JOSÉ JOELSON PIMENTEL DE ALMEIDA

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES :
UM CONTEXTO E SITUAÇÕES DE USO DE TECNOLOGIAS DE
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

São Paulo – 2006

JOSÉ JOELSON PIMENTEL DE ALMEIDA

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES :
UM CONTEXTO E SITUAÇÕES DE USO DE TECNOLOGIAS DE
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação (Ensino de
Ciências e Matemática) ao Programa de Pós-Graduação
da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
sob a orientação do Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

São Paulo – 2006

Comissão Julgadora

Aos Almeidas – Maria Terezinha e João Pimentel,
Que não puderam aguardar esta etapa de
minha formação que ajudaram a fundar.

Agradecimentos

Ao Professor Vinício,
pela forma serena e competente como orienta,
pela maneira amigável como se coloca à disposição.

À Professora Bibi (Abigail) e ao Professor Ori,
pelos valiosos comentários e orientações por ocasião do Exame de Qualificação.

À Sirlene, Isabela e Raul,
à primeira pela forma como me impulsiona, apóia e acompanha,
aos outros, porque souberam compreender a minha ausência.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Educação,
os primeiros a ouvir sobre o trabalho.

Aos Professores e gestores da Escola Municipal onde a pesquisa foi realizada e, em particular, às Professoras que amavelmente concederam as entrevistas, o que possibilitou este estudo.

Aos meus irmãos e irmãs,
que acreditando em mim também doaram um pouco de si.

Aos amigos Daniela, Álfia, Célio, João, Jânio, Luana e outros,
que de alguma forma colaboraram, dando-me ânimo
e me fazendo persistir neste caminho.

RESUMO

Esta dissertação, resultado de uma pesquisa etnográfica realizada em determinada escola municipal da cidade de São Paulo, trata de contextos e situações de formação contínua de professores com o uso de tecnologias de comunicação e informação. Para o levantamento de dados, além de observações focais foram utilizados registros oficiais feitos pelos professores em horário coletivo e entrevistas a oito professoras da referida unidade escolar, a fim de orientar uma discussão para saber como ocorre (e se ocorre) a incorporação de tecnologias pelos professores e a relação disto com a sua formação contínua; analisar se esta incorporação é desencadeada por interesse próprio dos professores; e verificar quais são as possibilidades de formação mediante o uso destas tecnologias. Para orientar a análise dos dados coletados foram utilizados alguns conceitos fundamentais, quais sejam: contextos, situações e formação contínua de professores, inclusive no caso específico do uso de tecnologias de comunicação e informação. A formação contínua é entendida a partir dos conceitos de professor reflexivo e de professor pesquisador, sendo estes fundamentados em metáforas com origens no fenômeno da desregulação da Educação. Percebeu-se, neste trabalho, uma possibilidade metodológica para a proposição de situações didáticas de formação de professores em contextos semelhantes.

Unitermos: contextos; situações didáticas; formação contínua; tecnologias de comunicação e informação; desregulação da educação; professor reflexivo; professor pesquisador.

ABSTRACT

This research work is the result of an ethnographic study at a Municipal School in the city of São Paulo. It is about inservice teacher education's contexts and situations using Communication and Information Technologies. For the data analyses, added to focal observations, it was examined some official registries done by teachers during the joint hours and interviews with eight teachers from the same school. The idea was to discuss how the technology is incorporated by the teachers, how this happened (if this happened) and also how this is linked to their inservice education; to analyze if the technology integration is developed because of the teachers interest and to verify the possibilities of education by using those technologies. The data analysis was guided by some concepts such as: contexts, situations and inservice teacher education, including inservice teacher education using communication and information technologies. The inservice education is understood according to reflective teacher and research-teacher concepts. Those concepts are based on metaphors that have its origins in the deregulation of education phenomenon. In this research work, it was developed a methodological possibility to didactic situations for inservice teacher education in similar contexts.

Keywords: inservice teacher education; research teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. O pesquisador	1
2. O pesquisador e a Educação	3
3. O pesquisador, a Educação e as tecnologias	4
4. A dissertação	6
Capítulo 1	
OBJETIVOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	9
1.1. Questão norteadora e objetivos da pesquisa	12
1.2. Caráter etnográfico da pesquisa	13
1.3. Coleta de dados	15
1.4. As professoras entrevistadas	17
Capítulo 2	
A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O USO DE TECNOLOGIAS	21
2.1. Formação contínua: uma das dimensões do desenvolvimento profissional dos professores	22
2.2. O fenômeno da desregulação da Educação	25
2.3. Professor reflexivo	29
2.4. Professor pesquisador	36
2.5. A formação contínua de professores e o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação	38
Capítulo 3	
SITUAÇÕES E CONTEXTOS	45
3.1. Situações	45
3.2. Contextos	49
3.3. Alguns contextos da pesquisa	53

Capítulo 4

ALGUMAS SITUAÇÕES EM CONTEXTO	69
4.1. Os horários coletivos	69
4.2. Os horários coletivos no Laboratório de Informática Educativa	72
4.3. Discussões ou atividades com algum enfoque em Tecnologias de Comunicação e Informação	77
4.4. Atividades ou discussões em que não houve ênfase em Tecnologias de Comunicação e Informação	86
4.5. As divergências entre alguns registros feitos e o que realmente aconteceu	94
4.6. Atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa	98

Capítulo 5

A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTOS ESCOLARES	103
5.1. A preparação para as entrevistas	104
5.2. As professoras: uma breve apresentação	109
5.3. As concepções de formação contínua dos professores	113
5.4. Situações de formação contínua dos professores	117
5.5. Condições de uso e de reflexão sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação na formação contínua dos professores	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS	
Anexo 1: Autorização para utilização das entrevistas	145
Anexo 2: Transcrição das anotações do Livro de JEI, Grupo 1, referente às atividades ou discussões envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação	146
Anexo 3: Transcrição das entrevistas com as professoras	148

LISTA DE QUADROS

1. Organização dos Grupos de JEI	60
2. Programação de atividades para o Grupo 1 de JEI	70
3. Discussões ou atividades relacionadas ao Projeto Especial de Ação no que se refere ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação ou desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa	76
4. Oportunidades de participação em eventos de formação de professores fora da Unidade Escolar, comparando-se professores em classe comum e POIE	120

LISTA DE FIGURAS

1. Microcomputador CP-200	2
2. Microcomputador CP-500	2
3. O problema do isolamento	27
4. Os dois computadores e impressora da sala dos professores	58
5. Seqüência de fotos do Laboratório de Informática Educativa	66
6. Modelo, em miniatura, do formulário para Projeto de uso do LIE	99

INTRODUÇÃO

Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a “verdade” fosse aquilo que posso entender – terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho.

Clarice Lispector¹

Para que se tenha uma noção completa das razões que me levaram a este estudo e das opções tomadas no curso de sua realização considero necessário fazer, nesta introdução, uma síntese, escrita em primeira pessoa, de minha trajetória pessoal e profissional, bem como, tecer algumas considerações iniciais que expressam minha percepção de alguns dos caminhos percorridos pela Educação, atentando, em particular, para aqueles aspectos que envolvem o uso de tecnologias no ensino. Na sequência é feita uma apresentação da estrutura dessa dissertação com breves indicações do conteúdo de cada capítulo.

1. O pesquisador

No ano de 1987 concluí o então 2.º grau – o curso Técnico em Contabilidade. Na cidade em que morava, no interior de Pernambuco, na única escola estadual que oferecia este nível de ensino, havia apenas duas possibilidades: ou curso de Magistério ou este que optei. No início do segundo semestre daquele ano, uma empresa de eventos promoveu uma rifa de um equipamento que era uma verdadeira revolução naquela comunidade escolar: um computador para quem fosse sorteado e outro computador para a escola. Os alunos se empenharam ao máximo e, certamente, não houve residência ou habitante daquela cidade não visitados ou flertados por algum estudante. Quem ganhou a rifa não sei, mas lembro muito bem qual era o equipamento: um PC 200², da Prológica. O mesmo que a escola também ganhou. Aquilo foi uma maravilha! Digna de reunião de todos os alunos no pátio da escola para discurso do seu diretor.

O equipamento deveria ser ligado a uma televisão e a um gravador de fita cassete

¹ Clarice Lispector. A paixão segundo G.H. p. 109.

² É curioso que na propaganda deste microcomputador (de 16kB de memória!) havia um apelo ao seu uso na Educação, com a seguinte redação: “Em pequeno espaço físico uma grande capacidade de trabalho: soluciona problemas científicos. Dá aulas de Matemática e Física, em vários níveis de complexidade (...)”. Maiores detalhes podem ser obtidos no *site* do Museu da Computação e Informática: <http://www.mci.org.br>, acessado em 7 de setembro de 2004.

comum que lhe serviriam de monitor de vídeo e para leitura e gravação de dados, respectivamente (figura 1).

Figura 1: Microcomputador CP-200

O professor de Contabilidade e Custos tomou para si a responsabilidade por aprender e usar aquele equipamento com os alunos da escola, pois ele ministrava também a disciplina Mecanografia e Processamento de Dados. Ele ficou estudando durante o segundo semestre daquele ano e, bem próximo do término do ano letivo, apresentou a máquina para os alunos, uma turma por vez. Chamava os alunos um a um, que esperavam ansiosos pela chamada, todos sentados em seus respectivos lugares, sem provocar nenhum barulho, para não perder nada daquele momento extraordinário, como que querendo ouvir cada ruído provocado pelas teclas ou mesmo sentir os ares que as circunstâncias propiciavam.

Uma semana após a conclusão do curso, viajei para São Paulo. Três anos depois fui trabalhar numa empresa de montagem de computadores. Grande foi minha surpresa, pois aquela era a empresa que montava os microcomputadores tal qual o que eu vira na minha escola. O CP 200 havia saído de linha, fora substituído por outros modelos, sendo o CP 500 (figura 2) que estava agora em linha de produção – este já possuía um monitor e um *drive* de disquetes (disquetes de 5 ¼”) integrados – e já estava sendo substituído por outros.

Figura 2: Microcomputador CP-500

Reporto-me a este fato para localizar bem o aparecimento e o delineamento da informática ou de tecnologias a ela associadas em minha profissionalização na Educação, carreira na época ainda não vislumbrada, porém já com alguns fundamentos.

Pouco depois, em 1992, concursado, fui trabalhar na Secretaria Municipal da Saúde, no Município de São Paulo, no Núcleo de Epidemiologia, Pesquisa e Informação, exercendo o

cargo de Técnico de Arquivo Médico e Estatística. Foi aí que comecei a trabalhar de fato com o computador em termos de processamento de dados. Usava diversas ferramentas disponíveis na época: editores de texto, planilhas de cálculo, editores de imagens, bancos de dados, *software* de programação etc., tudo no ambiente MS-DOS. Era tudo um encanto! A edição de textos ou outros produtos, do simples uso das teclas visualizado em um monitor monocromático, transformava-se em esperadas formatações. Tudo precisava ser feito através do teclado. De repente um outro periférico de entrada resolve se intrometer nesse meio: o mouse. Tentei ignorar o seu aparecimento durante algum tempo, enquanto os programas continuaram sendo facilmente manipulados como antes de seu surgimento. Contudo, a partir de sua intromissão era certo que a interface dos novos programas seria adequada ao uso desse pequeno dispositivo que hoje encontra-se tão bem moldado à concavidade da palma da mão de todos os usuários de computadores. E foi isto que aconteceu. Fui vencido e, embora ainda haja resquício de anticorpos resistentes àquele “roedor”, haja vista que muitos dos procedimentos hoje facilitados, ainda são por mim feitos por meio do teclado, uso-o sem maiores ou alarmantes saudosismos.

2. O pesquisador e a Educação

A carreira no magistério começou no ano de 1993. Era uma escola da rede privada de ensino. Iniciei ministrando aulas para cursos de Suplência, Ensinos Fundamental e Médio, inclusive cursos técnicos (de Contabilidade, Secretariado e Administração). A escola não possuía qualquer computador para uso dos professores ou com finalidades pedagógicas. Não possuía muitos recursos tecnológicos além de videocassete, televisão, aparelho de som e retroprojeto. Em meados da década de 1990 iniciou-se a implantação de seus primeiros computadores. Os docentes daquela escola foram unânimes em dizer que era necessário pelo menos um computador para que os professores pudessem elaborar o seu material usando tal equipamento. Não demorou muito para que fossem instaladas duas dessas máquinas na escola. Para uso em sala de aula, pouco tempo depois foi implantado um laboratório de informática com a finalidade de criação de mais um curso técnico, o de Processamento de Dados.

Entretanto, é na escola pública que assento meu interesse pelo uso de Tecnologias de Comunicação e Informação³, tanto com alunos quanto com professores. A partir do ano 2000,

³ Em *A formação contínua de professores e o uso de tecnologias*, Capítulo 2, procuro discutir sobre Tecnologias de Comunicação e Informação, mais precisamente a partir da página 38.

tive várias oportunidades de trabalhar diretamente com formação de docentes, em cursos ou oficinas que previam o uso dessas tecnologias em suas atividades. Assim, teve início para mim uma certa curiosidade em saber como os docentes se apropriam dessas tecnologias em suas atividades, quando estas se fazem presentes e disponíveis, tanto em suas aulas quanto em sua formação contínua, no próprio local e momento de trabalho do professor ou fora destes limites, e, mais ainda, como acontece essa incorporação das tecnologias antes e depois delas se encontrarem nos espaços escolares.

3. O pesquisador, a Educação e as tecnologias

Trabalhei como assistente técnico pedagógico (ATP) no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional (NRTE), de uma Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), entre os anos 2000 e 2002. Naquela ocasião, ministrava cursos para profissionais da Educação (diretores, coordenadores pedagógicos e, principalmente, professores) com o objetivo de levá-los à introdução de novas tecnologias em suas escolas. Compunha ainda as atribuições do ATP do NRTE, a implantação e o acompanhamento do uso das Salas Ambientes de Informática e assessoramento às escolas quanto ao uso de informática educativa. Neste íterim e espaço percebi como é comum o caso de não-uso (ou de uso muito limitado ou até inadequado) de tecnologias pelos professores e gestores da Educação no que tange à formação contínua destes professores e, também, no desenvolvimento das aulas com os alunos. Também vale ressaltar que, mesmo em condições adversas, há muitos casos de uso efetivo – com bons frutos – da informática na Educação, em contextos semelhantes.

Entre os anos de 2001 e 2002, a SEE-SP ofereceu um curso de formação superior aos professores de Ensino Fundamental I (1.^a a 4.^a séries), denominado PEC Formação Universitária. As professoras⁴ cursistas tinham suas aulas em vários ambientes de aprendizagem, como videoconferências, teleconferências, *learning space*, trabalhos de suporte, atividades monitoradas *on-line* e *off-line*, num misto de educação presencial (havia a obrigatoriedade de presença nos espaços próprios para discussão e aprendizagem coletiva) e à distância (os professores das universidades cumpriam o seu papel por meio das diferentes mídias disponibilizadas para o curso).

Após a conclusão deste PEC, vários municípios do Estado de São Paulo, em parceria com a SEE-SP, resolveram aderir e aproveitar a oportunidade (recursos e espaços já montados

⁴ A maioria dos cursistas era mulheres e a turma com a qual trabalhei era feminina em sua totalidade.

para formação das turmas), e assim ofereceram o PEC Municípios para os seus professores:

O desenvolvimento de ações de formação docente em exercício, centralizadas ou descentralizadas, passou a fazer parte do cotidiano das redes municipais. Entre estas ações, a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, que é preconizada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), também passa a ser considerada, com o intuito de dar continuidade às ações de valorização profissional do magistério dos municípios paulistas.

(...) Este Programa [o PEC Municípios] utiliza uma metodologia que privilegia o uso de tecnologias avançadas de comunicação e informação⁵ como suporte adequado para as ações pedagógicas, visando ao aprimoramento e qualificação da sua atuação na rede oficial de ensino. (PEC, 2003. p. 5-6)

O PEC Municípios, diferentemente do PEC (SEE-SP) anterior, ofereceu aos cursistas habilitação também para o magistério em Educação Infantil. Atuei como Professor-Tutor em ambos os programas.

O PEC Formação Universitária, nas duas edições citadas acima, com os seus vários ambientes e momentos de aprendizagem é exemplo de projeto em que se faz uso de Novas Tecnologias de Comunicação e Informação na formação de professores (contínua ou inicial, uma vez que o PEC pode ser considerado um híbrido das duas). Para maiores detalhes acerca da dinâmica, estrutura e concepções que envolvem o PEC, pode-se consultar Allegretti (2003), Sarmiento (2003) e Barbosa (2005), dentre outros.

Uma das primeiras hipóteses sobre o que é necessário para que os professores utilizem recursos tecnológicos em suas aulas é que tenham acesso a tais recursos durante sua formação. Mas será que os professores formados no contexto do PEC, por exemplo, utilizam ou utilizarão tais tecnologias (quando disponibilizadas)? Será que ter acesso em seu dia-a-dia a Tecnologias de Comunicação e Informação garante que os professores a utilizem em sua tarefa docente? Estas são algumas questões iniciais que me levaram a leituras a esse respeito e que começaram a delinear um projeto de mestrado.

Aliadas a questões desta natureza há ainda afirmações enfáticas sobre a necessidade de introdução de tecnologias nas aulas de Matemática, como a seguinte, de D'Ambrosio (s/d):

O atual ensino de Ciências e Matemática não permite atingir os grandes objetivos da

⁵ Cada pólo de formação continha: sala de videoconferência (VC): 1 equipamento de videoconferência (incluindo microfones e câmera de vídeo), 2 televisores (29 e 33 polegadas), 1 câmera de documentos, 1 videocassete e 1 computador multimídia; ambiente de aprendizagem on-line: 20 computadores conectados à *intranet* e à *Internet*; ambiente de recepção de teleconferência (TC): antena parabólica, aparelho para captação do sinal de satélite (LNB), receptor e decodificador digital, estabilizadores para receptores e decodificadores, amplificador de sinal, divisor de frequência, televisores de 33 polegadas, amplificador de som, caixas acústicas. As universidades e a SEE possuíam ainda o estúdio de geração equipados com equipamento de VC, tv de 33 polegadas, câmera de documentos, videocassete, computador multimídia e pódio integrador de mídia e sistema de som. (PEC, 2003. p. 22-24).

Educação, que são: (i) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; (ii) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade, exercitando a cidadania plena.

A principal causa do equívoco da Educação atual é o baixo índice de aceitação e incorporação da tecnologia no processo educacional.

A versão inicial do meu projeto para o mestrado tinha como cerne um estudo comparativo entre a formação contínua na escola e o PEC Formação Universitária, pretendendo-se investigar sobremaneira como os recursos tecnológicos são utilizados pelos docentes (por aqueles que cursavam e por aqueles que não cursavam o PEC) em sua prática com os respectivos alunos. No entanto, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo e as leituras sendo feitas, muito do que se pretendia foi saindo de foco e assim foram surgindo outras questões que aos poucos foram convergindo para o que ora compõe o objeto deste trabalho.

4. A dissertação

Durante o processo da coleta de dados (e até nos momentos da dissertação final) eu sentia um certo receio de demonstrar os tantos desvios causados pelos enganos e equívocos do percurso que ora se delineava, cujo traçado tem a duração de toda a pesquisa e não se encerra nela. Entretanto, a exposição do caminho que aos poucos foi delineando a questão central da pesquisa é necessária para o seu entendimento, conforme salientam Araújo e Borba (2004). Neste sentido, vale retomar o ensinamento contido na epígrafe de Clarice Lispector que consiste na valorização do erro como um dos fatores necessários à busca do que se pretende trazer ao conhecimento.

A definição da questão norteadora e os caminhos que me fizeram chegar ao seu amadurecimento estão no Capítulo 1, *Objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos*, onde se encontram também um delineamento dos seus objetivos, os procedimentos de pesquisa e uma justificativa para o seu caráter etnográfico.

A primeira parte do referencial teórico que orientará a análise e discussão dos dados está sistematizada no Capítulo 2, *A formação contínua de professores e o uso de tecnologias*, que trata de discussões acerca de formação contínua dos professores (enquanto uma das dimensões de seu desenvolvimento profissional) e sobre utilização de Tecnologias de Comunicação e Informação nesta formação. Essa discussão está feita pelas vias das metáforas de professor reflexivo e de professor pesquisador, discutidos a partir do fenômeno da desregulação da Educação.

O Capítulo 3, *Situações e contextos*, constitui a segunda parte do referencial teórico. Nele encontram-se as definições de situações, de contexto e de sistemas didáticos e institucionalizados, constructos que serão úteis para se entender a dinâmica de funcionamento das práticas de formação de professores desenvolvidas na escola investigada segundo a escolha metodológica para desenvolvimento dessa pesquisa. Também nesse capítulo serão apresentados os primeiros dados coletados que servirão para descrição de alguns contextos da escola e análise das situações em que a pesquisa ocorreu, principalmente aqueles que mais intensamente envolvem (ou deveriam envolver) o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação na formação contínua dos professores. Os contextos a serem apresentados referem-se à própria escola, à sala dos professores, aos horários coletivos e, principalmente, ao uso do Laboratório de Informática Educativa.

No Capítulo 4, *Algumas situações em contexto*, serão apresentados e discutidos os dados coletados no livro oficial de registros das reuniões coletivas dos professores, confrontando com anotações de campo do pesquisador, principalmente os dados relativos a situações de formação contínua dos professores envolvendo o uso de tecnologias, ocorridas no Laboratório de Informática Educativa da escola. Também nesse capítulo serão apresentados e discutidos dados coletados por meio das entrevistas com oito professoras, dados esses que têm importância para a compreensão das ocorrências no laboratório de informática ou com alusão ao uso de tecnologias, principalmente no que concerne às divergências encontradas entre o que está registrado no livro oficial de registro dos acontecimentos da escola, as anotações de campo do pesquisador e o que disseram essas professoras nas entrevistas. Assim, neste capítulo, é feita uma relação entre os dados coletados por meio de três tipos de fontes: o registro oficial das reuniões, anotações de campo do pesquisador e o registro das entrevistas.

O perfil das professoras entrevistadas será caracterizado no Capítulo 5, *A compreensão dos professores sobre as situações de formação contínua em contextos escolares*, onde também serão apresentadas as suas concepções relativas a: formação contínua, como se dá essa formação em contextos internos da escola, o que isso acarreta na busca por formação em outros contextos, como é a incorporação das tecnologias na escola em situações de formação, como enxergam suas responsabilidades sobre os processos de formação e as condições (limites e possibilidades) nas situações institucionais para exercer práticas reflexivas e desencadear ações enquanto professores pesquisadores, nos horários de reuniões coletivas da escola.

Nas *Considerações finais* há uma retomada dos objetivos delineados na pesquisa para

averiguar em que medida foram atingidos, inclusive verificando que os contextos e as situações analisadas carecem de um entendimento da inter-relação com as outras situações institucionais para que sejam de fato apreendidas.

Como anexos, estão o modelo de autorização assinado pelas professoras para uso acadêmico de suas entrevistas, as anotações do livro oficial de registros das atividades de um dos grupos de reuniões coletivas da Unidade Escolar consultada e as transcrições das entrevistas das professoras.

Capítulo 1

OBJETIVOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como explicitado na introdução, o caminho para se chegar à pergunta da pesquisa precisa ser declarado, mesmo que pareça cheio de enganos, pois “a pergunta é a síntese desse caminho” e todo o processo de construção da pergunta faz parte dela própria (Araújo e Borba, 2004. p. 27). Para dar sentido e para que sejam compreendidos os caminhos e as escolhas feitas, serão ainda apresentados alguns detalhes do que levou o pesquisador à escolha destes elementos da dissertação, ou seja, uma continuação da exposição dos percursos para se chegar ao problema da pesquisa e aos seus procedimentos metodológicos. Neste capítulo, estão dispostos a questão norteadora e os objetivos da pesquisa, uma justificativa para a escolha metodológica do tipo de pesquisa e os seus procedimentos para coleta dos dados.

Sendo docente em uma escola pública municipal, na Cidade de São Paulo, o pesquisador vislumbrou a possibilidade de efetuar a pesquisa, nessa Unidade Escolar, fazendo um estudo voltado à formação contínua de professores e o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, como era interesse desde as suas primeiras reflexões. A pertinência dessa escolha foi se mostrando clara ao longo da pesquisa, uma vez que os professores sempre se mostraram amigáveis, receptivos e com um manifesto interesse em participar no que fosse necessário na pesquisa uma vez que um tal trabalho já havia antes sido cogitado por parte do pesquisador naquele lugar, por diversas vezes em conversas individuais ou em reuniões.

O que foi observado anteriormente, na *introdução*, em termos de aproveitamento de momentos de formação contínua de professores tornou-se um certo incômodo (no sentido de desequilíbrio de certezas e de motivação para entendimentos das questões a isto relacionadas) para o pesquisador, uma vez que as situações mostram-se com resultados não muito proveitosos. Problemáticas como algumas que de certa maneira levam à reflexão sobre a eficácia dos eventos a que os professores geralmente participam que visam a uma melhor formação para que melhore também a sua prática. Uma dessas discussões que fizeram parte deste caminhar que levaram à questão norteadora da pesquisa foi a percepção de que um dos sintomas da necessidade de alterações na forma como são aproveitados os momentos de formação contínua dos professores é que, não obstante a preocupação em estar “antenados”

com as Tecnologias de Comunicação e Informação e da inserção destas em momentos próprios de sua formação, não as agregam em suas práticas, parecendo que todo aquele desejo de aprender e entusiasmo que os levam às atividades de formação é perdido entre o tempo e o espaço das atividades e o da sua prática.

Todavia, se os professores chegam a este estado de acomodação ou de insatisfação é porque de alguma maneira estão buscando uma sustentação teórica ou metodológica para a sua prática, com o sentimento marcado por uma observação recorrente no meio educacional: *quem educa deve estar devidamente preparado*. E os professores assim sentem que devem se preparar e, mais ainda, muitas vezes se acham sozinhos na tarefa de promover a aprendizagem às crianças e jovens com os quais convivem. “Nas sociedades onde não há oportunidades e o poder econômico se acha concentrado, a função de educar é delegada a um pequeno grupo de indivíduos instruídos e deles se espera que sirvam aos objetivos de tal sociedade.” (Pinto, 1994, p. 48). Mas o que significa estar devidamente preparado? Quais são as atribuições da “função de educar”? Esta última indagação certamente pode ter como resultado a quebra de possibilidades de ascensão social, de encerrar alternativas de mobilidade social, ou, por outro lado, pode significar a melhoria das condições de reflexão das pessoas, fazendo com que os cidadãos enxerguem aí os meios de transformação da sociedade e das formas de controle e manutenção dos estratos sociais. Também é certo que a resposta a estas indagações passa pelo uso das Tecnologias de Comunicação e Informação, uma vez que todos deveriam ter acesso a essa tecnologia e à compreensão para buscar caminhos alternativos para uma sociedade em que haja igualdade de condições para todos.

Esta pesquisa versa então sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação na formação contínua de professores num contexto específico, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Entretanto, não se trata aqui de pregar o uso indiscriminado dessas tecnologias na Educação, mas de iniciar uma reflexão sobre as condições que os professores possuem de eles mesmos decidirem *coletivamente* quando e por que usá-las, de acordo com suas necessidades. Mas uma tal decisão, a partir do levantamento de necessidades feito pelos próprios professores, depende também da forma como eles concebem a sua formação e das condições para a reflexão e para a pesquisa, que são parte integrante deste estudo.

O engajamento das crianças e dos adolescentes com os computadores, o vídeo e outras tecnologias se dá pela proximidade com que são usados no dia-a-dia deles. Isto, de certa maneira, pode demandar o seu uso em sala de aula, logo também a busca por alternativas metodológicas de se fazer esta utilização neste contexto. Não basta introduzir equipamentos e

recursos tecnológicos na escola para que os professores reflitam e alterem suas práticas. É justamente o movimento oposto que precisa ocorrer: *é necessário que os professores reflitam e revejam suas práticas e, sentindo a necessidade, reclamem a sua presença*. Além disto, *é mais importante a maneira como a tecnologia é utilizada do que simplesmente estar disponível na sala de aula ou na escola*, pois como qualquer coisa, o valor da tecnologia na Educação é derivado inteiramente da sua aplicação (Heide e Stilborne, 2000). Enfatizando, é necessário perceber isto para pôr questões referentes à formação contínua dos professores no tocante ao uso de tecnologias e às condições, possibilidades e limites para que exerçam a reflexão sobre este uso e sobre a sua própria formação enquanto sujeitos integrantes de um coletivo de educadores.

Teorias atuais, na linha socioconstrutivista, baseadas em pedagogias de projetos, põem a tecnologia ao alcance dos aprendizes, colaborando no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas de ordem superior (Heide e Stilborne, 2000). Os professores sofrem continuamente pressão de todas as esferas da sociedade. Com a possibilidade do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação em sua prática pedagógica, esses profissionais podem ser criticados por não se inteirarem dessas possibilidades, por se apropriarem muito lentamente ou, de outra forma, por apoderarem-se dessas tecnologias muito rapidamente.

Isto de certa maneira mostra que os professores devem pôr em pauta discussões sobre o uso dessas tecnologias, promover debates em seus horários coletivos, pensando em sua formação neste e em outros contextos, para uma reflexão sobre maneiras de se incorporar essas tecnologias em suas atividades docentes.

No caso da Geometria, por exemplo, a maneira tradicional como vem sendo ensinada precisa mudar. Faz-se necessária uma reflexão sobre o desenvolvimento da Geometria (e da forma como ela é ensinada) para que se perceba que ela também deve incorporar a tecnologia do presente; que os alunos devem notar como os conceitos e idéias da Geometria se aplicam na ciência, na arte e no mercado, além de experimentá-la ativamente. O uso da informática no currículo escolar pode ser uma maneira de propiciar isto (Kenney, 1996).

É indiscutível a importância de cursos, oficinas técnicas, como oportunidades que proporcionem ao professor uma reflexão acerca da sua tarefa diária, e, como esta pesquisa a isto se refere, também no que diz respeito ao uso de tecnologias que ainda não fazem parte de sua cultura de uso em sala de aula, tanto quanto é indiscutível a importância da postura do professor frente ao seu *saber* e ao seu *saber fazer* (Pimenta, 2005), devendo esta postura ser uma impulsionadora para a busca de cursos ou momentos diversos de atividades de formação

com o uso dessas tecnologias. Isto significa uma mudança na atitude do professor diante do conhecimento, uma vez que exige um mergulho em teorias que dêem sustentação ao seu fazer, como os saberes pedagógicos. Mas isto deve partir dos próprios professores, na medida em que estabelecerem uma relação entre a teoria e os problemas que enfrentam no exercício da docência:

(...) os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (Pimenta, 2005. p. 27-28)

Isto assinala (pelo menos) um dos caminhos a serem percorridos na formação contínua dos professores, uma vez que toma a perspectiva de um exercício reflexivo em que o professor está consciente desse processo.

Inicia-se, assim, a apresentação do problema da pesquisa, um delineamento dos seus objetivos, seguido por uma justificativa para a caracterização desta pesquisa como etnográfica e, finalmente, a explicitação dos seus procedimentos para a coleta de dados, para que se compreenda a estrutura do estudo empreendido e a maneira como os dados e o aporte teórico estão dispostos nos capítulos seguintes.

1.1. Questão norteadora e objetivos da pesquisa

Pretende-se neste trabalho descrever e analisar as condições encontradas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF (Cidade de São Paulo) para o desenvolvimento de ações contextualizadas no que diz respeito à formação contínua de seus professores, em especial pensando-se no uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, tomando-se como espaço de pesquisa uma Unidade Escolar e, como sujeitos, os seus professores. A questão problematizadora que norteou este estudo foi a seguinte: *como se dá (ou não) a incorporação de Tecnologias de Comunicação e Informação, existentes na escola, no processo de formação contínua dos professores nos contextos desta escola?*

Com base nesta questão, os objetivos da pesquisa foram assim detalhados:

- Analisar e discutir se ocorre e como ocorre a incorporação das tecnologias, por parte dos professores, e a relação disto com a sua formação contínua.
- Analisar se a incorporação das tecnologias em seus processos de formação é desencadeada por seu próprio interesse ou à revelia do professor.

- Verificar quais são as possibilidades de formação que os recursos tecnológicos possibilitam, em alguns contextos da escola, a partir da avaliação dos próprios professores.

A escolha do tema, da questão norteadora e dos objetivos desta pesquisa foi finalmente delineada tendo como objeto concreto de análise uma Escola Municipal da Cidade de São Paulo. A escolha desta se deu mormente porque o pesquisador fazia parte, antes e durante a coleta dos dados, do seu corpo docente como Professor Titular; também em razão de perceber naquele *contexto* (incluindo aí as *situações institucionalizadas*⁶) um grande desejo dos seus professores de algo fazer para melhorar a qualidade do ensino daquela Unidade Escolar – logo também para cuidar de sua formação contínua. A isto, pode-se aditar também que desde o início o corpo docente manifestou interesse em colaborar com a pesquisa se ali fosse desenvolvida.

1.2. Caráter etnográfico da pesquisa

Os professores daquela Unidade Escolar serão tomados como sujeitos da pesquisa que terá como objeto de estudo as situações institucionais em que se propunham ou se desenvolviam ações de formação contínua deles com o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação. A pesquisa tem caráter etnográfico, conforme André (2000), por suas características de tentativa de apreensão de situações em um certo contexto, conforme se segue.

Para essa autora, uma pesquisa é considerada etnográfica se faz uso das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia (ou algumas delas), quais sejam a observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. No caso dessa pesquisa, os sujeitos e o objeto da pesquisa são considerados a partir de observações *in loco* durante várias situações na escola, por meio de registros de observação, alguns documentos de registro de tais situações feitos pelos próprios sujeitos e por meio de entrevistas abertas, conforme detalhado na coleta de dados, ainda neste capítulo.

Uma segunda característica da pesquisa etnográfica é que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, tendo este uma interação constante com o objeto de pesquisa, como ocorreu durante a coleta de dados para este estudo, embora houvesse uma preocupação do pesquisador em não provocar alterações no modo como tinham

⁶ Em *Situações e contextos*, Capítulo 3, há uma discussão sobre esses conceitos.

andamento as situações naquele contexto. Há uma interação entre o pesquisador, o objeto e os sujeitos da pesquisa, intensificada pela relação de proximidade de todos os envolvidos e a temática proposta, uma vez que se trata da formação de todos e tem a ver com as condições de exercício da docência, temáticas que atraem a atenção dos envolvidos.

Numa pesquisa etnográfica é também fato marcante a ênfase não ser posta no produto ou nos resultados finais, mas no processo da pesquisa, como foi o caso desta, procurando-se analisar o que caracteriza a forma como são aproveitados os momentos próprios para a formação dos professores na escola, o que ocorreu nos diversos momentos e como se deu a ocupação dos espaços próprios para o desenvolvimento de ações voltadas para esta formação.

Para se enquadrar como etnográfica, segundo a autora, uma pesquisa precisa apresentar ainda uma “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (André, 2000. p. 29), o que também se constitui em uma das preocupações desde a coleta até a análise dos dados desta pesquisa.

Um quinto elemento indispensável à pesquisa etnográfica é que haja um trabalho de campo e este, conforme anunciado, ocorreu numa escola municipal.

Ainda de acordo com André (2000), o caráter etnográfico de uma pesquisa pode ser reforçado pela presença de alguns elementos, dos quais são destacados os seguintes, pois estiveram e estão presentes na constituição deste trabalho:

- Descrição de situações, pessoas, ambientes, de relações entre as pessoas, de diálogos entre elas, ou seja, dos contextos e situações. Isto será feito principalmente com relação aos contextos e situações em que houve ou deveria haver um predomínio do uso ou discussão sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação na formação dos professores.
- Visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

A seguir, uma descrição das etapas, do processo e das técnicas utilizadas para a coleta de dados no trabalho de campo, o que incluiu observações focais com anotações do pesquisador, leitura de registros oficiais feitos pelos professores e entrevistas a alguns sujeitos da pesquisa na Unidade Escolar em que os dados foram coletados.

1.3. Coleta de dados

Para este estudo, no que se refere ao trabalho de campo, foram coletados os dados ao longo de todo o ano letivo de 2004. Como o pesquisador era também um dos docentes da escola pesquisada, a convivência e o trabalho conjunto no dia-a-dia proporcionaram muitos momentos e oportunidades para a coleta de dados. Foram feitas observações e registros, por meios formais ou informais como reuniões, conversas, entrevistas, discussões, trocas de idéias etc. Na tentativa de se delinear melhores instrumentos para coleta de dados e constantemente reavaliando-os, reformulando-os, conforme recomenda André (2000), muitas destas observações foram registradas informalmente ao longo daquele ano, principalmente em momentos de reunião de professores, reuniões pedagógicas, e em reuniões que compunham discussões acerca do Projeto Especial de Ação – PEA, que é elaborado para composição e desenvolvimento pelos professores em sua Jornada Especial Integral – JEI – durante o seu horário coletivo. Com o amadurecimento do processo de coleta de dados, percebeu-se a necessidade de se fazer registros mais precisos e sistematizados dos acontecimentos referentes a algumas situações delimitadas pelo teor do objeto de pesquisa em delineamento, donde surgiram anotações referentes às reuniões nos horários coletivos. Além destes registros, houve ainda a análise de registros feitos pelos próprios professores no Livro de Jornada Especial Integral, que é o livro oficial onde são feitos os registros diários das atividades desenvolvidas pelos professores em seu horário de reunião coletiva. Finalmente, ao final do ano letivo, houve entrevistas abertas a algumas professoras, suscitadas pelo incômodo que sentia o pesquisador, tendo em vista o seu compromisso em dar conta da pesquisa. A seguir, um detalhamento de cada um destes instrumentos de coleta de dados e a forma como foi conduzida a sua aplicação.

1.3.1. Observações focais e notas de campo

Foram feitas observações durante as reuniões nos horários coletivos dos professores ao longo do ano letivo de 2004 e devidamente anotadas, o que compôs as notas de campo, com foco no que ocorria ou deveria ocorrer em termos da formação dos docentes, principalmente delineando-se as dessemelhanças entre o que era registrado nos livros oficiais e o que de fato acontecia nessas reuniões. Essas notas permitiram ao final uma melhor compreensão etnográfica das situações e do contexto em que ocorreram, quando comparadas aos registros feitos pelos professores em livro próprio para isto e aos dados revelados por algumas professoras que foram entrevistadas.

1.3.2. Registros oficiais

As reuniões em horários coletivos dos professores na Rede Municipal de São Paulo são organizadas, em cada Unidade Escolar, em grupos e comumente chamadas de “Reuniões de JEI”. No Capítulo 3, *Situações e contextos*, há a descrição do que são estes momentos e dos seus fundamentos, além da apresentação de dados coletados no livro de registros.

Nesta Escola, os professores compunham três grupos de JEI, denominados simplesmente de Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3. O pesquisador, enquanto docente da Unidade Escolar, compunha o Grupo 1. Respeitando a dinâmica de funcionamento das reuniões e se adequando às suas possibilidades de horário, escolheu tal Grupo para fazer o acompanhamento por meio de observações e registros das atividades desenvolvidas.

Aos professores reunidos em seu horário coletivo é exigido que façam registros diários das atividades desenvolvidas, em livro aberto para esta finalidade, denominado por Livro de JEI. Tais registros são feitos pelos próprios professores reunidos, porém sob orientação direta da Coordenação Pedagógica da Escola. Parte dos registros feitos neste livro serão utilizados nesta pesquisa como fonte documental para um confronto com os dados coletados nas entrevistas abertas que serão descritas no próximo item.

No que se refere às divergências, admitidas pelos professores, entre o que é registrado e o que de fato acontece, no Capítulo 4, *Algumas situações em contexto*, há as justificativas ou análises dos professores para que isto ocorra, segundo dados coletados também nas entrevistas.

As reuniões deste Grupo aconteceram durante todo o ano letivo, de segunda a quinta-feira, das 9h20min às 10h50 min (duas horas-aula). De acordo com o Projeto Especial de Ação deste Grupo, as reuniões das segundas-feiras deveriam acontecer no Laboratório de Informática Educativa e estar relacionadas à informática educativa ou ao uso de outras Tecnologias de Comunicação e Informação.

1.3.3. Entrevistas abertas

Ao final do ano letivo houve entrevistas abertas com oito professoras da Unidade Escolar, em que cada uma foi questionada sobre sua formação inicial, sua formação contínua, sobre suas sensações acerca dos horários coletivos, os efeitos que as discussões travadas nesses horários causam no trabalho em sala de aula, fazendo uma avaliação do processo e dos

resultados dos trabalhos desenvolvidos no horário de JEI, em particular no que se refere ao que foi (ou deveria ser) relacionado ao uso do Laboratório de Informática Educativa.

Essas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Estão pormenorizadamente apresentadas no Capítulo 5 (*A compreensão dos professores sobre as situações de formação contínua em contextos escolares*) e, na íntegra, no anexo 3. Elas foram suscitadas pois se pretendia circundar aí o olhar do sujeito sobre sua própria formação, uma vez que há na instituição em pesquisa um espaço para isto, devendo ser essa uma das características deste ambiente. O pesquisador, contudo, tinha consigo um roteiro de pontos a serem abordados nas conversas, de forma a conduzir os professores a falarem sobre o desenvolvimento profissional e sobre a presença de Tecnologias de Comunicação e Informação (tanto na aplicação em sala de aula quanto em sua formação).

O pesquisador, embora fosse um dos integrantes do quadro docente da Escola, visando um distanciamento das práticas ali desenvolvidas para uma análise dos dados sem maiores interferências de ordem pessoal ou profissional no relacionamento com a instituição ou com as pessoas que ali trabalham, não será considerado como um dos sujeitos a compor dados na pesquisa. Desta forma, o pesquisador aparta-se de seu compromisso com a sua unidade de trabalho para melhor enxergar os dados e sujeitos a serem examinados, no sentido de dar conta da análise, com base na sua inserção, no que viu e ouviu, e formular sua reflexão e considerações frente aos objetivos propostos para o estudo.

As professoras tiveram acesso às transcrições de suas entrevistas, inclusive com a possibilidade de fazer alterações ou correções que julgassem necessárias, mas preferiram mantê-las como estavam.

1.4. As professoras entrevistadas

Dentre os professores envolvidos no desenvolvimento do Projeto Especial de Ação (projeto a ser desenvolvido nos horários coletivos de reunião dos professores) desta Unidade Escolar, foram escolhidas oito professoras para uma entrevista final. (O fato de serem todas do gênero feminino foi uma coincidência dirigida pela probabilidade, uma vez que dos quase trinta professores da escola apenas quatro eram do sexo masculino). Um primeiro critério de escolha está relacionado ao uso efetivo ou predisposição ao uso de tecnologias no dia-a-dia das atividades na Escola. Ou, por outro lado, um desejo de isto se tornar uma prática institucional, embora ainda não tenha encontrado um meio de se tornar um sujeito que realmente tem essa prática. Outro ponto deveras importante na escolha foi a participação ativa

nas discussões nos horários coletivos daquela escola, principalmente no que diz respeito à sua formação contínua e ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.

Dentre estas professoras escolhidas, naquele ano, três estavam cursando o último ano do PEC Municípios. Este fato originou certa curiosidade e interesse para o estudo pois pareceu possibilitar o estabelecimento de uma relação entre a presença das tecnologias em um curso de formação destas professoras e o uso efetivo de tecnologias na sua prática docente. Embora não haja neste estudo a intenção de se fazer um detalhamento do PEC Municípios – Formação para Docentes – dada a delimitação da pesquisa.

Também é necessário dizer que estas oito professoras constituem uma boa amostra do corpo docente da escola para a finalidade desta pesquisa, uma vez que tem representantes tanto do Ensino Fundamental I quanto do Ensino Fundamental II, algumas delas tiveram em sua formação inicial ou contínua em outros espaços o uso de tecnologias, como é o caso das que fizeram o PEC – Municípios (donde nasce a questão: ter uma formação permeada com o uso intenso de tecnologias assevera um trabalho com uso de tais recursos?) e professores que não o tiveram. Como os critérios para a escolha dos professores foram estabelecidos de tal forma que houvesse a representante de Matemática, alguns que tivessem participado do PEC e outros que demonstrassem esforço por utilizar novas tecnologias em suas aulas, não houve a preocupação de ter professores dos três grupos de JEI, sendo que, ao final das escolhas, teve representantes dos grupos 1 e 2, com a Professora Orientadora de Informática Educativa – POIE – participando de todos os três.

Esta heterogeneidade do grupo é imprescindível, dada a complexidade do funcionamento de uma escola, uma vez que se trata de uma pesquisa etnográfica que pretende discutir práticas em um tal contexto, logo num ambiente em que as situações são caracterizadas por práticas envolvendo professores das mais variadas disciplinas, que precisam do caráter interdisciplinar – quando se trata de formação dos professores na escola não há necessariamente um apartamento por disciplinas. O trabalho com informática, na Educação, é entremeado por algumas nuances que somente um trabalho coletivo daria conta – e numa instituição escolar o coletivo é formado por diversos especialistas, além de diversos profissionais e sujeitos. Ou seja, o uso da tecnologia na Educação transcende os conhecimentos e particularidades de uma disciplina (e de um profissional).

O espaço e as oportunidades criadas pela existência de uma ambiente carregado em tecnologias – o Laboratório de Informática Educativa – é apropriado para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Se se limitasse o seu uso às aulas ou aos professores de uma

única disciplina, o uso deste espaço ficaria restrito aos conhecimentos, vontades e particularidades dos professores desta área. Além disto, se somente professores de uma disciplina tivessem acesso ao uso do laboratório, os demais professores poderiam ficar sem esta possibilidade de formação nos espaços escolares. Nas palavras de uma das entrevistadas, que é professora de Matemática:

(...) Eu acho que é bom porque na verdade tem tantas coisas na *Internet*, acho que tantas outras ferramentas, e se fosse só comigo eles não teriam acesso, entendeu? Eu acho que é superinteressante que outros professores peguem e também mudem a cabeça deles para montar atividades, do mesmo jeito que eu tenho as minhas dificuldades. Eu acho que a melhor coisa que existiu aqui foi essa mudança [antes apenas o professor de Matemática levava os alunos, no caso do Ensino Fundamental II]. (P₆, 19)⁷

Também sobre a necessidade crescente que os professores sentem em trabalhar a interdisciplinaridade ou imbuídos de um discurso oficial de apelo à pedagogia de projetos, há que se acrescentar o comentário da POIE:

(...) Para o próximo ano, eu estou com um projeto assim na cabeça, até já conversei com a coordenação, eu acho que vai dar certo. Envolver a escola toda num único projeto, como eu vi em outras escolas. Com esse monte de encontros que eu tive... eu e mais umas duas escolas só que não tínhamos um projeto único para escola toda, cada turma tinha o seu. (...). (P₈, 10)

Uma vez que o uso das tecnologias não deve ser de exclusividade dos professores de um único componente curricular, também a discussão sobre esse uso não pode limitar-se a um desses componentes, surgindo aí a necessidade de se considerar todo o conjunto de práticas quando se fazem teorias acerca delas. Ainda mais, na compreensão que aqui se adianta, do que se considera como formação contínua (enquanto uma das dimensões do desenvolvimento profissional dos professores), tratar da formação contínua do professor não significa ater-se ao seu desenvolvimento individual, uma vez que isto poderia levar ao erro de individualizar também as práticas na atividade docente. Nas palavras de Belintane (2002):

Se há uma continuidade, ela não deve dizer respeito tão simplesmente à continuidade de estudos de um professor, de uma área, de uma disciplina. O que continua de verdade e possui uma memória pública e coletiva é a escola, a rede escolar e suas histórias, e – se quisermos sonhar – sua relação de complementaridade com a rede universitária – *locus* de origem da formação inicial. (p. 182-183)

Quanto às suas características individuais, além daquelas comuns já assinaladas, as motivações iniciais para a escolha destas oito dentre os demais professores da Escola estão postas a seguir, principalmente no que concerne à distinção entre elas:

- P₁ é uma professora de 3.^a série. Esta é uma das professoras que estavam cursando o PEC Municípios. Muito envolvida com as discussões nos horários coletivos.

⁷ (P_n, q) é o código de transcrição das entrevistas, referindo-se à resposta dada pelo professor P_n à pergunta q.

- P₂ é uma professora de 4.^a série. Também estava cursando o PEC Municípios. Esperava um apoio maior para desenvolver suas atividades no Laboratório de Informática Educativa, assim como com o uso de outras tecnologias.
- P₃ é uma professora de 4.^a série. Constante e intensivamente consultava *sites* e outras ferramentas disponibilizadas no computador durante os horários coletivos em busca de mais atrativos para as suas aulas e também participava do PEC Municípios.
- P₄ é uma professora de Artes. Demonstrou muito interesse por conhecer suficientemente ferramentas informáticas para o seu desenvolvimento profissional, embora não tivesse ainda encontrado uma maneira de aliar um trabalho envolvendo essas tecnologias dado o seu pequeno número de aulas por classe.
- P₅ é uma professora de História e Geografia. Desempenha também a função de Professora Coordenadora numa escola da Rede Estadual de ensino. Declarava interesse permanente no uso de quaisquer recursos tecnológicos que pudessem enriquecer o trabalho em sala de aula.
- P₆ é uma professora de Matemática. Esta era a única professora da área de Matemática (além do pesquisador) e já foi POIE, fato este que vem a ser significativo para a pesquisa uma vez que será feita uma discussão sobre a formação contínua dos professores no que diz respeito a ocupação e uso do Laboratório de Informática Educativa da escola.
- P₇ é uma professora de Português. Ela sempre demonstrou interesse constante em quaisquer discussões que digam respeito ao desenvolvimento dos projetos propostos, como também no uso de diferentes tecnologias em suas aulas.
- P₈ é a Professora Orientadora de Informática Educativa – POIE. Como o Laboratório de Informática Educativa é um dos contextos em situações de formação contínua dos professores que serão analisados, são muito importantes as informações dadas por esta professora.

No próximo capítulo, é feita uma análise do conceito de *formação contínua* como uma das dimensões do desenvolvimento profissional dos professores, assentada na dimensão reflexiva dos professores e na idéia de professor pesquisador, com algumas críticas aos conceitos no sentido de melhor fundamentar esta perspectiva, incluindo uma discussão sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação nesta formação.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O USO DE TECNOLOGIAS

Neste capítulo são discutidas concepções e entendimentos sobre formação contínua de professores e como pode se dar essa formação por meio da incorporação de Tecnologias de Comunicação e Informação disponíveis ou ao alcance dos professores em meio ao seu trabalho e, entretanto, à sua formação em contextos da escola. Entretanto, a formação contínua será tomada como uma das dimensões do desenvolvimento profissional dos professores, conforme será tratado no decorrer do capítulo.

Inicialmente são examinados os significados de professor reflexivo e professor pesquisador, bem como as críticas que vêm sendo feitas a esses dois conceitos. Em seguida, passa-se a considerar a formação contínua dos professores como uma das dimensões do seu desenvolvimento profissional e, finalmente, faz-se uma análise de possibilidade de formação contínua de professores com o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.

Passa-se a apresentar uma justificativa para a grafia de *contínua*, na expressão *formação contínua*, como alternativa à *continuada* (particípio do verbo *continuar*), quando referente à formação do professor em seu dia-a-dia, em toda a sua trajetória de vida. A palavra *continuada*, dá a idéia de algo que se estabelece a partir de determinado momento da vida do sujeito e pode ser estanque, como se concerne a um determinado fato (continuando-o), exprimindo aspectos acabados ou concluídos⁸; enquanto *contínua* vai mais além, dando a idéia de algo inacabado, não concluído⁹, pensando em toda a sua trajetória de vida ou, como é importante pensar, aludindo à memória coletiva, à instituição, contemplando muito mais que cursos ou outras formas de “preparação” do professor ou da escola. Nas palavras de Belintane,

(...) [Formação contínua] traz à nossa reflexão, ainda que inadvertidamente, uma idéia mais complexa de linha de tempo e de sucessão de eventos. Se quisermos com essa expressão reforçar a idéia de continuidade, necessariamente, teremos em nossa pauta outros elementos que também evocam noções cronológicas, pontos de partida, rupturas, simultaneidades, histórias, programas, cronologias etc. E se quisermos acrescentar polêmicas à comparação, podemos ainda indagar: continuidades de quais

⁸ Celso CUNHA e Lindley CINTRA, *Nova gramática do português contemporâneo*.

⁹ *Ibid.*

discursos, de quais subjetividades? Continuidades até quando? Até onde? Para onde? (2003. p. 17)

Desta maneira, podemos pensar a formação contínua mesmo como uma representação algébrica, em que a continuidade se dá de forma mais ou menos controlada – quanto mais o profissional estiver consciente, mais controle terá sobre a curva desse processo.

Entender-se-á, portanto, formação contínua dos professores como a sua formação que se dá durante toda a vida e, principalmente pelas características e âmbito deste trabalho, particularmente a formação dos professores que ocorre em suas tarefas nos contextos da escola.

Uma vez destacado o uso desse termo, segue uma construção da opção de se tomar a formação contínua dos professores como uma das dimensões de seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional de professores será tratado de imediato compreendendo as dimensões de formação (inicial e contínua) e de condições efetivas de exercício da docência (institucional e pessoal), com foco na formação contínua.

2.1. Formação contínua: uma das dimensões do desenvolvimento profissional dos professores

Seria uma formação inicial ideal que daria ao professor suporte e vantagens tais que estaria pronto para enfrentar todos os fenômenos próprios da atividade docente? Sabe-se que já não é possível ter uma formação inicial que dê conta de todos os problemas que a prática há de revelar. Nem mesmo pode ser aceita uma formação baseada na racionalidade técnica, em que se apresenta um rol de maneiras a se sobressair de problemas que são prováveis de ocorrer. Então o professor vê-se nesse embaraço, de não ter condições de decidir quais autores, qual teoria, quais textos, quais orientações são mais apropriados para fundamentar a sua prática... A não ser que haja espaço e condições adequadas para a sua formação contínua, o que se constitui em parte do seu desenvolvimento profissional.

Ferreira (2003) diz que o desenvolvimento profissional do professor engloba a formação inicial e a contínua; considera as experiências do profissional enquanto aluno e enquanto professor, afora a sua história pessoal (logo, é um processo que permeia toda a sua vida); focaliza o processo, mais que o produto ou os resultados; acontece num movimento contínuo de dentro para fora; teoria e prática são interligadas; deve englobar todos os aspectos do professor: cognitivo, afetivo e relacional. Para Polettinni (1999), o desenvolvimento do professor ocorre através da “aprendizagem durante toda a vida, quando olhamos a pessoa

como um todo” (p. 247). Para esta autora, as dimensões pessoais e interesses do professor e também as suas condições de trabalho devem ser levadas em consideração nos estudos sobre desenvolvimento profissional do professor.

Para Ponte (1998),

No desenvolvimento profissional dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais. O professor deixa de ser objeto para passar a ser sujeito da formação. Não se procura a “normalização” mas a promoção da individualidade de cada professor. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afetivos e relacionais do professor.

De acordo, Ferreira acrescenta que

Desenvolver-se profissionalmente poderia ser entendido como aprender e caminhar para a mudança, ou seja, ampliar, aprofundar e/ou reconstruir os próprios saberes e prática e desenvolver formas de pensar e agir coerentes. (2003. p. 36)

(...) O desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma dialética entre crenças, conhecimentos e experiências prévias do professor e um novo conhecimento, gerando outros saberes e influenciando sua prática. (*Ibid.* p. 42)

De tal sorte que o desenvolvimento profissional do professor engloba seu desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento de seus conhecimentos, atitudes, habilidades e competências mais específicas envolvendo três dimensões: o saber (conhecimentos específicos do conteúdo e de sua didática); o saber-fazer (concernente ao desempenho da tarefa docente); o saber ser e o saber tornar-se (dimensão afetiva, referente a ações interpessoais e motivações).

Ainda de acordo com Ferreira, alguns fatores são importantes para que ocorra o desenvolvimento profissional de professores de Matemática:

- Insatisfação com o modo presente de pensar e agir;
- Curiosidade sobre novas formas de ensinar e pensar;
- Contexto favorável, cenário com “espaço rico em oportunidades, aberto às demandas do professor, atento aos seus saberes e experiências e organizado de forma que possibilite o tempo e o espaço necessários para que a aprendizagem ocorra” (p. 43). Esta afirmação parece apontar para as condições objetivas de exercício da atividade docente, entretanto a autora não expande a discussão nesse sentido.

Ponte (1994) também acrescenta ao desenvolvimento profissional do professor a dimensão das condições institucionais de exercício da docência, quando diz que esse desenvolvimento se refere ao próprio sujeito, ao contexto da instituição onde exerce a sua

atividade e à disponibilidade de recursos (inclusive recursos humanos e materiais). Desta maneira, o professor tem um papel determinante em seu desenvolvimento profissional, mas isto deve ocorrer quando houver um favorecimento das condições institucionais.

Oliveira e Ponte (1997) salientam a importância da dimensão coletiva quando se trata do desenvolvimento profissional do professor, dizendo que os estudos em geral têm dado pouca importância às questões globais, como se os processos de desenvolvimento ocorressem de modos exclusivamente implícitos.

Com o mesmo sentido aqui dado ao conceito de desenvolvimento profissional do professor de Matemática, Zeichner fala do *desenvolvimento genuíno* do professor:

A formação reflexiva do professor que estimule o desenvolvimento genuíno do educador só deve ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e se contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da Educação à disposição dos alunos de diferentes estratos. (2003. p. 46)

Desta maneira, o desenvolvimento genuíno dos educadores não deve ser um fim em si, deve levar à luta por justiça social, deve ter conexão com a exigüidade das injustiças sociais.

Almeida (1999), quando diz que os professores são os principais atores nas mudanças a acontecerem na Educação, ressalta a necessidade de uma atenção especial à dimensão pessoal do professor, ou seja, sobre “o impacto que a nova proposta tem no modo de pensar e agir dos professores”. Acrescenta que a formação do professor deve ser tratada como um *continuum*, em que “a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (p. 17).

Em sua tese, ela faz um estudo sobre o que dizem alguns autores sobre desenvolvimento profissional de professores e verifica que isto deve envolver todas as dimensões da formação do docente, suas condições de trabalho e questões mais associadas à sua dimensão pessoal. Interessante lembrar que a autora vincula a possibilidade de desenvolvimento profissional a uma tríade: “suporte institucional, recursos suficientes e sensibilização do professor” (p. 44). Acrescenta que assim:

Abre-se espaço para as condições viabilizadoras do desenvolvimento profissional dos professores, que são comumente ignoradas ou insatisfatoriamente resolvidas pelas políticas educacionais em nosso país como carreira docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem estar dos professores, espaços coletivos para enfrentamento das questões educacionais e profissionais, etc. (*Ibid.*, p. 44)

Sobre a atuação das instituições de formação de professores e das associações de classe, Almeida diz que as primeiras pecam por não evidenciar as condições objetivas de exercício da docência em suas propostas e, as últimas, por não articularem sua luta à formação

dos professores. No que se refere às ações sindicais, diz que podem e precisam ocupar a questão do “resgate da auto-estima do professor, face tão vitimada da identidade profissional nestas últimas décadas” (p. 52). Acrescenta que essa auto-estima muito tem a ver com a valorização do seu trabalho, envolvendo sua situação salarial, “mas também passa pela forma como ele realiza seu fazer educacional e pelos resultados que obtém” (*Ibid.*).

Lima (2001), quando fala da peleja dos professores em busca de um curso que lhes garanta o “nível 21”¹⁰, avisa que “as formas de dominação e opressão que perfazem o contexto da atual sociedade capitalista” acabam por deixar o emprego e as conquistas históricas dos professores ameaçadas. E, “esse processo gradativo (entre outros) vai fazendo, muitas vezes, com que ele abra mão dos instrumentos indispensáveis à sua práxis, perdendo a disposição para a luta organizada de sua categoria, a capacidade de ver saídas e de ter esperança” (p. 20-21).

O perigo reside aí, em o professor buscar apenas cursos de formação, sem preocupações de fato com sua formação, apenas por uma questão de progressão funcional ou como garantia de aumentos muitas vezes até insignificantes.

Sempre lembrando da dimensão humana da profissionalidade docente, Lima (2001) lembra que “a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor” (p. 32).

Importante ressaltar que esta autora pensa a formação contínua como uma “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (Lima, 2001. p. 30).

2.2. O fenômeno da desregulação da Educação

Para chegar à compreensão da formação contínua, dada a natureza deste trabalho, a considerar situações de formação de professores em contextos de uma escola, será considerada também a sua dimensão reflexiva, a partir da idéia de professor reflexivo. Entretanto, será iniciada uma justificativa para a reflexibilidade dos professores pela *desregulação da Educação*, que é um movimento assim chamado por Gimeno Sacristán¹¹, segundo Moral-Santaella (1998). De acordo com esse movimento, as questões postas hoje à

¹⁰ Referência que os professores da rede estadual cearense devem atingir para obter um aumento salarial.

¹¹ José Gimeno SACRISTAN. Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En Congreso Internacional de Didáctica: “*Volver a Pensar la Educación*”. Madrid: Morata, 13-42.

Educação, logo aos professores, são constituídas de incertezas e desequilíbrios das formas tradicionais de enfrentamento das situações mais diversas. No sentido de se estabelecer o significado da desregulação da Educação, serão apontados antes alguns fatores que contribuem para este fenômeno.

Para Hargreaves (1996), as pressões da pós-modernidade dirigem aos professores novos problemas e obrigações, eliminando-se poucos ou nenhum dos que já possuíam; a taxa de aumento das inovações é cada vez maior, gerando entre os professores (e gestores) uma sensação de sobrecarga; com o colapso das certezas morais, as missões e metas são enfraquecidas, não havendo substitutas para tais certezas; à medida que as certezas científicas perdem credibilidade (fuga do positivismo das ciências), os professores precisam submeter seus métodos e estratégias a uma crítica constante.

Tudo isto está provocando alterações na atividade docente, como a compreensão dos conceitos de tempo e espaço, mudanças que podem fascinar ou privar de entendimento, intensificação do trabalho; novos paradigmas para a ciência, que questionam a certeza positivista e, conseqüentemente, com aquela base segura de conhecimentos que delineavam as atividades educativas (*Ibid.*).

Isto confere com observações de Sacristán (2002) quando ele faz referência à situação em que se encontram os professores, de baixos salários, pequeno *status*, vida pessoal comprometida porque é comprometida a sua carreira e que tem de enfrentar um bombardeio de “belas metáforas” sobre professores, como professor reflexivo, metacognição e professor pesquisador. Zeichner (2003) contribui com essa discussão afirmando que

(...) atualmente, em várias partes do mundo, enfrentamos uma situação em que o discurso sobre os professores proclama autonomia, mais poder e profissionalização, ao passo que as condições materiais da atividade docente (o salário, o tamanho das classes [número de alunos por turma], a disponibilidade de material curricular etc), seu *status* social e sua auto-estima não fazem senão se deteriorar. (p. 51)

Fullan e Hargreaves (2000) iniciam uma análise dessa problemática da desregulação enfatizando que há duas espécies de políticas para a escola: uma gerada internamente, por sua própria organização (com forte ligação às políticas externas, mas de cunho interno!); outra provinda do exterior da escola. Disto emerge uma tensão: um embate de “baixo para cima” e vice-versa. Na escola, isto se evidencia por seis problemas básicos, apresentados a seguir.

O primeiro é o *problema da sobrecarga*. Este problema se manifesta na escola por várias vias, levando os professores a uma consciência de que ensinar hoje não é mais o que era, intensificando as expectativas em torno da ação dos professores e tornando as suas

obrigações mais difusas. Algumas de suas causas são provindas de preocupação adicional com os alunos portadores de necessidades educativas especiais; composição das turmas de alunos, o que implica em dificuldades extras, tais como a indisciplina, o estresse, a complexidade dos programas e aumento das preocupações no preparo das aulas; a sala de aula apresenta-se como “um microcosmo dos problemas da sociedade” (Fullan e Hargreaves, 2000. p. 18); aos professores são dirigidas mais responsabilidades como assistentes sociais; é exigida uma formação ampla, não limitada à sua especialidade. As soluções também passam a ser causas de sobrecarga: geralmente são fragmentadas, com tendência a modismos e são passageiras. “*A solução passa a ser o problema. As novidades não estão tornando mais fácil o trabalho do professor, elas o estão tornando pior*”. (Ibid. p. 19) (O grifo é nosso)

Outra questão delicada a ser enfrentada é o *problema do isolamento*. Este se manifesta limitando o acesso dos professores a novas idéias e soluções; leva ao acúmulo do estresse; não permite o reconhecimento de trabalhos frutíferos que sejam alheios ao seu; permite a existência e permanência de ações ou práticas equivocadas na escola; consente o conservadorismo e a resistência a idéias inovadoras; “simplesmente não há oportunidade nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade” (Ibid. p. 21). Mas quais são as causas do isolamento? Os autores dizem que, “em parte, o individualismo constitui uma questão de hábito”, “historicamente, [o isolamento] é inerente a nossas rotinas de trabalho” (Ibid. p. 20) e acrescentam que os locais de trabalho e os prédios em si contribuem para o isolamento (figura 3). Além disto, observam que essa tradição de isolamento hoje parece “normal”, uma vez que “os hábitos são difíceis de serem rompidos” (p. 21).

Figura 3: O problema do isolamento: a arquitetura apóia; a carga horária, reforça; a sobrecarga de trabalho dá sustentação; a história, legítima.

O terceiro problema apresentado pelos autores foi ironicamente denominado de “*pensamento de grupo*”, que se manifesta em ações tais como quando “as pessoas podem cooperar para realizar coisas boas ou más, ou para nada produzir” (p. 22). As “certezas” de um grupo podem contribuir para o isolamento ou práticas individualistas; podem enfraquecer idéias inovadoras ou revolucionárias. Os professores precisam ter uma militância político-pedagógica para amenizar ou alterar essa situação – o texto fala em “escola como colegiado”

e, mais, “(...) as pessoas, espontaneamente, conectam-se a outras, e, criando novos grupos e novas alianças, constituem uma força bem mais potente para a mudança revolucionária do que as instituições formais” (p. 24).

Outro problema enfrentado nessa nova configuração do trabalho docente é o da “*competência não utilizada (e a incompetência negligenciada)*” que aparece quando “quaisquer coisas importantes que determinados professores façam ou possam fazer passam despercebidas”; “quaisquer coisas ruins que façam não são corrigidas” (p. 25); quaisquer idéias ou desejos que poderiam resultar em um bom trabalho ou desenvolvimento de projeto podem ser minados pela falta de apoio ou cooperação. Além disso, os professores veteranos, tal como acontece com os novatos, são subutilizados. Assim, ocorre um “acúmulo escondido de qualificação profissional [que] constitui um dos grandes reservatórios não-utilizados de talento – ele é capaz de alimentar nossas tentativas de melhorias e encontra-se ao nosso alcance” (p. 26).

Se há uma separação entre os gestores e os professores, os primeiros ficam sobrecarregados e tomam decisões que, geralmente, as impõem aos professores (além disso, as soluções tomadas nem sempre são as mais adequadas!). Isto gera o “*problema da limitação do papel do professor (e o problema da liderança)*”. Para corrigir isto, Fullan e Hargreaves sugerem uma atribuição de papéis de liderança aos professores¹². Contudo, a solução pode tornar-se mais um problema! Por quê? Porque os novos papéis atribuídos aos professores podem ser superficiais, limitados, burocráticos e procrastinadores, inclusive comprometendo o trabalho do professor porque contribuem para a sobrecarga.

O sexto problema apresentado é o da “*reforma fracassada*” que os autores constatarem verificando que a maior parte das reformas fracassa, uma vez que os problemas em si são complexos; os prazos são sempre mal estimados; há tendência a modismos e a soluções rápidas; são preferidas soluções estruturais (currículo, avaliações do sistema...) em detrimento daqueles referentes ao desenvolvimento profissional do professor; não são oferecidos sistemas de apoio subseqüentes para a implementação das mudanças. Assim, as tentativas de mudança que fracassam também alienam os professores de sua participação nas reformas.

De modo semelhante, há o entendimento de questões desta natureza sob o ponto de vista da desregulação da Educação, que é um movimento que busca a compreensão ou uma

¹² Apresenta como sugestão o apoio e a ampliação de comportamentos inovadores; a atribuição de papéis de mentor para professores mais experientes; e a criação de “projetos de orientação e normas de trabalho que valorizem o trabalho em conjunto” (p. 28).

referência para o “fenômeno desregulador que está se produzindo no sistema educativo contemporâneo” (Moral-Santaella, 1998. p. 16). Este fenômeno, segundo a autora, apoiada nos trabalhos de Gimeno Sacristán, está explicitado em termos claros nas alterações no que se entendia por boas práticas na Educação (*desregulação técnica*); *desregulação institucional*, que procura mostrar que as formas tradicionais de organização institucional estão na verdade contribuindo para uma desprofissionalização dos professores; e uma *desregulação da função docente*. A desregulação da função docente se evidencia principalmente quando se põe aos professores novas preocupações ou mesmo formas de teorização de sua prática que fazem com que o foco de seu trabalho se perca. Desta maneira, na tentativa de uma orientação para a formação de professores ou para o seu trabalho docente surgem algumas metáforas, como o de professor reflexivo e o de professor pesquisador.

No que se segue, serão explorados esses dois conceitos, com as críticas que lhes cabem, para se adequar a uma proposta eficaz de formação contínua de professores, enquanto dimensão do seu desenvolvimento profissional.

2.3. Professor reflexivo

O norte-americano Donald Schön, principal formulador do conceito de profissional reflexivo, expõe sua idéia como alternativa ao modelo de formação de profissionais nos moldes de um currículo que pretende dar conta de todos os problemas a serem enfrentados, que primeiro apresenta a teoria, mostra como deve se dar a aplicação dela e, complementando, os formandos devem passar por um estágio no qual supostamente aplicam os conhecimentos técnico-profissionais apreendidos. Formulou esta idéia uma vez que constatou a inaptidão dos profissionais formados pelo modelo tradicional para os problemas que devem enfrentar no dia-a-dia de suas tarefas profissionais, já que tais situações exigem conhecimentos para tomada de decisões que ultrapassam aqueles que a ciência pretende oferecer. Schön mostra assim um modelo de formação profissional baseado num estudo crítico das tarefas que lhe são concernentes, a fim de determinar a lógica sob as quais se baseiam, seu valor e seu alcance, ou seja, numa *epistemologia da prática*. Fundamentado nisto está a prática profissional como um momento que deve ser valorizado para construção de conhecimento, por meio “da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (Pimenta, 2002. p. 19). A prática, assim concebida, carece de um fundamento anterior sobre si mesma e sobre suas dimensões de alcance.

A epistemologia da prática fundamenta, então, o *conhecimento na ação*, “tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais em seu dia-a-dia, configurando um hábito” (*Ibid.* p. 19-20). É aquele que o professor põe em prática no enfrentamento direto das situações, corriqueiras ou não, que exigem uma tomada de decisão imediata. Quando as situações são diferentes das já enfrentadas, logo, exigem uma nova formulação, novo entendimento sobre estratégias para tratamento e novos conhecimentos sobre o fato em questão, os profissionais acabam por delinear novos encaminhamentos antes não previstos. Este é o estágio da *reflexão na ação*. “Este movimento, dinâmico em si, requer determinados procedimentos, regras e estratégias, além de um sistema lingüístico que possa interpretá-lo” (Campos e Pessoa, 1998. p. 197). Desta maneira, a reflexão na ação constitui-se em possibilidade de geração de mudanças e de aumento do repertório de técnicas para o enfrentamento de situações similares, o que passa a fazer parte do conhecimento na ação.

Como não podemos conceber como discreto e finito o conjunto dos problemas que um professor pode enfrentar ao longo de sua carreira, como se ele (ou um conjunto de professores) ao longo de uma larga experiência pudesse já ter enfrentado todos os possíveis elementos desse conjunto, segue que o conhecimento na ação nunca dará conta de todas as matizes e problemáticas a que o professor está sujeito.

Schön explica, então, ser necessário o momento de *reflexão sobre a reflexão na ação*, uma vez que somente a reflexão na ação não consegue resolver problemas que vão além do repertório já criado e do entendimento fundamental do profissional; problemas que “exigem uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim!” (Pimenta, 2002. p. 20). Este estágio abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

Contudo, voltando um pouco à gênese do termo, Pimenta (2002) aponta duas possibilidades: reflexão enquanto adjetivo ou como um conceito. Enquanto conceito leva a um entendimento da prática profissional que vai do conhecimento na ação à reflexão sobre a reflexão na ação (conforme exposto acima). Como atributo dos seres humanos, adjetivo, faz parte das características inatas do ser humano, e, acrescentando a compreensão de Ghedin (2002), “todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo” (p. 130), embora, explica, existam diferentes graus ou níveis de reflexão. Diz ele que “toda reflexão está sempre

historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico” (*Ibid.*, p. 130).

O professor, enquanto ser humano, é reflexivo, uns em maior outros em menor grau, mas todos reflexivos. Também é um ser político, toma decisões e faz escolhas. Quanto mais conscientes disto, no sentido de ter clareza, conhecimento de si e das condições em que está situado e do papel a desempenhar, maior pode ser o grau de criticidade, de reflexão e de critérios para suas escolhas. Não deve o professor sempre compreender o processo para aceitar a implantação de quaisquer alterações em sua atividade ou mesmo para fundamentar a sua recusa? O termo compreensão está sendo aqui empregado no sentido de tomar ou fazer parte, aceitar para si. Outra pergunta, agora responsabilizando também o professor por sua formação: não deve o professor refletir sobre o que faz e, sobretudo, sobre o que falam e fazem de sua atividade, para que venha à tona, que perceba as nuances, a compreensão de sua ação e para tornar-se consciente desta ação que é política? Pois, percebendo ou não, está agindo de acordo com essas singularidades, essa complexidade; assim, quanto mais consciência tiver dessas variáveis, mais poderá ter um controle ou ao menos compreensão do que faz:

Cada ação que eu pratique traz resultados que preciso levar em conta. Talvez o essencial, na ética para o nosso tempo, seja isto: já não respondemos apenas por nossa intenção, pelo que nos parece ser a causa interior de agirmos de tal ou qual modo. Respondemos por bem mais: pelos resultados previsíveis de nossa ação. Uma obrigação de lucidez, hoje, na ação ética. (Ghedin, 2003. p. 308)

De sorte que *professor reflexivo* será aqui tomado como o profissional que está além do simples ato de pensar próprio do ser humano, mas que pretende uma atitude, também ética perante sua atividade na Educação.

John Dewey, conforme Geraldi, Messias e Guerra (1998), procurou distinguir os atos humanos decorrentes da reflexão daqueles que são guiados apenas por impulso, autoridade ou tradição, ou seja, atos rotineiros. Os professores que se contentam com a forma como a sua atividade ocorre cotidianamente, sem procurar alternativas ou modos diferentes de compreensão dessa realidade, ou seja, não procuram fazer uma análise reflexiva do que lhes ocorre no sentido de buscar uma orientação para o que ocorre ou para mudanças, estão no nível do ato humano enquanto rotina. Por outro lado, uma atitude reflexiva implica na consideração ponderada do que se pretende fazer a partir do que se tem, na busca por aquilo em que se acredita, mas orientada por motivos que justifiquem essa busca sem perder de vista as suas conseqüências (Geraldi, Messias e Guerra, 1998). Segundo essas autoras,

A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas

e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; *não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores*. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. (p. 248) (O grifo é nosso)

Essas autoras apresentam a seguinte proposta de formação de professores, com eixo na reflexão sobre a própria prática:

- a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
- a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. (Geraldí, Messias e Guerra, 1998. p. 248-249)

Tendo como fundamento seus objetivos de levar ao conhecimento dos professores brasileiros as idéias de Kenneth M. Zeichner, as autoras assinalam que ele (Zeichner) faz quatro críticas a falsos conceitos de professor reflexivo ou de prática reflexiva:

1. Uma prática reflexiva não é determinada por um acadêmico na universidade que ajuda o professor da escola básica a refletir sobre o que faz, pois, neste caso, o professor universitário é quem estaria refletindo pelo professor a quem caberia a execução de suas reflexões.
2. A reflexão que se pretende na formação e na prática dos professores não pode se dar apenas sobre questões técnicas do ensino, “excluindo da competência dos professores e das professoras os processos de definição dos fins da Educação, significando, portanto, a exclusão do âmbito ético e moral do ensino” (Geraldí, Messias e Guerra, 1998. p. 250).
3. A reflexão, tal qual proposta e em que se acredita como possibilidade de minimização dos problemas enfrentados por todos para uma melhoria da qualidade da Educação, não ocorre individualmente.
4. Os resultados advindos das práticas pedagógicas na escola não são de exclusiva responsabilidade do professor (ou apenas de um professor). Como extensão do mau entendimento da proposta de professor reflexivo enquanto prática individualizada, isto significa que o professor ao assumir uma postura reflexiva não pode estar individualizando responsabilidades (nem mesmo os ganhos), o que contribuiria para aumentar o peso de suas tarefas na escola.

Motivado por essas considerações iniciais sobre falsos entendimentos do conceito de professor reflexivo (ou mesmo de sua apropriação indébita), seguem algumas ponderações sobre a forma como ele pode ser tomado, de tal maneira que leva à reprodução de práticas docentes e de formação de professores com fortes indícios da racionalidade técnica.

Em se compreendendo *professor reflexivo* do ponto de vista de uma busca pela melhoria da qualidade do ensino e da formação de professores, *o ensino não pode ser tomado como ponto de partida e de chegada* (Pimenta, 2002; Contreras, 2002), pois isto poderia se constituir em um limitador no que diz respeito à produção de elementos teóricos significativos para a própria reflexão sobre a reflexão na ação, que é um dos estágios na proposta de Schön. Se assim ocorrer, os professores se encontrarão em uma singularidade em que nada alcançariam além do que já possuem, em termos de formação, de desenvolvimento profissional.

Também, em se enfatizando a dimensão reflexiva do professor, porém em termos individuais, *a incorporação de ações com uma visão limitada desse conceito pode gerar uma supervalorização do professor enquanto indivíduo* (Pimenta, 2002; Contreras, 2002). Sobre isto, Pimenta diz haver muitos teóricos que apresentam preocupações, pois pode gerar algumas idéias infundadas, como o praticismo: somente com a prática pode-se chegar à construção do saber docente; individualismo: uma reflexão que gira em torno de si mesma; hegemonia autoritária: somente refletindo sobre a prática pode-se resolver os problemas dela; modismo: apropriação indiscriminada e acrítica, desconsiderando-se as origens e o contexto em que o conceito foi gerado.

Ainda em relação ao aspecto da individualidade dos professores, *o conceito tem um alcance muito limitado, pois se refere a uma prática individual*. As idéias de Schön são aplicadas para mudanças imediatamente referidas à prática individual do professor em sua sala de aula – isto pode não levar a alterações além deste âmbito. Pimenta diz que esses autores acreditam que Schön tinha consciência dessa limitação. Para eles, Schön não qualifica a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma como os professores definem o conhecimento em seu conceito de professor reflexivo. Sem estes elementos, a atuação dos professores na direção de uma mudança segundo ideais de igualdade e justiça fica prejudicada. Assim, o conceito perde muita credibilidade uma vez que desconsidera a dimensão institucional como local privilegiado, como propiciadora e sistematizadora da prática reflexiva do coletivo que a compõe.

O professor que pretende ter uma prática reflexiva precisa desta dimensão além de

suas quatro-paredes também porque quando faz escolhas, quando decide, relativiza as escolhas de acordo com a instituição onde trabalha, aquela que ele representa e a constitui, o que implica em relações também com outros indivíduos (colegas professores, corpo técnico e da gestão, além dos alunos e de toda a comunidade escolar). Se não houver uma compreensão disto, por parte do indivíduo e do coletivo onde atua, essa reflexibilidade pode ser ineficaz, o que faz com que não vá além daquilo que Schön intitulou reflexão na ação, limitando suas ações a atividades rotineiras.

Segundo Pimenta (2002), Habermas compreende que a reflexão não é um processo psicológico individual, uma vez que o indivíduo depende de sua existência, da sociedade, sua cultura, e todas as implicações daí decorrentes. Para esta autora, “a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional” (p. 25). Diz ainda que é normal haver uma identificação do lugar onde o professor atua, mas de maneira nenhuma se deve reduzir o problema a esse lugar.

A partir da proposta de Schön, pessoas não comprometidas eticamente com a causa da Educação podem promover o *mercado do conceito, uma massificação do termo* (Pimenta, 2002; Libâneo, 2000). A proposta de Schön, a partir de Dewey, pretende que o professor se torne um profissional reflexivo por algumas “técnicas”, por “treinamentos” em “capacitações”. O que ocorreu a partir daí foi uma apropriação no mínimo irresponsável do termo, culminando no que pode ser chamado de “mercado do conceito”. Pimenta diz que essa apropriação mercadológica do termo acaba por dificultar o engajamento do professor em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. E os professores podem ingenuamente se entusiasmar e cair nas armadilhas desse “mercado”. Além das comprometidas condições de trabalho há também uma grande lacuna nas condições de formação dos professores *in loco*, no contexto da escola. É claro que, por causa dessa conjuntura, fica muito mais fácil para os professores buscarem algumas “reflexões já prontas” nesse mercado. Ghedin (2003) lembra também a responsabilidade do professor sobre essa sua rendição quando diz que “nem todos estão prontos para o conhecimento, não que ele não seja para todos, pois ele o é, mas que nem todos estão dispostos nesta busca de conhecer” (p. 122); porém, é necessário aditar que, em boa parte dos casos, falta não somente a disposição, mas também as condições ou uma maior compreensão do significado disto em sua tarefa diária que inclui principalmente a formação de sujeitos que devem se preparar para esta busca. Claro é, entretanto, que os professores na escola não precisam ser tão ingênuos e não o são, logo não estão ao arbítrio da vontade

daqueles que propõem sua formação como mercadoria; isto pode gerar insatisfação com relação às propostas de formação assim encadeadas, como também pode servir ao desserviço de apropriar os professores de um discurso muito bem elaborado com pressupostos de orientação reflexiva embora a prática permaneça a mesma.

Uma outra interpretação para esta crítica, complementando-a, seria a utilização desse conceito como *pretexto para a implementação de “pacotes” preparados pela universidade* (Zeichner, 2003), como explicado no seguinte excerto:

Um dos empregos mais comuns do conceito de reflexão implica ajudar os professores a refletirem sua atividade com a meta principal de melhor reproduzirem, na prática, aquilo que a pesquisa universitária alega considerar eficaz e que, em alguns países, como os Estados Unidos, geralmente é ‘embalado’ e vendido a escolas e instituições de Educação de professores na forma de programas altamente estruturados. (p. 43)

Essa situação se agrava mais ainda quando se trata de “pacotes” encomendados pelos gestores centrais da Educação, a fim de determinar “cientificamente” (pois por meio da universidade) a sua manifesta política do fazer conforme se anuncia sem uma verdadeira prática democrática. E “estes, a quem cabe a decisão [os políticos], orientam-se mais pelos critérios do desenvolvimento econômico e pelo contexto sociocultural do que por preocupações de natureza pedagógica” (Rodrigues e Esteves, 1993. p. 40).

Também pode ocorrer uma legitimação de velhas práticas pedagógicas com o pretexto de serem produtos da reflexão dos professores, ou seja, uma *apropriação generalizada do termo* (Contreras, 2002). Até mesmo a formação de professores baseada na preparação instrumental e técnica muitas vezes é conduzida e corroborada pela linguagem da reflexão, ou seja, pela apropriação indevida do que propôs Schön.

Nos limites dessa pesquisa, Sacristán (2002) propõe um questionamento chave sobre o alcance da proposta de professor reflexivo, qual seja: *Que condições têm os professores para refletir?* Em que condições encontram-se os professores para serem considerados de fato profissionais reflexivos? O debate que se propõe é até que ponto os professores são simples executores das decisões tomadas pelos gestores da Educação, embasados ou não numa teoria que as justifiquem? Se forem (meros executores), não ultrapassam os limites da adjetivação do conceito aqui analisado; contudo, não é isto que se pretende, uma vez que se busca uma prática de reflexão na escola, uma vez que “o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da Educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola” (Ghedin, 2002. p. 149). Mas o caminho para isso é árduo e necessariamente

deve passar por alguns pontos fundamentais, como participação dos professores nas decisões tomadas pelos gestores da Educação, em todas as esferas de decisão, formação contínua dos professores e condições de exercício da docência – dito de outra maneira, permeia o desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com Pimenta (2002), isto envolve discussões sobre: questões organizacionais; envolvimento de todos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico; importância do trabalho coletivo; autonomia (dos professores e das escolas); condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização dos professores; identidade epistemológica dos professores (saberes que lhes são próprios); processo de formação dessa identidade (vida, história, trajetórias pessoal e profissional...); novas necessidades colocadas às escolas pela sociedade das novas tecnologias de informação e do conhecimento, de problemas relativos ao desgaste das relações sociais e afetivas, à indisciplina, ao desinteresse pelo conhecimento e até gerado pelo reconhecimento de formas de enriquecimento ilícitas; “novas configurações do trabalho e do desemprego” (p. 21).

2.4. Professor pesquisador

Uma proposta hoje muito explorada de o professor exercer a sua reflexão é por meio da produção de pesquisas a partir de sua própria prática, o que leva ao conceito de *professor pesquisador*, cujo principal formulador é Stenhouse. Desde já é bom que se enfatize que também pode haver confusão nessa idéia, tal como acontece com a de professor reflexivo, equívocos como o de supervalorização do profissional enquanto indivíduo e o de não se levar em consideração o contexto maior, o sistema no qual se dá a prática docente, na construção deste conceito.

Sendo exigido que o professor torne-se um pesquisador de sua própria prática para que descubra como enfrentar as situações que compõem suas atividades diárias, é preciso que haja propostas de formação que construam junto com ele maneiras de isto ser feito. Não é suficiente uma produção monográfica em sua formação inicial uma vez que quase sempre se trata de uma escrita que ignora (no sentido de não conhecer de perto ou profundamente) os problemas a serem enfrentados na prática. Ainda, carece a garantia de espaço e condições para que o professor realmente possa sê-lo (ser um pesquisador de sua prática). Caso contrário, nenhuma exigência nesse sentido pode ser feita. E mais, se alguns professores conseguem essa façanha na adversidade, devem ser louvados, porém isto não significa que todos chegam aos mesmos resultados ou que todos devam ser cobrados nesse sentido.

Vale a pena ressaltar que estes fatores têm que ser considerados na docência enquanto coletivo (incluindo aí outros atores na lida diária com os alunos), senão corre-se o risco de se tornar uma prática individual com fortes implicações negativas, como desprovimento de sentido ético-político, pois sem a referência institucional. Pode também se tornar uma prática somente dos professores, sem o apoio e participação dos gestores e demais atores internos da Educação na escola onde atuam, o que dificultaria a ação docente.

Zeichner (1998) analisa este conceito de uma maneira interessante, averiguando a distinção entre professor-pesquisador (o da escola básica) e pesquisador acadêmico. Diz que as produções dos primeiros não são reconhecidas como de cunho científico pelos acadêmicos. As pesquisas do pesquisador acadêmico, por sua vez, muitas vezes são puramente teóricas. Preconiza três modos para se quebrar essa barreira entre pesquisador acadêmico e professor-pesquisador:

- Discussões amplas sobre o significado e a relevância das pesquisas conduzidas;
- Desenvolvimento de uma “colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica”;
- “Dando suporte às investigações feitas por professores (...) ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos” (p. 229-230).

A superação desses limites, de professor pesquisador tanto quanto de professor reflexivo – críticas dos autores ora apresentados –, dar-se-á por meio de teorias que levem os professores a compreenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, para que haja um reconhecimento das condições de transformação das práticas (Pimenta, 2002).

A reflexão (ou a pesquisa da própria prática), por sua vez, deve ser necessariamente coletiva, centrando-se tanto na prática individual quanto no contexto onde ocorre, e reconhecer os atos dos professores como fundamentalmente políticos. Desta maneira, as instituições se constituirão em verdadeiras comunidades de aprendizagem – em se considerando essa construção teórica e a reflexão coletiva (Pimenta, 2002).

Não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das matérias pedagógicas e da disciplina em que é especialista. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu

pequeno mundo pessoal e profissional. Seria uma má estratégia de formação de quadros docentes reservar a capacidade de pensar de forma mais elaborada, a aquisição de uma sólida formação científica, a capacidade de abstração, apenas aos pesquisadores e docentes das universidades. A busca da profissionalidade docente não pode transformar-se em mais uma forma de exclusão do professorado do ensino fundamental. (Libâneo, 2000. p. 15)

Pode-se acrescentar a essa discussão o pensamento de Nóvoa (2001), para quem “só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”. Sobre as formas de atualização profissional do professor, ele diz não poder deixar de considerar o professor enquanto agente e a escola como potencializadora das práticas e da formação docente. Para ele,

Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada. (*Ibid.*)

Ressalva-se aqui a limitação de possibilidade de “produção de novas práticas” unicamente por meio da reflexão “partilhada entre os colegas”, pois é possível que o professor busque outras alternativas, inclusive apoio em instituições de formação, que propõem cursos *lato sensu* ou *stricto sensu*, bem como de extensão, especialização, além de participação em eventos como congressos e outros, todos esses que podem ser potencializadores das mudanças requeridas.

Lima (2001) diz compreender a reflexão como forma de emancipação quando esta se der de forma planejada e intencional. “Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com o conhecimento, a realidade vivida e analisando-a criticamente. É uma postura de constante investigação, análise crítica e questionamento, assumida como atitude de vida e profissão” (p. 169). Acredita que a partir do trabalho em sala de aula, desde que não seja uma simples reprodução do conhecimento, pode transformar seu fazer num modo de “transformação humana”, pois por meio dessa reflexão pode redimensionar a sua prática e transformar-se num sujeito que provoca mudanças na escola e na sociedade.

2.5. A formação contínua de professores e o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação

Compreendendo a formação contínua dos professores como uma das componentes de seu desenvolvimento profissional, lembrando da possibilidade de práticas reflexivas nos espaços de formação em contextos escolares (sendo os professores praticantes de atividades

que indiquem a sua atuação como professores-pesquisadores), segue uma discussão em como podem ser as práticas de formação contínua no que tange ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.

Antes, porém, será apresentada uma conceituação do que está sendo entendido por Tecnologias de Comunicação e Informação (TCI) e porque a grafia desta maneira tomando-se em primeiro lugar o aspecto da comunicação em tais tecnologias em vez da dimensão informacional, conforme é costume quando se assinala “Tecnologias de Informação e Comunicação” (TIC).

Mercado trata “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação” como

(...) recursos tecnológicos que envolvem o uso de computadores e redes telemáticas (*Internet*), que são o conjunto de processos e produtos derivados da informática, suportes de informação e canais de comunicação relacionados com o armazenamento, processamento e transmissão digitalizada de informações. (1999. p. 13)

Ou seja, tecnologias relacionadas ao ensino presencial e ao ensino a distância, aquelas que permitem a veiculação de informações por meio de diferentes suportes (ou portadores) – jornais impressos, revistas, rádio, televisão, vídeo-cassete, computadores etc. Mais especificamente, pelos objetivos aqui propostos, serão consideradas as tecnologias que fazem parte dos contextos em que a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, aquelas que os professores planejaram ter maior conhecimento no ano em que os dados para esta pesquisa estavam sendo coletados. Assim, os recursos tecnológicos aqui considerados são os relacionados aos computadores (seus acessórios, programas, periféricos e portadores que deles dependem), televisão, vídeo-cassete, rádio e outros equipamentos eletrônicos que usualmente podem fazer parte das atividades dos professores.

Martín-Barbero (1999. p. 26) diz que “na relação entre Educação e comunicação, esta última fica quase sempre reduzida à sua dimensão instrumental, ou seja, ao uso dos meios”. Compreendendo a dimensão comunicacional destas tecnologias aplicadas à transmissão de informações e à possibilidade de utilização para finalidades educacionais, elas serão tratadas como *Novas Tecnologias de Comunicação e Informação* (na maioria das vezes sem o apelo ao qualificativo “novas” e, outras vezes, simplesmente como tecnologias, quando o contexto permitir a sua compreensão na totalidade).

No que se refere ao trabalho do professor, o uso dessas tecnologias pressupõe um novo paradigma, dado pelas diferentes relações entre o professor e o objeto de estudo com os alunos, novas formas de organização do espaço da aula, do tempo da aula. Santana (2001)

aponta algumas dessas alterações, de ordem afetiva e de organização da aula, comparando com a organização tradicional das escolas. Primeiro observa que “os computadores [na escola em que fez a sua pesquisa] são dispostos lado a lado e de maneira bem agrupada, de forma que todos os alunos sentam-se muito próximos um do outro, não havendo espaço para a separação entre eles” (p. 73), diferentemente do que ocorre no modelo tradicional de organização da sala de aula, em que os alunos sentam-se distantes entre si, individualmente. Esta forma de organização implica também em novas posturas do professor no contato com os seus alunos:

Se pensarmos sobre a relação professor-aluno que se estabelece no interior do laboratório de informática, vamos notar que a autoridade personificada no professor ganha um tom de proximidade que nem sempre ocorre na sala de aula. Existe sempre a possibilidade de tocá-la e unir-se a ela. É como se esta proximidade fosse obrigatória, uma vez que a própria organização do espaço não delimita um local que possa ser restrito ao professor, como ocorre na sala de aula. Isso faz com que este se posicione mais perto do aluno. A inexistência da lousa, também, faz com que as explicações e intervenções sejam feitas, mais constantemente, diretamente ao aluno. O professor se aproxima do computador para ver o que está acontecendo e, conseqüentemente, se aproxima do aluno. Ele circula atentamente pelos diversos espaços da sala de aula para fazer as intervenções necessárias. Esta atitude possibilita facilmente o toque dos corpos, pois o professor, na maioria das vezes, debruça-se sobre o aluno para atendê-lo.

Diante desse debruçar dos corpos, os laços afetivos vão se fortificando e a relação se tornando mais próxima. Instaura-se uma afetividade que enche de significado o seu trabalho. (Santana, 2001. p. 75-76)

Além dessas alterações de ordem afetiva e de organização dos espaços, há ainda questões relativas à relação do professor com o conhecimento. Artigue (1994), observa que as pesquisas em Educação Matemática que envolviam o uso da “ferramenta informática” naqueles anos eram carregadas de impulsos que instavam ao uso do computador como se este proporcionasse uma nova eficácia ao ensino da Matemática. “Era, sobretudo, a pesquisa de pioneiros, convictos e militantes” (p. 9). E estas pesquisas estavam relacionadas de alguma maneira à formação de professores. Percebe então que muitas pesquisas trazem em seus resultados coerências que possibilitam “abordagens mais racionais”.

Não foge, porém, à necessidade de uso dessa ferramenta no ensino da Matemática, enfatizando três aspectos a serem focalizados quanto à formação de professores:

- ambientes informáticos e objetos de conhecimento;
- ambientes informáticos e interação entre contextos de funcionamento dos conceitos;
- ambientes informáticos e funcionamento do sistema didático. (p. 9)

A partir daí tornou-se necessária uma reflexão acerca de como deveria ser feita a introdução de equipamentos informáticos nas aulas de Matemática, uma vez que, embora

muitos resultados indesejados, era visível a necessidade dessa implantação. Um excerto de Artigue justifica a necessária preocupação com a formação de professores daí advindas:

É evidente que os ambientes tradicionais do ensino de Matemática são ambientes que podem ser ricos de componentes matemáticos, mas são, em geral, ambientes pobres em componentes externos. A entrada de ferramentas informáticas no sistema educativo vem corromper essa ordem das coisas. Ela cria assim problemas aos quais os professores não estão habituados e que seria perigoso subestimar. (Artigue, 1994. p. 18)

Contudo, isto traz para os professores – e para os formadores de professores – uma preocupação com a necessidade de conhecimento sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos e sobre as formas como eles aprendem (Ponte e Serrazina, 1998). E as alterações na forma como trabalham são muitas, numa direção de um novo paradigma para a tarefa docente (logo, também para a formação dos professores), como previsto no movimento da desregulação da Educação acima explicado. Borba e Penteado (2001) falam de um dos aspectos a serem pensados que é o enfrentamento de situações imprevisíveis, atualização lexical sobre computadores e *software*. Além desses, deve-se pensar também em outros equipamentos tecnológicos, tais como CD, DVD, videogames e processos de transmissão de informações.

Como se trata aqui de Tecnologias de Comunicação e Informação, é salutar buscar no meio da comunicação algum apontamento sobre preocupações acerca dessa temática. Martín-Barbero (1999) diz que o imaginário da televisão é associado aos antípodas dos valores que caracterizam a escola, quais sejam: longa temporalidade, caráter sistemático de suas atividades, trabalho intelectual, valor cultural, esforço e disciplina. Pode-se pensar em uma analogia no que diz respeito ao uso de outras tecnologias disponíveis na escola, inclusive dos computadores e *software*. O não-uso das mídias contribui para o distanciamento entre a experiência cultural a partir da qual os professores falam e aquela a partir da qual os alunos aprendem. Aplica-se o mesmo à informática, no que se relaciona com informações, linguagem e saberes (*Ibid.*). Quem está à frente: o professor ou seus alunos? Pensando-se neste questionamento e outros que dele surgem justifica-se por mais uma via a necessidade de formação do professor com e para o uso de tecnologias.

Quando o mundo da imagem aparece, o professor perde o prumo, seu terreno se move, porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, maneja muito melhor a linguagem da imagem do que o próprio professor. E, além disso, porque a imagem não se deixa ler com a unilateralidade de códigos que a escola aplica ao texto escrito. (Martín-Barbero, 1999. p. 30)

Este excerto pode ser lido reflexivamente como um alerta para a proposição de ações de formação de professores com e para o uso de tecnologias e, individualmente para cada

professor, deve soar como um chamado para a sua busca pessoal por conhecimentos e mudanças de atitude frente ao que lhe é desconhecido, levando inclusive suas dúvidas e descobertas ao coletivo do qual faz parte.

A reunião de resultados obtidos com os estudos destes pesquisadores aponta para um novo paradigma na formação de professores, que dita algo em torno de novas atitudes do professor diante do conhecimento, diferentes preocupações com relação às situações que o professor enfrente em sua tarefa docente, na maneira como se compõe o seu dia-a-dia, sobre o papel do erro na aprendizagem etc. Borba e Penteado (2001) recomendam a criação de redes de trabalhos que possam integrar professores (escola básica) e pesquisadores (universidade), de forma a possibilitar a incrementação de discussões teóricas na escola básica.

Destarte, a formação de professores para o uso de tecnologias em suas aulas ou a formação contínua em contextos escolares há que considerar fatores de ordem discutidos acima. No que diz respeito às finalidades desta pesquisa, ou seja, à utilização de tecnologias na formação contínua dos professores, faz-se necessário lembrar de aspectos como o uso de *software* enquanto mais um componente no processo ensino-aprendizagem que pode oferecer ao aluno um *feedback* sobre suas atividades:

(...) em um ambiente informático, qualquer que seja ele, a mediação aluno / saber não passa só pelo professor. Um *software*, mesmo não ‘tutorial’, fornece *feedbacks* ao aluno e, nesse sentido, tem uma dimensão de instrutor. (Artigue, 1994. p. 20)

Também se torna necessário um maior nível de conhecimento sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos e sobre as formas como eles aprendem:

Na realização de uma investigação ou na exploração de uma simulação complexa, o professor tem de estudar profundamente o trabalho do aluno para poder responder às suas dúvidas e questões. Tem de procurar compreender as suas idéias. Tem, muitas vezes, de efetuar ele próprio uma pesquisa a propósito de questões que não tinha considerado inicialmente. Professor e aluno passam a ser parceiros de um mesmo processo de aprendizagem. (Ponte e Serrazina, 1998. p. 9)

Almeida (2000) chama a atenção para novas (e diferentes) atitudes do professor diante do conhecimento e da aprendizagem, compondo uma nova concepção de homem e de sociedade. Ele salienta a necessidade que o professor possui de desenvolvimento de algumas “competências”:

- Procurar construir um quadro teórico coerente, que oriente sua conduta de professor mediador;
- Dominar as técnicas de programação e os recursos do *software* em uso, de forma a fornecer subsídio aos alunos;
- Procurar dominar os conteúdos do campo de exploração trabalhado no computador pelos alunos e, quando necessário, aprofundar estudos sobre eles, de forma a orientar a aprendizagem dos conteúdos e das respectivas estruturas

envolvidos nas pesquisas;

- Estar sempre aberto a ‘aprender a aprender’;
- Diante de um novo problema, assumir atitude de pesquisador e levantar hipóteses, realizar experimentações, reflexões, depurações e buscar a validade de suas experiências. (p. 84-85)

A formação do professor, contudo, exige muito mais que conhecimentos sobre as tecnologias a serem utilizadas; carece de vivências a partir da contextualização do dia-a-dia dos professores, do conhecimento produzido por eles a partir disto, uma vez que o contexto da escola, o processo ensino-aprendizagem (a prática dos professores e a presença dos alunos) é que devem determinar o que deve ser abordado nas práticas de formação (Mercado, 1999).

Para se promover mudanças, atendendo aos pressupostos implícitos da desregulação da Educação, no que se refere ao uso de tecnologias, são demandadas novas especificidades aos professores. Prado e Valente (2003) recomendam que:

- Em cursos voltados para o uso de informática na Educação não pode haver uma separação entre o domínio técnico e o educacional. Assim, não é necessário que o professor tenha antes um domínio da parte técnica para poder entender ou usar um *software* em suas estratégias pedagógicas; sendo conveniente que em sua aprendizagem os conhecimentos técnicos e pedagógicos floresçam juntos:

O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. (p. 22)

- Após ter participado de algum curso incrementador para a sua formação, o professor deve retornar à escola para recontextualizar na sua prática pedagógica aquilo que aprendeu:

Essa recontextualização implica integrar diferentes ferramentas computacionais e os conteúdos disciplinares, possibilitando colocar em prática os fundamentos teóricos e recriar dinâmicas que permitam lidar, ao mesmo tempo, com as inovações oferecidas pela tecnologia, suas intenções educacionais e os compromissos do sistema de ensino. (p. 22)

Mas assinalam que essas ações não são simples para serem realizadas e apresentam mais uma justificativa para se tomar a escola como o *locus* adequado para se fomentar a formação do professor:

O contexto da escola é diferente daquele que o professor vivencia em um curso. O conhecimento envolvido em cada situação de aprendizagem possui singularidades e características definidas pelo próprio contexto. (p. 22)

Ainda como ponto de concordância no que se refere à importância do local de trabalho do professor como espaço privilegiado para a sua formação, esses autores dizem que:

(...) A formação contextualizada caracteriza-se por enfatizar tanto o local em que o professor atua como a sua atividade prática. A formação sendo desenvolvida no local de trabalho do professor favorece a criação de uma nova cultura na comunidade escolar e propicia o envolvimento dos demais profissionais (professores, coordenadores, gestores e orientadores pedagógicos), que poderão apoiar e mobilizar para a realização de práticas inovadoras. (p. 23-24)

Acrescentam que a formação contextualizada pode possibilitar uma situação de estudo que se constitui em uma reflexão do professor sobre a sua própria prática.

Desta maneira, em se tratando do uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, aqui fica registrada a opção por uma formação contínua dos professores, em seu contexto de trabalho, como uma das dimensões do desenvolvimento profissional (logo considerando outros elementos igualmente importantes, como a inserção desses profissionais no coletivo da escola e as condições de exercício da docência), que privilegie esse espaço. Nesta formação, há que se enfatizar a dimensão reflexiva no desenvolvimento das atividades próprias exercidas pelo professor, entretanto se considerando a dimensão institucional e a efetiva participação dos professores aludindo às decisões a serem tomadas, a partir também da idéia de se exercer essa possibilidade pelas vias do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, mas não de forma limitada à sua atuação individual.

É neste cenário de mudanças sobre o entendimento da formação de professores que serão analisadas algumas situações contextualizadas na escola, delimitadas na pesquisa, referentes à formação contínua enquanto uma das componentes do desenvolvimento profissional dos professores. No próximo capítulo, após uma discussão sobre os conceitos de *situações* e de *contextos*, inicia-se a apresentação dos dados coletados nos contextos de uma escola para, após, serem examinados segundo o referencial teórico aqui discutido, numa tentativa de descrição etnográfica e compreensão do fazer cotidiano dos professores em busca de sua formação e das limitações que encontram nessa busca.

Capítulo 3

SITUAÇÕES E CONTEXTOS

A pesquisa foi desenvolvida numa escola com a intenção de se fazer uma descrição e análise das atividades ali realizadas ao longo de um ano letivo na tentativa de se compreender como se dão as práticas envolvendo os professores no que tange à sua formação contínua, envolvendo o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação. Assim, pode-se afirmar que a escola foi o contexto da pesquisa (pois esta pesquisa está ali contextualizada), desenvolvida permeando algumas situações que naquele lugar tiveram acontecimento.

No intento de descrição das atividades e das condições sob as quais foram desenvolvidas, serão antes explicitados significados dos termos situação e contexto com o apoio de autores como Lacasa, Pérez, Gattegno, Brousseau, Chevallard e Gómez-Chacón, sendo que estes últimos discutem tais conceitos do ponto de vista da Educação Matemática.. Depois, haverá uma descrição de alguns contextos para que sejam compreendidas as situações de formação de professores neles realizadas.

Sobre o termo situação, Pérez (1988) diz que muito se tem falado sobre “situações pedagógicas”, “situações matemáticas”, “situações de aprendizagem”, “situações de criatividade” etc, mas que esses termos podem ser interpretados de formas as mais diversas. O mesmo pode ser falado sobre o termo contexto, principalmente porque hoje seu uso é muito freqüente e seu significado nem sempre fica claro, conforme assinalado por Lacasa (1994).

3.1. Situações

Segundo Pérez (1988), para Gattegno uma *situação pedagógica* é toda aquela que coloca o aluno diante de objetos que o levem a aprender por si mesmo. Desta maneira, uma *situação matemática* é uma situação pedagógica que envolve um conteúdo matemático que leva o aluno a estabelecer relações entre os objetos envolvidos. Na busca por um compêndio do termo, Pérez faz uma leitura do que diz outro autor, Papy, para quem uma *boa situação pedagógica* deve ser capaz de:

- Motivar e estimular a atividade dos alunos, levando-lhes ao prazer de buscar, de investigar, de trabalhar e de descobrir juntos.
- Provocar atividades diversificadas, daquelas das quais sempre brotam novas interrogações que desembocam em outra atividade que, prolongada além da

aula, conduzirá a novas aprendizagens.

- Ser realizada em grupo e fazer intervir os distintos fatores do trabalho em grupo.
- Estimular a criatividade de cada um dos membros do grupo.
- Mobilizar os distintos canais sensoriais e os distintos tipos de atividades verbais e não verbais.
- Delinear numerosas interrogações em distintos níveis de complexidade.
- Possibilitar distintos tipos de raciocínio, fazendo intervir desde a intuição criativa até a dedução. (Pérez, 1988. p. 114-115)

Na continuação, Pérez apresenta a teoria das situações didáticas de Brousseau, a qual será apresentada a seguir, a partir da leitura dele próprio.

Fazendo uma construção no sentido de dar significados à contribuição da Didática aos que ensinam Matemática, Brousseau (1996b) diz que cada conhecimento ou cada saber pode ser determinado por uma situação, sendo esta determinada por um conjunto de relações ligadas a um agente ou a vários, em que o conhecimento é necessário para a sua realização ou para sua manutenção. Exemplifica, dizendo que essas relações podem ser um jogo em que o conhecimento em questão deve ser colocado em funcionamento para que o jogador crie estratégias para vencê-lo.

Uma consequência fundamental desta concepção é que “(...) a diferentes situações correspondem diferentes conhecimentos. Consequentemente, o saber nunca é exatamente o mesmo para seus criadores, para seus usuários, para os alunos, etc., ele muda” (Brousseau, 1996b. p. 26). Logo, pode-se já conceber as situações de formação de professores como distintas em seu alcance quando distintas em sua composição, em seu tempo e no espaço em que são delimitadas.

Brousseau (1996a), pensando nas formas de elaboração e de apresentação do saber, diferencia as situações escolares em didáticas e a-didáticas. Ele diz que um aluno somente terá consciência de que realmente adquiriu um novo conhecimento quando for capaz de aplicá-lo fora do contexto de ensino e na ausência de qualquer intencionalidade pedagógica. Eis aí o que ele chama de situação a-didática¹³. Assim, “cada conhecimento pode caracterizar-se por uma (ou várias) situação a-didática, que preserva o seu sentido, e a que chamaremos *situação fundamental*”. Dessa maneira, ao professor cabe ir apresentando situações a-didáticas mais próximas daquelas que são familiares aos alunos e, nesse processo de intensificação e de crescimento dos conhecimentos deles, estará se aproximando de um estágio em que as

¹³ Em suas notas, ao final do texto, Brousseau assinala que a situação é a-didática “no sentido em que desaparece a intenção de ensinar (mas ela continua a ser específica do saber). Uma situação pedagógica não específica de um saber não será chamada a-didática, mas simplesmente *não didática*” (p. 112). (O grifo é nosso).

situações apresentadas carecem cada vez menos dessa contextualização com as suas vidas. Nesse estágio, o professor pode se valer cada vez mais de *situações didáticas*.

O aluno não distingue imediatamente, na situação em que vive, aquilo que é essencialmente a-didático e aquilo que é de origem didática. A situação a-didática final de referência, aquela que caracteriza o saber, pode ser estudada de forma teórica mas, na situação didática, constitui, tanto para o professor como para o aluno, uma espécie ideal para o qual eles devem convergir: o professor deve ajudar incessantemente o aluno a despojar a situação de todos os seus artifícios didáticos, sempre que isso é possível, para ficar com o conhecimento pessoal e objetivo. (Brousseau, 1996a. p. 50)

Uma situação didática possui múltiplas relações pedagógicas entre três elementos (professor, aluno e saber), cabendo ao primeiro destes a elaboração de atividades com a finalidade de levar o aluno à aprendizagem de um conteúdo específico, que é o saber (Pais, 2002). Uma situação que ocorra sem a presença de algum desses componentes pode ser caracterizada como *situação de estudo*, quando envolve somente os alunos e o saber, ou apenas uma *reunião entre professores e alunos*, quando sem a valorização do conhecimento (*Ibid.*).

Compreendendo o que diz Brousseau, Pais acrescenta que:

Esses três elementos [o professor, os alunos e o saber] não são suficientes para abarcar toda a complexidade do fenômeno cognitivo, daí a vinculação que fazemos entre tais situações e outros elementos do sistema didático: objetivos, métodos, posições teóricas, recursos didáticos, entre outros. (Pais, 2002. p. 66)

Chevallard (1996) apresenta como condição para existência de um *sistema didático* pelo menos três “termos”, quais sejam, o professor, o aluno e um ou vários investimentos didáticos. Isto em pouco difere dos elementos postos acima no caso da situação didática, uma vez que o “investimento didático” tem estreita relação com o saber. Mas Chevallard verifica que são necessárias ainda algumas condições para que um sistema didático tenha a sua sobrevivência, a sua continuação, o seu *funcionamento* garantido:

- A existência de um sistema didático sempre está de alguma maneira relacionada à de outros tipos de sistemas didáticos, *ele não existe sozinho*:

(...) Por exemplo, no que diz respeito à escola primária, o mesmo aluno e o mesmo saber [estarão reunidos] à volta de outros ‘professores’: a criança e a sua mãe, ou o seu pai, etc.; e, sobretudo, a criança *consigo própria* – caso dos sistemas *autodidáticos*, em que a mesma pessoa ocupa as posições de professor e de aluno, e que, até agora, a investigação em didática negligenciou bastante, para investir a sua energia no estudo dos sistemas didáticos escolares pertencentes ao sistema oficial de ensino. (p. 135)

- Outra condição necessária para que um sistema didático funcione é a existência de um *contrato didático*. Esse contrato deve ter um ponto de partida conhecido e assegurado.

(...) Para que um SD [sistema didático] funcione, é necessário que, em cada instante – relativamente ao tempo próprio do SD como instituição –, exista um conjunto de objetos institucionais que, para os sujeitos do SD, *sejam naturais*. (...) Por outras palavras, é minimamente necessário *que exista um meio*. (p. 135)

- Uma terceira condição é que “nenhum sistema didático pode viver *in vácuo*, num vazio institucional. *Podemos encontrar, por trás de qualquer sistema didático, outro sistema*, que aparece, em geral, como uma de suas possibilidades” (p. 137), ao que o autor chama de *sistema de ensino*.

Finalmente, Chevallard faz uma crítica à teoria das situações didáticas de Brousseau, dizendo que esta se refere apenas ao aspecto do “*funcionamento* da máquina, deixando um pouco de lado o estudo das *condições de possibilidade* desse funcionamento” (p. 144).

Na tentativa de suprir isto, Chevallard propõe uma *teoria das situações institucionais*:

Dada uma instituição I, como assinalar, descrever, caracterizar uma dada situação institucional, isto é, um certo estado I? O paradigma de resposta que a análise sistemática fornece conduz a procurar descrever um estado através de um conjunto de variáveis institucionais (de variáveis didáticas, quando se trata de um sistema didático). A partir daí, podemos imaginar a possibilidade de elaborar, ou pelo menos de esboçar, uma teoria das situações institucionais relativa ao tipo de instituições de que I releva. (p. 142-143)

Esta teoria das situações institucionais, de Chevallard, é mais vasta e, de certo modo, complementar à teoria das situações didáticas de Brousseau.

Destarte, passa-se agora a se pensar o que poderia ser caracterizado como situações institucionais (o que inclui situações didáticas ou a-didáticas) de formação contínua de professores numa instituição a partir desta conclusão de Chevallard.

Uma dada situação envolve certamente vários elementos, dos quais podem-se relacionar: os professores (em relação, uns com os outros), outros participantes desses momentos de formação (coordenadores pedagógicos, por exemplo), o saber (que pode ser algo intrinsecamente relacionado à prática imediata ou uma busca pela práxis¹⁴ e seus elementos teóricos), uma relação com os outros sistemas didáticos em voga na instituição, o meio que possibilite o funcionamento deste sistema (o contrato didático) e o sistema de ensino. Tal situação, no âmbito dessa pesquisa, tem como instituição a escola onde os dados foram coletados e os elementos constituintes de cada situação serão apresentados oportunamente e com detalhes neste e nos próximos capítulos.

¹⁴ Ghedin (2003) escreve em seu *Vocabulário* que *práxis* é a “relação dialética entre o homem e a natureza pela qual o homem, ao transformar a natureza pelo trabalho, transforma-se a si mesmo (Marx)” (p. 393). Transladando para a Educação, pode-se falar numa práxis docente como uma relação dialética entre o professor e a atividade docente pela qual o professor, ao transformar a sua prática pelas atividades que lhe são concernentes, transforma-se a si mesmo.

3.2. Contextos

O que é um contexto? Eis aqui uma questão primordial que se pretende esclarecer, pois é muito comum, principalmente no meio escolar, desde a escola básica à academia, dizer-se que o ensino há de ser contextualizado, que a aprendizagem se dá quando o professor baseia-se no contexto do aluno etc. Como esta pesquisa tem como cerne uma discussão em um lugar próprio da formação contínua do professor, o que de antemão será tomado como um contexto, mas também em momentos e em compartimentos diversos presentes nesse local, logo em contextos dele, ficaria muito confuso caso não ocorresse uma situada no significado desse termo. Assim, segue a construção do termo, atribuindo-lhe convenientemente seus significados. A primeira pergunta a ser feita nesta direção seria em relação às suas dimensões. Uma das acepções de contexto é “inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação”¹⁵. Compreendendo isto, não se pode limitar o termo a apenas o ambiente em que ocorre o estudo, ou seja, ao ambiente que é parte do seu significado. Assim, seria um equívoco limitar o significado ao lugar ou ambiente físico em que se observa um fenômeno.

“Em Lingüística, o contexto é constituído pelas partes de uma elocução que circundam uma unidade e que podem afetar tanto seu significado como sua contribuição gramatical (...)” (Simon, 1997. p. 75). Ora, se é a linguagem que permite ao homem cravar um procedimento por meio de uma representação, ou seja, ele possibilita a consecução e o aprimoramento, além da repetição, do procedimento pela palavra – o que diferencia o homem dos outros animais (Aranha, 1996), então é também a linguagem que pode apontar quais são as unidades contextuais das ações humanas no estudo ou observação de um fenômeno. E aqui cabe bem uma analogia com esse significado, o que leva a algo mais amplo que ambiente físico ou mesmo que o aspecto temporal, dado pelas partes e pelas relações que podem se estabelecer, ao mesmo tempo transformando e sendo transformado.

Dada uma situação de exploração de problemas, por exemplo, o contexto será determinado pelos conflitos cognitivos e enfrentamento de crenças e saberes, de caráter individual; pelo relacionamento de todas essas idiosincrasias com os demais partícipes da situação; pelas relações individuais e do grupo com o objeto da discussão, ou seja, com os demais componentes da situação institucional (nos significados tratados para este conceito na seção anterior). Desse modo, pode-se conceber um contexto como uma relação entre sujeitos

¹⁵ Antônio HOUAISS, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.

(logo tem aspectos individuais e coletivos) em uma situação institucional, num dado espaço físico em um certo momento.

Nas aulas de Matemática costuma-se reduzir o significado de contexto a um fundo matemático para a proposição de um problema. Por exemplo, diz-se que o ensino de trigonometria está contextualizado se se inicia o seu estudo propondo-se o cálculo da altura de um edifício conhecendo a sua sombra e o ângulo sob o qual um sujeito o observa. De acordo com o que aqui se elabora, falar do cálculo da altura de um prédio (“distâncias inacessíveis”) é apenas parte do contexto e da situação, pois estes envolvem muito mais, inclusive fatores determinados pelo andamento das discussões nas aulas que antecederam àquela de trigonometria. O contexto e a situação envolvem também o momento que os alunos estão vivendo, o material que está sendo utilizado e a forma como a atividade está sendo conduzida ou orientada, as referências que o professor traz de outras áreas do conhecimento, as relações com os conhecimentos prévios dos alunos, o vocabulário que professores e alunos utilizam, o modo como os alunos estão dispostos em sala de aula, se estão ou não numa sala de aula convencional ou estão no campo procurando determinar uma “distância inacessível” diretamente a partir de sua observação, se o professor propõe o problema esperando uma solução única ou espera que os alunos façam estimativas e aproximações, a época em que isto está sendo feito e o que ocorre além da sala de aula. Ou seja, o contexto é determinado por muito além da consigna enunciada pelo professor.

Neste exemplo, tem-se:

- A situação envolve o professor, os alunos e o conteúdo a ser estudado (relações trigonométricas no triângulo retângulo), também as maneiras como as relações estão sendo estabelecidas entre os sujeitos e o saber.
- O contexto: determinado pela situação didática (ou pelas situações a-didáticas provocadas pelo professor quanto levando os alunos à aproximação do saber a ser estudado), o que envolve as variáveis citadas, de dimensões sociais (individuais – afetivas e cognitivas – e coletivas), físicas (em que lugar e em que condições) e temporais (em que momento da vida daquelas pessoas, daquela comunidade, daquele país).

Então, o que seria um contexto de formação contínua do professor, na escola?

A escola é também um contexto, determinado por sua localização, seu tempo, suas finalidades, seus atores (internos: professores, gestores, demais funcionários, alunos; externos:

supervisão escolar, Secretaria de Educação, Ministério da Educação, comunidade atendida), seu Projeto Político-Pedagógico, o entorno escolar, o momento que todos esses envolvidos estão vivendo, e pelas situações institucionais em funcionamento.

Se a escola é um contexto, então ela encerra vários contextos? Isto mesmo, a escola é um contexto determinado por vários contextos, influenciando e influenciada por eles. Assim, os seus alunos têm oportunidades de aprendizagem tão mais ricas quanto maior for a variedade de contextos que a escola lhes apresentar e mais favorecidas se estiverem conforme as experiências cotidianas desses estudantes (Gómez-Chacón, 1998).

Para analisar situações educativas consideradas como entornos interativos, contextos sociais, nos quais têm lugar o ensino e a aprendizagem, Lacasa (1994) propõe algumas questões como objetos de reflexão, dentre as quais a primeira é: o que podemos entender por contexto e em que sentido a escola é um contexto?

Para Lacasa, um contexto pressupõe uma certa relação entre os objetos e o seu entorno¹⁶. Faz-se necessário, então, precisar qual é a natureza dessa relação. Logo, há que se estabelecer uma perspectiva teórica para a apropriação do significado do termo, donde a autora, após um estudo sob análise da Psicologia, compreende contexto como sendo algo além do entorno físico, em que os alunos (e os demais envolvidos no dia-a-dia escolar) são mais que espectadores, está ligado às relações sociais estabelecidas, o que obriga todos a uma revisão de suas propostas tanto teóricas quanto metodológicas.

A partir da compreensão de contexto como envolvendo componentes de caráter social, Lacasa relaciona cinco características que configuram a escola como um contexto:

1. *A escola é um contexto construído pelas pessoas*, donde o essencial são os atores e as suas metas.
2. *A escola é um contexto essencialmente social*, tendo grande importância os aspectos pessoais das relações que nela se estabelecem. Neste sentido uma escola certamente não seria a mesma se possuísse, por exemplo, um corpo gestor diferente.
3. *A escola, como contexto, inclui lembranças*¹⁷, pois está imersa em processos coletivos de memória. Para a autora, não há como se entender uma escola sem se

¹⁶ Entorno. *s.m.* 1. o que rodeia; vizinhança, ambiente 2. território adjacente a uma população, a um determinado núcleo; circunvizinhança, arredor, cercania 3. população contígua, vizinha (...). (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*)

¹⁷ *Recuerdos*.

levar em consideração o conjunto de tradições em que está imersa.

4. *A escola, como contexto, é uma unidade de análise, carecendo pois de ser entendida em sua totalidade, além da compreensão fragmentada de seus contextos ou situações.*
5. *Enquanto contexto, a escola precisa ser entendida em relação aos processos de mudanças que nela são produzidos.*

Fazendo uma interpretação desses pontos, podemos dizer que a escola é um contexto de formação contínua de professores porque:

- A escola é constituída pelas pessoas e suas metas – professores, gestores, demais funcionários e alunos, além da comunidade externa. Neste caso, numa tentativa de descrição etnográfica das relações aí estabelecidas, há que se fazer um retrato das pessoas e suas relações, umas com as outras, com os objetos em análise e com a escola, além de seu entorno. Isto está também na análise do segundo item da proposta, quando diz que a escola é um contexto essencialmente social. De fato, se fossem trocados os coordenadores da escola (ou quaisquer outros profissionais) o seu cotidiano e as relações ali estabelecidas certamente seriam alterados.
- Quando um professor inicia exercício docente numa escola (quando começa o seu trabalho numa escola que lhe é novidade), precisa se adequar à cultura ali estabelecida, claro que fazendo suas contribuições, tentando suas conquistas. Na tentativa de conquistar seu espaço (político, de ação), às vezes cede, noutras alarga possibilidades. Isto é um dos indicadores de que, de fato, cada escola se constitui mesmo em uma unidade de análise, pois um mesmo professor pode ter diferentes conquistas em diferentes escolas, o que vai perfazendo o seu desenvolvimento profissional.
- Há que se notar, no processo evolutivo das práticas cotidianas da escola, um contexto de produção de mudanças, um entrelaçamento de idéias e práticas no qual essas mudanças são também determinantes do contexto.

Assim, não há como deixar de considerar a escola como um contexto. Mas formado por contextos diversos. Além do delineamento dos contextos da escola em pesquisa, pretende-se verificar quais são aqueles que a escola possui no que se refere à formação contínua dos professores, principalmente nas situações envolvendo o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.

3.3. Alguns contextos da pesquisa

Formulando um caminho para firmar o significado de contexto, Lacasa (1994) supõe três situações escolares envolvendo crianças:

Primeira: Todas as crianças da escola têm uma meta em comum.

Segunda: Todas as crianças de uma classe, dispostas em círculo, debatem e propõem metas comuns.

Terceira: As crianças trabalham juntas, em pequenos grupos, com uma meta comum proposta por elas mesmas ou pelo professor.

Segundo o exposto acima, essas situações são partes constitutivas de contextos distintos. Para analisá-los, a autora ressalta os seguintes aspectos:

1. Existem diferentes níveis a partir dos quais podem ser analisadas as relações sociais que os membros de um grupo mantêm em um contexto escolar.

O modo como essas relações se organizam e os seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem podem ser considerados específicos para cada nível.

2. O critério que permite diferenciar os níveis se relaciona em princípio com o tipo de relações sociais que os membros do grupo mantêm, assim como o entorno em que se mantêm. Deve-se considerar:

- o número de envolvidos;
- o papel de cada um;
- o entorno.

3. As relações sociais dependem, em última análise, das metas específicas que esses grupos como tais se propõem.

Lendo isto na perspectiva do papel do professor – e do seu cotidiano na escola, pode-se discriminar várias situações que determinam contextos de formação do professor, tais como reuniões pedagógicas, reunião de pais e mestres, reuniões de colegiados, horas de trabalho individual, reuniões coletivas no Laboratório de Informática Educativa, encontros na sala dos professores etc.

Analogamente às três situações expostas acima, por Lacasa, aqui pode-se supor algumas situações envolvendo professores:

Primeira: Todas os professores da escola têm uma meta em comum.

Segunda: Todas os professores de um mesmo período de trabalho (ou de uma mesma disciplina ou de uma mesma turma de alunos) debatem e propõem metas comuns.

Terceira: Os professores trabalham juntos, em pequenos grupos, com uma meta comum proposta por eles mesmos ou pelo coordenador pedagógico ou pela direção da escola.

Essas três formas de se pensar o cotidiano da escola, que são apenas exemplos, pois poderiam se pensar em diversas outras, ocorrem e cada uma delas determina um contexto diferente porque são diferentes suas situações institucionais ou didáticas! Pensando nisto, segue uma descrição dos contextos em que ocorreram observações e acompanhamento das atividades de formação de professores ao longo de ano de 2004. Particularmente, haverá a captação de alguns detalhes dos seguintes contextos:

- 3.3.1. a escola, como ambiente principal provido de situações institucionais, importa para a compreensão das práticas de formação de seus professores;
- 3.3.2. a sala dos professores, onde todas as discussões têm algum significado para essa formação contínua;
- 3.3.3. os horários coletivos (na sala dos professores e, principalmente, no Laboratório de Informática Educativa, uma vez que neste espaço foram desenvolvidas, ou deveriam ter sido, várias atividades de formação dos professores com o uso das tecnologias lá disponíveis);
- 3.3.4. o Laboratório de Informática Educativa – LIE –, porque provido de significados para a formação contínua dos professores no que aqui se afigura como objeto de estudo;
- 3.3.5. breve menção a outros contextos.

Seguem, assim, tais descrições, que serão complementadas pelos capítulos subseqüentes, quando serão feitas discussões sobre as situações e condições de formação de professores que ocorreram nesses contextos.

3.3.1. Escola

A Unidade Escolar em que a pesquisa foi feita localiza-se na Zona Sul de São Paulo, jurisdicionada à Coordenaria de Ensino da Subprefeitura de Santo Amaro. Foi inaugurada no

segundo semestre de 1988 e começou a funcionar no início do ano seguinte.

A Escola define como metas, em seu Projeto Político-Pedagógico, a “melhoria da qualidade do ensino”, o “trabalho coletivo”, a “valorização do educador”, a “gestão democrática” e o “espaço físico”:

I - MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO:

- desenvolvimento das múltiplas inteligências;
- desenvolvimento das habilidades e competências;
- contextualização do conhecimento;
- desenvolvimento dos valores morais e éticos;
- ouvir e procurar entender o aluno respeitando sua cultura e seu conhecimento;
- acesso a tecnologias educacionais de ponta;
- encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem para diagnóstico e possível tratamento;
- todas as salas com 35 alunos.

II - TRABALHO COLETIVO:

- professores: integração entre os anos do mesmo ciclo, entre os ciclos e entre as áreas do conhecimento, visando garantir a não fragmentação do conhecimento;
- alunos: desenvolvimento do respeito, cooperação, divisão de tarefas, responsabilidade, trabalho em grupo;
- trabalho conjunto com as famílias.

III - VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR:

- *tempo/espaço para troca de experiências, estudo e reflexão;*
- *valorização da prática do professor como ponto de partida para as reflexões e subsequente formação*
- máquina copiadora;

IV – GESTÃO DEMOCRÁTICA:

- participação e contribuição de todos na tomada de decisões que garantam a adesão e o compromisso na construção do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar;
- aperfeiçoar o exercício da democracia, socializar informações para a tomada de decisões e fortalecimento da participação.

V – ESPAÇO FÍSICO:

- espaço para “ Recuperação Paralela”. (Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar) (O grifo é nosso)

Trata-se de uma EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental. Funciona em três turnos: manhã (das 6h50min às 10h50min), intermediário (das 10h55min às 14h55min) e vespertino (das 15h às 19h). Atende anualmente 21 turmas distribuídas ao longo dos três períodos, sendo (em 2004) 10 turmas do Ciclo II (Ensino Fundamental II: 5.^a a 8.^a séries) e as demais do Ciclo I (Ensino Fundamental I: 1.^a a 4.^a séries).

Possui 7 salas de aulas “convencionais”; uma sala de leitura (com mais de 16 mil livros!); um Laboratório de Informática Educativa; as salas da secretaria, da diretoria e da coordenação; banheiros para a equipe administrativa, outros para a equipe operacional e outros para os alunos; uma sala de tamanho reduzido, que funciona como depósito da administração, para a guarda de materiais e para arquivos; a sala dos professores; uma

despensa; uma área de serviços; a cozinha (com serviços terceirizados pela Prefeitura); pátio coberto; uma quadra descoberta; um depósito para materiais das aulas de Educação Física; um depósito para material de limpeza; e uma Sala de Apoio Pedagógico¹⁸, improvisada num dos cantos do pátio.

Quanto à sua aparência e à conservação do prédio, encontra-se sempre em estado de boa limpeza, embora um pequeno número de funcionários no quadro de apoio. As pessoas (pais de alunos e visitantes) que lá vão pela primeira vez costumam dizer que “parece uma escola particular”. As lousas são bem baixas, a cerca de um metro do piso da sala, porque o projeto inicial era que aquela Unidade Escolar fosse uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

Quanto aos recursos humanos, a Escola possuía, no início do ano letivo de 2004:

- Vinte e oito Professores (sendo que dois deles acumulavam dois cargos de professores na Escola).
- Três professores Auxiliares de Direção¹⁹.
- Um Assistente de Direção²⁰.
- Uma Professora Orientadora de Informática Educativa – POIE (seu cargo será descrito quando em se tratando do contexto do Laboratório de Informática Educativa).
- Uma Professora Orientadora de Sala de Leitura – OSL²¹.
- Uma Professora Readaptada²².
- A Diretora da Unidade Escolar.
- Três Agentes Escolares (uma delas também readaptada).
- Três Inspectores de Alunos.

¹⁸ A Sala de Apoio Pedagógico – SAP – é uma sala destinada ao desenvolvimento de projetos especiais para atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem.

¹⁹ Auxiliares de Direção: são professores designados para a função, no sentido de garantir o funcionamento regular de seu turno de trabalho, inclusive exercendo algumas tarefas burocráticas da escola e assumindo regência de aula.

²⁰ Responsável por colaborar com o Diretor em suas atribuições específicas, inclusive substituindo-o, conforme especificado em Lei.

²¹ Professora responsável pelo acervo bibliográfico e pela relação dos alunos e professores com esse acervo.

²² Professor readaptado é o professor que, por comprometimentos de saúde (física ou psíquica), a critério médico, exerce atribuições compatíveis com sua capacidade.

- Duas Coordenadoras Pedagógicas.
- Um Secretário de Escola.

A seguir, uma breve descrição de um dos ambientes da Escola, de grande importância para o seu funcionamento, que é a sala dos professores.

3.3.2. A sala dos professores

A sala dos professores é um ambiente que muito tem a informar sobre o cotidiano das escolas, sobre as práticas que lá são desenvolvidas, porque neste contexto têm acontecimento diversas situações institucionais envolvendo os professores e o seu desenvolvimento profissional e, uma vez que estão imbricadas com outras situações, conforme assinala Chevallard (1996), além de certa maneira haver um contrato didático entre os envolvidos, ainda mais quando há uma sistematização de determinadas atividades a serem desenvolvidas naquele espaço, como é o caso dos horários coletivos (adiante examinados) e de estar relacionado a um sistema maior, que é o sistema de ensino.

Esse contexto é determinado não somente por seu aspecto físico, pois se o fosse seria de pequena significância que pouco teria a contribuir para a formação dos alunos daquela instituição dada suas dimensões reduzidas. Mas as dimensões das relações humanas e da relação com os saberes que lá são estabelecidas são de grande valia e muito significativas.

A sala dos professores da escola considerada nessa pesquisa é formada por dois compartimentos, cada um deles com cerca de 8 m² de área. O primeiro, com paredes que não alcançam o teto (telhado), com sua porta de entrada no pátio da escola, não permite o mínimo de anteparo ao barulho constante dos alunos em seus momentos de recreação. Mal há espaço para locomoção dos professores – é necessário que alguns se afastem para que outro abra o seu armário. Mesmo assim há algumas cadeiras para que ali os professores se acomodem enquanto aguardam o início de suas aulas, durante os intervalos entre as aulas ou no horário de recreio. No segundo compartimento, há a mesa dos professores, a qual acomoda cerca de 8 cadeiras, postas contiguamente. Da mesma forma, é preciso cuidado para a locomoção, dadas as pequenas dimensões do ambiente. Em cada um deles há um computador – no segundo, há também uma impressora (figura 4). A presença desse equipamento leva alguns professores a quererem ficar mais tempo nesse ambiente, quer para ler seus e-mails, para ler o Diário Oficial do Município (na *Internet*), fazer alguma pesquisa de interesse da sua área ou mesmo para algum passatempo.

Neste espaço, cotidianamente os professores entram, pegam seus materiais, cumprimentam os colegas; ora contam suas mágoas, ora piadas; discutem os problemas que enfrentam nas suas classes; trocam idéias sobre metodologias e conteúdos, sobre textos lidos, sobre cursos promovidos pela própria Prefeitura ou outros, sobre seus estudos atuais, ou seja, todos os assuntos ali ocorrem. É também aí que ocorre uma parte das reuniões dos grupos coletivos (reuniões de Jornada Especial Integral – JEI, descritas como um contexto especial, a seguir) e onde os professores cumprem suas Horas-Atividade²³.

Figura 4: Os dois computadores e impressora da sala dos professores

Sobre a mesa mencionada, os professores se debruçam também para o atendimento de várias demandas tidas como burocráticas, como é o caso do preenchimento de seus Diários de Classe, do Livro de JEI, do Livro de Complementação de Carga Horária²⁴, do Livro de Hora-Atividade, além daqueles registros que cada professor, de acordo com o seu modo e as necessidades que sente, vai realizando a cada dia.

Neste ambiente é onde se vê os professores sentados a aguardar ansiosamente o sinal de entrada da primeira aula, mesmo que, às vezes, declarando um estado de fadiga. São nestes momentos que alguns professores aguardam tal sinal para levar às crianças mais uma idéia a ser discutida, a ser debatida, que dá sentido para um cotidiano cheio de surpresas e alegrias. Assim, entre um comportamento e outro, todos os professores ali se põem e, dialogando (uns mais, outros menos) se dirigem às suas salas de aula.

Manifestam-se ali algumas cenas flagrantes de extrema vontade dos professores de algo fazer para melhorar as práticas desenvolvidas na escola, de melhorar resultados obtidos, de fazer correção de ações. Por outro lado, também se nota a acomodação por parte de outros. Na negociação política dos espaços e ações, a escola em questão sai ganhando em termos de compromisso pelo bom andamento do trabalho a desenvolver com os alunos.

²³ Horas-Atividade – HA: são as horas-aula semanais que os professores devem cumprir para complementar a sua carga-horária, sendo uma parte na Escola, outra em local de livre escolha. No caso da maior carga horária (que é a JEI), a Hora-Atividade é composta pelo horário de reunião com os colegas (8 horas-aula), mais 3 horas-aula na Unidade Escolar e 4 horas-aula em local de sua opção.

²⁴ Complementação de Carga Horária são horas-aula que complementam a carga horária de alguns professores, devendo ser cumpridas na substituição eventual de algum professor ou outras atividades docentes na Escola.

3.3.3. Os horários coletivos

Os professores se alternam em seus vários turnos e turmas para o exercício de sua docência e outras atividades que compõem a sua atividade (para muitos, essa alternância significa estar presente durante o dia em mais de uma escola). Entrementes, eles também estão em formação. Além destas circunstâncias, há os horários e espaços de discussão coletiva, horários oficialmente constituídos e previstos no calendário institucional, que têm por objetivo a caracterização da formação do professor, ainda que utilizado de forma pragmática e, muitas vezes, conduzido única e exclusivamente por discussões e preparo de atividades práticas. Na rede municipal, estes horários coletivos estão organizados conforme as seguintes jornadas²⁵:

- Jornada Básica (JB): 18 horas-aula e 2 horas-atividade semanais (uma na escola, a outra em local escolhido pelo professor). Total de 120 horas-aula mensais.
- Jornada Especial Ampliada (JEA): 25 horas-aula e 5 horas-atividade semanais (3 na escola e 2 em local de opção do professor). Total de 180 horas-aula mensais.
- Jornada Especial Integral (JEI): 25 horas-aula e 15 horas adicionais semanais (11 na escola e 4 em local de livre escolha do professor). Total de 240 horas-aula mensais. Destas 11 horas a serem cumpridas na escola, 8 são em atividades coletivas com outros professores e com a coordenação e as demais como horas-atividade.

É importante notar que esta jornada de trabalho, a JEI, é preferida pelos professores, uma vez que garante maiores vencimentos remuneratórios e uma maior carga horária para dedicação à atividade docente fora do âmbito da sala de aula. Na maior parte das vezes, os professores que não escolhem esta carga horária são por circunstâncias, tais como: não poder acumular com outra carga horária conforme disposto em Lei; outra escola em que complementa carga horária ou salário não compatibiliza horário; ou a sua categoria não permite essa composição (professores contratados pela CLT, por exemplo, não podem participar desta jornada).

Há ainda outras possibilidades para composição de jornada de trabalho:

- JEX – Jornada Especial de Hora-Aula Excedente (corresponde às horas-aula

²⁵ Estes dados foram obtidos no *site* do Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo – APROFEM: http://www.aprofem.com.br/pdf_ft/vida_func38.pdf, acessado em 16 de janeiro de 2005.

prestadas além das aulas de JB ou JEA).

- TEX – Jornada Especial de Hora-trabalho Excedente (corresponde às horas prestadas além das aulas de JB ou JEA, para a realização de Projetos Pedagógicos).

Na escola em estudo, durante o ano de 2004, os professores que cumpriam horário de JEI organizavam-se em 3 grupos. Os grupos se reuniam de segunda a quinta-feira, ao longo de todo o ano letivo, durante duas horas-aula por dia. (As atividades desenvolvidas pelo Grupo 1 naquele ano, relacionadas a Tecnologias de Comunicação e Informação estão apresentadas no Capítulo 4). Os grupos de JEI, naquele ano letivo, eram compostos pelos professores segundo o quadro abaixo (acrescidos da coordenação pedagógica):

Quadro 1. Organização dos Grupos de JEI

Grupo	Horário	Professores participantes
Grupo 1	das 8h20min às 10h 50min	Um Professor de Inglês Um Professor de Educação Física Um Professor de Matemática (uma vez por semana, cumpria seu horário de JEI junto ao grupo 2) Quatro Professoras de Ensino Fundamental I Uma Auxiliar de Direção Uma Professora Readaptada Uma Professora de Português
Grupo 2	das 10h55min às 12h25min	Uma Professora Orientadora de Informática Educativa – POIE Uma Professora de História e de Geografia (uma vez por semana, cumpria seu horário de JEI junto ao grupo 1) Uma Professora de Ciências Um Auxiliar de Direção Uma Professora de Artes Uma Professora de Português Uma Orientadora de Sala de Leitura – OSL Uma Professora de História
Grupo 3	das 13h10min às 14h55min	4 Professoras de Ensino Fundamental I

(Livro de JEI da Unidade Escolar, 2004)

Este horário de JEI é proposto para elaboração e desenvolvimento de um Projeto pelos diversos grupos. A coordenação pedagógica da escola, composta por duas Coordenadoras Pedagógicas, estabeleceu que os três grupos de JEI deveriam, naquele ano elaborar um projeto comum para toda a escola. O projeto, chamado de Projeto Especial de Ação (PEA), assim elaborado deveria estar em conformidade com o estabelecido no Projeto Político-Pedagógico

da Unidade Escolar e respeitar os preceitos estabelecidos pela Portaria 1.654, de 5 de março de 2004:

Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional.

Segundo esta Portaria, quem deve participar do PEA são os seguintes profissionais:

Equipe Técnica - no horário de trabalho (coordenando ou delegando responsabilidades).

Docentes - Em JEI (inclusive readaptados, portadores de laudo com restrição/alteração de função) – nas horas-adicionais.

- Em JB/JEA (inclusive Auxiliar de Direção, readaptado ou com restrição/alteração de função, o eventual) – nas horas-atividade da jornada ou como TEX.

Obs.: Professores Readaptados ou Restrição/Alteração de Função, poderão participar, se não houver determinação em contrário. O Auxiliar de Direção e o eventual participarão apenas fora do seu horário de trabalho.

Com base nessas diretrizes, a equipe da Unidade Escolar em investigação, inicialmente elaborou um PEA que tinha como fulcro o desenvolvimento profissional dos professores, motivados que estavam desde a discussão sobre os planos e metas a serem estabelecidos (ou modificados) no PPP da escola, no início do ano, nas reuniões de Organização da Unidade Educacional (dias 27 a 30/1/2004). Os profissionais presentes naquele momento, equipe técnica e corpo docente, sentiram a necessidade de um plano que melhor conduzisse o seu processo de formação contínua na escola, enquanto espaço apropriado para aquisição, incorporação e desenvolvimento de alternativas para o enfrentamento das práticas ali desenvolvidas. A motivação ficou registrada na apresentação do PEA, cuja denominação do Projeto foi “Desenvolvimento profissional do professor”:

Esta temática foi eleita após discussão e avaliação das ações realizadas no [sobre o] ano letivo anterior (2003) e adequação aos pressupostos do Projeto Político Pedagógico da Escola. Desta maneira, o foco está centrado no desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, na discussão sobre a sua formação e as condições de exercício de sua prática, o que promoverá reflexões acerca das atividades cotidianas com os alunos (PEA – 2004, versão inicial).

Os objetivos foram assim definidos:

a) Fazer do ambiente educativo um lugar para discussão e enriquecimento dos docentes e ao seu exercício de reflexão e crítica, a partir de um levantamento bibliográfico coletivo e das interações e depoimentos entre os profissionais envolvidos no projeto, enfatizando o espaço escolar como lugar próprio e privilegiado para a formação contínua dos educadores.

b) Usar Tecnologias de Informação e Comunicação, discutindo as possibilidades e limitações em seu uso, para promover o desenvolvimento profissional dos professores.

c) Integrar os projetos que serão desenvolvidos na U.E. (Tecnologias da UE e seu uso, Educação Sexual²⁶, Educom, Letramento²⁷, Mão na Massa²⁸, Profa²⁹, Orçamento Participativo, Vamos Combinar e Proerd³⁰) à discussão sobre uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento profissional de professores. (PEA – 2004, versão inicial)

Como proposta de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento das atividades, os professores determinaram que, em todos os grupos de JEI, às segundas-feiras haveria “Capacitação dos professores para o uso da informática em sua prática docente, no Laboratório de Informática Educativa”. O grupo 1, ainda definiu que às terças-feiras, os professores deveriam “a partir de leituras ou vídeos, [fazer] discussões sobre os recursos e aparelhos de Tecnologias de Informação e Comunicação presentes na Unidade Escolar, suas possibilidades de uso pedagógico e suas limitações”.

Alguns dos projetos citados no item (c) dos objetivos eram em tese envolvidos mais diretamente pelo uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, quais sejam: “Tecnologias da U.E e seu uso” e “Educom”. O primeiro, *Tecnologias da Unidade Escolar e seu uso*, teve origem em conversas entre alguns professores que tiveram a idéia de propor neste projeto um estudo que se iniciaria pelo levantamento de todos os recursos tecnológicos disponíveis na Unidade Escolar, desde fita-cassete de áudio e vídeo até os equipamentos de informática, uma vez que muitos professores declaravam não ter conhecimento desses recursos todos disponíveis. Assim, segundo o projeto, em um primeiro momento seria feito este levantamento, depois, segundo o interesse e necessidades definidas pelos grupos coletivos, um levantamento teórico para incrementação dos estudos, seguido de discussões sobre alternativas de uso de tais recursos com os alunos.

O *Educom.radio* é um projeto originado fora da Unidade Escolar, nascido de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo e o NCE -

²⁶ Educação sexual: Projeto a ser desenvolvido principalmente pelas professoras de Ciências.

²⁷ Letramento e alfabetização: proposta em vigor na Rede Municipal para tratar dessa temática em todas as áreas do conhecimento.

²⁸ O Projeto *ABC da Educação Científica – Mão na Massa* é “voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta uma proposta metodológica sócio-construtivista, que por meio do ensino das ciências naturais, fundamentada na ação, na problematização, na investigação, na experimentação, na construção coletiva e não na memorização de enunciados cristalizados, busca articular todas as áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar” (http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/educacao/projetos/mao_na_massa/0001, acessado em 27 de dezembro de 2005).

²⁹ O *PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* – é fruto de uma parceria com o Ministério da Educação com vistas à formação do professor no que tange à sua aproximação ao conhecimento didático de alfabetização (<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/educacao/formacao/2004/0001>).

³⁰ “O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) é uma iniciativa da Polícia Militar de prevenção para crianças da pré-escola até o colegial; os pais também recebem orientações em reuniões e palestras, representando um esforço cooperativo entre as Escolas, Pais e Polícia Militar”. (Disponível em Polícia Militar do Estado de São Paulo, <http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/damco/frameset2.asp>, acessado em 8/11/2005).

Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), que tem como meta a construção de um ambiente favorável às manifestações culturais das comunidades do entorno das escolas, com intenção de lidar com a linguagem radiofônica, envolvendo professores, alunos e membros da comunidade escolar. O projeto incluía a orientação de alunos e professores do Ensino Fundamental para o uso de práticas de “educomunicação” através do uso do rádio³¹.

Os demais projetos a serem integrados à discussão sobre o uso de tecnologias, conforme previsto nos objetivos, não serão aqui detalhados pois fogem à delimitação desta pesquisa, por isto são feitas referências somente em notas de rodapé.

Este Projeto Especial de Ação foi encaminhado à Coordenação da Escola. Na semana seguinte, as Coordenadoras devolveram o PEA com algumas anotações feitas a lápis pela Supervisão Escolar (da Coordenadoria de Educação), através das quais denotavam que o PEA não estava de acordo com a Portaria 1.654, de 5/3/2004, uma vez que “os alunos não aparecem no projeto”, segundo anotaram, justificando que o texto enviado não condiz com nenhuma das alíneas do segundo Artigo desta Portaria:

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as seguintes ações curriculares sistematizadas :

I - Formação Permanente da Comunidade Educativa, pautada nos seguintes eixos:

- a) aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica;
- b) diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade;
- c) cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto;
- d) leitura de mundo/ alfabetização/ letramento;
- e) organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das Unidades educacionais;
- f) paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania;
- g) educação para o meio-ambiente;
- h) avaliação processual.

No dia 10 de maio de 2004, os professores fizeram o seguinte registro no Livro de JEI, livro oficial de registro dos acontecimentos das reuniões coletivas:

Discussão do PEA e alteração / reformulação do documento (pois faltou clareza, segundo a supervisora, quanto ao papel do aluno e do professor...).(Livro de JEI, 2004. p. 61v)

Mesmo achando-se contrariados pela não aceitação do PEA que foi elaborado, os professores, puseram-se a fazer as adequações, donde surgiu o definitivo, com a denominação

³¹ Mais informações podem ser obtidas no *site* do projeto: <http://www.usp.br/educoradio>.

“Desenvolvimento profissional dos professores, visando à melhoria do processo pedagógico”, cujas principais alterações foram feitas na sua justificativa, nos objetivos (foram acrescentados também os “resultados esperados”), nos procedimentos metodológicos e nas atividades a serem desenvolvidas:

Justificativa:

Levando em conta que os alunos da U.E. necessitam de melhoria na qualidade da leitura de mundo, nas suas diversas linguagens e formas de comunicação, bem como na apropriação de códigos diversos e em seus processos de transformação, para a utilização em sua vida social, política e profissional, estaremos formalizando discussões próprias para a formação dos professores de forma sistematizada, planejada através dos projetos veiculados e articulados na U.E.

Estas discussões serão fundamentadas no conhecimento trazido pelo aluno e de diagnósticos contínuos, levando os professores à reflexão sobre sua prática, gerando novas ações à luz do referencial teórico adotado (sócio-construtivista), conforme a bibliografia em anexo e preparando os alunos para o exercício da cidadania. E, em consequência, que o aluno possa se apropriar do letramento como função social. Tudo isso colaborará para uma melhoria na qualidade da prática pedagógica, pois, com esse exercício de reflexão e busca constante de leituras e contatos com outras práticas, os professores estarão melhorando suas condições de trabalho (pensando-se no coletivo) e consequentemente a qualidade de aprendizagem dos educandos. (PPP da U.E. p. 153)

“Resultados esperados”:

- Transformação do ambiente escolar em lugar próprio para a efetiva formação contínua dos professores e melhoria da aprendizagem dos alunos.
- Melhorar a qualidade do ensino e consequentemente do letramento, visando a utilização do mesmo como função social.
- Os projetos visam enriquecer a formação do professor a fim de que sua prática se aprimore e os objetivos do PPP da Escola sejam atingidos. (*Ibid.* p. 157)

Objetivos:

- Utilizar diferentes fontes de informação, visando o letramento.
- Fazer do ambiente educativo um lugar para discussão e enriquecimento dos docentes e ao seu exercício de reflexão e crítica.
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de ensino.
- Compreender as diferentes tecnologias visando a sua aplicação, através (*sic*) de novos recursos, em sala de aula a fim de garantir a inclusão do aluno no campo tecnológico e seu aprendizado com outros instrumentos.
- Possibilitar a capacitação dos professores para que possam elaborar atividades que atendam as necessidades dos alunos em todos os componentes curriculares.
- Integrar os projetos que serão desenvolvidos na U.E. (Educação sexual, Educom, Ler e escrever em todas as áreas do conhecimento, Mão na massa, PROFA). (*Ibid.* p. 156-157)

Essa versão do PEA teve parecer favorável da Supervisão de Ensino no dia 15 de março de 2004, a partir de quando passou a fazer parte das atividades dos professores. Desta

maneira, o PEA teria uma duração total de 294 horas-aula, com encerramento no dia 22 de dezembro de 2004.

Nesse novo Projeto, foram suprimidos os projetos “Tecnologias da U.E. e seu uso”, “Orçamento Participativo”, “Vamos Combinar” e “Proerd”.

Segundo as anotações de campo feitas durante a coleta de dados, o Projeto Educom.radio funcionou ao longo do ano da seguinte maneira: alguns professores da Unidade Escolar participavam aos sábados de reuniões envolvendo alunos, pais de alunos e os orientadores do Projeto, da ECA-USP e da própria Prefeitura. Tais encontros ocorriam em uma Unidade Escolar e envolviam várias escolas. A escola ora em estudo não recebeu o equipamento prometido e, usando o que possuía, ou seja, um reproduutor de CD, um microfone e uma caixa amplificadora de volume, durante os horários dos recreios, os alunos envolvidos davam alguns anúncios gerais sobre acontecimentos da escola e tocavam músicas escolhidas por eles mesmos. As discussões nos horários coletivos sobre este Projeto eram limitadas ao barulho que isto causava e sobre algumas alternativas para orientar os alunos à escolha das músicas a serem reproduzidas.

3.3.4. O Laboratório de Informática Educativa

O Laboratório de Informática Educativa – LIE, ou simplesmente laboratório de informática, conforme mencionado pelos professores, ocupa uma área de aproximadamente 30 m². Apesar de possuir dimensões reduzidas, a diretora da escola teve que ser incisiva com alguns profissionais da Educação externos à escola para que tal sala não fosse transformada numa sala de aula comum, o que deixaria a escola sem um espaço para acondicionamento dos computadores, logo sem o Laboratório de Informática Educativa.

Este laboratório possui 21 microcomputadores, 2 impressoras (uma a jato de tinta e uma laser) e um scanner. Um dos microcomputadores é de uso exclusivo do POIE e dos professores no momento em que estiverem levando sua turma para o laboratório.

Como a formação dos professores se dá nos diversos espaços da escola e este trabalho trata de uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, cabe também citar outros equipamentos disponíveis na escola:

- 2 computadores na sala dos professores
- 1 impressora matricial na sala dos professores

- 1 computador na sala da coordenação pedagógica
- 1 computador na sala de direção
- 3 computadores na secretaria
- 2 impressoras na secretaria (a jato de tinta)

No que se refere a *software*:

- Pacote *Microsoft Office*
- *Internet Explorer*
- *Windows XP*
- *Linux*
- Jogos como *Onde está Carmen Sandiego?*³² e *Kid Pix*³³
- *Software* para o ensino de Literatura (*Literatura I e II*) e de Ciências (*Astronomia*)

Figura 5: Sequência de fotos do Laboratório de Informática Educativa

Como equipamento áudio-visual, a escola possui TV 29 polegadas; TV 20 polegadas; videocassete; aparelho de som portátil; reproduutor de DVD, aparelho de som fixo; retroprojektor; projetor de *slides*; fitas de vídeo/áudio; máquina fotográfica; e microfone.

O laboratório de informática é um dos ambientes da escola que, no âmbito desta

³² *Onde está Carmen Sandiego?* é um *software* de educação e entretenimento, da Positivo Informática, que tem como finalidade a aprendizagem de História e Geografia de diversos países. É destinado ao Ensino Fundamental I.

³³ O *Kid Pix* é um editor gráfico, que permite a construção de desenhos, elaboração de pequenos projetos de autoria, permite apresentações e animações. É destinado à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

pesquisa, merece grande destaque, seja pelas discussões acerca do seu uso com os alunos, seja pela carga horária de JEI que nele deveria ocorrer ao longo do ano letivo. Foi estabelecido no Projeto Especial de Ação que durante duas horas semanais cada grupo de JEI deveria se reunir naquele local. As ações a serem desenvolvidas envolviam o uso de tecnologias, um levantamento das Tecnologias de Comunicação e Informação disponíveis na escola e orientações de uso de computadores e *software* por parte da Professora Orientadora de Informática Educativa – POIE.

Cabe enfatizar que no PEA está registrado que às segundas-feiras o grupo 1 de JEI deve se reunir neste laboratório para “Capacitação dos professores para o uso da informática em sua prática docente”, conforme assinalado quando descrito o contexto anterior.

Sobre isto, a Portaria de número 303, de 29 de Janeiro de 1998, da Secretaria Municipal de Educação, dispõe sobre a organização e funcionamento do Laboratório de Informática e sobre as atribuições do POIE, onde consta o seguinte:

O horário de trabalho do Professor Orientador de Informática Educativa, independentemente da jornada de trabalho de opção, deverá ser distribuída por todos os dias da semana, devendo assegurar:

(...)

III – *Sessões semanais cronogramadas para ministrar capacitação aos seus pares;*

(...)

§ 1.º - A Jornada de Trabalho de opção dos Professores Orientadores de Informática Educativa atenderá o que segue:

a) JEI – Jornada Especial Integral:

22 horas-aula, no mínimo para acompanhar atividades com os professores e seus alunos

08 horas-aula para promover capacitação aos seus pares

03 horas-aula para realização de trabalho no horário coletivo da escola

03 horas-aula para estudos e aprimoramento de suas funções

(...) (Os grifos são nossos)

A POIE propôs, em seu plano de trabalho a promoção de “cursos de capacitação à Equipe Escolar, auxiliando o professor a integrar as atividades que serão desenvolvidas no laboratório de Informática com as desenvolvidas em sala de aula” (PPP da U.E., p. 25).

Da Portaria citada e desta proposição da POIE é que surgiu a idéia de os professores inserirem no PEA atividades para a sua formação no Laboratório de Informática Educativa.

3.3.5. Outros contextos

Há ainda na escola diversos outros contextos, como por exemplo, as reuniões

pedagógicas, as aulas, o recreio, as Reuniões de Pais e Mestres, além de muitos outros. Foram apresentados somente aqueles que têm uma relação mais estreita com o objeto de estudo desta pesquisa. Sobre as Reuniões Pedagógicas, segundo o calendário da escola, haveria quatro reuniões pedagógicas no ano letivo. Também neste contexto, os professores têm oportunidade para refletir sobre sua atuação, sobre a forma como se inserem na escola, como desenvolvem suas aulas e como se relacionam com os demais atores na escola. Havia, nesta escola, uma clara preocupação do corpo docente e da coordenação pedagógica em fazer discussões a partir da teoria, como pela leitura de textos, por exemplo, para alimentar discussões que levassem os professores a tais reflexões. Por outro lado, uma preocupação pela resolução de problemas imediatos parecia tomar conta do tempo e das tarefas que naquele momento eram desenvolvidas, tanto por parte da coordenação quanto do corpo docente. Dada a delimitação desta pesquisa, esses demais contextos não serão aqui apresentados ou analisados, estando sendo citados apenas pela inter-relação que possui com aqueles que realmente importam à temática aqui desenvolvida.

O modo como ocorreram algumas situações de estudo envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação está descrito no próximo capítulo, que trata de *Algumas situações em contexto*, apresentando circunstâncias e situações institucionalizadas de formação contínua dos professores com este aspecto, principalmente aquelas reuniões em Jornada Especial Integral no laboratório de informática e em outros espaços quando se referia ao uso de tecnologias.

Capítulo 4

ALGUMAS SITUAÇÕES EM CONTEXTO

Os horários coletivos enquanto situações institucionalizadas serão aqui tomados para um exame mais detalhado e posterior discussão sobre a maneira como se dá e quais são os limites e possibilidades no que se diz respeito à formação contínua dos professores. Como será considerada a formação no que tange ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, o contexto e a situação principais estão relacionados ao uso do Laboratório de Informática Educativa da escola durante os encontros semanais que ali tomavam corpo e que eram destinados a este fim, a discussões sobre o uso de tecnologias. Eram, pois, situações institucionalizadas, no sentido discutido no capítulo anterior, ou seja, envolviam vários elementos, dos quais pode-se citar: os professores, outros profissionais da Educação na escola (coordenadoras pedagógicas e auxiliares de direção), o saber em discussão, uma relação com os outros sistemas didáticos que ocorrem na instituição, o meio que possibilite o funcionamento deste sistema (o contrato didático) e o sistema de ensino, conforme posto no capítulo anterior, segundo Chevallard (1996).

A escolha desse contexto, o uso do Laboratório de Informática Educativa, e de tais situações, as reuniões coletivas visando discussões acerca de tecnologias, foram suscitadas pela temática proposta advinda do corpo docente daquela escola e porque está intimamente ligada às discussões propostas nesta pesquisa. Desta maneira, neste capítulo serão descritas várias situações de formação contínua dos professores que estejam relacionadas ao uso do Laboratório de Informática Educativa ou de alguma maneira ao uso ou discussões sobre tecnologias, tendo acontecido em algum dos contextos situados no capítulo anterior.

Ao final, serão apresentados alguns dados coletados em entrevistas abertas com oito professoras, dados estes concernentes às divergências entre o que fizeram estes professores e o que foi anotado no livro de registros das reuniões coletivas, em se comparando ainda com as anotações de campo efetuadas durante a pesquisa, além de outros excertos de entrevistas ao longo do capítulo quando necessário para compreensão das situações em debate.

4.1. Os horários coletivos

Os professores participam das reuniões coletivas organizados em grupos. O grupo

cujas atividades e respectivos registros serão examinados neste estudo é o Grupo 1 (lembrando que este grupo era formado por nove professores, uma auxiliar de direção e pela coordenação)³⁴. Para este, o Projeto Especial de Ação da Unidade Escolar, segundo sua versão aprovada pela supervisão escolar, continha as seguintes atividades:

Quadro 2. Programação de atividades para o Grupo 1 de JEI

Dia	Programação	Frequência
Segunda-feira	Capacitação dos professores para o uso da informática em sua prática docente, no Laboratório de Informática Educativa.	Semanal
Terça-feira	Reunião com Gaae Estudo de casos	Semanal
Quarta-feira	Atendimento aos pais Preparação de atividades	Semanal
Quinta-feira	Mão na massa ciclo I / Textos específicos para ciclo II	Quinzenal
	Teorias pedagógicas / apresentação e discussão sobre os cursos que os profissionais estão fazendo	Quinzenal

(Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, 2004. p. 158)

Por este quadro de atividades é possível perceber a inter-relação entre situações diversas que envolvem as discussões dos professores, logo também a sua formação nos contextos escolares. Assim, é necessário que se compreenda as atividades de formação de professores na escola relacionadas a outras atividades que ali ocorrem, numa relação mesmo de complexidade, percebendo-se que de fato os sistemas didáticos estão intimamente relacionados entre si, conforme assinala Chevallard (1996).

Antes de passar às situações de maior relevância para este trabalho, uma breve explanação sobre as atividades previstas para serem desenvolvidas com este grupo de professores ao longo do ano, que de uma forma ou de outra, umas mais outras menos, contribuíram com a sua formação e de alguma maneira estavam relacionadas com o uso efetivo ou com a discussão sobre Tecnologias de Comunicação e Informação uma vez que não havia de fato uma delimitação embora a previsão de um dia para isto, no que concerne ao planejamento das atividades dos professores.

As atividades previstas para as segundas-feiras serão pormenorizadamente analisadas na próxima seção, uma vez que se tratam daquelas cujo teor de discussão alinha-se com o fulcro deste trabalho.

Às terças-feiras estavam previstos encontros com o Grupo de Acompanhamento da

³⁴ Mais detalhes podem ser encontrados no Quadro 1, à página 60.

Ação Educativa - Gaae³⁵ e estudos de caso. O Gaae é um grupo integrado por membros da equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação, sendo um deles o Supervisor Escolar, e algum membro de alguma Universidade. Ao longo do ano ocorreram oito reuniões com os integrantes desse Grupo, sendo três no primeiro semestre. Sete destas reuniões foram limitadas aos problemas que os professores relatavam com relação aos alunos da 5.^a série C, que apresentava uma maioria de alunos com problemas de aprendizagem. As discussões eram em torno das reivindicações dos professores para que algo fosse mudado (por exemplo redistribuição dos alunos pelas outras turmas, orientação dos integrantes do Gaae aos pais etc.), sem que houvesse um encaminhamento para uma fundamentação teórica. A pergunta recorrente era “o que fazer com este (ou aquele) aluno?” ou “o que fazer com essa turma?”. A única reunião com o Gaae em que o tema não foi este, foi uma que ocorreu no dia 11 de maio e que o tema tratado foi a alteração a ser feita no PEA (situação relatada no capítulo anterior, na apresentação do contexto *Os horários coletivos*).

Os “estudos de caso”, que eram previstos para as terças-feiras em que não houvesse reunião com o Gaae, ficavam resumidos a discussões sobre o comportamento de um ou outro aluno, em reuniões cujas discussões envolviam os professores que tinham contato com os respectivos alunos, donde saía um compromisso da coordenação pedagógica em chamar os pais ou responsáveis deles para conversar. Também estes estudos constantemente eram direcionados para os “casos” da 5.^a série C.

Os pais quando chamados à escola, ou quando iam à escola por seu próprio interesse, compareciam geralmente às quartas-feiras, uma vez que os atendimentos aos pais estavam previstos para este dia da semana. Além destes atendimentos, os professores tinham neste dia um espaço para elaboração de atividades diversas para as suas aulas. Assim, os professores, de acordo com os seus interesses e necessidades, elaboravam atividades a partir de discussões com colegas, pesquisas em livros didáticos ou outros, pesquisa na *Internet* ou outro material qualquer, ou mesmo faziam outras atividades que consideravam mais urgentes, tais como preencher Diários de Classe ou outros documentos da escola que lhe são exigidos diariamente.

Às quintas-feiras, de modo alternado, ocorriam as atividades do Projeto Mão na Massa ou discussões sobre “Textos específicos para o ciclo II” (para os profissionais do Ciclo I ou do Ciclo II, respectivamente) e “Teorias pedagógicas / apresentação e discussão sobre os

³⁵ Mais informações sobre o Gaae podem ser encontradas no número 2 da revista *EducAção*, da Secretaria Municipal de Educação, maio de 2001.

cursos que os profissionais estão fazendo”. Do Projeto Mão na Massa, participavam somente professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I (Ciclo I), logo os demais professores não participavam destas reuniões. Para estes, eram previstas atividades que envolvessem algum texto para discussões de cunho teórico que de alguma maneira estivesse relacionado à atividade docente do Ensino Fundamental II.

As “Teorias pedagógicas, apresentação e discussão sobre os cursos que os profissionais estão fazendo” eram tarefas para as outras quintas-feiras. Este tempo geralmente era ocupado por discussões sobre os alunos e sobre as tarefas do dia-a-dia dos professores, tendo sua motivação inicial, às vezes, por algum texto lido durante o encontro. Em alguns encontros, os professores discutiam também sobre alguns cursos que estavam participando, como é o caso das professoras que participavam de cursos sobre as propostas de letramento e alfabetização da Prefeitura.

Embora houvesse esse planejamento para tais dias, em muitos deles ocorriam discussões que não eram previstas, influenciadas pela complexidade apresentada pelo funcionamento de uma escola. Desta forma, as discussões sobre uso de tecnologias apareciam eventualmente em tais dias.

A seguir, serão apresentados os dados coletados sobre atividades ou discussões envolvendo o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação na formação de professores, atividades tais previstas para as segundas-feiras. Assim, será feita uma explanação das ocorrências desse dia da semana, porém aditadas dos demais em que houve registro de atividades relacionadas ao uso de tecnologias.

4.2. Os horários coletivos no Laboratório de Informática Educativa

Conforme exposto anteriormente, inclusive quando da apresentação dos contextos, no capítulo anterior, o horário coletivo determinado pela Jornada Especial Integral (JEI) previa um encontro semanal de duas horas no Laboratório de Informática Educativa (LIE), dentre as suas oito horas semanais, que deveriam ocorrer às segundas-feiras.

As atividades a serem ali desenvolvidas deveriam prioritariamente envolver o uso de informática educativa, sendo de incumbência da Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE) a sua coordenação. Isto estava previsto inclusive na Portaria que rege o funcionamento do LIE, com o qual estava em consonância o seu plano de trabalho:

1. Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e de todas as atividades previstas no Calendário Escolar;

2. *Promover cursos de capacitação à Equipe Escolar, auxiliando o professor a integrar as atividades que serão desenvolvidas no laboratório de Informática com as desenvolvidas em sala de aula;*

3. Elaborar horário de atendimento aos alunos e à Equipe Escolar;

4. Acompanhar e apoiar as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos no laboratório de Informática;

5. Zelar pela manutenção, conservação e limpeza dos equipamentos, materiais e sala do laboratório;

6. Procurar sensibilizar a todos os usuários da importância da manutenção, conservação e limpeza dos equipamentos, materiais e sala do laboratório;

7. Manter atualizado os registros sobre o funcionamento do laboratório;

8. *Promover, organizar, assessorar, participar, apoiar e divulgar eventos na área de Informática Educativa.* (Plano de Trabalho do Professor Orientador de Informática Educativa. Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2004. p. 25) (O grifo é nosso)

Como esta professora participava de vários cursos, oficinas e outros encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou em parceria com essa Secretaria, ela procurava “socializar” estes “novos conhecimentos” com todos os professores.

Importante salientar que a POIE da escola era convocada para a maioria das atividades externas à escola das quais participava, logo ela era dispensada de suas atividades na escola. E isto ocorreu muitas vezes no decorrer do semestre. Tanto é que todas as professoras citam isto nas entrevistas feitas ao final do ano letivo³⁶, uma vez que a sua ausência, na maior parte dos casos, implicava no não uso do laboratório de informática, pela insegurança que os professores sentiam. A professora P₁, por exemplo, diz que a POIE deveria ter uma função melhor definida na formação dos professores, e se ressentia de sua parca presença durante as aulas com os seus alunos:

Porque muitas vezes ele não está na unidade para estar lá com os professores na hora da aula. Nesse ano, e essa crítica é interessante, eu tive quatro aulas de informática com a POIE na sala de aula. Quatro! (P₁, 27)

Em outra questão, ela diz:

(...) Mas em virtude da formação dela enquanto POIE, ela tinha muitas reuniões, não deu para terminar com isso [um projeto a ser desenvolvido com os alunos], que seria um dos meus objetivos enquanto professora. (P₁, 29)

Eis alguns trechos das entrevistas com as outras professoras que acusam esta ausência e denotam um certo ressentimento pelo não uso do LIE:

(...) Eu sei que não foi culpa da POIE [não ter alcançado determinados objetivos], ela fez muito curso fora. Eu acho que foi muito truncado, não deu para fazer uma seqüência mesmo de trabalho. (P₂, 30)

(...) E, às vezes, não tem essa aula de informática porque a professora de POIE tem cursos fora. Então ela está aprendendo, mas a gente não. Essa formação, esses cursos

³⁶ Os dados coletados nas entrevistas, em sua maioria, serão explorados no próximo capítulo.

que ela faz estão sendo ótimos para ela, mas não chegam até nós. (P₃, 19)

(...) Mas foram poucas... [oportunidades de aprendizagem dos professores] A POIE teve muita reunião... (P₄, 17)

(...) E, este ano, aqui, a gente nem sempre foi chamado [para ir ao Laboratório de Informática]. Acho que a professora [a POIE] também vivia em curso. No dia ela sempre estava convocada para curso, não estava na escola. Deve ser por isso que a gente não ia para lá. Eu sei que a gente não ia porque a professora não estava lá. (P₅, 42)

(...) [Não conseguiu concluir a atividade com os alunos] Aí por um problema técnico: não tinha computadores, [pois] a professora da sala de informática não estava presente... (P₇, 27)

A professora P₆, que também já foi POIE, refere-se a esta ausência com uma maior compreensão, entendendo os motivos:

Como POIE, a todo momento [participava de atividades externas à escola], nossa! acho que a cada bimestre com certeza eu fazia um curso. Afora as reuniões de POIEs, de discussão, trabalhos que eram desenvolvidos. O POIE tem uma atividade muito grande fora da escola. Você percebe: a POIE [desta escola] muitas vezes não está aqui, ela está fazendo curso, ela está se aprimorando. E é bem interessante. Acho muito interessante isso (...). (P₆, 11)

Com relação a esta ausência da escola, a própria POIE diz:

E agora, na condição de POIE, eu me vi na obrigação, eu tenho que ir, eu tenho que aprender mais coisas para levar para meus colegas na escola, a gente trabalha junto ali a capacitação. (...) Quando eu vim para POIE, que apareceram um montão de curso, tudo que falava em informática, “eu vou”. Então todos os cursos que tiveram esse ano eu fiz. Aí todos valeram a pena, apesar de ter alguns que eu já conhecesse, já tinha visto, ficou meio chato, mas eu fiz, porque sempre a didática do professor ajuda em alguma coisa – um dava uma dica aqui, outro dava uma dica lá e acabou melhorando um pouco mais (...). (P₈, 6)

Mais adiante, na entrevista, quando indagada sobre a avaliação por parte dos alunos e dos professores (algum retorno, como comentários e cobranças) sobre o seu trabalho, ela fala:

[A ausência, reclamada às vezes pelos alunos], eu falei “não foi culpa minha, eu fui convocada pelo Diário Oficial para fazer o curso tal”. Quer dizer, isso eles cobraram muito. Porque esse ano, olha eu vou contar, só de encontros com a Coordenadoria foram 30, quer dizer, um mês fechado, sem aula, só de encontros com a Coordenadoria. Fora os outros encontros do TICompartilhar, da DOT... Isso eles cobraram bastante... a ausência. Qualquer professor pode faltar, o POIE não pode faltar. O dia que o POIE falta “ah! por que a professora faltou?”; todo mundo sabe quando o POIE falta. Agora outro professor nem é notado muito porque não é uma aula tão disputada. (P₈, 20)

Os demais professores, no entanto, dificilmente tinham tais oportunidades de participar de cursos durante o seu horário de trabalho. Para que participassem de encontros visando a sua formação, era necessário que ocorressem fora de seu horário de trabalho, logo precisavam ter disponibilidade de tempo.

Mas, o que se discutir em todos os encontros? Que proposta havia de formação dos professores naquele íterim e espaço? Quais atividades poderiam ser desenvolvidas de tal forma que fosse motivadora para todos aqueles professores com suas idiossincrasias? Como

coordenar aquelas situações de modo a garantir o mínimo de concentração de todos os professores? Estas são algumas questões que fazem parte desse cotidiano e estão diretamente imbricadas com a formação desses professores.

As atividades envolvendo o uso, ou discussão sobre o uso, da informática estavam previstas para as segundas-feiras, no caso do Grupo 1 de JEI. Entretanto, embora a redação do Projeto previsse apenas a “Capacitação dos professores para o uso da informática em sua prática docente”, havia um interesse no grupo em discutir atividades que envolvessem o uso de diferentes tecnologias (de comunicação e informação); tanto que, nos objetivos do projeto a ser desenvolvido no horário coletivo isto estava enfatizado:

Compreender as diferentes tecnologias visando à sua aplicação, através de novos recursos, em sala de aula a fim de garantir a inclusão do aluno no campo tecnológico e seu aprendizado com outros instrumentos. (Projeto Político Pedagógico, p. 158)

Por esta redação e pelos discursos dos professores na Unidade Escolar, pode-se acrescentar que havia interesse no grupo de fazer um levantamento dos recursos tecnológicos dessa natureza que a escola dispunha e, de posse disto, verificar possibilidades de uso – o que não implica necessariamente numa discussão teórica sobre as potencialidades e limites quando se incorporam tais recursos às atividades.

A partir do início das atividades escolares (dia 27 de janeiro de 2004) até o seu último dia (22 de dezembro de 2004), havia 47 segundas-feiras previstas, das quais 6 foram pontos facultativos, feriados ou recesso escolar, conforme pode-se averiguar no anexo 2. Restaram, assim, 41 segundas-feiras com atividades escolares, em que, conforme previsto no Projeto Especial de Ação, os professores e demais envolvidos com o Projeto deveriam desenvolver atividades ou fazer discussões relacionadas com as Tecnologias de Comunicação e Informação disponíveis na escola.

De acordo com o Livro de JEI, que é o livro oficial em que são registradas pelos próprios participantes as atividades desenvolvidas durante os encontros, além dessas 41 segundas-feiras houve atividades ou discussões relacionadas a essas tecnologias em seis outros dias, quais sejam: 30 de março; 6 e 15 de abril; 8 de julho; e 9 e 16 de setembro. Isto perfaz um total de 47 dias nos quais as atividades do Grupo 1 de JEI se relacionavam ou aludiam ao uso das tecnologias mencionadas em seu Projeto (ou que estes assuntos ou ações deveriam estar presentes, pela natureza do planejamento e dos registros posteriores efetuados pelo grupo).

Haverá, a seguir, a apresentação e discussão destas atividades, ocorridas nos 47 dias

em que de alguma maneira as discussões ou atividades estavam ou deveriam estar relacionadas a Tecnologias de Comunicação e Informação ou ao menos serem desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa da Unidade Escolar. As atividades, segundo as ocorrências registradas no Livro de JEI e anotações de campo, estão organizadas em categorias distribuídas em duas partes (quadro abaixo): na primeira estão aquelas atividades em que de alguma maneira houve discussões ou atividades com enfoque em Tecnologias de Comunicação e Informação em conformidade com o Projeto Especial de Ação; na segunda, estão aquelas atividades que não aconteceram conforme o previsto, nos encontros em que deveriam estar relacionadas ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.

Quadro 3. Discussões ou atividades relacionadas ao Projeto Especial de Ação no que se refere ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação ou desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa

	Atividades registradas no Livro de JEI	Número de encontros	%
1. ^a parte	Discussões ou atividades envolvendo TCI, conforme proposta elaborada no PEA	14	29,8
	Discussões ou atividades relacionadas ao uso de TCI, mas não desenvolvidas conforme previstas no PEA	7	14,9
2. ^a parte	Houve registro como TCI, mas o enfoque foi outro	14	29,8
	Discussões ou atividades não relacionadas ao uso de TCI	12	25,5

Por este quadro, percebe-se que de fato ocorreram discussões ou atividades envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação, com finalidades pedagógicas e aqui consideradas como de formação contínua de professores nas categorias (a) e (b), ou seja, aproximadamente em 45% dos encontros. A partir disto, abaixo serão apresentadas minuciosamente as atividades que se encaixam em cada uma dessas categorias, justificando as respectivas categorizações, organizadas conforme o quadro, continuando os subtítulos das seções anteriores, o que resultará na seguinte enumeração:

- 4.3. Discussões ou atividades com algum enfoque em Tecnologias de Comunicação e Informação.
 - 4.3.1. Discussões ou atividades envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme proposta elaborada no Projeto Especial de Ação.
 - 4.3.2. Discussões ou atividades relacionadas ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, mas não desenvolvidas conforme previstas no Projeto Especial de Ação.

4.4. Atividades ou discussões em que não houve ênfase em Tecnologias de Comunicação e Informação.

4.4.1. Houve registro como Tecnologias de Comunicação e Informação, mas o enfoque foi outro.

4.4.2. Discussões ou atividades não relacionadas ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.

Vale lembrar que esta classificação está sendo feita de acordo com os registros feitos pelo grupo no livro oficial, ou seja, no livro de anotações do Projeto Especial de Ação, do Grupo1 em Jornada Especial Integral (Livro de JEI da Unidade Escolar, Grupo 1, 2004), relacionando direto com as anotações feitas pelo pesquisador no momento dos acontecimentos e, quando necessário, comparando também com dados fornecidos pelas professoras em suas entrevistas.

4.3. Discussões ou atividades com algum enfoque em Tecnologias de Comunicação e Informação

Estão incluídos nesta categoria todos os registros de atividades desenvolvidas pelos professores que fazem referência a alguma discussão ou ação relacionada ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação e que, segundo as anotações de campo do pesquisador, configuram-se como sendo deste âmbito.

4.3.1. Discussões ou atividades envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme proposta elaborada no Projeto Especial de Ação

Em um primeiro bloco estão as discussões que envolvem o que estava previsto no Projeto Especial de Ação da escola, ou seja, aquelas atividades que diziam respeito diretamente à formação contínua dos professores envolvendo de alguma maneira Tecnologias de Comunicação e Informação, segundo os objetivos traçados por eles, com atividades previstas para acontecerem às segundas-feiras.

Nestes dias, embora ocorressem interrupções, desvios de atenção, conflitos de interesses e necessidades das mais variadas espécies, houve encaminhamento de discussões ou ações com ênfase no uso ou reflexão sobre o uso de informática nas atividades docentes, seja sobre o que a escola possuía ou sobre o que os professores tinham interesse em encaminhar ou conhecer.

Como esta é uma categoria importante para posterior análise dos dados de acordo com a temática deste estudo, os seus dados serão apresentados assim: cada um dos dias, seguido da anotação *ipsis litteris* contida no Livro de JEI e as observações segundo anotações de campo do pesquisador, feitas *in loco* e *in tempore oportuno*.

▪ Dia 22 de março

Informática → Cadastro no *Hotmail* e formação de grupo de estudo³⁷. (Livro de JEI, 2004. p. 57v³⁸)

A POIE propôs a criação de um grupo de discussão dos professores em um *site*, com a finalidade de “levar as discussões além da escola”, de maneira a todos participarem. Enfatizou que todos deveriam participar. A lista de discussão deveria ser também um “elo de ligação entre os três grupos de JEI”, uma vez que o intercâmbio entre os grupos torna-se prejudicado pelas jornadas e condições de trabalho dos professores. A “formação de grupo de estudo” fazia parte da proposta do grupo de discussão a ser criado no *Hotmail*, sendo entendida como uma possibilidade de se debater questões relativas à prática dos professores por meio de recursos informáticos à distância, via *Internet*.

Com esta proposta, nesse dia os professores fizeram seus cadastros no grupo, alguns deles dependendo da ajuda de colegas (havia um professor que sequer possuía *e-mail*!). Foi uma primeira tentativa da POIE para uma maior utilização de recursos informáticos e para que houvesse um maior envolvimento com o laboratório de informática e com a tecnologia em si. Alguns professores ficaram entusiasmados com esta idéia.

▪ Dia 29 de março

Informática → *Hotmail* → Análise das informações compartilhadas no grupo de estudo.

Libâneo, José Carlos. *Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. – Leitura do texto. (Livro de JEI, 2004. p. 57v)

Conforme assinalado, alguns professores ficaram entusiasmados com a possibilidade de ativação de um grupo de discussão. Assim, na semana de sua criação (portanto, na semana anterior, a semana do dia 22/3, diferentemente do que está registrado), um dos professores enviou uma apresentação em *Powerpoint* com um fichamento do livro *Adeus Professor, adeus*

³⁷ Grupo de discussão criado no *Hotmail* (<http://groups.msn.com/home>).

³⁸ O caractere “v” assinala que trata-se do verso da página.

professora? Novas exigências educacionais e profissão docente, do Libâneo, com as seguintes finalidades:

- que o grupo tomasse corpo realmente como algo a produzir discussões acerca de temas relevantes para os estudos planejados no Projeto Especial de Ação;
- para que houvesse um início de discussão acerca de uso de recursos tecnológicos e a inserção dos professores no mundo que se apresenta com novas exigências para os docentes.

Neste dia, 29/3, os professores também não leram o texto. Além disto, como sob esta proposta inicial não houve qualquer manifestação via grupo de discussão possibilitada pelo meio informático, uma das coordenadoras pedagógicas propôs que os professores então reunidos iniciassem um diálogo. Mesmo assim a proposta não foi adiante. De qualquer forma, houve durante alguns momentos uma breve discussão, envolvendo dois professores e a Coordenadora, sobre a importância de discussões sobre a prática dos professores a partir de algum texto oriundo de pesquisadores em Educação. Além disto, a Coordenadora se propôs a levar tal discussão também para os demais grupos de JEI. A leitura do texto, conforme registrado, também não ocorreu.

▪ 30 de março

Vídeo → *Sabrina, a bruxinha*. → as histórias levam a uma reflexão sobre comportamento e auto-estima.

Planejamos atividades diversas para as 4.^{as} e 5.^{as} séries (atividades em grupo oral e escrita – início de estruturação do gênero narração). (Livro de JEI, 2004. p. 57v)

Neste vídeo, a protagonista é uma adolescente que vai viver em uma cidade, onde tem de se habituar à nova escola e fazer novos amigos.

O debate entre os professores foi em torno de como levar a discussão para a sala de aula, tentando adequar ao contexto dos alunos da Unidade Escolar, percebendo que eles vivem em situações bem diferentes daquelas da protagonista do vídeo.

▪ 6 de abril

Leitura e discussão do texto *Adeus Professor, adeus professora?*, de José Carlos Libâneo (fichamento feito pelo professor <<Nome do professor>>). Na visão do autor, a escola deve ser uma instituição necessária à democratização da sociedade e o professor deve ajustar sua didática. *As universidades devem preparar os professores para a nova realidade escolar*.

O grupo concluiu que as idéias do autor estão coerentes, *porém sabe-se que as universidades não preparam os professores para a nova realidade escolar*. (Livro

de JEI, 2004. p. 58v) (Os grifos são nossos)

Houve uma leitura na tela dos computadores do fichamento do texto citado, no laboratório de informática, naquele momento (o que implica que não houve a utilização do recurso informático que possibilita interações à distância). Após essa leitura, houve uma breve discussão sobre o seu conteúdo. Nas discussões finais, os professores enfatizaram questões relacionadas ao que foi considerada uma má formação inicial docente, pelo que as instituições formadoras foram consideradas as maiores responsáveis.

▪ 12 de abril

Informática – acesso à *Internet* (e-mail's). (Livro de JEI, 2004. p. 59)

Neste dia, os professores foram orientados a acessar os seus correios eletrônicos. Vale ressaltar a importância desta atividade, uma vez que alguns professores ainda não possuíam familiaridade com este meio de comunicação, o que os deixavam de fora das discussões que eram propostas a partir do grupo criado para esta finalidade.

Porém, não houve por parte dos envolvidos qualquer proposta de continuidade referente à discussão sobre o texto do Libâneo, citado anteriormente, ou mesmo outros textos e autores.

▪ 19 de abril

Informática – apresentação do programa *webcam*³⁹. (Livro de JEI, 2004. p. 59v)

Na semana anterior, a POIE havia participado de uma oficina promovida pela Coordenadoria de Educação em que lhe foram apresentadas possibilidades de uso de *webcam* em atividades com os alunos. Assim, ela apresentou aos professores alguns exemplos e um roteiro de como produzir animações.

Diante desta possibilidade de uso de um determinado *software*, alguns professores ficaram muito animados, o que fez com que também discutissem sobre possibilidades de uso com os seus alunos. Isto foi citado com empolgação numa das entrevistas com as professoras, ao final do ano:

(...) Mexer com a *webcam* é divertido, acho que para as crianças seria muito legal se a gente fizesse trabalhos aonde eles pudessem gravar, cantar (sabe?) e aparecer, e se ver... É bem legal. (P₄, 17)

³⁹ Um *software* para manipulação de imagens capturadas por *webcam*.

▪ 2 de agosto

Informática – discussão sobre Portal da Educação⁴⁰ e participação do grupo no mesmo. O prof. <<Nome do Professor>> será o “autor” (editor) deste grupo. (Livro de JEI, 2004. p. 66v)

O *Portal da Educação* foi uma idéia da Secretaria Municipal da Educação para possibilitar um espaço comum na divulgação de projetos e ações das escolas e interação entre elas.

Inicialmente a proposta era que cada escola tivesse um grupo articulado para elaboração de um projeto, envolvendo professores e alunos, e posterior inserção no Portal da Educação, inclusive com o andamento e resultados. Para isto, foi escolhido um responsável pela digitação e edição dos textos e imagens no Portal.

O professor citado não recebeu nenhuma senha ou autorização para fazer a edição de textos nesse Portal, durante todo aquele ano, a não ser para o acesso limitado tal qual todos os outros professores receberam.

▪ 9 de agosto

Apresentação do Portal SME (<http://portalsme.prodam.sp.gov.br>) pela POIE; cadastro e navegação dos professores no portal. (Livro de JEI, 2004. p. 66v)

A POIE apresentou aos professores o Portal da Educação, pedindo que cada professor fizesse o seu cadastro no mesmo e explorasse o seu conteúdo.

A exploração do Portal estava funcionando de modo que todos podiam acessar, mas em modo teste.

▪ 16 de agosto

Discussão sobre os projetos de informática – como utilizar os recursos como complementação do trabalho de classe (por exemplo: livro de fábulas – 5.^a A; gráficos – 4.^a C; pesquisa sobre animais – 3.^a A; produção de textos – 4.^a A etc). (Livro de JEI, 2004. p. 67)

Discussão sobre possibilidades de utilização dos recursos do Laboratório de Informática Educativa para complementação das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula. A discussão foi movida principalmente pelos professores coordenadores das turmas citadas no registro (5.^a A, pela professora de Português; 3.^a A, 4.^a A e 4.^a C, pelas professoras respectivas das turmas). As professoras definiram, assim, que com tais turmas poderiam

⁴⁰ Portal da Secretaria Municipal de Educação: <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>.

desenvolver atividades de produção de textos relacionadas aos gêneros textuais e aos conteúdos por elas trabalhados em suas respectivas classes.

▪ 23 de agosto

Informática → cadastro / acesso / edição de textos no Portal SME (eol⁴¹). (Livro de JEI, 2004. p. 67)

Os professores acessaram o Portal da Educação, explorando-o, para saber de suas potencialidades, mas nada havia ainda implantado de fato em termos de conteúdo, apenas a estrutura estava pronta. A edição de textos foi limitada a testes disponibilizados no Portal, portanto não foi feito nada em definitivo, principalmente porque não houve um consenso entre os professores para que isto ocorresse, inclusive porque havia uma preocupação de ordem política, dos docentes, da coordenação e da direção, de não favorecer uma campanha para a reeleição da Prefeita Marta Suplicy. Esta preocupação é inclusive citada por uma das professoras entrevistadas:

(...) Também foi imposto pela Coordenadoria a formação de um portal, um portal – que era visível que era para fazer propaganda eleitoral (...). (P₇, 24)

▪ 30 de agosto

Informática – produção de animações (*Paint Brush*). (Livro de JEI, 2004. p. 67v)

Esta foi outra atividade que a POIE trouxe de uma das oficinas que participou. Envolveu o uso de um *software* para composição de desenhos (no caso, o *Paint*, do *Windows*) e um aplicativo para apresentação (o *PowerPoint*).

▪ 9 de setembro

Curso “Ler e aprender em todas as áreas de conhecimento” – uso das tecnologias de informações e comunicações por área e conceito dos professores sobre informática educativa. (Livro de JEI, 2004. p. 68v)

Duas professoras do grupo estavam participando do curso “Ler e aprender em todas as áreas de conhecimento”. Por este motivo, trouxeram à discussão a necessidade de pôr em pauta como se trabalhar a leitura e a escrita usando-se as Tecnologias de Comunicação e Informação existentes na escola. Contudo, não houve prosseguimento dessas discussões nos dias posteriores.

⁴¹ Refere-se ao sistema administrativo da Secretaria Municipal da Educação, com acesso restrito pelos gestores e secretários dos aparelhos escolares. O *site* é <http://www7.prefeitura.sp.gov.br/escola/index.asp>.

▪ 16 de setembro

Discussão sobre temática da reunião geral de pólo – aceitação e trabalho realizado sobre o conhecimento prévio que o aluno traz. Prof.^a <<Nome da professora>> [Auxiliar de Direção] – RGP (Capela do Socorro) explanação sobre o filme assistido (“Um lugar no paraíso”) e discussão sobre ilusão e desilusão na Educação. Discussão sobre gincana a ser realizada em outubro. (Livro de JEI, 2004. p. 69)

Discussão sobre um filme assistido, *Um lugar no paraíso*, após relato apresentado pela professora auxiliar de período.

Após esta apresentação, os professores voltaram suas atenções a idéias para o planejamento de uma gincana.

Neste dia, portanto, as discussões envolveram tecnologias em alguma medida, e, mais especificamente, o uso do vídeo e televisão, embora o que estivesse em debate não fosse as possibilidades ou limites de uso desses recursos, mas tão somente os conteúdos dos filmes que foram exibidos e suas relações com a Educação e de uma forma muito superficial e com curta duração, pois logo o foco da questão foi mudado.

▪ 8 de novembro

Informática – uso do jogo virtual (alfabeto virtual) – processo de alfabetização, através de diferentes jogos de encaixe, com uso do computador. (Livro de JEI, 2004. p. 72)

Apresentação da “Mesa Educacional Alfabeto”⁴², um conjunto compreendido por letras móveis, um dispositivo onde encaixam-se essas letras, formando-se palavras, que deve ser conectado a um computador. Nesta apresentação, foi ressaltado que tal recurso deveria ser utilizado especialmente em aulas de Português. Este conjunto ficou guardado na Sala de Leitura da escola.

4.3.2. Discussões ou atividades relacionadas ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, mas não desenvolvidas conforme previstas no Projeto Especial de Ação

Nos encontros listados abaixo, os professores se reuniram em torno de uma pauta (não definida *a priori*) que de alguma forma e com alguma intensidade estava relacionada ao uso da informática ou desenvolvida no LIE, embora não tenha o teor daquelas atividades previstas no Projeto Especial de Ação, por um dos seguintes motivos:

- não envolvia todos os professores a serem reunidos naquele momento, o que não

⁴² Produzido pela Positivo Informática (<http://www.positivoinformatica.com.br>).

configurava uma atividade coletiva do Grupo – as atividades aqui relacionadas eram dirigidas ou elaboradas apenas por alguns, conforme seus interesses;

- não havia uma coordenação em torno do que se fazia para que pudesse resultar em aproveitamento para desenvolvimento profissional dos professores enquanto coletivo;
- cada professor, de acordo com os seus interesses, necessidades ou conveniências fazia uma atividade distinta.

Com esta natureza, houve encontros nos seguintes dias, postos da mesma forma que a seção anterior, ou seja, o dia em que ocorreu a atividade, as anotações do Livro de JEI e alguns comentários feitos a partir das anotações de campo do pesquisador.

▪ 5 de abril

Informática – preparação de aulas (desenvolvimento de roteiros para os alunos seguirem nas aulas). (Livro de JEI, 2004. p. 58v)

Alguns professores elaboraram roteiros em um editor de textos (*Microsoft Word*) e salvaram em suas respectivas pastas de arquivos, para que os alunos, ao chegarem ao laboratório já tivessem uma orientação *a priori* do que fazer na aula.

Contudo, esta atividade foi feita apenas por alguns professores (mais precisamente aqueles que tinham alguma facilidade e segurança para encaminhar as atividades com os alunos), uma vez que os demais o faziam junto com a Professora Orientadora de Informática Educativa – POIE, ficando esta de certa maneira encarregada por este roteiro.

▪ 3 de maio

Informática – livre.

Reunião com a CP – levantamento da pauta da reunião de pais do 2.º período e definição do dia (13 de maio). (Livro de JEI, 2004. p. 61v)

Conforme anotações no próprio livro oficial, os professores participaram do que costuma-se denominar “aula livre” de informática, quando ficam à vontade para “navegar” pelos *sites* da *Internet* ou explorar quaisquer programas.

Desta maneira, cada professor esteve fazendo o que pretendia, embora houvesse uma comanda expressa e enfática da coordenação pedagógica e da POIE de que qualquer atividade seria permitida “desde que fosse usando a informática”!

Entrementes, após cerca de 30 minutos, uma das coordenadoras pedagógicas foi ao

laboratório e, após conchamar os outros professores que a acompanhassem (àqueles que ainda não estavam naquela sala), iniciou uma discussão acerca da reunião de pais a ocorrer no dia 13 de maio.

▪ 31 de maio

Informática – pesquisa de material pela *Internet* (www.novaescola.com.br) para uso de recursos tecnológicos nas aulas. (Livro de JEI, 2004. p. 62v)

Os professores ficaram cuidando de seus afazeres diários, não se reunindo no laboratório de informática. Duas professoras, enquanto isso, pesquisaram atividades no *site* da Revista Nova Escola (Editora Abril). Não havia, todavia, um vínculo entre o “uso de recursos tecnológicos nas aulas” e as atividades buscadas, havendo tão-somente o uso da *Internet* nesta busca. Isto não se configura como atividade coletiva. Está posto nesta categoria tão-somente pelo uso da tecnologia, embora por uma pequena parte do grupo.

▪ 13 de setembro

Informática – comunicados passados pela prof.^a POIE – solicitação do envio de projetos à Coordenadoria. (Livro de JEI, 2004. p. 68v)

Neste dia, a POIE e as duas coordenadoras pedagógicas da escola argumentaram em torno da necessidade de que os professores apresentassem os seus projetos para utilização do Laboratório de Informática Educativa, uma vez que, segundo elas, havia uma cobrança da Coordenadoria de Educação para que as escolas apresentassem todos eles. Não houve qualquer prosseguimento de atividades envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação.

▪ 20 de setembro

Informática – navegação no portal.sme.sp.gov.br. (Livro de JEI, 2004. p. 69)

Como ainda havia alguns professores que não conseguiram fazer o seu cadastro no Portal da Educação, o encontro deste dia foi destinado a encerramento deste cadastramento e exploração do Portal pelos demais professores. Porém, como nenhuma novidade havia a explorar, a maioria dos professores aproveitou o tempo e o espaço para fazer outras atividades rotineiras ou para ler os seus *e-mails*.

▪ 27 de setembro

Informática – procura de sugestões de atividades para gincana. (Livro de JEI, 2004. p. 69v)

Os professores, cada qual ao seu modo, discutiram sobre possíveis atividades para compor uma gincana na Unidade Escolar. Alguns professores tentavam elaborar por meio de buscas em jornais, revistas ou livros, outros conversavam sobre algumas que já conheciam, enquanto os demais foram ao laboratório para buscar atividades assim na *Internet*. Importante notar que esse uso da *Internet* foi limitado a buscas de idéias para atividades a ser desenvolvida com os alunos e feito somente por alguns professores.

▪ 22 de novembro

Informática – por falta da professora de POIE [sic], os professores fizeram pesquisas diversas na *Internet*. (Livro de JEI, 2004. p. 72v)

Da mesma forma que o ocorrido no dia 3 de maio, os professores ficaram numa espécie de “aula livre de informática”, fazendo suas explorações livremente, sem qualquer coordenação ou orientação coletiva.

4.4. Atividades ou discussões em que não houve ênfase em Tecnologias de Comunicação e Informação

Em 26 encontros, ou seja, aproximadamente 55% dos dias previstos, não houve debates, reflexões ou quaisquer atividades com ênfase no uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme estava previsto no Projeto Especial de Ação, segundo as anotações feitas no Livro de JEI, as anotações de campo da pesquisa ou as informações prestadas pelas professoras durante as entrevistas. A seguir, uma apresentação e justificativa da classificação de cada uma das categorias.

4.4.1. Houve registro como Tecnologias de Comunicação e Informação, mas o enfoque foi outro

Foram classificados aqui todos aqueles encontros em que o grupo até se reuniu no Laboratório de Informática Educativa, mas as discussões e as atividades não tinham relação com o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme estava previsto no Projeto Especial de Ação, embora haja registro de ocorrências desta natureza no Livro de JEI.

A apresentação segue a mesma estrutura das seções anteriores, com o dia, seguido do registro em Livro de JEI e algum comentário a partir das anotações de campo feitas durante a coleta de dados.

▪ 15 de março

Informática. (Livro de JEI, 2004. p. 57)

Os professores se reuniram no Laboratório de Informática Educativa, conforme orientação da coordenação pedagógica da escola e lá discutiram assuntos de cunho das práticas do dia-a-dia da escola, sobre alunos, encaminhamentos de atividades para o semestre, possibilidades de excursões e atividades extras etc. Houve até alguma menção a possíveis projetos a serem desenvolvidos usando-se computadores, mas não foi este o propósito do encontro nem o fulcro das discussões. Desta maneira, resta que este dia não pode ser contabilizado entre aqueles em que o objeto da discussão possa ser caracterizado como de acordo com o planejamento do Projeto Especial de Ação.

▪ 15 de abril

Revisão [reexibição] do vídeo “Sabrina, a bruxinha” → o grupo concluiu que a história em questão está longe da realidade de nossos alunos, uma vez que as atividades propostas anteriormente não surtiram o efeito desejado. (Livro de JEI, 2004. p. 59)

Não houve essa reexibição do filme. Os professores estavam de fato ocupados com as suas tarefas comuns relacionadas às aulas e avaliações.

▪ 26 de abril

Informática – Cada professor ficou livre para trabalhar com o que tinha prioridade no momento. (Livro de JEI, 2004. p. 59v)

Neste dia, os professores ficaram “livres” para fazer o que priorizavam, uma vez que era a semana final do primeiro bimestre. Assim, os professores ficaram preenchendo diários, corrigindo provas, preparando aulas etc.

▪ 17 de maio

Pesquisa sobre as concepções que norteiam o uso da informática nas atividades pedagógicas. (Livro de JEI, 2004. p. 62)

Neste dia houve uma dispersão dos professores de acordo com os seus interesses e necessidades. Não houve a pesquisa conforme registrado, pois os professores ficaram a cumprir outras obrigações rotineiras do seu dia-a-dia, como fazendo o preenchimento de diários de classe, correção de provas e trabalhos e preparo de aulas, individualmente.

▪ 24 de maio

(Informática) Informes gerais – festa junina, alunos 5.^a C (levantamento). (Livro de JEI, 2004. p. 62)

A palavra “informática” foi posta entre parênteses porque havia neste dia a previsão de seu uso e discussão, porém as discussões foram em torno do planejamento para a festa junina da escola (a ocorrer no dia 25 de junho) e da inserção dos alunos de uma 5.^a série neste evento.

▪ 7 de junho

Informática – confecção de diplomas para formatura Proerd. (Livro de JEI, 2004. p. 63v)

Neste dia, enquanto os demais professores estavam ocupados com seus afazeres, as professoras das quartas séries e a POIE estavam imprimindo os certificados dos alunos que participaram do PROERD. Esta não foi, portanto, uma atividade de formação de professores conforme previa o Projeto Especial de Ação, nem se configura como coletiva. O uso da tecnologia, neste caso, serviu para atividades de cunho burocrático em vez de pedagógico.

▪ 14 de junho

Informática – falando sobre preparativos para a festa junina. (Livro de JEI, 2004. p. 63v)

Nestes dias, os professores estiveram ocupados com a preparação e organização da festa junina (depois com uma gincana cultural). A informática foi usada tão-somente na busca de algo para incremento na festa, como receitas de comidas típicas nas diversas regiões políticas do Brasil, ou curiosidades sobre culturas etc. Além de pesquisas deste porte, o computador ainda foi utilizado para desenhos e confecções de faixas e bandeirinhas para decoração da escola.

▪ 21 de junho

Informática – preparação para festa junina. (Livro de JEI, 2004. p. 63v)

Continuou a discussão sobre os preparativos para a festa junina. Duas professoras procuraram *sites* na *Internet* com motivos juninos, tais como comidas típicas e outros, inclusive encontram um modelo de bandeirolas para o enfeite do palco da escola que foi impresso e reproduzido.

▪ 28 de junho

Informática – Preparação para a gincana cultural – que será realizada dia 3/7/04. (Livro de JEI, 2004. p. 64)

Naquele momento as atenções dos professores deveriam estar voltadas para uma gincana cultural da escola, a ocorrer em um sábado, para cumprimento de uma reposição do dia 30 de abril, quando houve paralisação dos professores. Não houve de fato o uso da informática.

▪ 5 de julho

Informática – planilhas de notas. (Livro de JEI, 2004. p. 64)

Digitação de conceitos e número de faltas dos alunos, pelos professores, numa planilha preparada no *software Excel*, da *Microsoft Office*. Isto também não se configura como uma atividade de formação de professores nem mesmo é uma atividade de ordem pedagógica, embora faça parte das atividades dos professores .

▪ 4 de outubro

Informática – elaboração questões gincana cultural – comunicados gerais. (Livro de JEI, 2004. p. 70v)

Também neste dia, a inscrição “Informática” deve-se somente ao pormenor de ser um dia para atividades que a envolvam. Contudo, as discussões foram em torno da gincana cultural, a ocorrer nos dias 18 a 21 de outubro, esta com atividades mais abrangentes que a realizada no dia 3 de julho (a de outubro foi realizada porque os professores viram numa gincana a possibilidade de grande envolvimento dos alunos, o que poderia trazer vantagens para as atividades cotidianas e rotineiras da escola, no que diz respeito a aprendizagem dos alunos).

▪ 11 de outubro

Informática – digitação das questões elaboradas em 04/10 (para gincana cultural) – conhecimentos gerais. (Livro de JEI, 2004. p. 70v)

Neste dia alguns professores estiveram ocupados apenas com digitação de algumas questões de conhecimentos gerais para uma das atividades previstas para a gincana cultural. Enquanto isto, os demais professores elaboravam outras atividades, sem o uso dos computadores. Também neste encontro não houve discussões ou atividades que possam ser caracterizadas como de formação de professores, conforme estava previsto no Projeto Especial de Ação.

▪ 25 de outubro

Informática → não houve → a coordenadora CP1 passou vários informes e discutiu alguns problemas que ocorreram na gincana, solicitando averiguações. (Livro de JEI, 2004. p. 71)

Novamente “informática” foi assinalada tão-somente porque estava prevista para este dia. O que ocorreu de fato foi o que está mencionado após o termo, ou seja, foram passados comunicados gerais aos professores e, após, houve discussão sobre alguns problemas ocorridos durante a gincana envolvendo alunos.

▪ 13 de dezembro

Digitação dos conceitos (planilhas – alunos). (Livro de JEI, 2004. p. 73v)

Digitação de conceitos e número de faltas dos alunos, pelos professores, numa planilha preparada no *software Excel*, da *Microsoft Office*. É uma atividade que, embora faça parte do cotidiano dos professores no que se refere às suas obrigações enquanto docente, não está de acordo com o que foi planejado para discussão no Projeto Especial de Ação.

4.4.2. Discussões ou atividades não relacionadas ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação

Continuando a apresentação dos dados, a seguir são descritos os encontros que não envolveram alguma discussão ou ação envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação. Isto ocorreu em 12 dos encontros realizados ao longo do ano, às segundas-feiras. Nestes dias, não houve debates, reflexões ou quaisquer atividades sobre ou usando Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme estava previsto no Projeto Especial de Ação, segundo as anotações feitas no Livro de JEI, livro oficial para os registros das atividades desenvolvidas pelo grupo. Abaixo, isto está posto mais detalhadamente.

▪ 2 de fevereiro

Discussão sobre a avaliação da unidade de 2003. Devolutiva das opiniões dos funcionários e professores e providências a serem tomadas em 2004. (Livro de JEI, 2004. p. 56v)

Os professores, neste dia, estavam ocupados prioritariamente com a avaliação da Unidade Escolar, com relação ao ano anterior (2003).

▪ 9 de fevereiro

Leitura da Portaria sobre o calendário escolar⁴³. (Livro de JEI, 2004. p. 56v)

A ocupação dos professores ficou em torno da elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2004.

▪ 16 de fevereiro

Leitura da Portaria 3826, de 08 de junho de 1997, que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEA – e dá outras providências⁴⁴. Elaboração inicial do PEA do grupo 1. (Livro de JEI, 2004. p. 56v)

Nos encontros dessa semana, os professores iniciaram a elaboração do Projeto Especial de Ação.

▪ 1.º de março

No Livro de JEI não há registro das atividades desenvolvidas. Segundo as anotações de campo do pesquisador, havia uma pauta que previa a discussão sobre a elaboração e redação final do Projeto Especial de Ação, principalmente no que se referia à inclusão dos projetos a serem desenvolvidos com os alunos e professores; entretanto, em vez disto, os professores foram encarregados de digitação das alterações nos seus planos de ensino. Desta maneira a discussão sobre os projetos ficou adiada.

▪ 8 de março

Também não foi feito o registro em Livro de JEI das atividades desenvolvidas neste encontro. As anotações de campo do pesquisador registram os professores ocupados ainda com a elaboração e digitação de seus planos de ensino.

No decorrer das tarefas, as coordenadoras apareceram para lembrar os professores que estes deveriam também elaborar o Projeto Especial de Ação. Aproveitaram o momento e iniciaram uma discussão sobre a 5.ª série C.

⁴³ Portaria 8618, de 2003, publicado no Diário Oficial do Município, dia 10 de dezembro de 2003, à folha 11, da Secretaria Municipal de Educação que dispõe sobre as diretrizes para elaboração do calendário de atividades – 2004, para as unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁴ Trata-se de uma Portaria da Secretaria Municipal de Educação que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEA – instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades escolares e Projeto Escola Obrigatória, voltados para melhoria do ensino-aprendizagem. Publicada no Diário Oficial do Município do dia 9 de Julho de 1997, à folha 13.

▪ 10 de maio

Discussão do PEA e alteração / reformulação do documento (pois faltou clareza, segundo a supervisora, quanto ao papel do aluno e do professor...). (Livro de JEI, 2004. p. 61v)

As duas coordenadoras pedagógicas trouxeram o Projeto Especial de Ação que os professores haviam elaborado, entregaram-no aos professores, dizendo que o mesmo deveria ser alterado, uma vez que este não tinha clareza sobre quais os papéis do professor e do aluno no que foi proposto, alegando terem sido estas observações feitas pela supervisora da Unidade Escolar.

▪ 8 de julho

Reunião Pedagógica – avaliação do PEA:

Informática: não há direcionamento; proposta: realização de projeto para desenvolvimento junto aos professores de *software* educativos e aplicativos (para que haja domínio dos mesmos).

“Desenvolvimento profissional dos professores” – não foi adiante. Proposta: que seja realmente efetivado, conforme consta no projeto, quinzenalmente.

Estudo de casos / GAAE – que sejam estudados outros casos e não somente os da 5.^a série C.

Atendimento aos pais / preparação de atividades: tem funcionado bem.

Mão na Massa – modificou alguns conceitos por parte dos docentes; sugestão: atividades mais práticas.

Socialização dos cursos – está ocorrendo. Proposta: escolha de textos e efetivo estudo dos mesmos. (Livro de JEI, 2004. p. 65)

Neste dia ocorreu uma Reunião Pedagógica com a finalidade de fazer uma avaliação do desenvolvimento do Projeto Especial de Ação. Os resultados, após uma séria e decisiva discussão entre todos os membros do grupo são os registrados acima.

▪ 26 de julho

Definição de datas de reunião pedagógica e programação para a excursão aos pontos turísticos de São Paulo. (Livro de JEI, 2004. p. 65v)

Discussão, com a coordenação pedagógica da escola, sobre as próximas datas para Reuniões Pedagógicas e programação para uma excursão pelos pontos turísticos do centro da Cidade de São Paulo. Esta excursão ocorreu no dia 24 de agosto de 2004, com a participação de professores, membros da coordenação, da direção e demais funcionários da escola. As despesas com ônibus e com guia turístico foram divididas entre os participantes.

▪ 18 de outubro

Gincana cultural. (Livro de JEI, 2004, p. 70v)

Neste dia não ocorreu a reunião do grupo de Jornada Especial Integral, em virtude da realização de uma gincana cultural, que deixou todos os professores muito atarefados na organização dos alunos e participação nos eventos que a compunham.

▪ 29 de novembro

Pré-comissão 8.^{as} séries. (Livro de JEI, 2004, p. 72v)

Ocorreu a Pré-comissão de classes, que é uma discussão prévia sobre o rendimento escolar dos alunos durante os quatro anos do Ciclo, para decidir pela promoção para a série seguinte (ou retenção no caso da 8.^a série).

▪ 6 de dezembro

Leitura da Portaria 5285 de 16/11/2004, sobre elaboração de calendário. Discussão para elaboração do calendário 2005⁴⁵. (Livro de JEI, 2004, p. 73v)

Discussão para composição do calendário escolar do ano letivo seguinte (2005).

▪ 20 de dezembro

Avaliação do PPP. (Livro de JEI, 2004, p. 73v)

Avaliações, individual e coletiva, do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Desta maneira, analisando não somente as anotações feitas pelos professores no livro de registro das ações do grupo, mas também as anotações feitas pelo pesquisador, é possível constatar que somente em 14 dias, ou seja, em aproximadamente 30%, ocorreram discussões sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação nas atividades desenvolvidas pelos professores durante os encontros.

Analisando atentamente as atividades classificadas na primeira categoria, qual seja “Discussões ou atividades envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme proposta elaborada no Projeto Especial de Ação”, nota-se certo desacordo com as propostas de formação de professores para o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação entendidas por Artigue (1994), que propõe uma formação que preveja uma relação entre os ambientes informáticos e o funcionamento dos contextos e sistemas didáticos, Almeida

⁴⁵ Trata-se da Portaria 5386, da Secretaria Municipal de Educação, publicada no dia 17 de novembro de 2004, que dispõe sobre as diretrizes para elaboração do calendário de atividades - 2005 nas unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio, de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Especial

(2000), que pretende uma formação dos professores pensando em sua atuação na escola como sujeito reflexivo numa postura mesmo de professor pesquisador, Borba e Penteado (2001) que recomendam uma formação contextualizada dos professores com o objeto de conhecimento (as tecnologias), inclusive no que se refere à apropriação da linguagem. Isto será retomado nas *Considerações finais*.

Dos registros pode-se observar que em grande parte do período destinado ao uso e discussão sobre o uso de informática ou outras Tecnologias de Comunicação e Informação, o grupo acabou optando ou sendo instado a escolher outras atividades ou, ainda, acabou por registrar algo diferente embora relacionado ao que ocorreu. Observa-se ainda o registro não claro das atividades denominadas ou em que se depreende discussões ou uso dos objetos de estudo previstos para tal período de estudo.

Uma outra peculiaridade observada, é que embora houvesse uma certa obrigação de se reunir no Laboratório de Informática Educativa, os professores muitas vezes acabavam por se dispersar ou, ainda que coletivamente, fazer as discussões que eram comuns aos outros dias da semana no desenvolvimento do Projeto. Ou seja, o uso do laboratório de informática serviu apenas como novo ambiente para as discussões comuns sobre a rotina dos professores.

No próximo capítulo haverá a apresentação de dados coletados por meio de entrevistas com oito professoras. Como foram constatadas algumas divergências entre as informações coletadas no Livro de JEI no que se refere às atividades desenvolvidas em se comparando com as anotações de campo do pesquisador e com o que disseram estas professoras durante as entrevistas, serão adiantados a seguir, os motivos, segundo as próprias entrevistadas, que levam os docentes a fazerem registros que não condizem fielmente às situações ocorridas ou ao modo como ocorreram.

4.5. As divergências entre alguns registros feitos e o que realmente aconteceu

Os motivos para registros divergentes em relação ao que de fato ocorreu são diversos, segundo as professoras entrevistadas. Numa primeira categoria, podem ser postos aqueles que estão relacionados ao receio do professor de que seja percebida uma “falha” em não ter cumprido com o que foi planejado ou proposto. Segue a apresentação destes, seguidos de trechos das entrevistas das professoras que o sustentam.

- *Registra-se o que deveria ter sido feito, não o que de fato ocorreu, porque senão*

pode-se até perder o espaço coletivo de reunião!

Eu acho que, provavelmente, porque ele sabe que aquele horário é para se realizar tal coisa. Se a coisa não foi realizada, certamente alguma punição vai ter. Então ele registra pelo que deveria ter sido feito, até, talvez, para manter aquele espaço existente. Porque, eu acredito, que se um dia eles perceberem – talvez até perceberam já e fingem que não sabem –, se um dia eles notarem que esse espaço de JEI não é utilizado para aquilo que ele foi criado eu tenho até medo de a gente perder esse espaço. Mas eu acho que os professores registram o que não foi feito exatamente porque conta disso. *É preciso registrar o que deveria ter sido feito... e não o que foi feito.* Porque senão nós não vamos estar cumprindo com o plano que nós mesmos criamos. Pelo que eu sei o PEA é criado pelos professores. A gente cria um plano e não cumpre com esse plano, mas é preciso registrar que foi cumprido, porque senão é colocar nossa cara a tapa também – ninguém quer colocar a cara a tapa. (P₅, 46) (O grifo é nosso)

De fato, havia uma discussão originada nos sindicatos da categoria de que realmente haveria essa possibilidade de diminuição da carga horária das reuniões coletivas, sendo que a coordenação pedagógica utilizava esse discurso para instar os professores a melhorar suas participações no horário, para demonstrar melhor aproveitamento dele.

- *O professor tem medo de retaliações.*

(...) Porque a escola cobra, do professor, papel. Tem que ter o papel. E o professor ainda tem medo. Medo de colocar aquilo que realmente é. Medo de ser punido; medo de ser rechaçado, medo de “aquela professora é a chata”, “aquela professora é ruim”, “aquela professora é implicante”, e a gente acabar sendo excluída do grupo. Então a gente faz o quê? Coloca aquilo que não é! Não é a verdade, não é o que a gente sente e o que a gente vê. É medo da punição, do autoritarismo... ainda existe. (P₁, 38)

- *Por uma falta de ousadia, os professores acabam recuando em suas idéias e registrando o que os gestores esperam que seja registrado.*

É, eu não sei se por comodismo ou por medo – agora eu também não sei do que. Eu tenho impressão de que é um pouco de medo de ousar. Eu acho que educação é ousadia, mas parece que quando chega a hora de fazer esse registro, de colocar no papel, parece que há um recuo, parece que todo mundo junto volta atrás e registra aquilo que gostariam que tivesse no papel. E papel aceita tudo. (P₃, 34)

Os motivos apresentados pela Professora P₃ também apontam para o caso das divergências motivadas por uma questão de fazer os registros de acordo com os anseios e expectativas dos gestores da Educação (mencionados, mormente os gestores internos – coordenação e direção), segundo as entrevistadas. Isto aparece mais intensamente nos casos abaixo.

- *Registra-se o que o corpo gestor espera que os professores façam.*

É que, no fundo, o que acontece – é óbvio, todos nós temos nossas opiniões –, no fundo, no fundo, o que acaba ficando registrado, o que acaba indo para o papel é aquilo que talvez a gestão gostaria que tivesse no papel. Não é reflexo da nossa realidade, é o que talvez esperam que a gente coloque no papel. (P₃, 32)

- *O próprio “sistema” obriga o professor a registrar conforme espera que seja*

registrado.

O livro de JEI, o de Hora Atividade, diários, às vezes... muitas coisas falsas. O próprio sistema obriga. Não é verdade? Se você puser a verdade, você tem que mudar. (P₇, 38)

Esta mesma professora aponta uma transferência cumulativa de obrigações e de responsabilidade pelas divergências, denotada no seguinte excerto:

(...) Porque agem assim, obrigam, obrigam a direção, a direção obriga a coordenação, a coordenação obriga o professor a fazer aquilo daquele jeito. E você sabe que é falso, não condiz à realidade, nem da sua prática, nem mesmo em relação à aula mesmo, não condiz. Não condiz. Não está real. E é uma pena, porque isso no futuro vai ser péssimo. Cada vez que eu anoto uma coisa que eu sei que não... aliás, eu evito ao máximo o que eu acho que não está certo, porque eu fico pensando e se um dia, daqui a dez anos, alguém pegar isso vai pensar que eu fiz isso e eu vou ficar muito brava, porque está errado. Não é? É muito ruim. (P₇, 40)

A própria dinâmica de funcionamento dos sistemas didáticos favorecem algumas divergências, uma vez que o gerenciamento das ações muitas vezes carece de alguns “arranjos” para se justificar o que os professores têm a fazer. Isto aparece na fala da professora P₄:

- *Há alguns parâmetros a serem seguidos* (há fatos que não devem ser registrados no dia em que de fato ocorrem, por exemplo uma reunião de pais que foi adiantada por conveniência da escola, mas deve ser registrada no dia previsto no calendário oficial). Assim, muitas vezes os professores deixam para registrar em outro dia e acabam por esquecer o que deve ser registrado.

Para começar, você tem que seguir uns parâmetros que são definidos aí: “isso pode, isso não pode escrever”. E nem sempre a realidade corresponde àquele registro que tem que ser feito. Que a gente faz muita coisa, a gente faz. É um grupo que trabalha. Mas, na hora de registrar aparece “ih! hoje eu não poderia estar colocando isso”, aí você já esquece. A gente tem só duas horas-aula de JEI, você está no meio do processo aí ninguém pára para estar registrando aquilo na hora. Porque quando a gente consegue fazer isso, funciona bem (...). (P₄, 20)

Isto também é corroborado pelo que diz a professora P₆, quando esta justifica que os registros feitos não são incoerentes, apenas não ocorrem no tempo declarado:

- *O registro é feito apenas por uma questão burocrática*, mas o que se registra não é tão diferente do que realmente se faz.

Porque é burocracia. Você tem que registrar alguma coisa. É que nem no diário, muitas vezes, você tem que colocar alguma coisa. Também não quer dizer que você fez alguma coisa tão distante daquilo. Você vai escrever coisas que acontecem, coisas que fazem parte do seu dia-a-dia, você também não vai inventar nada que seja muito absurdo. (...) Então acho que as pessoas têm que fazer o registro, fazem por conta da burocracia, mas elas fazem o registro meio que dentro de um repertório delas mesmo, de trabalho delas, não sai muito daquilo. E acho que é assim mesmo que funciona. (...) Então não é algo que foge totalmente à realidade. (P₆, 26)

A professora P₂ reconhece que os processos de mudanças são dificultados também por causa dos registros equivocados, pois se fossem feitos conforme ocorrem os fatos alguma reação iria provocar:

- *Falta sinceridade por parte do professor*, pois na prática o que acontece é diferente do que se registra. Como os registros são diferentes, as mudanças que deveriam ocorrer não são implementadas.

Eu acho que a gente não sabe ser sincero. Eu acho que se realmente a gente colocasse o que pensa no papel eu acho que haveria mudanças. (...) Mas eu acho que precisaria haver mais sinceridade naquilo que está fazendo. Já poderia ter mudanças, se não está funcionando daquele jeito, então vamos tentar no ano seguinte diferente. Eu acho que fica tudo muito no papel, só no papel. E na prática mesmo, fica diferente. (P₂, 38)

A professora P₄ aponta vários motivos para as divergências:

- *Alguns professores têm dificuldades para descrever fielmente as ações e discussões ocorridas.*

(...) A P₆ tem uma flexibilidade nesse sentido – acho que você também deve ter, essa cabeça assim mais organizadinha de matemático – porque a gente está conversando e falando e ela já consegue registrar. Eu já não tenho essa facilidade. Então, como cada dia um tem que registrar, aí tem que colocar, a gente fica sem saber como escrever aquilo. A forma de registrar também é um empecilho para isso. Tudo é “pode escrever assim? Não pode?”... você também não pode ser muito simples, muito coloquial. Para mim é isso que atrapalha... (...). (P₄, 20)

- *Os registros exigem também um tempo que os professores reclamam não ter.*

(...) Relatar tudo direitinho, tintim por tintim, exige tempo, um tempo que aqui a gente não tem... bateu aquele horário, a gente vai embora, vai fazer outra coisa, ou vai para sala de aula, e fica lá, no dia seguinte você já não está mais com aquela informação fresquinha... “ah! o que foi mesmo que a gente fez?”, aí você vai lá e escreve meio que resumidamente. (P₄, 20)

- *Os professores têm muitos livros para escrituração.*

(...) Tem livro para isso, livro para aquilo, acho que incomoda a gente, atrapalha, acaba perdendo tempo, sendo que a definição das metas é mais importante... (...) É mais prático do que teórico, para funcionar. E a JEI fica muito em cima de teoria, em cima de escrituração... coisa que acaba ficando no livro, ali na sala de aula é outra história. (P₄, 21)

É... fora aqueles diários. Um monte que me atrapalha até. Eu estou ainda fechando diário! Por quê? Porque na sala de aula é a dinâmica, nem sempre dá tempo de você sentar e escrever. Meus diários são todos borrados. Eu não consigo escrever e dar atenção para os alunos e resolver problemas com calma, assim organizadamente. Tem [livro de] CCH, tem [livro de] Hora Atividade, tem livro da JEI, tem livro de ponto (que é imprescindível, você não pode deixar de assinar), o mínimo é o livro de ponto que é só a sua assinatura... agora eu tenho muito registro para fazer... muito, muito (...). (P₄, 22)

A mesma professora ainda apresenta uma justificativa que está diretamente relacionada à concepção de formação contínua de professores, no que se refere aos registros como possibilidade de sistematização de estudos:

- *Os professores não enxergam os registros como uma possibilidade também de orientação para a reflexão e para a pesquisa.*

(...) Isso eu acho que é perda de tempo, é um pouco de desperdício. Acaba não funcionando. *Se a gente realmente depois fosse utilizar aqueles registros para dar continuidade ou para retomar alguma coisa, mas não, fica só ali no papel, não funciona muito.* (P₄, 22) (O grifo é nosso)

Sobre esse aspecto, Pimenta (2005) enfatiza os elementos importantes presentes nas práticas docentes, “como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente” (p. 27), o que aponta uma necessidade de sistematização nas práticas de documentação, de registro. Diretamente relacionado ao que disse a professora P₄, Pimenta enfatiza:

Não se trata de registrar apenas para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar nexos mais amplos com o sistema. Documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos. (Pimenta, 2005. p. 27)

Esta autora põe em debate a importância do registro como elemento que possibilita um melhor entendimento da prática tanto quanto um melhor aproveitamento da teoria, pois ele se constitui em “potencial para a elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria” (*Ibid.*).

Desta forma, a prática dos registros observada nesta Unidade Escolar e aqui apresentada, tanto quanto os depoimentos destas professoras, apontam para uma necessidade de uma melhor orientação, no sentido de levar os professores a uma reflexão sobre a relação entre a qualidade das situações didáticas de formação de professores em contextos escolares e as suas concepções tanto sobre a formação quanto aos registros das situações.

Para que se tenha uma idéia dos efeitos (e também das causas) das discussões e atividade envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação no que tange às situações didáticas em sala de aula, no Laboratório de Informática Educativa, a seguir será feita uma breve listagem de algumas atividades naquele contexto desenvolvidas.

4.6. Atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa

Os professores deveriam apresentar um projeto descrevendo as atividades a serem desenvolvidas com os seus alunos. Para este projeto, havia um formulário a ser preenchido,

ocupando apenas uma página de uma folha de papel, que foi entregue a cada professor. O modelo é o seguinte:

EMEF Nome da Escola	
Laboratório de Informática Educativa – 2004	
Professor: _____	Turma: _____
Horário: _____	
Projeto: _____	
Duração: _____	
Proposta de trabalho:	

Aplicativos e Ferramentas a serem usadas:	

<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 5px;"> Assinatura do Professor: Data: ____/____/____ </div>	

Figura 6: Modelo, em miniatura, do formulário para Projeto de uso do LIE

Anexado a este formulário, havia uma meia folha com as seguintes orientações para o seu preenchimento:

Projeto de informática

Proposta de trabalho

- Deverá conter o objetivo do projeto e qual será o desfecho do mesmo em sala de aula;
- O período em que será trabalhado;
- Se durante o projeto os alunos terão aulas livres;
- O que poderá ser trabalhado na ausência do professor, caso a turma tenha aula no laboratório.

Aplicativos e Ferramentas.

- Se usará a impressão para alguns trabalhos ou matrizes;
- Se usará a *Internet*;
- Se necessitará de uma preparação anterior (do POIE).

PS: No caso de pesquisa na Internet, deixar sugestão de no mínimo 3 sites.

As aulas de informática terão início a partir do projeto elaborado.

O laboratório está disponível para o desenvolvimento dos Projetos, mesmo na ausência da POIE.

Como os professores, em sua maioria, sentiam dificuldades para elaborar atividades para os seus alunos, atividades envolvendo informática, ficavam protelando o preenchimento deste formulário.

Tal projeto serviria principalmente para o uso do LIE quando a POIE estivesse ausente

ou, caso houvesse uma justificativa, para que o professor levasse seus alunos para aulas, além daquelas previstas no horário.

Sobre este Projeto, no decorrer de sua entrevista, a POIE disse ser a “a única coisa” que pede, no início do ano ou do semestre. Quanto ao desenvolvimento dos projetos entregues pelos professores, ela disse:

(...) Mas, assim, os projetos são mais de Fund II; eles saíram mais do papel, chegaram a concluir todos os projetos; Fund I é que ficou meio parado, mesmo porque as crianças são menores, é mais difícil para eles estarem entendendo... demorou um pouco mais, e outros nem saíram do papel (...) Teve turmas que usou vários recursos, usou recurso de som, usou recurso de fotos, filmagens, que acabou usando outros recursos da máquina, não ficou somente naquela coisa que a gente conhece, quando liga o computador e aparece aquelas telinhas, aqueles programas, não ficou somente ali não. (...) (P₈, 10)

Eis a seguir alguns exemplos de atividades que foram desenvolvidas no Laboratório de Informática ou usando outras Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme os dados coletados e citações nas entrevistas com as professoras.

- Apresentação dos equipamentos (computadores, seus componentes e periféricos) aos alunos; os procedimentos para ligar e desligar o computador com segurança.
- Uso da *Internet*:
 - Acesso a alguns *sites* de jogos.
 - Interação entre alunos e turmas de alunos por meio de grupos de discussão.
 - Orientação para desenvolvimento de atividades via correio eletrônico.
 - Livre acesso (porém limitado a alguns *sites*).
 - Pesquisa de fotos e textos sobre assuntos desenvolvidos em aula.
- Uso do *Excel*:
 - Elaboração de tabelas simples.

“Nós trabalhamos entrando no *Excel*, trabalhamos um pouquinho a tabela, como montar as tabelas e fizeram contas, montaram contas, puxaram resultados depois” . (P₂, 26)

“Eu não sei o nome do que eles fizeram. Eles usaram as tabelas do *Excel*, eles montaram a tabuada, aí eles digitaram os resultados. Depois ela [a POIE] mostrou de uma certa maneira que o resultado já sai. Depois eles tinham que montar contas. Foi só isso. Não deu para fazer gráficos, a gente ia entrar em gráfico, não deu”. (P₂, 27)
 - Elaboração de gráficos diversos, inclusive gráficos de funções polinomiais do 1.º grau.
- Uso do *Paint*:

- Uso livre.
- Ilustração de histórias ou trabalhos para compor *slides* no *PowerPoint*.
- Uso do *PowerPoint*:
 - Composição de *slides* para apresentações como resultado final de atividades feitas em outros *software*.
- Uso do *Word*:
 - Digitação de textos referentes ao conteúdo desenvolvido em sala de aula ou resultados de projetos mais gerais (como de folclore).
 - Produção de textos.
 - Digitação de palavras ditadas:

“(...) eu fazia ditado e as crianças digitavam as palavras, nesse sentido”. (P₃, 27)

- Uso de recursos de áudio: trabalho com música na sala de aula. A música *Quem é você*, de Chico Buarque. Depois, os alunos fizeram ilustrações, criaram máscaras (P₄, 12)
- Uso do vídeo-cassete e televisão: vídeos diversos sobre conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Há também algumas atividades que as professoras citaram dizendo querer desenvolver com os alunos, mas não conseguiram por falta de tempo (causado principalmente pela exígua quantidade de aulas no laboratório de informática). Estão listados abaixo alguns exemplos.

- Desenvolvimento de um projeto (“Projeto Animais”), em que os alunos deveriam fazer pesquisas na *Internet* (“no *site* do Zoológico”) sobre os animais (alimentação, período de gestação etc.), dispor os animais em mapas conforme seu *habitat* natural, pôr fotos dos animais, produzindo apresentações de tal maneira que ao clicar numa região geográfica do mapa abrir-se-ia uma janela com a foto do animal e suas características. (P₁, 29)
- A professora P₅ gostaria que os alunos tivessem acesso aos computadores não somente nas aulas no laboratório de informática, mas no dia-a-dia, até mesmo para mostrar exemplos do que é falado na sala de aula e que não é do conhecimento dos alunos, por exemplo o que é uma tundra, como é um pé de café, um pé de cana-de-açúcar, um pé de arroz etc. (P₅, 39)

- Esta professora cita ainda sua vontade de ter usado a *Internet* com uma turma de 8.^a série quando estava explorando a questão da Ditadura. Lembra que houve um programa de televisão que apresentou o caso do Wladimir Herzog (Programa Linha Direta, exibido pela Rede Globo de Televisão no dia 2 de setembro de 2004): “O programa é horroroso, a gente sabe, mas nesse caso, nesse dia em especial, eles trataram de um caso que é famoso na história. E eu queria que eles tivessem acesso às informações sobre este caso. Então, de alguma maneira, você entrando no *site* do programa (a Globo não cede a fita do programa), de alguma maneira você poderia ter ali, no computador, um acesso às informações sobre este caso, o envolvimento de outras pessoas no caso, o que foi feito com ele, quais são os resultados...”. (P₅, 39)
- “É um recurso que oferece infinitas possibilidades e a gente ainda está assim... É como se tivesse uma folha de papel grande e a gente tivesse fazendo um desenho pequenininho só no canto. Então tem o resto da folha para explorar, entendeu?” (P₃, 27)
- Ir além das atividades desenvolvidas, “não ficar só no *Paint Brush*, por exemplo, ou só na *Internet*”. (P₃, 26)

No próximo capítulo, complementando a apresentação e discussão dos dados coletados na Unidade Escolar, está a maioria das informações dadas pelas professoras entrevistadas, em que elas discutem suas concepções sobre a própria formação, sobre como enxergam a importância das situações de formação, os limites e possibilidades dos contextos escolares, além de outros dados importantes para esta pesquisa.

Capítulo 5

A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTOS ESCOLARES

Conforme exposto no Capítulo 2, *A formação contínua de professores e o uso de tecnologias*, o termo *compreensão* está sendo tomado com um significado mais amplo do que *entender*, refere-se à responsabilidade dos professores por uma reflexão sobre suas ações e também sobre a sua formação. Assim, o título deste capítulo procura anunciar o modo como os professores enxergam, responsabilizam-se, tomam partido e aceitam (ou não) os processos de formação contínua que tomam corpo em situações didáticas nos contextos escolares, em particular os da Unidade Escolar em estudo. É sob essa ótica que o texto está composto das seguintes partes:

- 5.1. *A preparação para as entrevistas.* Um diálogo entre o pesquisador e os professores para desencadear um roteiro para entrevistar alguns deles.
- 5.2. *As professoras: uma breve apresentação,* para que se tenha uma noção de quem são as professoras entrevistadas.
- 5.3. *As concepções de formação contínua dos professores.* As professoras, enquanto respondiam sobre algumas questões, acabaram por revelar qual a compreensão que possuem sobre formação contínua de professores. Isto é muito importante, uma vez que as concepções são internalizadas em suas práticas, tomadas de decisões e sobre a responsabilidade que acabam assumindo enquanto indivíduo que faz parte de um coletivo docente.
- 5.4. *As situações de formação contínua de professores em contextos diversos.* Serão apresentadas algumas situações de formação citadas pelas professoras, submetendo à sua compreensão, principalmente aquelas que envolvem discussões sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.
- 5.5. *Condições de uso e de reflexão sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação na formação contínua dos professores.* Nesta parte, foram selecionados alguns excertos das entrevistas das professoras que servem ao propósito de entender quais são as suas responsabilidades sobre a própria

formação, quais são as possibilidades e os limites das situações promovidas nos horários coletivos para proporcionar de fato uma boa formação, principalmente no que se refere ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação e, mais intensivamente, no contexto de uso do Laboratório de Informática Educativa.

Inicialmente será descrita uma conversa coletiva que ocorreu ao final do ano letivo, motivada institucionalmente pela iminente avaliação que os professores deveriam fazer sobre o desenvolvimento dos projetos da Unidade Escolar naquele ano, por entender que essa conversa foi importante ao desencadear algumas questões que nortearam as entrevistas.

5.1. A preparação para as entrevistas

Aproximando-se o término do calendário letivo, aos professores daquela Unidade Escolar caberia a avaliação das ações decorridas até então, em termos do cumprimento daquelas que estavam previstas no Projeto Especial de Ação, da mesma forma que aconteceu ao final do primeiro semestre. Os professores nessas ocasiões põem-se a dialogar com os colegas a fim de alinhar uma crítica comum para não serem alvos individualizados em se apresentando críticas mais contundentes. Mesmo assim costumam aparecer registros com críticas mais acentuadas.

No dia 2 de dezembro daquele ano (2004), os professores estavam reunidos em horário coletivo e, conforme avisados pelo pesquisador na semana anterior, iniciaram uma pré-avaliação dos projetos, o que deveria ser feito posteriormente em termos formais, tanto avaliações individuais quanto coletivas. A pauta da reunião foi definida *a priori* e já de conhecimento dos professores, qual seja um diálogo em torno da avaliação das discussões e usos da informática educativa durante o tempo de formação na escola, no horário de JEI, naquele ano. Para iniciar a reunião, o pesquisador disse que aquele diálogo seria registrado em suas notas de campo e que não seria tratado como uma avaliação da instituição nem pela instituição, muito menos seria uma avaliação dos profissionais ali envolvidos, tratando-se tão-somente de uma oportunidade para discussão sobre as limitações e alcances das práticas de formação. Falar que não se tratava de uma avaliação feita pela instituição (entenda-se pela coordenação ou direção da Unidade Escolar) foi muito importante, pois os professores assim se colocaram muito mais à vontade para emitir seus pensamentos.

Estavam presentes a esta reunião, ocorrida na sala dos professores, seis professores, identificados abreviadamente nesta parte da dissertação apenas por suas especialidades ou pelas classes às quais lecionam: uma professora de 3.^a série (Prof. 3), duas professoras de 4.^a

série (Prof. 4a e Prof. 4b), uma professora de Português (Prof. Port.), um professor de Educação Física (Prof. EF) e o professor de Inglês (Prof. Ing.), além do pesquisador (que, como informado anteriormente, também era professor da Unidade Escolar). A seguir, estão as anotações de campo feitas pelo pesquisador na ocasião da reunião. É preciso observar que mesmo as citações *ipsis verbis* dos professores não estão diferenciadas pois, embora haja fidedignidade às informações prestadas, não houve um registro auxiliar que permitisse a transcrição das falas por completo. As intervenções do pesquisador estão postas em caracteres *itálicos*, entre colchetes.

[Prof. Port.] – Na escola nada de novo foi aprendido.

[Prof. 4a] – Não houve direcionamento do trabalho.

[Prof. 3] – Há um tempo disponível no nosso horário, mas esse tempo não está sendo bem trabalhado. A Prof. 4a descobriu muitos recursos por sua conta (vasculhando na *Internet*, descobriu muitos *sites* interessantes).

[Prof. 4a e Prof. Port.] – O que foi aprendido foi em função de uma busca pessoal.

[Prof. 3] – Deveria ser direcionado um trabalho em função das necessidades.

– Sempre há reuniões durante o nosso horário [reuniões da POIE durante o horário das aulas]

– A POIE tem muitas reuniões, não está na escola...

– Há ainda o tempo de ocupação com a formatação das máquinas (no começo, meio e fim do ano).

– Não há sedução do professor, motivando-o, mostrando-lhe que é possível usar com os alunos... não há isso. A POIE chama para quê? [Durante o desenvolvimento do PEA, a POIE, conforme orientação que recebe da coordenação, chama os professores para fazer a reunião no LIE].

[Prof. 4a] – Também precisamos lembrar das máquinas quebradas [a partir do mês de outubro, as máquinas começaram a apresentar alguns problemas em seu funcionamento, de maneira que a esta altura do ano há 8 máquinas que os alunos não podem usar].

[Prof. 3] – O “Portal da Prefeitura” não teve uma seqüência. Segundo a POIE, o problema da não continuidade está com a Prodam (Companhia de Processamento de Dados do Município), pois esta não garantiu o acesso (impossibilitado ou demorado).

[Prof. Port.] – O que aprendi no curso [Prof. 4a] nada acrescentou às possibilidades de uso com os alunos. Há impedimentos de melhoria por parte dos profissionais envolvidos.

[Prof. 3] – A POIE não tem um planejamento... Precisei fazer gráficos no *Excel* e não tive ajuda – encontrei o auxílio que precisava com o professor de Matemática.

– Fiz trabalho com giz e lousa porque não tive apoio da POIE, quando deveria ser feito usando os recursos informáticos.

[O que acham deste espaço aberto a discussões desta natureza, destas possibilidades e de ter o LIE?]

[Prof. 3] – Ter abertura para discussão é importante para a nossa formação enquanto profissionais, para poder utilizar a ferramenta com os alunos.

[Prof. Port.] – É positivo.

[Prof. Ing.] – Não adianta nada ter o espaço, discutir e nada acontecer, nada mudar.

[Que possibilidades de melhor aproveitamento vocês podem apontar?]

[Prof. Port.] – Não sei se está dentro dos objetivos, mas aprender lidar com os diversos programas seria bom (tabelas, gráficos...).

[Prof. 3] – Ficamos muito na dependência [da POIE].

[Prof. 3 e Prof. Port.] – Teria que ter formação sobre a utilização dos programas [*software* a serem utilizados nas atividades desenvolvidas com os alunos].

– Ela [POIE] não dá aula.

[Prof. 3] – Mas como vou dar aula se não sei?

[Prof. EF] – Nós temos que aprender para poder utilizar os recursos.

[Prof. 3] – Para montar problemas que use gráficos, *PowerPoint* ou qualquer outro recurso tem que ter conhecimento [sobre o *software*].

[Prof. 3 e Prof. 4a] – Precisa ter clareza sobre a função do POIE.

[Prof. EF] – Imagina um professor que até três anos atrás nem sabia sentar diante do computador... como esse professor pode levar os alunos hoje para usar o computador? Precisa ter formação adequada.

[Prof. Port.] – Fiz um curso e tive que usar o que aprendi com os alunos, ainda durante a formação.

[Prof. 3] – O que aprendi na capacitação, em informática, do PEC deu um banho no que aprendi aqui.

[*Como deve se dá a programação do PEA para que haja uma eficácia nas discussões e estudos acerca da informática na escola?*]

[Prof. 3] – Estruturar uma seqüência de trabalho, de maneira que funcione, para que realmente o professor tenha tal formação, que use o laboratório [LIE] com segurança.

[Prof. Port.] – Falta mesmo é aula de informática.

[*Se houvesse formação suficiente acerca do uso de software, o trabalho docente com o uso de computadores estaria garantido? Nada mais seria necessário?*]

[Prof. Port.] – Sim, seria preciso mais... Discutir projetos, envolvendo todas as disciplinas.

[Prof. Ing.] – O professor tem que ter curso... Como para passar notas [está se referindo a passar os conceitos dos alunos para uma planilha no *Excel*]... No concurso não está sendo cobrado do professor que este tenha conhecimentos em informática, mas depois tem que usar. O professor é obrigado usar na marra!

[Prof. Port.] – Muito aprendi com minha filha.

[Prof. 3] – Dá para trabalhar com várias matérias na informática.

[Prof. Port.] – Dá para fazer um trabalho maravilhoso!

[Prof. 3] – O que cada série irá trabalhar? O que em cada disciplina? A segunda série dará continuidade ao trabalho da primeira? E assim em diante. Tudo tem que ser planejado, discutido. É realmente trabalhoso, não é fechar as portas e trabalhar cada qual do jeito que quer. O PEC dá outra visão do que é escola... os vários usos dos multimeios (TC, VC, PA, PO, PT...) ⁴⁶. Isto tudo devido à idéia de uma revisão na formação... Tudo isso já está aí e precisamos utilizar com os alunos.

[*Formação e projeto são tudo que precisamos para promover um bom uso dos meios de que a escola dispõe?*]

[Interrupção da coordenação, que veio falar sobre as comissões de classe. Após, dispersão dos professores, que tinham que se preparar para a Comissão de Classe].

Este diálogo durou pouco mais de meia hora, pois, conforme registrado, uma Coordenadora Pedagógica entrou na sala, interrompendo a conversa e, imediatamente, começou avisar a todos que se preparassem para as Comissões de Classes. Ao sair, os professores já estavam dispersos com esta ou outras obrigações que lhes cabem no dia-a-dia

⁴⁶ Estava se referindo aos recursos e aos professores do PEC – Formação para Docentes: TC: teleconferência; VC: videoconferência; PA: Professor-Assistente; PO: Professor-Orientador; PT: Professor-Tutor.

da escola.

O que estes professores disseram suscitou a elaboração de um roteiro para uma entrevista individual a alguns deles (entrevistas já vislumbradas e com intenções declaradas aos professores antes mesmo do diálogo estabelecido), sendo que os professores para as entrevistas ainda não haviam sido escolhidos.

Neste diálogo e nas entrevistas, os professores falaram de sua formação, de sua prática, de seus anseios e expectativas, como que fazendo uma avaliação do trabalho desenvolvido na Unidade Escolar, pensando tanto no que foi trabalhado com os alunos quanto em sua formação contínua.

A seguir, serão apresentados os dados relativos a cada professora, dados estes obtidos em entrevistas abertas com cada uma delas com o pesquisador. As entrevistas foram gravadas num aparelho de áudio e, posteriormente, transcritas. É preciso dizer que antes de iniciar a gravação, o pesquisador explicava à professora que seria feita a transcrição e que esta lhe seria encaminhada, podendo haver alguma interferência nas respostas, se este fosse o seu desejo. As professoras, todas elas, não demonstraram qualquer insatisfação com estas condições e manifestaram total apoio e interesse para que as finalidades das entrevistas fossem atingidas. Finalidades que lhe foram descritas e explicadas, como sendo para contribuir para uma dissertação de mestrado, que iria avaliar e discutir as condições de formação contínua dos professores, não se constituindo em avaliação individual do trabalho do professor, nem mesmo daquela unidade de ensino em particular. Foi acrescentado ainda que os nomes, das entrevistadas ou de terceiros que porventura surgissem na conversa, seriam substituídos por siglas, pseudônimos ou códigos, que não os identificassem diretamente por pessoas estranhas àquela comunidade escolar. Assim foi que na redação final da dissertação foram escolhidos os códigos P₁ a P₈ para a identificação das oito professoras entrevistadas, sendo que a numeração 1 a 8 não estabelece nenhuma ordem quanto às entrevistas, sendo totalmente aleatória.

As entrevistas ocorreram numa sala de aula convencional (no caso das professoras P₂ e P₃, em suas respectivas salas de aula, coincidentemente), exceto no caso da Professora P₈, cuja entrevista ocorreu no Laboratório de Informática Educativa.

Como as entrevistas foram progressivamente se desenvolvendo em tom de diálogo, conforme já justificado nos procedimentos de coletas de dados (no Capítulo 1), as perguntas foram surgindo no desenrolar do diálogo, porém, abordavam principalmente os seguintes

pontos que constituíram o seu roteiro:

- a trajetória profissional do professor;
- sua formação inicial;
- sua formação contínua, contemplando oportunidades de formação nos espaços interno e externo à escola e aquelas que envolvem o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação;
- realização de sua formação na sala de aula com os alunos;
- importância, possibilidades e limites do espaço de formação na escola.

A escolha destes tópicos foi suscitada pela reunião coletiva tratada na seção anterior deste capítulo e, embora esteja além dos horizontes desta pesquisa e fuja de sua delimitação, foi constituída de tal maneira a deixar o professor voluntariamente falar de suas reflexões sobre os pontos que mais interessam. Além disto, nestas entrevistas não poderia deixar de se considerar o entrelaçamento que existe entre as diversas situações institucionalizadas na escola, entre os contextos de formação de professores, estando todos eles de alguma maneira imbricados. Por exemplo, a formação inicial do professor e a sua trajetória profissional também fazem parte de sua formação contínua, assim como o seu trabalho diário com os alunos. Desta maneira, qualquer tentativa de separação desses aspectos seria equivocada, embora necessária.

Afora isto, todos estes pontos de alguma maneira ou em algum momento eram tratados pelo entrevistador de tal modo a convergir para discussões sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação no espaço de formação e, em particular, para a exploração e apropriação do Laboratório de Informática Educativa da Unidade Escolar enquanto contexto de formação de professores.

Como as professoras entrevistadas se sentiram bem à vontade com o pesquisador, comprometendo-se à fidedignidade nas informações pela própria situação, já que se abriu o precedente para isto pela situação institucional de avaliação das atividades relacionadas à formação contínua ocorridas durante o ano e porque o inquiridor tinha como propósito a pesquisa e mostrou-se solidário aos professores durante todo o tempo em que conviveram e não somente nos momentos em que mirava principalmente a sua pesquisa, as perguntas iam sendo formuladas à medida que a entrevista ocorria, tendo como norteador o roteiro apresentado acima, que não era de conhecimento das professoras. Entretanto, pretendia-se que as professoras, de maneira natural e voluntária, tocassem em alguns pontos, sem que a

pergunta direcionasse a sua resposta. Assim, o pesquisador foi questionando, segundo as respostas dadas e segundo suas intenções. Por exemplo: no que se refere a Tecnologias de Comunicação e Informação em sua prática docente, o pesquisador gostaria de ouvir da própria professora em que momento ela sentiu a necessidade de seu uso e quando aconteceram os primeiros contatos; entretanto, como em alguns casos tal assunto ou menção não surgiu, o pesquisador foi intensificando as perguntas que indiretamente poderiam levar a tais reflexões. Isto, no entanto, foi feito com muito cuidado uma vez que havia o receio de se configurar o que Brousseau denominou “efeito Topázio”⁴⁷.

Uma vez feitas essas considerações, a seguir estão apresentadas as oito professoras escolhidas, com dados fornecidos por elas mesmas ou originados nas observações focais, lembrando que as motivações e critérios para escolha destas professoras estão detalhados nos procedimentos de coleta de dados, no Capítulo 1.

5.2. As professoras: uma breve apresentação

As professoras estão apresentadas somente em relação à sua formação inicial e a alguns aspectos relativos ao uso ou demonstração de interesse pelo uso de Tecnologias de Comunicação e Informação em sua atividade docente ou mesmo em atividades relativas à formação de professores, segundo observações do pesquisador. Além disto, haverá algumas observações que assinalem similitudes ou diferenças entre elas.

5.2.1. A professora P₁

A professora P₁ estava em 2004 com uma turma de 3.^a série nesta escola. A sua formação inicial para a docência foi com o Magistério, ao nível de Ensino Médio. Após o término, queria fazer um curso superior, mas não havia condições financeiras. Disse estar realizando este sonho por meio do PEC – Formação para Docentes, que lhe oportuniza a formação em Pedagogia.

Iniciou sua carreira no Magistério em 1987, na Rede Estadual, onde ficou por 12 anos. Leciona no SESI desde 1993. Em 2004 estava há seis anos na Prefeitura.

Fez um “cursinho básico de informática” em alguma escola que o oferecia, e

⁴⁷ O *efeito Topázio*, um dos “fenômenos da Didática”, segundo Brousseau, ocorre quando “a resposta que o aluno tem de dar está determinada à partida, e o professor escolhe as perguntas a que essa resposta pode ser dada. Evidentemente, também o significado dos conhecimentos necessários à produção dessas respostas se altera. Fazendo perguntas cada vez mais fáceis, ele tenta obter o significado máximo para um máximo de alunos. Se os conhecimentos visados desaparecem totalmente, estamos perante o ‘efeito Topázio’” (Brousseau, 1996a. p. 42).

continuou adquirindo tais noções somente quando ingressou na Prefeitura, onde começou a utilizar o computador, conforme era sua vontade. Disse ter sentido dificuldades no PEC – Formação para Docentes no início pois deveria acessar um ambiente até então desconhecido – o *Prometeus*, que é um ambiente de aprendizagem com atividades *online* e *offline* que os cursistas utilizavam no curso.

(Esta professora participou da reunião coletiva do dia 2 de dezembro e está lá identificada por Prof. 3).

5.2.2. A professora P₂

Esta professora tinha em 2004 uma turma de 4.^a série. Inicialmente cursou o Magistério, depois fez especialização em Pré-Escola. Estava também concluindo o PEC – Formação para Docentes.

Inicialmente, trabalhava somente em Pré-Escola. Começou em uma escola particular pequena onde ficou por 12 anos. Passou em um concurso da Prefeitura em 1985, para a Educação Infantil. Deste cargo se aposentou em 2002. Em 1992 ingressou em outro cargo na Prefeitura como professora do Ensino Fundamental I.

(Esta professora participou da reunião coletiva do dia 2 de dezembro e está lá identificada por Prof. 4b).

5.2.3. A professora P₃

Fez o Magistério numa escola particular, com especialização para Educação Infantil. Depois, graduou-se em Educação Artística na FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas. Também esta professora estava cursando o PEC – Formação para Docentes.

O início da docência foi na escola onde fez o Magistério, ficando em escolas particulares por 14 anos. Ingressou na escola pública municipal em 1999.

Disse que os primeiros contatos com computadores ocorreram em 1997, na última escola particular em que lecionou. Havia, nesta escola, uma orientação para os professores quanto ao uso da informática com os alunos.

(Esta professora também participou da reunião coletiva do dia 2 de dezembro e está lá identificada por Prof. 4a).

5.2.4. A professora P₄

Esta é uma professora de Artes.

No início daquele ano foi acordado entre os professores que cada um deveria levar os alunos de sua respectiva turma de coordenação para o Laboratório de Informática Educativa (no caso das turmas de Ensino Fundamental II); esta professora disse que até gostaria de levar, de descobrir como trabalhar a informática com os alunos em seu componente curricular, mas dispensou esta idéia porque tem apenas 3 aulas semanais com cada turma (levar os alunos uma vez por semana a deixaria com uma aula semanalmente a menos). Disse que gostaria de saber como utilizar a tecnologia em suas aulas, como alternativa ao bom trabalho que já desenvolve nos demais espaços na escola.

Fez sua graduação em Artes na “antiga Marcelo Tupinambá”, apesar de na época almejar fazer em “uma Belas Artes”, o que não foi possível pelo alto custo financeiro.

Antes de iniciar a carreira docente, trabalhou em lojas, até concluir a sua graduação. Suas primeiras turmas foram do Ciclo Básico, na Rede Estadual, com as quais foi aprendendo a lidar com toda a dinâmica da escola. Ficou cinco anos trabalhando com crianças de 1.^a e 2.^a séries.

Durante a entrevista, a professora somente fez menção a algum curso ou oficina que tenha participado que envolvesse o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação quando a isto houve referência na pergunta. Disse não lembrar de nenhum curso assim, a não ser um em que a professora utilizava um computador para mostrar as suas obras. Disse também que não procura cursos com esse teor e que talvez encontrasse algum.

5.2.5. A professora P₅

É professora de História e Geografia e desempenha também a função de Professora Coordenadora numa escola da Rede Estadual de ensino. Sempre esteve muito presente nas discussões coletivas e manifestou interesse permanente no uso de quaisquer recursos que pudessem enriquecer o seu trabalho em sala de aula.

Sua graduação se deu em História, Bacharelado e Licenciatura Plena. Fez também um curso de Especialização em Educação e um curso de complementação pedagógica para obter o certificado de Licenciada em Pedagogia.

Enquanto cursava a sua graduação, trabalhava na secretaria de uma escola de Inglês.

Começou a lecionar um ano após o término do curso. Trabalhava, inicialmente, também em uma empresa estatal, de energia elétrica, na qual teve oportunidade de trabalhar na área de pesquisa. Exercia o magistério e trabalhava como contratada nesta empresa. Disse que era muito difícil conseguir uma oportunidade na pesquisa, motivo pelo qual quis “agarrar com unhas e dentes” esta que lhe apareceu.

5.2.6. A professora P₆

Esta professora, de Matemática, já foi Professora Orientadora de Informática Educativa, em uma outra escola. Fez o curso Técnico em Eletrônica, o que a levou a trabalhar na IBM durante onze anos. Quando cursou sua Licenciatura em Matemática, na USP, área pela qual já demonstrava interesse antes, foi que decidiu ser professora. Fez esta opção também porque a carreira do magistério “seria um pouco menos desgastante” quanto aos horários, ofereceria-lhe uma certa estabilidade. Na Educação, começou lecionando em curso de suplência, ainda concomitante com o trabalho técnico em eletrônica, durante seis meses. Gostou da docência e optou por esta carreira. Ministrou aulas também em um cursinho pré-vestibular como voluntária, para alunos carentes. Desvinculou-se do trabalho técnico em eletrônica e entrou de vez na Prefeitura. Entrou como Professora de Matemática, trabalhou até meados do segundo semestre e passou para o Laboratório de Informática Educativa. Ficou mais ou menos um ano e meio como POIE. O seu ingresso na Prefeitura se deu em maio de 2000.

Em agosto de 2004 defendeu a sua dissertação de mestrado, pela PUC-SP, onde apresenta uma análise da Reforma Francisco Campos no que tange às mudanças propostas e implementadas pelos professores do Ginásio da Capital do Estado de São Paulo, durante a década de 1930.

5.2.7. A professora P₇

Esta professora de Português lecionou apenas na Prefeitura, iniciando sua carreira como Professora Adjunta e, depois, acessou⁴⁸ o cargo de Professora Titular. Não trabalhou em outras escolas, apenas dando aulas particulares. Chegou a ministrar aulas de Inglês, entretanto, sempre gostou e trabalhou a maior parte de seu tempo na Prefeitura ministrando aulas de Português. Antes era secretária numa empresa privada. Sua formação inicial para o trabalho docente é em Letras (Inglês e Português). Depois fez Pedagogia (Administração

⁴⁸ Por concurso, o professor pode passar do cargo de Adjunto para o de Titular, o que denomina-se acesso.

Escolar).

Era uma das professoras multiplicadoras quando a Prefeitura começou a implantação da informática nas escolas.

(Esta professora também participou da reunião coletiva do dia 2 de dezembro e está lá identificada por Prof. Port.).

5.2.8. A professora P₈

Esta é a Professora Orientadora de Informática Educativa da escola. Formou-se em Magistério, ao nível de Ensino Médio. Depois, fez graduação em Educação Física e Pós-Graduação em *Yoga*. Após este curso, começou fazer alguns de informática, por conta própria, o que a levou ao interesse pela informática educativa. Encontrou no Laboratório de Informática Educativa uma maneira de trabalhar com dois elementos importantes, que ela declarou gostar: de pessoas e máquinas.

Começou sua carreira na Educação como professora de Pré-Escola, numa escola particular, onde ficou por cinco anos. Trabalhou por um ano e meio numa escola estadual, com crianças da 4.^a série. Após isto trabalhou, por uma Organização Não-Governamental (ONG), durante quase três anos atendendo meninos de rua. Em 1994 havia prestado o concurso para Professor Adjunto de Ensino Fundamental I, na Prefeitura. Foi chamada em 1997, quando já estava se desvinculando desse trabalho na ONG. Escolheu a escola onde está hoje, a qual ela ainda não conhecia, mas adquiriu muito gosto. Como é Professora Adjunta, em um certo ano teve que escolher outra escola, mas voltou como Auxiliar de Direção, função que ocupou por cinco anos e largou somente para assumir o cargo de POIE.

Hoje trabalha apenas na Prefeitura e tem um espaço de *yoga* em sua casa. Em 2004 estava prestes a concluir também a faculdade de Pedagogia, uma vez que tem a pretensão de tornar-se Coordenadora Pedagógica.

5.3. As concepções de formação contínua dos professores

García Blanco (1997) traz à discussão os significados de alguns conceitos comumente utilizados em Educação Matemática. Entre eles, o de *concepções*. Ela cita o significado do termo, dado por Thompson, para quem concepções são:

Estruturas mentais, incluindo crenças e qualquer aspecto do conhecimento dos professores com base em sua experiência, tais como significados, conceitos,

proposições, regras, imagens mentais e similares. (Thompson *apud* García Blanco, 1997. p. 24) (Tradução nossa)

Desta maneira, serão consideradas as concepções de formação contínua dos professores no contexto em estudo, entendendo-as enquanto forma de organização e compreensão de suas experiências a partir dos significados e conceitos do que têm conhecimento e entendem como oferecendo suporte a essa experiência.

Conforme exposto no Capítulo 2, a formação contínua dos professores está sendo tomada como um dos aspectos importantes para o desenvolvimento profissional dos professores e entendida como fazendo parte de sua aprendizagem para a docência que permeia toda a vida. É, pois, uma *formação centrada nos professores*, no sentido atribuído por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), para os quais:

O movimento de formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação. Ele é considerado sujeito da sua formação e envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades; o professor participa da planificação, execução e avaliação da sua formação. (...) Mas o professor não é visto individualmente, mas integrado em seus grupos profissionais – departamentos, grupos, projetos – e em sua inserção institucional na escola. Assim, a formação é centrada na escola na medida em que as necessidades dos grupos de professores que compõem a escola são levadas em conta. (p. 8-9)

Isto aponta para a necessidade de o professor também se entender como responsável por sua própria formação, enquanto sujeito participante de um coletivo de professores, pensando-se aqui em formação contextualizada na escola onde atua. Para isto é necessário que ele tenha em mente qual a sua concepção de formação contínua para agir como sujeito dela, inclusive por uma questão ética, conforme (Ghedin, 2003, p. 308).

Esta identificação da formação contínua em situações escolares é necessária para que o professor compreenda o seu papel. Com o propósito de identificar o papel de cada um e alguns elementos que permeiam estas situações, seguem os conceitos de formação contínua de professores segundo as entrevistadas.

A professora P₄ concebe a sua formação como sendo constituída ao longo do seu trabalho com os alunos, tendo a graduação apenas o papel de desencadeador de sua profissão. Isto fica claro quando ela assinala uma série de cursos que se propôs a fazer para melhor conduzir a sua prática:

Sempre gostei de Artes, queria ser desenhista, aí eu fui atrás desse curso. (...) Então eu fiz os três anos [da graduação em Artes] e depois *a formação foi trabalhando mesmo* e cursos paralelos: fiz oficina de gravura, fiz artes plásticas, que é desenho (que até hoje, de vez em quando, eu faço alguns cursinhos), fiz alguma coisa de dança, fiz teatro. Mas ficou mais no campo da oficina *mesmo o fechamento da formação, que é constante*. Todo ano eu faço alguma coisa. Mas, de formação universitária, foi a Faculdade Marcelo Tupinambá. (P₄, 1) (Os grifos são nossos)

Esta é uma concepção que orienta uma prática na escola que leva o professor a entender-se como sendo também um dos responsáveis por sua própria formação e que o conduz a uma busca permanente por um melhor desenvolvimento de suas ações e por um melhor acompanhamento dos momentos de formação que são possibilitados no dia-a-dia da escola. Tanto é que ela reconhece no contexto das reuniões coletivas uma das oportunidades de formação que o professor possui na Prefeitura, embora reconheça algumas dificuldades nisto, entre elas a questão da individualidade das práticas, as idiossincrasias dos professores ou das suas áreas:

A JEI seria um espaço para isso [de oportunidade de formação]. É um grande desafio no sentido de ter muita gente envolvida, idéias diferentes, desejos diferentes, mas eu acho que a JEI deveria ser mesmo um espaço para isso, onde a gente definisse metas comuns. E também é uma grande dificuldade, cada um quer uma coisa, cada um está pensando na sua área, por mais que a gente saiba que tem que ser um trabalho conjunto, que é uma equipe. Eu mesmo sou assim, você acaba direcionando para o teu jeito de trabalhar, o teu gosto, a tua matéria, fica muito no individual e aí atrapalha essa parte da formação. Porque se você não define – digo você grupo – não define, não acontece... A gente faz leituras, discussões, mas aquilo fica superficial. E, na hora do vamos ver, cada um faz do seu jeito, cada um se vira como pode. Mas, realmente, a JEI eu acho que é um ótimo espaço. (P₄, 6)

Reconhece ainda o trabalho com os alunos como contexto em que o professor está em formação e que pode ser um parâmetro para o reconhecimento de seu desenvolvimento profissional, mas que precisa também das discussões nos horários coletivos:

Mesmo os alunos, não é?! Eles colocam uns limites para gente, as dificuldades... o corpo-a-corpo com eles é que é o melhor parâmetro. Eu falo “eu tenho que fazer isso”, eles estão com dificuldade naquilo, mas como é que eu resolvo? Você tem que achar uma solução. Às vezes o grupo pode te ajudar, colaborar, mas não é sempre que acontece isso. (...) Aí essa parte da formação acontece, mas é muito picado... sempre a gente está aprendendo, mas não é uma coisa que se consiga medir, falar “olha, esse ano eu tive um grande avanço nesse e nesse sentido”, não dá para falar isso, não é?! Mas quando a sala te dá um retorno, que você fala “olha, eles aprenderam, isso aqui eles entenderam”, aí você vê que você conseguiu, e às vezes eles vão embora e você não tem certeza se conseguiu ensinar ou não. Aí no ano seguinte tenta de novo. *E a formação fica aí sendo feita aos pouquinhos, não com muita consistência, nem consciência.* Nem sei se dá para ser diferente... (P₄, 6) (O grifo é nosso)

Prevê que um horário coletivo na escola alcançaria melhores resultados se houvesse maior tempo para discussão e embasamento, porém assinala o caráter da discussão sobre a prática como elemento fundamental nesses espaços:

É importante discussão, precisa ter mais embasamento em alguns pontos aí que a gente tem mais dificuldades, quando aparece algum determinado problema com a sala, com o conteúdo e mesmo no plano da escola; o que é que a escola pretende enquanto grupo... *Tem que ter muita discussão.* Isso requer tempo.

(...) *É mais prático do que teórico, para funcionar. E a JEI fica muito em cima de teoria, em cima de escrituração...* coisa que acaba ficando no livro, ali na sala de aula é outra história. (P₄, 21) (Os grifos são nossos)

A professora P₅, por sua vez, não delimita um início para a sua formação, concebendo a formação do professor não com início dado pelo curso de graduação:

Foi, assim, um começo difícil. Mas eu não sei te dizer quando começou, quando eu comecei a me formar professora, aliás, eu nem sei se eu me formei professora, para ser sincera. (P₅, 7)

Esta idéia é diferente da apresentada pela Professora P₆, para quem a formação começou mesmo na Faculdade, pois foi quando, para ela, começou a se delinear a sua profissão como docente:

(...) Antes disso [da graduação] eu não tinha intenção nenhuma de dar aula, de ser professora e foi na faculdade que eu defini. Então, com certeza, eu nunca toquei nada ligado à docência, só fui fazer isso na faculdade. (P₆, 2)

A professora P₇ pensa como a professora P₆ essa questão da formação inicial para a carreira docente, explicitando isto quando diz que sua formação começou na faculdade, pondo clareza nisto ao enfatizar antes ter “feito outra coisa, tinha outra profissão” (P₇, 2).

A sua concepção de formação contínua em contextos escolares envolve uma “troca de experiências” entre os colegas, o que colabora com a prática dos professores, mas a formação se dá quando se discutem teorias que podem até estar alheias ao seu dia-a-dia, que podem servir aos professores em suas necessidades profissionais, porém de âmbito pessoal. Trata-se de uma situação designada de *formação encerrada nos professores*, por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), que a tratam como um equívoco, podendo levar à interpretação de que a formação deve ser centrada “nas necessidades e interesses dos professores, tal como eles os percebem, nas iniciativas e escolhas dos professores, sendo essas escolhas tidas como a garantia máxima da relevância da formação” (p. 10). Eis o que disse a professora:

Essa discussão com os outros professores é importante. A gente troca muita experiência e também esse momento de planejamento de atividades, atividades interdisciplinares. Eu uso bastante o horário de JEI, para combinar um projetinho com outros professores... os horários são úteis para isso. *E também já usei para formação. Em época de concurso, numa outra escola que trabalhei, nós estudávamos mesmo, estudávamos bastante. Tinha uma coordenadora muito boa que sempre levava um material que ia cair em concurso, livros que ela lia, ela discutia, comentava, explicava bem a diferença entre uma teoria e outra. Era bem útil. Todos que estavam lá passaram no concurso, todos os professores que participavam do grupo de JEI. Uma vez por semana ela dava aula para a gente, a coordenadora.* (P₇, 21) (O grifo é nosso)

Por outro lado, ela aponta isto como uma forma de se alcançar um desenvolvimento profissional, entendendo-o, pois, como uma forma de o professor atingir uma melhor posição em sua carreira, o que o deixaria em melhor situação e colocação perante a sua profissionalização até mesmo para que obtenha êxito nas situações coletivas que têm estabelecimentos em contextos escolares.

Lacasa (1994), quando enfatizando a escola como um contexto, diz que ela precisa ser entendida em relação aos processos de mudanças que nela são produzidos, logo se trata de um movimento em que as práticas internas ou relacionadas produzem mudanças em seus contextos, conforme idéia desenvolvida no Capítulo 3 (*Situações e contextos*). Deve-se entender então que a formação contínua, em situações institucionalizadas em contextos escolares deve pois ir além desse caráter prático que atende necessidades e demandas particulares dos professores.

5.4. Situações de formação contínua dos professores

As professoras P₂ e P₇ enfatizaram a importância da atividade docente com os alunos, em suas salas de aula, como parte importante de sua formação. A primeira, que fez o Magistério, disse ter sido formada de tal maneira que estava suficientemente consciente do que fazer em sala de aula, “porque tinha uma base, você sabia o que tinha que desenvolver naquela época – a coordenação motora, discriminações, no início com jogos, brincadeiras”; depois, a sua formação em sala de aula daria conta, uma vez que “a prática ensina muito” (P₂, 5). Esta formação inicial por ela citada tem vestígios da racionalidade técnica, pois lhe daria condições fundamentais para enfrentar os problemas que surgissem em sala de aula.

A professora P₇, por sua vez, apresenta uma proposição oposta a esta, acreditando que somente por ocasião do trabalho docente é que iniciou a sua aprendizagem, principalmente no que se refere aos aspectos metodológicos de trabalho com os alunos.

(...) Tive que aprender na experiência, assistindo a experiência dos outros professores e com a minha própria experiência. O que dava certo, o que não dava, repetia... para alguns dá certo, para outros não dá certo... foi com experiência. (P₇, 11)

No que se refere à formação contínua dos professores desta escola em situações contextualizadas no Laboratório de Informática Pedagógica, as professoras entrevistadas se queixaram da falta de um maior direcionamento ou planejamento institucional (ou da Professora Orientadora de Informática Educativa) na condução de tais momentos que, segundo avaliam, poderiam ter melhores resultados. Isto é enfatizado no seguinte trecho:

(...) *Eu acho, assim, que ficou muito falho, porque eu continuo sem saber as coisas. Acho que poderia ter aprendido muito mais e, com certeza, esse prazer de aprender eu passaria para os meus alunos. Porque é muito bom aprender. (...) Mas, realmente, eu acho que está falho, que eu poderia ter aprendido mais, poderia ter ensinado mais. Então, há esse furo, tanto na minha aprendizagem, quanto na hora de ensinar aos alunos.* (P₃, 7) (O grifo é nosso)

Esta professora, contudo, buscava em diversos momentos em que se encontrava

“livre” na escola, alguns *sites* na *Internet*, “por conta própria”, e os indicava para os seus alunos, anotando-os na lousa da sua sala de aula, para que pudessem acessar em suas casas ou em casas de vizinhos. Esta professora é seguramente, do corpo docente da escola, uma das que mais constantemente encontrava-se consultando *sites* na *Internet* durante os horários coletivos, inclusive em busca de mais atrativos para as suas aulas.

A professora P₃, quando lembrada que há um horário exclusivo para estudos relacionados ao uso de recursos tecnológicos em suas aulas, especificamente aqueles que envolvem a informática, diz que cada professor vai direcionando as atividades de acordo com suas necessidades imediatas e com os seus conhecimentos, o que dificulta a aprendizagem (ou a formação) daqueles professores que necessitam de conhecimentos mais básicos de uso e operação dos computadores (P₃, 24).

As professoras reconhecem estas situações de reunião coletiva como oportunidades para a formação que têm em contextos da escola onde lecionam. No entanto, apresentaram queixas quanto à falta de atividades mais coordenadas para um melhor aproveitamento dessas oportunidades. É o caso da professora P₄, que enfatiza esse aspecto em sua fala:

(...) A JEI seria um espaço para isso [para formação para os professores]. É um grande desafio no sentido de ter muita gente envolvida, idéias diferentes, desejos diferentes, mas eu acho que a JEI deveria ser mesmo um espaço para isso, onde a gente definisse metas comuns. E também é uma grande dificuldade, cada um quer uma coisa, cada um está pensando na sua área, por mais que a gente saiba que tem que ser um trabalho conjunto, que é uma equipe. Eu mesmo sou assim, você acaba direcionando para o teu jeito de trabalhar, o teu gosto, a tua matéria, fica muito no individual e aí atrapalha essa parte da formação. Porque se você não define – digo você grupo – não define, não acontece... A gente faz leituras, discussões, mas aquilo fica superficial. E, na hora do vamos ver, cada um faz do seu jeito, cada um se vira como pode. (P₄, 6)

Note-se como ela reconhece a importância da discussão coletiva em termos de se buscar uma formação contínua dos professores, no sentido defendido por Belintane (2002), que enfatiza a continuidade como uma questão relacionada à instituição, a um conjunto de disciplinas, a um sistema de ensino, não tão-somente à continuidade de estudos de um professor. E, mais, ela reconhece a dificuldade que o professor enfrenta de transpor os limites de sua disciplina, os limites dados pela formação na sua Graduação, que não dá conta das peculiaridades e da natureza da coletividade de uma escola. Uma complexidade tal que faz com que os professores sintam-se de fato sem muita orientação para uma tomada de controle de sua formação e mesmo para o reconhecimento de eventuais falhas ou equívocos nos processos próprios de formação nos espaços escolares. A professora P₇, quando tenta avaliar a formação obtida nos horários coletivos no decorrer daquele ano, diz que “para a formação não

atingiu nada. Porque nós não discutimos muito e a questão da informática, por exemplo, eu achei que em nosso momento na informática nós não aprendemos nada de novo, não teve um direcionamento também para isso”, embora reconheça que a troca de experiência com os outros professores serviu muito; “agora, para a formação, para uso na sala de aula, eu acho que a gente não viu nada” (P₇, 19).

Ainda a professora P₄ se ressentia dessa limitação dos espaços escolares enquanto uma garantia de sua formação, avaliando ser necessária uma busca por outras situações, em contextos externos à escola para melhor continuidade na formação dos professores:

(...) O espaço da JEI existe, mas aparecem muitas outras coisas que nem sempre são tão aprofundadas ou necessárias, ficam muito no superficial. Aí você tem que procurar por fora. Se você tiver condição financeira, se tiver condição de horário, disponibilidade de tempo, tem muita coisa. Dá sim para fazer um trabalho bem legal, mas você tem que estar voltado para isso. (P₄, 16)

Contudo, os professores também nesse aspecto, de formação contínua em espaços extra-escolares, fora de seu contexto de trabalho, enfrentam dificuldades, principalmente aquelas relacionadas a tempo para participação em eventos diversos e aos valores monetários que são cobrados para participação. A professora P₂, quando trabalhava somente na Educação Infantil, na rede municipal de ensino, em um único cargo, conseguiu participar de alguns cursos, dos quais lista um de Educação Física (movimentos e jogos), um de Artes (fabricação de fantoches) e um de “contação” de histórias. Depois que assumiu também o cargo de Professora de Ensino Fundamental, participou apenas das Reuniões Gerais de Pólo, que eram encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e realizados uma vez a cada semestre, nos quais os professores se inscreviam obrigatoriamente para participar principalmente de palestras, seminários ou oficinas num determinado dia. Tais reuniões ocorreram na Prefeitura somente até o ano de 2004, pois a gestão atual da Prefeitura achou por bem suprimi-las. Esta professora, quando lembra da Reunião Geral de Pólo diz que em nada esses encontros são aproveitados para o trabalho em sala de aula. (P₂, 15). A professora P₄ lembra que participou de oficinas e *workshops*, mas por uma motivação pessoal, uma vez que muitos deles não servem para a sua progressão funcional. Dos vários que participou e que valeu pontuação para a sua progressão funcional, lembra de um curso técnico de ilustração, da Escola Panamericana de Artes, com duração de três anos (P₄, 4). A professora P₅, a despeito de todas essas dificuldades, também participa de cursos fora da escola onde atua, dos quais cita a especialização que fez na Universidade Metodista, e reconhece o contato com outros profissionais que vivem situações semelhantes em outros contextos como um dos pontos fortes em eventos dessa natureza (P₅, 11). A professora P₇, diz ter feito um curso de

informática pela Prefeitura, logo quando começaram a fazer a implantação da informática na Rede de Ensino. O fez porque ela era uma das professoras multiplicadoras, “tinha que levar para os outros professores o que eu tinha aprendido” (P₇, 12). Fez também um curso para trabalhar com o Logo. Afora estes relacionados à informática educativa, lembrou de cursos concernentes a projetos pedagógicos e, recentemente, um sobre Letramento e Alfabetização.

Sobre as dificuldades dos professores para participação em outros eventos que podem colaborar em sua formação, a professora P₂ cita os dois principais entraves:

(...) Então corre para uma escola, corre para outra. Então, realmente, como é que ele vai parar para poder se reciclar? Está complicado isso. Salário não dá. Se uma escola realmente pagasse o que o professor merece, eu acho que muitos ficariam em uma, duas escolas, aí teria tempo. Mas acho que esse fator salário e o fator tempo que não está tornando possível o professor parar e se reciclar. (P₂, 43)

Esta questão do tempo para dedicação a cursos também consta nas reclamações da professora P₅, que enfatiza a dificuldade dos professores que enfrentam dupla jornada (P₅, 25). Este é um ponto que merece destaque e que se clarifica quando se percebe um grande abismo entre as oportunidades de formação que têm determinados personagens na escola em se comparando com os demais profissionais. É o caso do Professor Orientador de Informática Educativa que tem oportunidades diversas, reconhecidamente necessárias por todos os demais. Isto se evidencia em algumas questões nas entrevistas com as professoras P₆, que já foi POIE, e P₈, que é a POIE desta escola. A ambas, foi pedido que fizessem um paralelo entre oportunidades de formação enquanto POIE ou em outros momentos de sua carreira em escolas da Secretaria Municipal de Educação. Listaram alguns exemplos, os quais estão sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 4. Oportunidades de participação em eventos de formação de professores fora da Unidade Escolar, comparando-se professores em classe comum e POIE

Professora	Oportunidades de formação enquanto POIE	Oportunidades de formação enquanto professora em sala de aula comum
P ₆	<p><i>MegaLogo</i> <i>StarOffice</i> <i>Linux</i> “Todos os novos <i>software</i> que iam entrar...” “Como POIE, a todo momento, nossa! acho que a cada bimestre com certeza eu fazia um curso. Afora as reuniões de POIEs, de discussão, trabalhos que eram desenvolvidos. O POIE tem uma atividade muito grande fora da escola”. (P₆, 11)</p>	<p>Alguns cursos foram oferecidos e publicados no Diário Oficial do Município, dos quais ela cita: Letramento (não lhe interessou); Sexualidade (não lhe interessou); Xadrez (era fora do horário de trabalho e, como estava fazendo o seu mestrado, não pôde participar) “(...) Específico para a área de Matemática eu não vi nenhum aparecer. Para desenvolvimento de alguma coisa na área de Matemática eu não vi nenhum”. (P₆, 11)</p>

P ₈	“(…) E agora, na condição de POIE, eu me vi na obrigação, eu tenho que ir, eu tenho que aprender mais coisas para levar para meus colegas na escola, a gente trabalha junto ali a capacitação (...) Quando eu vim para POIE, que apareceram um montão de curso, tudo que falava em informática, “eu vou”. Então todos os cursos que tiveram esse ano eu fiz.”. (P ₈ , 6).	“Antes de ser POIE eu tive algumas oportunidades que, assim, eu nem liguei muito. Tiveram vários cursos e eu fui fazer só dois; de cinco, seis que tiveram eu fiz só dois, “ah! eu não vou fazer agora... isso eu já sei fazer”. Mas se eu tivesse ido eu tinha aproveitado muito mais (...)”. (P ₈ , 6).
----------------	--	--

Há alguns professores que pensam na função do Professor Orientador de Informática como o principal responsável por sua formação quando reclamam a maior participação dele nesse processo. Isto se justifica principalmente porque acham necessário um conhecimento especializado para se sentirem seguros na hora de irem ao Laboratório de Informática Educativa sozinhos, ou seja, na ausência do POIE, o que aponta para uma formação fundamentada na técnica, no conhecimento técnico dos computadores e do seu funcionamento. Porém, conforme orientam Prado e Valente (2003), os professores desejam que as orientações a receber devem estar permeadas por questões pedagógicas, de modo a saber como utilizar os conhecimentos técnicos adquiridos em situações próprias de ensino com os seus alunos. A professora P₅, ao pensar em sua trajetória profissional, lembrando de uma oportunidade de lidar com computadores na Educação, inclusive como responsável por multiplicar seus conhecimentos aos colegas, já que era Coordenadora Pedagógica, diz que os professores devem primeiro aprender a lidar com o computador, depois a utilizar esse computador como uma ferramenta didática, como duas fases distintas (P₅, 23). Alguns professores sentem também a necessidade de um maior envolvimento de todos os colegas nas discussões para desencadear uma compreensão interdisciplinar de possibilidades metodológicas no uso de recursos da informática, como é o caso da P₇, que já havia declarado até antes da entrevista, na reunião coletiva, que não sabia muito bem quais eram os motivos, mas achava que o professor precisa conhecer bem o *software* e o computador, conhecimento técnico até, para poder utilizar tal *software* com seus alunos. Quando questionada sobre isto, na entrevista, ela acrescentou:

Eu acho importante [que o professor conheça bem o *software* e o computador]. Tem alguns programas que eu não conhecia e eu acho importante conhecer – por exemplo, para o aluno fazer um gráfico. Mesmo sendo professora de Português, eu tenho que ajudá-los a ler um gráfico, a ler uma tabela, a entender, e o computador ia ajudar muito, porque eles poderiam construir, poderia até ser um projeto interdisciplinar. Poderia construir, fazer a leitura, o entendimento, tudo isso poderia ser feito num projeto também na aula de Português. Mas eu não sei fazer, não sei mexer, e acho que seria muito bom. Por mim, todo esse horário de JEI que nós vamos para a informática seria usado para isso. (P₇, 31)

A questão da ausência da POIE é contundente quando as professoras justificam a falta de conhecimentos em informática que possuem. A professora P₁ diz que não leva os seus alunos ao Laboratório de Informática Pedagógica na ausência da POIE. Esta é a postura adotada pela maioria dos professores da Unidade Escolar. A POIE falou que apenas três (ou quatro) professores costumam levar os seus alunos ao laboratório quando de sua ausência. Das oito professoras entrevistadas, apenas uma professora levava os seus alunos quando a POIE estava ausente! Isto representa um baixo percentual de professores da Unidade Escolar com segurança para utilizar o laboratório com os seus alunos sem a presença da professora responsável por ele.

É interessante perceber que, segundo esta professora, P₁, a formação orientada pela POIE equivale a esta oferecer condições aos professores para que eles possam usar o laboratório de informática com os seus alunos mesmo em sua ausência (P₁, 26-27). Esta questão da ausência, *citada por todas as professoras entrevistadas!*, é notável inclusive nas situações em que o laboratório deveria ser utilizado para formação dos professores. A professora P₅ desconhecia inclusive o Projeto Especial de Ação que norteava as atividades a serem desenvolvidas naquele contexto. Além disto, ela acentua a exígua quantidade de vezes que lembra ter ido àquele ambiente para a reunião coletiva, enfatizando que tais momentos poderiam ter sido mais bem aproveitados caso houvesse uma liderança com seu papel melhor definido. Ela recorda que na escola municipal em que estava no ano anterior (2003), ano de seu ingresso na Rede Municipal, ela somente descobriu no meio do ano que havia um dia especialmente dedicado a estudos relacionados ao uso da informática. Disse que a POIE daquela escola sempre chamava todos os professores quando chegava a hora de ir ao Laboratório de Informática Educativa. Acrescentou que a POIE de lá sempre apresentava algo, embora nem todos os professores estivessem ali reunidos. Agora se faz necessário assinalar *ipsis litteris* a sua observação acerca do modo como se dá o desenvolvimento das atividades em horário coletivo com os professores:

(...) *Eu não tinha, na época, a certeza se a gente era obrigado a ir ou não*, porque algumas pessoas diziam simplesmente “eu não vou”. Eu ficava na dúvida: “será que a gente faz opção por ir ou não ir? (...)”. (P₅, 42) (O grifo é nosso)

Esse caráter de “obrigação” do professor em participar de tais atividades também é explicitado pela voz da própria POIE quando manifesta a sua incômoda atribuição de assinalar falta aos professores que não estiverem presentes para desenvolver as atividades previstas no dia para isso determinado. A sua reclamação fica em torno de cobranças que

recebe da coordenação e dos responsáveis pela informática educativa na Rede Municipal e também quanto à responsabilidade que cada professor deveria sentir.

(...) Na verdade, se eu seguisse ao pé da letra o que estava lá na Portaria eu tinha que pôr falta – não apareceu no horário de JEI na sala de informática, é falta. Não importa se está na escola fazendo outra coisa, é falta! É uma resistência muito grande. E outros é uma má vontade mesmo: “ah! eu não estou a fim; eu não gosto de informática, então não vou fazer”. (...) Acho que tinha que ter um maior interesse e vontade mesmo dos colegas. (...) (P₈, 17)

Os professores, por sua participação nas reuniões coletivas em Jornada Especial Integral, recebem ao final do ano um documento que comprova sua participação, denominado “Modelo 3 – Atestado para Fins de Evolução Funcional”. Se este documento assinalar uma frequência igual ou superior a 85%, o professor remete o documento à Coordenadoria de Educação para que seja contabilizado para efeitos de progressão funcional, caso contrário o professor não tem direito a tal pontuação. Alguns responsáveis pelo trabalho na sala de informática acabam por se apoiar neste fato burocrático para tornar uma obrigação a participação dos professores:

Tem escola que as POIEs são mais bravas, eu não sei ser brava – então elas põem falta mesmo. Aí os professores brigam, bate de frente, porque nessa falta de JEI você está perdendo ponto. Porque quando chega lá no final da carga horária não vai ter o “x” você não vai ganhar sua fichinha lá de Modelo 3. Então é uma briga de foice como a gente diz nas reuniões. Teve escola que teve briga feia mesmo, por conta disso, e a POIE não abriu mão: “é um dever você estar lá na JEI? É um dever você está lá na JEI. Se não tiver é falta!”. (P₈, 17)

Os professores, em uma reunião em que foi feita uma avaliação ao final do primeiro semestre, enfatizaram que as atividades previstas no Projeto Especial de Ação para as segundas-feiras não estavam ocorrendo como de fato deveriam, pois havia uma falta de coordenação e planejamento, além da baixa assiduidade da POIE, uma vez que esta constantemente estava participando de encontros fora da Unidade Escolar. A POIE também se remete a isto e cobra mais responsabilidade e compromisso também dos professores:

(...) Por isso que no meio do semestre eu fiquei até um pouco chateada com alguns grupos porque se colocou que não teve projeto na sala de informática no horário de JEI. Eu falei “não teve não só por culpa minha, mas por conta do grupo também”. Então quando a coordenação me chamou para questionar isso, eu falei “mas a culpa não foi só minha, eu posso até ter falhado de não ter sido mais firme com o pessoal, mas por conta deles também, tinha que ter partido deles também, boa vontade de todos”. Então a gente passava na sala “ah! eu estou lá na salinha”. Vinha duas ou três. Aí a gente tinha que ficar insistindo – “olha, vamos para lá”. Falei “eu não vou ficar correndo atrás do professor, não tem mais criança”. Se é aluno você ainda fica insistindo, agora professor... acho que ele sabe que ele tem que estar lá. Se não houve um projeto não foi falha só minha, foi falha do grupo (...). (P₈, 17)

Ao final dessa questão, porém, ela disse estar tentando outra estratégia para “arrebancar” os professores:

(...) Acho que sou muito justa com essas coisas que acabam acontecendo. Então eu vou mais pelo lado humano, pelo coração e não pela razão, e nessa eu acabo dançando. Mas na medida do possível vou tentando arrebanhar os professores para trabalhar em JEI. Está na Portaria, tem que ser trabalhado. (P₈, 17)

Para a professora P₂, conforme já mencionado, a formação a ser desencadeada pela POIE com os professores deve ser conduzida de maneira individualizada, senão por grupos de afinidades segundo suas dificuldades, para que ocorra uma aprendizagem significativa, no mínimo suficiente para que os professores possam trabalhar com os seus alunos (P₂, 19).

A professora P₃, que estava cursando o PEC – Formação para Docentes, curso este cuja estrutura era formada também por um grande aparato tecnológico, conforme já descrito, onde os cursistas tinham que desenvolver atividades em ambientes de *Learning Space*, *online* ou *offline*, percebeu que o contato que tinha com estas tecnologias todas lhe ofereceu um certo desembaraço, uma maior desenvoltura no contato com os equipamentos, embora as atividades das quais participava para a sua aprendizagem não incluíam atividades a serem desenvolvidas com seus alunos. Para ela, isto é muito importante, uma vez que os alunos têm um desembaraço natural que faz com que se comportem sem demonstrar medo em ir apertando teclas ou manipulando os equipamentos. O curso, então, lhe serviu principalmente neste sentido, de diminuir um pouco este receio que lhe era comum (P₃, 18).

Há também uma reclamação dos professores para que haja orientações didáticas direcionadas para a sua área de atuação. A professora P₄, consciente da sua responsabilidade sobre a própria formação, não obstante seu reconhecimento de que deveria haver sim um maior planejamento e orientação nas atividades de formação de professores nos contextos de uso da informática, percebe que precisa buscar meios de adquirir conhecimentos de como utilizar a informática como uma possibilidade de se trabalhar Artes com os seus alunos, o que lhe custará uma dedicação nesta direção, uma vez que lhe daria “mais trabalho”, pois “teria que pesquisar primeiro”, para saber o que fazer com os alunos, “saber ensinar, para depois levá-los” (P₄, 14). Esta professora, embora faça todas essas ressalvas quanto ao seu envolvimento com a informática, acredita ter alcançado certo desenvolvimento no que se refere ao uso do computador. Na entrevista, ela falou do contato com os *e-mails* (antes não tinha!), disse ter aprendido com a POIE a fazer animação e mexer com a *webcam* (P₄, 17).

Os professores reconhecem que podem usar o laboratório mesmo na ausência da POIE. Na maioria dos casos, no entanto, não sabem como agir em momentos seus de aprendizagem. É o que declara P₅: “Eu não sei nem o que dizer, na verdade, o que nós

faríamos naquela sala de informática: se seria para gente aprender a usar o computador, se seria... Não sei exatamente o que é” (P₅, 44).

Havia também o caso de professores que não se sentiam suficientemente estimulados por que as atividades desenvolvidas para a sua formação naquele contexto eram envolvidas apenas por conhecimentos que já possuíam. É o caso da professora P₆, que disse não ter aprendido nada de novo, lembrando que trabalhou onze anos com informática, mas que aguarda momentos em que com certeza alguma novidade lhe será apresentada, inclusive defendendo a POIE que estava iniciando seu trabalho com laboratório naquele ano. Ela, no entanto, reconhece que os encontros podem ter servido a outros professores, àqueles que não detinham ainda conhecimentos sobre as ferramentas e possibilidades de uso em aula, “gente que nunca tinha entrado na *Internet*, não tinha aberto uma conta” (P₆, 22-23).

Uma outra reclamação dos professores remete à constante interrupção de discussões, quando estão a acontecer, para questões de ordem imediata, comunicados da coordenação, direção ou de órgãos superiores, ou mesmo para questões que dizem respeito a preocupações de algum professor individualmente ou algum grupo de professores. A professora P₅, *ipsis verbis*, disse “eu acho que nós fomos lá [ao LIE] umas duas ou três vezes” (P₇, 23) e, mesmo com a exigüidade de encontros, as discussões travadas não eram as propostas, pois “às vezes nós íamos lá e também não discutíamos esse assunto porque tínhamos outros assuntos” (P₇, 24). É a mesma reclamação contida na entrevista da P₈, quando esta diz que de todas as oficinas que fez acabou “conseguindo passar só duas e mesmo assim foi muito mal passado” porque não havia um compromisso coletivo e, quando conseguia garantir o mínimo de participação, quando começava fazer “aí entra alguma outra informação, vem e fala, aí já quebra todo aquele clima que já estava todo mundo já na sequência fazendo... aí vem um e começa a falar”, levando o grupo a outras discussões (P₈, 17). Sobre interferências externas, P₇ recorda da imposição da Coordenadoria de Educação de cada escola integrar o Portal que estava sendo criado naquele ano, acrescentando que “era visível que era para fazer propaganda eleitoral” (pois aquele era um ano de eleições municipais), fato este que desviou a atenção dos professores do foco das discussões que tinham maior interesse, “então a discussão quanto ao uso de tecnologias ficou bem a desejar... nós não fizemos, não fazia muito, não fazia!” (P₇, 24).

Ainda relacionado à incorporação de recursos tecnológicos disponíveis ou com possibilidades de uso pelos professores, a P₈ lembrou de um grupo de discussão via *Internet* criado por ela para possibilitar a continuidade das discussões além daquele ambiente da

escola, à distância, nos momentos que os professores quisessem manifestar suas idéias e opiniões. Ela disse:

Mesmo para trabalhar aquele grupo de *e-mail* que nós fizemos... Eu ainda continuei mandando *e-mail*, mas acabei esquecendo. E muita gente nem entrou, fez aquele dia e esqueceu. Aí caducou o *e-mail*. Ele expirou, porque ele tem duração de 30 dias – se você não mexer com ele, ele expira. Então, exatamente esse pessoal aí nem mexeu (...). (P₈, 14)

Este grupo, ao qual a POIE se refere, foi apresentado ao Grupo 1 de JEI no dia 22 de março de 2004, segundo o registro oficial no livro de JEI (Anexo 2). Uma semana depois, no dia 29, há registro que houve “análise das informações compartilhadas no grupo de estudo”, no *hotmail* e faz-se uma referência a um texto do José Carlos Libâneo (*Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002). Na semana seguinte, no dia 6 de abril, o grupo registrou leitura e discussão desse texto. Como está exposto no capítulo anterior, o que de fato ocorreu, segundo anotações de campo do pesquisador, foi o envio na semana do dia 22 de março, por parte de um dos professores, de um fichamento desse texto para o grupo de discussão, em forma de apresentação do *PowerPoint*. Na segunda-feira seguinte, dia 29, dois professores, em meio a outras discussões, conversaram com uma das coordenadoras da escola sobre a possibilidade de discussão desse texto de uma forma mais organizada e em que ele estivesse contido em pauta; a coordenadora ainda se propôs a levar a discussão também para os dois outros grupos de JEI. No dia 6 de abril, os professores discutiram um pouco sobre o texto, tirando conclusões sem nenhum aprofundamento teórico, pois envolvidos com outras questões de ordem do dia. Além desse fato, de tentativa de discussão via grupo, houve a participação de uma professora de Ciências, que chegou a interagir com os professores em torno de uma mensagem falando de encontros de interesse da Educação. Afora estes dois casos de uso do grupo do *Hotmail*, a professora P₈, conforme excerto de sua entrevista, enviou algumas mensagens ao grupo, porém mensagens em que manifestava desejos de felicidades, de amor, tentando animar os professores em sua tarefa do dia-a-dia.

De certa forma, isto também se refere a concepções que os professores possuem sobre a formação para o uso de tecnologias e está intimamente ligada às condições profissionais de uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, condições aqui referidas àquelas de cunho formativo e de conhecimento de estratégias e possibilidades de uso efetivo e profícuo para o seu desenvolvimento profissional. A professora P₈, discutindo a mesma questão, disse estar habituada à consulta diária de seu *e-mail* e que este é um hábito que todos deveriam ter, pois muitos não o têm (P₈, 14). Faz-se aqui uma ressalva, pois, segundo as anotações de campo do

pesquisador, um dos professores do Grupo 1 de JEI não demonstrou em nenhum momento segurança, conhecimento e interesse suficientes para manter aberta a sua conta de *e-mail*! que foi criado apenas por causa do grupo do *hotmail*. Além disto, chegar à escola e ir direto consultar o *e-mail* está aquém das possibilidades de muitos professores, por questões de tempo e de limitação do número de máquinas na escola (a sala dos professores tinha apenas dois computadores).

A POIE, P₈, demonstra preocupação quanto ao seu papel nas situações institucionais de formação contínua no contexto do laboratório de informática, pelos encontros que participa (cursos, oficinas e outros), ficando incumbida da responsabilidade de ser uma multiplicadora de idéias e conhecimentos em sua escola, conforme está na legislação, e pelo compromisso que firmou com isto quando assinalou no seu “Plano de Trabalho do Professor Orientador de Informática Educativa” a promoção de “cursos de capacitação à Equipe Escolar, auxiliando o professor a integrar as atividades que serão desenvolvidas no laboratório de informática com as desenvolvidas em sala de aula” e a promoção, organização, assessoria, participação, apoio e divulgação de eventos na área de Informática Educativa (PPP da U.E., 2004, p. 25). Esta preocupação é premente em suas respostas à entrevista, quando declara suas intenções de atividades para com os professores. Ao ser questionada sobre que atividades gostaria de trabalhar caso houvesse um envolvimento de todo o grupo em um projeto de formação, ela responde:

(...) A minha intenção é passar todas essas oficinas de montar *slides*, de tudo, e, assim, depois que todo mundo for capacitado com essas oficinas, montasse um projeto com os professores. Que eu vejo em outras escolas lá, eu fico babando, eu falo “eu quero fazer isso também na minha escola”. Aí os professores vão fazer o “projeto da água”, aí os professores fazem a pesquisa, eles montam a animação, montam os *slides* e passam para os alunos. (...) porque a idéia não é eu montar um projeto só com alunos, com professor também (...). (P₈, 18)

Neste ponto, ela entende que o professor deveria se envolver com a atividade, no seu horário de JEI, da mesma forma que o seu aluno, posteriormente. Ou seja, o professor, orientado pela POIE, faz a atividade em seu horário coletivo, no laboratório de informática; em outro momento, naquele mesmo ambiente, ele orienta esta atividade para os seus alunos:

(...) A gente tem que montar um projeto com os professores, para o professor saber também, porque às vezes o professor não faz porque ele não sabe. Então, se ele fizer no horário de JEI, ele participou da oficina, ele aprendeu e ele pôs em prática, ele trabalhou isso, quando ele for trabalhar com os alunos vai ser muito mais fácil (...). (P₈, 18)

Novamente, fica claro o seu apelo à responsabilidade do professor por sua formação, o que será um dos temas em discussão a seguir.

5.5. Condições de uso e de reflexão sobre o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação na formação contínua dos professores

Além da questão da responsabilidade do professor sobre sua formação, responsabilidade esta que deve ser entendida aludindo a si próprio mas também às demais pessoas que compõem o sistema didático, há também a responsabilidade institucional perante os grupos de reunião coletiva. Por este motivo, muitos professores, ao reconhecerem o seu papel para melhor aproveitamento dos contextos de formação na escola, fazem também referência às dificuldades institucionais, reclamando, por exemplo, um maior compromisso institucional no desenvolvimento das atividades e um reconhecimento das suas decisões. Isto aparece de forma recorrente nas respostas dadas pelas professoras P₂, P₅, P₆ e P₇ em suas entrevistas quando questionadas sobre quais são as vantagens de se ter um tempo previsto no horário coletivo para discussão sobre uso da informática e o que poderia ser feito para que esse horário fosse realmente aproveitado pelos professores (Cf. P₂, 37; P₅, 19 e 21; P₆, 25; P₇, 22). Reconhecem, porém, a responsabilidade individual de cada professor para que de fato ocorram boas oportunidades de formação. Apesar de ser recorrente também a cobrança à POIE, os professores enxergam a possibilidade de eles próprios buscarem a sua formação (Cf. P₃, 25).

Questionadas sobre as condições que os professores possuem para o exercício da reflexão e sua postura como de fato professor pesquisador (porém sem lhes afigurar o significado desses termos), as professoras ficaram divididas entre perspectivas otimistas e outras nem tanto. Todavia, os argumentos apresentados diferem um pouco em seu aspecto qualitativo uma vez que exprimem entendimentos distintos do conceito de reflexão e de professor pesquisador.

A professora P₁ acredita sim que os professores têm condições para o exercício da reflexão, porém relaciona o seu conceito de reflexão à maneira como exerce o seu papel criticando o que não funciona como deveria, lembrando que “uma escola não é feita sem problemas, porque ninguém é igual: professor é diferente, o aluno é diferente, ninguém pensa igual, se pensássemos seria redondo, certinho, sem problemas” (P₁, 40). Enfatiza que o professor precisa refletir sobre o que faz, mas não é consultado em nenhum momento para se saber das suas dificuldades (P₁, 41).

Embora não tenha feito uma clara opção por uma resposta positiva ou negativa ao questionamento, a professora P₃ acaba por emitir um discurso otimista, dizendo que se

houvesse um melhor aproveitamento dos horários de reunião coletiva haveria possibilidade de o professor refletir, entendendo reflexão dependente de um aporte teórico, este não limitado às idéias comumente difundidas no sistema de ensino. Sente falta de discussões acadêmicas no contexto escolar em situações de formação de professores.

De igual modo, a professora P₄ também acredita na possibilidade de reflexão do professor, desde que ele tenha vontade e perceba a necessidade desse exercício. Refere-se a condições de exercício da reflexão e da pesquisa como sendo o tempo e o espaço disponíveis no contexto escolar. Além disso, acrescenta que se o professor tem que cumprir aquele horário (pois faz parte de sua carga horária de trabalho) e se ele se mostrar disponível, então poderá alcançar sim o nível da reflexão. Lembra também que neste espaço aparecem muitas questões que desviam a atenção do professor, questões muitas vezes necessárias, mas que impedem uma reflexão de fato, reflexão esta entendida como podendo ser obtida por meio de cursos, oficinas e eventos, pelo que declara a professora: “(...) *Aí você tem que procurar [eventos para a formação] por fora. Se você tiver condição financeira, se tiver condição de horário, disponibilidade de tempo, tem muita coisa*” (P₄, 16) (O grifo é nosso).

Porque faltam o tempo e as condições referentes à dura jornada dos professores, a professora P₅ inicia declarando que os professores não têm nenhuma condição para refletir, para pesquisar. Por este motivo, não havendo as condições institucionais e profissionais favoráveis, os professores acabam sendo meros executores do que lhes determinam. Mas conserta o que disse, dizendo que “não é que a gente não tenha [capacidade para refletir], eu não entendo assim, que a gente não tenha capacidade de fazer, acho que a gente não tem tempo e as condições para fazer” (P₅, 50).

A primeira condição para que realmente o professor seja um professor pesquisador e para que exerça a reflexão é, segundo a professora P₆, o espaço institucional. Para que possa de fato caracterizar os professores como profissionais dessa natureza, ela acredita que falta um “outro tipo de aparato teórico”, pois, como está ocorrendo, somente os professores movidos por interesses próprios é que acabam alcançando esse desenvolvimento profissional (logo, de maneira limitada); falta ainda alguma forma de motivação por parte da coordenação pedagógica da escola, podendo essa motivação ser simplesmente colocar os assuntos à discussão, senão os professores ficam sem objetivos claros e se perdem em outras discussões da ordem do dia. Acrescenta que mesmo ocorrendo alguns debates envolvendo um maior grupo de professores, “as trocas acontecem de maneira muito informal”, uma vez que não há claramente uma pauta para as atividades (P₆, 25). De acordo com o que diz esta professora, a

pesquisa e a reflexão do professor ocorrem, mas de maneira individualizada e muito pragmática. É, pois, uma reflexão que se encontra mais no nível das “ações rotineiras” (Geraldi, Messias e Guerra, 1998).

A professora P₈, também concebendo a reflexão dos professores como pensamento sobre as ações de rotina da escola, sugere que o professor tem condições sim de pesquisa, pois o professor tem à disposição o laboratório de informática e a sala de leitura, além de outros materiais; pensa, então, a pesquisa somente como uma ferramenta para a busca de idéias e preparo de aulas. Diz que essas oportunidades (dadas pelos recursos tecnológicos) existem sim, mas que os professores não as valorizam (P₈, 23).

Julgando as condições dos professores um pouco menos favoráveis estão as professoras P₂ e P₇. A professora P₂ diz que os professores não têm nenhuma condição para a reflexão e para a pesquisa, pois as atividades de formação na escola estão acontecendo de maneira muito individualizada e sem apresentar um rumo para uma mudança. Isto é realçado quando ela declara que “sempre arrumava [alguma] coisa para fazer porque senão ia ser difícil ficar duas horas aqui [no horário coletivo] sem fazer nada” (P₂, 41). A professora P₇ apresenta como principais impedimentos das condições para esse exercício da reflexão os baixos salários dos professores e, uma consequência disto, que é o acúmulo de carga horária a que os professores precisam se submeter comumente. A sua concepção de pesquisa está de certa forma relacionada à acadêmica, o que se evidencia pela forma como insinua que o professor não consegue estudar porque não tem tempo nem o sistema de ensino permite-lhe a participação fora do contexto escolar em seu horário de expediente:

(...) Ele não consegue melhorar. Ele melhora sim, na experiência, na prática, na marra, *mas não consegue estudar, porque não dá tempo*. Não dá tempo e não tem dinheiro também. O sistema também não permite também que ele faça isso no horário de expediente... fazer um curso, não pode no horário de expediente. Então fica muito difícil de fazer essa reflexão, essa pesquisa. (P₇, 41) (O grifo é nosso)

Segundo esta maneira de se pensar a pesquisa e a reflexão do professor na Escola Básica, não é suficiente que o professor disponha de tempo.

Também surge entre outras questões uma necessidade de interação coletiva entre os docentes que aparece de duas maneiras: uma relacionada à formação geral do aluno (questões relacionadas à finalidade da escola com relação aos alunos) e às intenções particulares de um grupo de docentes reunidos por afinidades quanto à área do conhecimento:

Nesse caso específico dos gráficos, eu não sei. Só se fosse eu e outro professor de Matemática. Por que quem mais faz gráficos? Quem mais entende de gráfico? Talvez o professor de Geografia... Mas eu não sei se o resto do grupo poderia ajudar em alguma coisa, talvez não. Agora em outras atividades... que nem a POIE está

falando que ano que vem ela quer fazer uns projetos em conjunto lá na informática, aí sim eu acho que o grupo de JEI, como um todo, vai colaborar. Mas aí não é algo destinado à disciplina, é algo destinado... como formar o cidadão, mesmo, é diferente. Não vai ser algo destinado a um conhecimento específico, [será] destinado mais à formação do cidadão, mesmo. Então é completamente diferente o foco. (P₆, 18)

Nesta questão de limites e possibilidades que os professores enxergam no que diz respeito à tomada das situações institucionais como um contexto de formação de professores, um espaço para a reflexão e para que os professores sejam de fato professores-pesquisadores, surgiram principalmente os seguintes pontos:

- Como há uma carga horária semanal razoável de horário coletivo – 8 horas semanais –, a escola poderia aproveitar bem melhor esse espaço (P₅, 16).
- O professor ainda fica muito limitado à atuação da coordenação pedagógica – poderia se libertar disto ou, por outro lado, o papel da coordenação deveria ser claramente definido (P₂, 19; P₅, 17; P₇, 25).
- As discussões no horário coletivo ainda ficam muito no nível da “troca de idéias” sobre “alguns casos” de alunos. Além disso, o horário coletivo pode ficar limitado a situações em que os professores se solidarizam com os colegas que enfrentam as mesmas dificuldades (P₃, 35; P₇, 25).
- Para alguns professores, (a professora P₄, pelo menos), o horário coletivo possibilitou um contato inicial ou maior com os computadores (P₄, 10).
- Um ponto positivo do horário de JEI, desse contexto, é a integração do grupo (P₆, 21).
- A proposta de formação de professores delineada no Projeto Especial de Ação não logrou êxito (P₆, 21; P₇, 19).
- Nos horários coletivos ocorre uma troca de experiência entre os professores que possibilita uma maior segurança no trabalho docente e um sentimento de apoio dos colegas (P₆, 24; P₇, 19 e 21).
- A escrituração de documentos diversos toma muito tempo do professor (P₄, 21 e 22).
- Os professores têm mesmo muitas outras tarefas e, muitas vezes, acabam usando o horário coletivo para minimizá-las (P₇, 17; P₆, 21).
- Os professores apresentam resistência por causa de suas tarefas rotineiras (P₈, 17).

Encerrando esta apresentação dos dados coletados, há que se aditar que as professoras (todas elas!), após o desligamento do aparelho gravador de áudio, declararam ter percebido a entrevista como uma forma de reflexão sobre o que ocorreu naquele ano na Unidade Escolar, percebendo nisto uma possibilidade para transformar as reuniões coletivas em situações em que ocorra uma formação contínua que leve a um desenvolvimento profissional profícuo em termos de se alcançar uma melhoria de sua profissionalidade e da qualidade da Educação.

Na continuação, uma discussão final dos dados, a título de *Considerações finais*, como alternativa à *Conclusão*, pois esta última soa como algo definitivo ou acabado, o que não cabe nesta dissertação, uma vez que as questões foram postas, principalmente pela descrição etnográfica das situações ali observadas, mas carecem de estudos posteriores para uma melhor compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera por mim, sei que estou indo para alguma coisa que dói porque estou perdendo outras – mas espera que eu ainda continue um pouco. Disso tudo, quem sabe, poderá nascer um nome! um nome sem palavra, mas que talvez enraíze a verdade na minha formação humana.

Clarice Lispector⁴⁹

A epígrafe aponta uma condição do ser humano de estar em constante formação, uma formação que vai se realizando nas diferentes situações por meio de constantes interações envolvidas (coisas, pessoas, objetos e as relações estabelecidas). Nisso, pode-se perder algo – algumas certezas, principalmente – mas ganham-se outras possibilidades dadas pelas novas maneiras de se compreender as situações. Possibilidades que vão sendo refeitas, fomentando um ciclo. É esse movimento que promove certo dinamismo à formação humana, que aponta para uma permanente busca, que deixa o homem peremptoriamente carecendo de novas trilhas, em conformidade com as suas crenças e desejos.

Esse é um movimento em que os professores podem estar envolvidos nas escolas, embora nem sempre o percebam ou o aceitem. E, no que se refere ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, o grande volume de argumentos a favor de seu uso muitas vezes acaba levando os professores se não a modificarem suas práticas, pelo menos a alterarem os seus discursos sobre a utilização. Assim, é possível que se mudem planos de ensino, mudem-se projetos desenvolvidos na escola, alterem-se pautas e contextos para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas nas escolas – mas nem sempre as práticas sentem os efeitos dessas mudanças. Disso surgem questões como: até que ponto esse processo de incorporação de tecnologias por parte do professor é espontâneo? Em que medida está além do discurso? Pelo que foi discutido ao longo desta dissertação, tudo isto tem a ver com a sua formação contínua nos espaços escolares, pois estão no âmbito dos objetivos declarados no primeiro capítulo:

- Analisar e discutir se ocorre e como ocorre a incorporação das tecnologias, por parte dos professores, e a relação disto com a sua formação contínua.
- Analisar se a incorporação das tecnologias em seus processos de formação é

⁴⁹ Clarice Lispector. A paixão segundo G.H. p. 145.

desencadeada por seu próprio interesse ou à revelia do professor.

- Verificar quais são as possibilidades de formação que os recursos tecnológicos possibilitam em alguns contextos da escola a partir da avaliação dos próprios professores.

Embora houvesse um encontro semanal previsto no Projeto Especial de Ação da escola para discussões sobre possibilidades de uso da informática na formação dos professores, verificou-se que essa formação ocorre de maneira limitada, motivada por circunstâncias específicas (alguma sugestão trazida por alguém, um fato novo ou um elemento deflagrador), o que demonstra que as tecnologias envolvidas no trabalho e conversas dos professores entraram em jogo nas discussões e nos registros oficiais, algumas vezes, apenas por sua previsão em pauta. Por outro lado, em suas ações os professores demonstraram grande interesse em se apropriar de recursos tecnológicos para a sua prática pedagógica, não explorando suficientemente, entretanto, o horário coletivo como uma maneira de se pensar isto. Da mesma forma, inclusive nas entrevistas, os professores citaram cursos de informática ou trabalho (não-docente) com informática como uma maneira de se preparar para o seu uso em sala de aula, o que aponta também que as suas concepções de formação nos contextos escolares são responsáveis pelo não-aproveitamento daqueles espaços no sentido da apropriação das tecnologias em suas práticas. Isso aparece nas entrevistas mormente quando algumas professoras falam da responsabilidade da POIE para a sua “preparação” ou “capacitação”.

Os dados analisados apontam ainda que outras Tecnologias de Comunicação e Informação (como televisão, videocassete e aparelho de som) foram incorporadas naquela Unidade Escolar pelos professores, mas não no sentido que propõem alguns autores, que apontam uma mudança paradigmática nas práticas e concepções dos professores, mas como ferramentas para se fazer o que antes já ocorria e da maneira como ocorria. O mesmo está acontecendo com os computadores que lá estão, porém com um diferencial importante: os professores têm uma preocupação sobre como se preparar para o seu uso e que situações didáticas podem ser desencadeadas no contexto do laboratório de informática.

Isso também acontece com os processos de formação dos professores desencadeados na escola, porém com o acréscimo de variáveis, como por exemplo o fato de que eles, nestes momentos reservados a discussões e elaborações coletivas com os colegas ou outros profissionais da escola, têm muitas outras tarefas, atividades rotineiras, que lhes tomam muito tempo. Assim, em não havendo um compromisso assumido individualmente pelos professores

em relação a sua atuação coletiva, um compromisso em que percebam a sua responsabilidade perante os resultados, essas ocupações cotidianas continuarão a prevalecer nas suas escolhas. Assim, serão exíguas as situações providas de significados para reflexões sobre as práticas ali desencadeadas e que poderiam contribuir para sua formação, logo para o seu desenvolvimento profissional.

Os professores da Unidade Escolar, em sua maioria, como se pode depreender das entrevistas e dos registros das observações focais, não se sentem preparados para o uso do Laboratório de Informática Educativa e, possivelmente por consequência disso, não usam tal laboratório quando da ausência da Professora Orientadora de Informática Educativa. Este é um dos indicativos de que ainda não houve uma apropriação efetiva das tecnologias associadas à informática na prática da maioria desses professores. Conforme exposto no quinto capítulo, somente uma dentre as oito professoras entrevistadas sentia segurança para levar seus alunos ao LIE – isto porque essa professora já exerceu também a função de POIE.

Santana (2001), nas considerações finais de sua dissertação de mestrado, propõe que as discussões acadêmicas e sociais sobre o uso de computadores na Educação passem de uma lógica do *dever ser* para uma do *querer-viver*. A primeira é aquela em vigor quando há uma preocupação da academia em prover significados para uma alteração paradigmática do fazer dos professores e, por parte de quem exerce o poder na gestão escolar, em prover a escola de recursos, na medida de suas possibilidades e conhecimentos, para que professores e alunos os utilizem. Ou seja, é uma lógica que pressupõe uma autoridade que muna de recursos e ordene aos professores que executem as suas decisões, pois são as “melhores”, assim consideradas de antemão.

A lógica do *querer-viver*, por sua vez, concebe um fazer cotidiano da escola que leva em consideração “um real vivido que nasce e desenvolve-se a cada dia, garantindo a sobrevivência individual” (Santana, 2001. p. 93). Este é um viver próprio do ser humano – em formação – e que não prescinde das manifestações de seus sentimentos, emoções, afetos, sonhos e desejos.

Acrescentando a dimensão das situações institucionais à lógica do *querer-viver* de Santana, aqui se verifica a necessidade de uma lógica que leve em consideração o relacionamento entre todos os elementos do contexto quando em alguma situação de formação docente: as relações com o outro (professor, aluno e demais pessoas que compõem o complexo dia-a-dia), as relações com os recursos de que dispõem, as relações com os demais elementos do contexto (seu espaço, tempo e condições de exercício das práticas

requeridas) e as relações com o sistema mais geral, mais amplo, o sistema de ensino, não esquecendo o meio que possibilita isto (o contrato didático), como assinala Chevallard (1996). Este *viver em relação* é que pode levar os professores a práticas reflexivas ou ao exercício enquanto professor pesquisador de maneira coletiva, apesar de suas individualidades que devem também ser respeitadas nessa convivência.

Assim, acrescenta-se a dimensão da responsabilidade do professor perante o coletivo que perfaz, o que pressupõe também um compromisso ético com o seu fazer diário, inclusive com as práticas de formação estabelecidas para este fim. Isto sinaliza também uma necessidade premente de fidedignidade nas informações e conhecimentos postos em jogo por cada um e nos registros documentados, este devendo ser enxergado como necessário na prática reflexiva e no exercício da pesquisa, conforme proposta de Pimenta (2005).

A análise dos dados coletados nas entrevistas e nas observações focais permitiu a percepção de que realmente há uma constante busca dos professores da Unidade Escolar por maneiras de mudar as práticas desenvolvidas no que se refere à formação contínua nos contextos descritos neste estudo, fundamentalmente porque não se sentem como partícipes de práticas reflexivas nas situações que deveriam assim ser contextualizadas. Mas é este um ponto crucial: justamente a vontade por alteração dessas práticas aponta que algo não anda bem e, principalmente, que os professores estão incorporando ou rechaçando sugestões ou novos instrumentos porque podem estar se sentindo à margem das decisões e escolhas nesse processo. Por outro lado, isto pode ser um indicador de que os professores estão sendo protagonistas de práticas reflexivas, pois pondo em debate a sua própria formação quando discutem a viabilidade e negociam as orientações (ou ordens) que lhes chegam de gestores centrais. Tentando assim uma elevação das discussões sobre as suas práticas em sala de aula a uma práxis, a um constante repensar sobre situações didáticas de formação e de atuação pedagógica.

As concepções de formação que os professores possuem, mormente no que se refere ao uso de tecnologias aqui discutidas, têm grande relevância na forma como se apropriam das oportunidades de formação a serem desencadeadas nos contextos escolares, isso porque lhes servem de um orientador na forma como distinguem as oportunidades que surgem no cotidiano dos horários coletivos nos contextos internos ou externos à escola.

As tecnologias, segundo os dados coletados, são postas na escola e, após isto, espera-se que os professores as incorporem às suas práticas, segundo uma lógica de adesão, segundo a qual criam-se espaços e ambientes, instalam-se equipamentos, segundo condições

elaboradas por alguém (algun gestor, baseado ou não em conhecimentos elaborados por outrem, geralmente acadêmicos), e espera-se que o professor adira, ignorando-se por completo que ele deve exercer a sua potencial reflexibilidade, não se levando em consideração as análises feitas pelos professores, seus levantamentos de necessidades, suas reivindicações. Nisto, corre-se o risco de que haja manifestações até de indiferença dos professores. No caso da Unidade Escolar em estudo, os docentes até aceitaram esta introdução dos equipamentos na escola, mas não se viram seguros de seu uso. Mas, uma vez estando lá, os professores sentiram urgência de entender suas dinâmicas, de encontrar meios para a sua utilização, logo pretendiam que fizesse parte das discussões cotidianas e da sua formação em situações didáticas em horário coletivos. Portanto, a incorporação das tecnologias em seus processos de formação é desencadeada por seu próprio interesse, mesmo que comprometida pela falta de entendimento de como se dá essa formação e como poderia trazer melhores resultados. Há, dessa maneira, pouco entendimento sobre a formação contínua do professor no interior da escola, o que faz com que os contextos e as situações criados para esse fim não sejam aproveitados em toda a sua potencialidade.

Os professores, no entanto, sentem-se obrigados a ir ao Laboratório de Informática Educativa pela legislação, o que ficou claro nos dados explorados. Isso pode ser um indicador de que há realmente uma apropriação de recursos tecnológicos na formação dos professores à revelia de seus interesses. No entanto, os próprios docentes sentem falta de conhecimentos acerca de Tecnologias de Comunicação e Informação e, junto a isso, sentem-se pessoalmente responsáveis pela aquisição desses conhecimentos perante o grupo, logo, apesar de todas as dificuldades, procuram incorporar esses recursos em sua formação. Essas mudanças, contudo, não são favorecidas pela postura dos gestores internos da Unidade Escolar, quando estes se valem da legislação para propor as atividades ao invés de aproveitar o potencial de reflexão que poderia ter vez em circunstâncias promovidas nos horários coletivos dos professores para dinamizar esse processo.

As atividades ou discussões que ocorreram envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação, conforme proposta elaborada no Projeto Especial de Ação para formação de professores, carecem de maior envolvimento dos profissionais e de um maior compromisso institucional para que aconteçam, conforme são entendidas por Artigue (1994), que propõe uma formação que preveja uma relação entre os ambientes informáticos e o funcionamento dos contextos e sistemas didáticos; por Almeida (2000), que pretende uma formação dos professores pensando em sua atuação na escola como sujeitos reflexivos, desenvolvendo o

que entende ser uma postura de professor pesquisador; e por Borba e Penteado, (2001) que recomendam uma formação contextualizada dos professores com o objeto de conhecimento (as tecnologias), inclusive no que se refere à apropriação da linguagem. Isto porque, mesmo nos encontros em que houve utilização ou mesmo uma discussão sobre o uso da informática, a finalidade ou forma em que as atividades foram desenvolvidas não pareceram estar de acordo com os objetivos do Projeto.

A idéia de que a formação dos professores envolvendo informática pode ocorrer de forma profícua se desenvolvida no Laboratório de Informática Pedagógica ficou prejudicada, uma vez que as discussões freqüentemente travadas nessas situações apenas mudaram de lugar, ou seja, embora houvesse uma certa obrigação de se reunirem naquele laboratório, os professores se dispersavam ou, ainda que coletivamente, aproveitavam os momentos para atividades ou discussões que enfatizavam outras situações, principalmente aquelas envolvendo atividades rotineiras. Observa-se, assim, que, da mesma forma que nos outros dias da semana, o laboratório de informática serviu muito mais como um novo ambiente para discussões sobre problemas comuns da rotina dos professores do que como contexto para melhorar os conhecimentos dos professores sobre aspectos técnicos, conceituais e pedagógicos da informática ou outras Tecnologias de Comunicação e Informação.

Pelo que foi exposto nos parágrafos anteriores, pode-se notar que os professores sentem-se em um contexto (referente à escola) em que há de fato tempo que poderia ser suficiente para a prática da pesquisa, para o exercício da reflexão. Contudo, as situações desencadeadas não possibilitam essa prática, o que aponta a necessidade de algumas alterações institucionais (no modo como as situações são orientadas, nas condições de uso dos recursos tecnológicos de comunicação e informação e nas condições de exercício da docência, também a salários e carga horária de trabalho do professor) e no modo como cada professor enxerga o seu papel perante a sua formação e à do grupo.

Um dos resultados mais claros desta pesquisa é que as ações e atividades aplicadas, para a sua realização, serviram ao propósito das discussões na escola sobre o tema das tecnologias, conforme concordaram as professoras entrevistadas ao final de cada uma das entrevistas. Isso encerra uma possibilidade de pesquisa pelos próprios professores na Unidade Escolar, podendo transformar as reuniões coletivas em situações em que ocorra uma formação contínua que leve a um desenvolvimento profissional profícuo. Esta constatação indica que o processo vivenciado pelos professores, ao serem questionados sobre as suas concepções e sobre as demandas para a formação, representa uma proposta de orientação para as situações

didáticas de formação de professores em horários coletivos com o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação contextualizadas como na Unidade Escolar em que a pesquisa teve lugar. Ou seja, a própria pesquisa preencheu, para os professores, o lugar vago no qual deveria ocorrer o desenvolvimento de uma proposta que envolvesse a todos no que concerne às discussões sobre sua formação nos contextos indicados e, mormente, no que diz respeito ao uso de tecnologias e do Laboratório de Informática Educativa.

Vale dizer que houve, no início, um certo temor de pôr em evidência as fragilidades próprias da atividade docente, ainda mais naquela Unidade Escolar em que o próprio pesquisador era um dos professores. Porém, isto logo foi ultrapassado ao se perceber que, trilhando-se o caminho desenhado durante a trajetória e pondo as dificuldades em discussão, em evidência, é que se pode chegar à descoberta, ao conhecimento, inclusive à percepção de que é pelas incertezas que o conhecimento pode se dar. Nas palavras de Elias Canetti⁵⁰:

Eu então ainda não sabia o que era vastidão, mas eu a sentia: poder aprender tantas coisas e tão antagônicas, que tudo o que aparentemente é incompatível no entanto tem sua validade, que se pode senti-lo sem se desmanchar de medo, que se deve mencioná-lo e ponderá-lo, a verdadeira glória da razão humana (...).

⁵⁰ Elias Canetti. *A língua absolvida*: história de uma juventude. p. 185-186.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEGRETTI, Sônia Maria de Macedo. *Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura*. São Paulo: PUC-SP, 2003. (Tese de Doutorado).

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *ProInfo: informática e formação de professores*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. São Paulo: FE-USP, 1999. Tese de doutorado.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de A. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Jussara de Loiola e BORBA, Marcelo de Carvalho. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho e ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 25-45.

ARTIGUE, Michèle e Equipe DIDIREM. Ferramenta informática, ensino de Matemática e formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 62, abr. / jun. 1994, p. 9-21.

BARBOSA, Andreza. *Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma análise do programa PEC Formação Universitária*. São Paulo, Feusp, 2005. (Dissertação de Mestrado).

BELINTANE, Claudemir. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 17-38.

_____. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 117: 177-193, nov. 2002.

BORBA, Marcelo de Carvalho e PENTEADO, Miriam de Godoy. *Informática e Educação Matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e métodos da Didáctica da Matemática. In: BRUN, Jean (org). *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget / Horizontes Pedagógicos, 1996a. p. 35-113.

_____. Em que os diferentes enfoques da Didática podem contribuir para aqueles que ensinam? In: Lerner, Delia (org.) Col. *V Seminário Internacional: O conhecimento didático e a tarefa do professor*. São Paulo, 1996b.

CAMPOS, Silmara de e PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leituras do Brasil – ALB, 1998. p. 183-206.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHEVALLARD, Yves. Conceitos fundamentais da Didáctica: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica. In: BRUN, Jean (org). *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget / Horizontes Pedagógicos, 1996. p. 115-153.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Celso e LINDLEY, Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. (s/d) *Informática, Ciências e Matemática*. Disponível em Proinfo: Programa Nacional de Informática na Educação. <http://www.proinfo.mec.gov.br>.

FERREIRA, Ana Cristina. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Uma experiência de trabalho colaborativo*. Campinas: FE-Unicamp, 2003. (Tese de doutorado).

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma Educação de qualidade*. Trad. Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCÍA BLANCO, María Mercedes. *Conocimiento profesional del profesor de Matemáticas: el concepto de función como objeto de enseñanza-aprendizaje*. Grupo de Investigación en Educación Matemática (GIEM): U. Sevilla, 1997.

GERALDI, Corinta Maria G., MESSIAS, Maria da Glória M., GUERRA, Miriam Darlete S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leituras do Brasil – ALB, 1998. p. 237-274.

GHEDIN, Evandro. *A Filosofia e o filosofar*. São Paulo: Uniletras, 2003.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-50.

GÓMEZ-CHACÓN, Inês M.^a. *Matemáticas y contexto: enfoques y estrategias para el aula*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones, 1998.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

HEIDE, A. e STILBORNE, L. *Guia do professor para a Internet*. 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

KENNEY, Margaret J. A linguagem Logo e a nova dimensão dos programas de Geometria no nível secundário. In: LINDQUIST, Mary M. e SHULTE, Albert P. (orgs.). *Aprendendo e ensinando Geometria*. São Paulo, Atual, 1996. p. 107-126.

LACASA, Pilar. *Aprender em la escuela, aprender em la calle*. Madrid: Visor, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. (2000) *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. Goiânia, Jun/2000. Disponível em Educação On-line http://www.educacaoonline.pro.br/art_producao_de_saberes.asp?f_id_artigo=427, acessado em 1º/12/2003.

_____. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. São Paulo: FE-USP, 2001. (Tese de doutorado).

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Mediatamente!* Televisão, cultura e educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999, p. 17-40.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999.

MORAL-SANTAELLA, C. *Formación para la profesión docente: nuevas metáforas para la formación del profesorado*. Granada: FORCE, 1998.

NÓVOA, Antonio. (2001) Entrevista concedida a Paola Gentile. *Nova Escola*, 142 ed. São Paulo: Ed. Abril, maio/2001, p. 13-15. Disponível em http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm Acessado em 14/09/2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Leaning, 2002. p. 1-40.

OLIVEIRA, Hélia e PONTE, João Pedro da. *Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de Matemática*. Actas do SIEM VII. Lisboa: APM, 1997. p. 3-23. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acessado em 24 de dezembro de 2004.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEC Formação Universitária – Municípios. *Formação de Tutores*: Fevereiro de 2003. (Mimeografado)

PÉREZ, Julia Centeno. *Números decimales: ¿Por qué? ¿Para qué?* Madrid: Síntesis Editorial, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 9 ed. São Paulo, Cortez, 1994.

POLETTINI, Altair F. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida V (org.). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 247-261.

PONTE, João Pedro da (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acessado em 10 de dezembro de 2003.

_____. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*. n. 31, 1994, p. 9-12 e 20. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>. Acessado em 10 de dezembro de 2003.

PONTE, João Pedro da e SERRAZINA, Lourdes. *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa, Ministério da Educação, 1998.

PRADO, Maria Elisabette B. Brito e VALENTE, José Armando. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando (org.). In: *Formação de educadores pra o uso da informática na escola*. Campinas, SP: Unicamp / Nied, 2003. p. 21-38.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

_____. Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En Congreso Internacional de Didáctica: “*Volver a Pensar la Educación*”. Madrid: Morata, 1995. p.13-44.

SANTANA, Neide Aparecida Ribeiro de. *O computador na escola: um olhar sobre o cotidiano*. São Paulo: FE-USP, 2001. (Dissertação de Mestrado).

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. *Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada - Formação Universitária no Estado de São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 2003. (Tese de doutorado).

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SIMON, Blackburn. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Trad. Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003, p. 35-55.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leituras do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

ANEXOS

Anexo 1: Autorização para utilização das entrevistas

São Paulo, Dezembro de 2004.

AUTORIZAÇÃO

Eu, Professora <<Nome da Professora>>, autorizo José Joelson Pimentel de Almeida a utilizar o texto transcrito da entrevista que a ele concedi, no dia <<dia da entrevista>>, bem como partes deste texto ou quaisquer dados nele contido, para finalidades acadêmico-científicas. Estou ciente de que esta transcrição ou qualquer parte dela seguirá sem minha identificação ou das pessoas a quem me referi.

<<Assinatura da Professora>>

Anexo 2: Transcrição das anotações do Livro de JEI, Grupo 1, referente às atividades ou discussões envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação

Fevereiro

02	Discussão sobre a avaliação da unidade de 2003. Devolutiva das opiniões dos funcionários e professores e providências a serem tomadas em 2004.
09	Leitura da Portaria sobre o calendário escolar.
16	Leitura da Portaria 3826, de 08 de junho de 1997, que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEA – e dá outras providências. Elaboração inicial do PEA do grupo 1.
23	Feriado / Ponto facultativo (Carnaval)

Março

1.º	Informática
08	Informática
15	Informática
22	Informática → Cadastro no <i>Hotmail</i> e formação de grupo de estudo.
29	Informática → <i>Hotmail</i> → Análise das informações compartilhadas no grupo de estudo. Libâneo, José Carlos. <i>Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente</i> . 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. – Leitura do texto.
30* ⁵¹	Vídeo → <i>Sabrina, a bruxinha</i> . → as histórias levam a uma reflexão sobre comportamento e auto-estima. Planejam atividades diversas para as 4.ªs e 5.ªs séries (atividades em grupo oral e escrita – início de estruturação do gênero narração).

Abril

05	Informática – preparação de aulas (desenvolvimento de roteiros para os alunos seguirem nas aulas).
06*	Leitura e discussão do texto <i>Adeus Professor, adeus professora?</i> , de José Carlos Libâneo (fichamento feito pelo professor <<Nome do professor>>. Na visão do autor a escola deve ser uma instituição necessária à democratização da sociedade e o professor deve ajustar sua didática. As universidades devem preparar os professores para a nova realidade escolar. O grupo concluiu que as idéias do autor estão coerentes, porém sabe-se que as universidades não preparam os professores para a nova realidade escolar.
12	Informática – acesso à <i>Internet</i> (e-mail's).
15*	Revisão do vídeo “Sabrina, a bruxinha” → o grupo concluiu que a história em questão está longe da realidade de nossos alunos, uma vez que as atividades propostas anteriormente não surtiram o efeito desejado.
19	Informática – apresentação do programa <i>webcam</i> .
26	Informática – Cada professor ficou livre para trabalhar com o que tinha prioridade no momento

Maior

03	Informática – livre. Reunião com a CP – levantamento da pauta da reunião de pais do 2.º período e definição do dia (13 de maio).
10	Discussão do PEA e alteração / reformulação do documento (pois faltou clareza, segundo a supervisora, quanto ao papel do aluno e do professor...).
17	Pesquisa sobre as concepções que norteiam o uso da informática nas atividades pedagógicas.
24	(Informática) Informes gerais – festa junina, alunos 5.ª C (levantamento).
31	Informática – pesquisa de material pela <i>Internet</i> (www.novaescola.com.br) para uso de recursos tecnológicos nas aulas.

Junho

07	Informática – confecção de diplomas para formatura Proerd.
14	Informática – falando sobre preparativos para a festa junina.
21	Informática – preparação para festa junina.
28	Informática – Preparação para a gincana cultural – que será realizada dia 3/7/04.

⁵¹ O asterisco indica que o dia não é segunda-feira (lembrando que as segundas-feiras eram os dias previstos para discussões e atividades envolvendo Tecnologias de Comunicação e Informação).

Julho

05	Informática – planilhas de notas.
08*	Reunião Pedagógica – avaliação do PEA: Informática: não há direcionamento; proposta: realização de projeto para desenvolvimento junto aos professores de <i>software</i> educativos e aplicativos (para que haja domínio dos mesmos). “Desenvolvimento profissional dos professores” – não foi adiante. Proposta: que seja realmente efetivado, conforme consta no projeto, quinzenalmente. Estudo de casos / GAAE – que sejam estudados outros casos e não somente os da 5.ª série C. Atendimento aos pais / preparação de atividades: tem funcionado bem. Mão na Massa – modificou alguns conceitos por parte dos docentes; sugestão: atividades mais práticas. Socialização dos cursos – está ocorrendo. Proposta: escolha de textos e efetivo estudo dos mesmos.
12	Recesso escolar.
19	Recesso escolar.
26	Definição de datas de reunião pedagógica e programação para a excursão aos pontos turísticos de São Paulo.

Agosto

02	Informática – discussão sobre Portal da Educação e participação do grupo no mesmo. O prof. <<Nome do professor>> será o “autor” (editor) deste grupo.
09	Apresentação do Portal SME (http://portalsme.prodam.sp.gov.br) pela POIE; cadastro e navegação dos professores no portal.
16	Discussão sobre os projetos de informática – como utilizar os recursos como complementação do trabalho de classe (por exemplo: livro de fábulas – 5.ª A; gráficos – 4.ª C; pesquisa sobre animais – 3.ª A; produção de textos – 4.ª A etc).
23	Informática → cadastro / acesso / edição de textos no Portal SME (eol).
30	Informática – produção de animações (<i>Paint Brush</i>).

Setembro

06	Ponto facultativo.
09*	Curso “Ler e aprender em todas as áreas de conhecimento” – uso das tecnologias de informações e comunicações por área e conceito dos professores sobre informática educativa.
13	Informática – comunicados passados pela prof.ª POIE – solicitação do envio de projetos à Coordenadoria.
16*	Discussão sobre temática da reunião geral de pólo – aceitação e trabalho realizado sobre o conhecimento prévio que o aluno traz. Prof.ª <<Nome da professora>> [Auxiliar de Direção] – RGP (Capela do Socorro) explanação sobre o filme assistido (“Um lugar no paraíso”) e discussão sobre ilusão e desilusão na Educação. Discussão sobre gincana a ser realizada em outubro.
20	Informática – navegação no portal.sme.sp.gov.br .
27	Informática – procura de sugestões de atividades para gincana.

Outubro

04	Informática – elaboração questões gincana cultural – comunicados gerais.
11	Informática – digitação das questões elaboradas em 04/10 (para gincana cultural) – conhecimentos gerais.
18	Gincana cultural.
25	Informática → não houve → a coordenadora CP1 passou vários informes e discutiu alguns problemas que ocorreram na gincana, solicitando averiguações.

Novembro

1.º	Ponto facultativo.
08	Informática – uso do jogo virtual (alfabeto virtual) – processo de alfabetização, através de diferentes jogos de encaixe, com uso do computador.
15	Feriado.
22	Informática – por falta da professora de POIE (sic), os professores fizeram pesquisas diversas na <i>Internet</i> .
29	Pré-comissão 8.ªs séries.

Dezembro

06	Leitura da Portaria 5285 de 16/11/2004, sobre elaboração de calendário. Discussão para elaboração do calendário 2005.
13	Digitação dos conceitos (planilhas – alunos).
20	Avaliação do PPP.

Anexo 3: Transcrição das entrevistas com as professoras

1. Entrevista com a professora P₁

1. Fale um pouco sobre sua formação.

A minha formação começou lá no magistério. Era o que eu mais queria ser, professora. Queria trabalhar com alunos, então eu me propus a isso. Queria fazer uma faculdade mas não havia condições por minha condição monetária. Mas agora surgiu a formação do PEC que me deu essa oportunidade de estar concluindo a formação em Pedagogia.

2. Fale um pouco mais de sua trajetória profissional. Já começou aqui na rede municipal?

Não. Eu comecei no Estado, em 1987. Trabalhei por 12 anos no Estado. Trabalhei com Classes de Aceleração. Depois disso, em 1993 passei no concurso do SESI, fiquei trabalhando concomitantemente no Estado e no SESI. Depois passei no concurso da prefeitura, o que me levou a desistir do Estado e ficar com a prefeitura – estou a seis anos na prefeitura.

3. As Classes de Aceleração, com as quais você trabalhou, tem um material muito bom, não é?

Tem. A Aceleração embasa muito você trabalhar porque ela não fica presa a conteúdos, não é conteudista. Ela tem uma seqüência de trabalho que te dar margem para trabalhar e ampliar, não fica só aquilo... porque o livro didático engessa um pouquinho. Se você vai trabalhar só com o livro didático sem procurar outras atividades fica um trabalho estático, parado, a criança não agüenta.

4. Ainda com relação ao projeto de Aceleração, do Estado, é somente o material que é bom? Os professores receberam alguma formação específica para utilizá-lo?

Nós tínhamos reuniões toda semana, lá na Sul 1 [Diretoria de Ensino – Região Sul 1] (antigamente era DREM 7). A cada 15 dias a gente tinha que levar as produções, fazer análise, refletir em cima e propor outras atividades se ele não conseguia através daquelas atividades atingir o que tinha pedido. Então a gente tinha que elaborar uma outra atividade para aplicar. Além do material da Aceleração, vinham as atividades já para a gente aplicar. Eles mandavam toda atividade. Toda criança tinha o seu bloquinho de atividades daquela parte do conteúdo que ia ser trabalhado. E dava margem para você criar além daquilo ali, dava oportunidade.

5. O SESI oferece algum recurso para trabalhar em sala de aula?

Não.

6. Algum material para os alunos?

Não. O SESI não dá... O que ele dá é a formação para o professor. Todo semestre, o professor passa por uma capacitação e, além dessa capacitação, mensalmente a gente tem um dia no mês que a gente vai para lá para formação mesmo, para ver o que foi atendido, o que não foi e para estar embasando, para a gente poder conseguir sanar dificuldades que estamos tendo.

7. Você passa por uma formação, aplica com os alunos e, ao final do semestre, tem uma reunião para avaliação?

E aí tem outra formação. Sempre a gente estar continuamente em formação. Eles priorizam essa formação.

8. Como é essa formação?

A formação é em relação a trabalhos com alunos – como trabalhar determinados conteúdos, o que estudar, em que se embasar – para você ter um suporte mesmo para trabalhar com segurança.

9. É mais com relação à metodologia que você vai utilizar na sala de aula?

Isso.

10. Não é com relação à utilização de recursos? Não possuem nada de recursos?

Não. Na sala de aula o que a gente tem é o giz e a lousa! Só. A gente não tem o computador, não tem... pelo menos na suplência (o que a gente chama de UEJA – Unidade Educacional de Jovens e Adultos).

11. Onde ficam as UEJAs?

Dentro de empresas e também em comunidades. A empresa pede um profissional do SESI para estar formando seus funcionários. Assim que acaba a formação, a empresa cessa o contrato e aí a gente é remanejado para outra empresa ou para outra comunidade.

12. Já que estamos falando de sua formação, você disse que recebeu orientações sobre como trabalhar um determinado material (das Classes de Aceleração, do Estado) e que tem uma formação continuada no SESI. E aqui na prefeitura, que formação você tem?

Na prefeitura eles propiciam muita coisa, só que a gente tem que saber selecionar, porque não é tudo que você vai aproveitar. É o caso do Mão na Massa. A professora que veio dar o Mão na Massa, ela só vinha e perguntava o que você deu. Ela não te dava o embasamento do porquê daquilo ali... ela só perguntava o que foi trabalhado, como foi trabalhado e anotava as questões e ia embora. E não dava esse retorno para gente: “olha, você trabalhou de determinada forma, tal pessoa embasa isso que você trabalha” ou “em tal livro, em tal lugar você pode pesquisar que você vai encontrar sobre essas questões”. Ela não dava esse tipo de embasamento e a gente ficava sem... sem vontade de participar mesmo. Não te mostra um caminho. O PROFA já embasa muito bem, foi um curso muito bom, para quem quer trabalhar com alfabetização ele dá embasamento. Nossa! É muito bom. Muito bom e te dá sequência didática, te dá vários autores que falam sobre determinado estudo que você pode buscar se você não entendeu o que está sendo falado ali. Além da apostila que tem, que é muito boa, o material deles foi muito redondinho, sabe? assim, certinho, foi caminhando para chegar num lugar com objetivo certo.

13. *Qual a diferença entre os dois (PROFA e Mão na Massa)? Eu entendi que no Mão na Massa você precisa dar um retorno para a pessoa que ministrava o curso mas esta não apresentava nenhum feedback para os cursistas. No PROFA eu entendi que a qualidade é o embasamento teórico. O que seria um curso bom?*

É porque você precisa da sequência didática para saber como trabalhar. Mas você também às vezes tem dúvidas se aquilo é aquilo mesmo, se deu certo, se não deu; se não deu, como que você vai fazer? Então você tem que procurar num teórico ou em outros lugares o que te embasa para você ter segurança para você trabalhar aquilo. E se você tem a segurança e você sabe que é daquela forma que você pode trabalhar, se o aluno não consegue ir daquela forma você consegue ver um outro caminho... te dar possibilidades de visualizar outros caminhos porque você está lendo, está vendo que outras pessoas falam de outras formas de se trabalhar. Você não fica numa direção só, porque cada um aprende de uma forma, cada ser humano... um aprende mais rápido, outro mais devagar, um outro tem facilidade de compreensão, o outro tem dificuldades, então você precisa atender a todos. E de que forma se faz isso? Então você vai ter que pesquisar, você tem que ir atrás, tem que refletir sobre onde ele não conseguiu, para você poder dar um trabalho para que ele consiga sair daquela hipótese que ele está, ampliar, poder resolver a questão.

14. *Pensando que um bom critério para avaliar se determinado curso voltado à formação do docente é a sala de aula, como você faz isto?*

Quando eu aplico determinada atividade para o aluno e para ele ficou fácil, está claro, que o objetivo do que eu estou propondo fazer está claro para ele, então eu sei que aquilo vai dar certo porque ele entendeu, ele compreendeu. Quando você não tem um objetivo, você não vê o objetivo, não tem aquele objetivo, você dá a atividade, mas qual o objetivo dessa atividade, o que você quer com isso? O que você quer desenvolver com isso? O que você pretende? O que é que você quer lá na frente? Se você não tiver claro esse objetivo para você fica difícil, porque você não tem uma direção para seguir.

15. *Você pode exemplificar alguma formação que você teve na prefeitura e que aplique efetivamente na sala de aula?*

PROFA.

16. *Você pode dar exemplo de uma atividade?*

Posso. Eu vou falar da Gabi, que tem problema de aprendizagem grave, na 3.ª série. Ela não sabia nem ler nem escrever. Essa é um só dos casos. Tem mais, além dela tem o Mateus Campos, o Carlos, a Elania, a Patrícia e tem mais um que eu não estou conseguindo lembrar o nome agora. São cinco, o que não conseguiu aprender só foi o Mateus Marques, que ele tem dificuldades, mas aí já ultrapassa o que eu podia fazer, já é uma questão de saúde, que eu não tenho como resolver. Eu acredito nisso, mas nem posso detectar que é isso porque não tenho formação nesta área... A Gabi começou aprender a ler a partir do momento que eu propunha questões para ela que o PROFA passava para a gente e eu questionava: “Por que é que você está fazendo assim? O que foi que a professora pediu?”. A primeira coisa que a gente tem que fazer com essas crianças, a primeira coisa, é estabelecer um elo. Se você não tiver um elo forte fica difícil trabalhar, porque ela não acredita que ela pode. A primeira coisa que você tem que fazer é estabelecer esse elo, dar segurança e acreditar, passar isso que você acredita que ela vai conseguir. E se você não der essa segurança para ela, ela não vai conseguir. Porque a baixa auto-estima é muito grande. Então você tem que dar esse suporte, aí ela vai acreditar, tanto que ela saiu assim... Na atividade de leitura e escrita, eu propunha a atividade para ela, colocava um texto lacunado, uma palavra lacunada, e perguntava: “Como que começa? Que palavra é essa?”. “É tal palavra”. “Então, como que começa essa palavra? Como que termina?”. Às vezes eu deixava o texto lacunado no meio, não nas pontas, porque acredito que a leitura começa das pontas, do início para o fim, do fim para o meio, porque ela vai fechando. Aí nas atividades, quando eu dava o ditado de uma palavra polissílaba, ela escrevia silabicamente. Hipopótamo; ela não sabia que era com H, ela punha o I, O, O, aí ela achava que não podia dois O’s seguidos, ela tirava um O, aí ela punha o I e... Então é interessante porque você vai questionando para ela. “Mas hipopótamo, como que eu escrevo? Por que não pode ser dois O’s? Por que não pode ficar dois O’s juntos? Então vamos ler de novo o que você escreveu. Então lê pra mim. Mostra com o dedinho onde está escrito o quê”. Então ela vai escrevendo

silábico. Depois dessa parte silábica, você escreve a palavra hipopótamo no texto lacunado, aí você fala “e agora? Hipopótamo. Agora como é que eu completo? Essa palavra vai ficar escrito hipopótamo”. Então ela vai vendo que há necessidade de outras letras para se formar a palavra, até ela chegar no todo. E a gente faz muito isso a partir de textos, não com palavras soltas, dentro de um contexto, não pode se pegar aleatoriamente, tem que ter um campo semântico. Pegar um campo semântico dentro do texto. Um texto, não uma coisa solta: “Ah! vamos escrever um monte de palavras”. Tem que ter algum significado e uma estrutura para isso.

17. *E em termos de recursos materiais que você utiliza com as crianças, tem diferença com relação ao que você utiliza com os adultos?*

Não. Eu trabalho pensando em Vygotsky, que fala da zona de desenvolvimento proximal. Eu procuro ver, fazer uma avaliação diagnóstica de qual hipótese que ele está, se ele está na hipótese silábica, qual a dificuldade e coloco para trabalhar em duplas. Porque eu acredito nisso e vejo que dá resultados, trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal. Porque um ajuda o outro, um cobra do outro, porque muitas vezes eles têm medo de perguntar ao professor, então com o colega eles se sentem mais livres, mais soltos para perguntar... “Ah! você esqueceu do H”; “ah! você esqueceu do A”; “Não, aqui não tem R, aqui não é R, é S”. Então ele vai caminhando a partir daí. Você pode fazer interferências, quando estão em duplas; questionar porque você colocou, na formação com palavras... Você faz o alfabeto, as letrinhas porque na escola não tem, aqui nessa escola não tem letras móveis, tanto que eu fui procurar com a CP₁ e ela disse que “quem tem é a SAP e a SAP está fechada”. A SAP eu acredito que não é para formar o aluno, é para trabalhar o psicológico. É Sala de Apoio Pedagógico. É para trabalhar o psicológico, o emocional da criança. A alfabetização é por conta do professor, e isso a gente dá conta, o professor dá conta disso; ele não dá conta de outras coisas que fogem à nossa formação, que é o psicológico, que é essa parte aí afetiva, emocional, que a SAP tem essa função. É essa a função da SAP – não é alfabetizar.

18. *E em termos de materiais, quais dos que a escola dispõe você utiliza? Ou você gostaria de utilizar outros que aqui não encontra? Ou, ainda, você não sente necessidade de recursos diferentes dos que já possui? Você já desenvolve um ótimo trabalho e pode ser que não sinta falta de algo diferente...*

Não! A gente tem necessidade sim e a escola tem muito apoio na parte de Língua Portuguesa... Na parte de Língua Portuguesa ela ainda tem um pouco de apoio. Mas a parte de Matemática, o único apoio que a gente tem são os livros, que a gente pega algumas coisas dos livros. Eu trabalho muito de forma contextualizada, trabalho um texto, eu procuro trabalhar de forma interdisciplinar, trabalhando todas as áreas, procurando puxar, através de projetos, que você conheceu... E a gente usa, sabe quem? Os professores para pedir apoio, como a você... Quando a gente tem dificuldades em Matemática recorre aos professores: “como eu faço para trabalhar tal coisa?”. Na *Internet* a gente encontra atividades, vai atrás. Mas a escola ainda, em Matemática, deixa a desejar quanto ao apoio para o professor. Com jogos, os joguinhos que desenvolvem muita coisa, cognitivo, aprendizagem, Matemática... pode trabalhar várias coisas, mas é muito pouco o que a escola oferece, em termos de recursos para trabalhar Matemática.

19. *Agora fala um pouco do PEC, enfatizando um pouco seus diferenciais relacionando aos cursos dos quais você já participou.*

Ele exigiu muito da gente, principalmente da nossa turma – só posso falar por minha turma... Ele exigiu demais, demais, demais, porque a gente teve de correr atrás, de correr atrás. E tinha coisas que a gente não sabia, tanto que eu vinha perguntar a você: “Como é que eu faço? tenho que fazer um trabalho de Matemática, como que eu faço isso?”. Eles não davam estrutura, a gente tinha que se virar, que ir atrás, que pesquisar, ler. A gente teve que ser um professor pesquisador, se a gente quisesse ir bem. Porque nós estávamos acostumadas com tudo pronto; o professor, eu posso falar por mim, acostumado com aquele jeito de dar aula, “dou aula há dez anos, então eu já sei dar aula!”... Não é por aí. Você vê que envolve muita coisa. Envolve ser humano, envolve parte psicológica, cognitiva, é o ser humano no total – você tem que ver tudo para ver como vai fazer com que ele aprenda, para você dar conta. Muitas vezes você não dá conta, porque tem a raiz no fator saúde que você não vai dar conta porque não é a tua área. Quando a gente se deparava com alguma dificuldade, que a gente comentava lá no PEC, e muitas vezes eles também não sabiam responder – que a gente questionava os teleconferencistas, as videoconferencistas, e eles não sabiam responder. Não, não davam a resposta. O PA (Professor-assistente): “Como que eu faço para resolver isto?” E ele não dava a resposta. Muitas vezes falavam assim: “Isto não tem resposta pronta. Você vai ter que pesquisar”. Então a gente tinha que ir atrás, pesquisar mesmo, procurar aonde tinha, ler sobre aquilo, refletir sobre o que estava querendo dizer, para depois a gente tentar fazer de novo, fazer um novo caminho para chegar no resultado. Então esse novo caminhar aí é um diferencial. Essa reflexão em cima do que a gente faz, como faz e porque faz.

20. *Você está se referindo à questão de o professor cursista ter que caminhar por conta própria, apontando isto como um diferencial. Agora eu gostaria que você falasse um pouco sobre o formato do PEC.*

No início, no primeiro dia de aula, eu até falo isso em minhas memórias – porque a gente tem que fazer memórias –, então a primeira aula o professor... assim, “o PEC veio para mostrar a todas as faculdades que há

uma possibilidade e o PEC daria conta dessa formação”. E eu não acreditei. Porque eu falei assim: “como é que eles vão dar aula usando videoconferência, teleconferência, como é que a gente vai aprender desse jeito? Só assistindo televisão, vendo a teleconferência, videoconferência e daí?” Achei que isso não daria conta. Mas o que eles estavam propondo mesmo, a formação do PEC, era fazer com que o professor se embase, pesquise, reflita suas questões, ele dá condições, ele encaminha para gente ser um professor pesquisador. Ele acredita que a gente, através disso, tenha uma melhor condição de trabalho. Então eles não dão tempo, não. Nada! Não dá nada pronto.

21. *Fale um pouco agora sobre os recursos que havia à disposição das professoras-cursistas. Em que contribuíram para que o curso resultasse em uma avaliação positiva de sua parte?*

A articulação entre eles. Porque a gente começou – com o trabalho de Português, por exemplo –, começou desde o século passado, mostrando todas as fases de concepções pedagógicas, como que ele foi chegando, foi se articulando, até chegar no que está hoje. Então mostra as fases históricas que foram... Não só em Português. Em História, como isso aconteceu?

22. *Estou perguntando sobre todos os recursos materiais disponíveis para a formação no PEC. Em que colaboraram para a formação dos cursistas?*

Ele mostra os diversos meios que a gente pode se apropriar para melhorar nossa prática dentro da sala de aula. Mostra como isso pode ajudar. Como eu posso fazer, trabalhar com meus alunos. Se eu posso usar o computador, se eu posso usar a teleconferência, posso usar a videoconferência, se eu posso usar mesmo os livros didáticos para articular uma ação entre eles. O computador da escola...

23. *Mas nós temos esses equipamentos na escola...*

Não tem!

24. *E, do que a escola possui, é possível usar?*

É. É possível usar na medida em que o professor tenha condição de se apropriar de como trabalhar com isso. Porque a gente não tem a formação para usar esses recursos que a escola tem.

25. *Veja, a sua formação no PEC foi mediada pelo uso de Tecnologias de Comunicação e Informação. Você não estava tendo uma formação voltada para o uso dessas tecnologias em sua atividade docente, pelo menos não era esse o objetivo principal. De alguma maneira o contato com todo aquele equipamento colabora com o seu trabalho na sala de aula, ajuda?*

Ajuda. Mas que acontece? Para trabalhar com o *datashow*, a escola tem [emprestado de outra escola], mas eu não tenho essa formação! E quem aqui sabe mexer não ensina a outra pessoa mexer. Centraliza a manipulação do aparelho em uma só pessoa. “Ah! não pode porque quem sabe mexer é só tal pessoa. Ela não está aí, ninguém põe a mão”. O retroprojeto – é retroprojeto que tem na escola, aquele que você pode pôr e projetar na parede? ... Um livro. Quero contar uma história, uma história só, só tem um livro, eu queria que todos os alunos lessem junto esse livro comigo. Eu podia estar utilizando esse retroprojeto para passar esse livro para todos lerem ao mesmo tempo. Só que só tem uma pessoa que sabe mexer com isso aí... está guardado, a chave, só ela sabe mexer. Então eu não posso usar. Fica muito isso. Na informática: fica muito claro que eles jogam muito para a gente; é uma forma de podar, para que a gente não vá: “Oh! a chave está aí; você pode usar, só que se der algum problema a culpa é sua”. Então o professor se sente podado, porque se der um problema ele não vai arcar com as consequências. Ele vai? O computador é da escola. Ele vai pagar... Como que o professor vai dar conta sozinho?

26. *E computador quebra, não é!?*

E computador é máquina – quebra. Pode dar algum problema. A gente ouve assim: “quem mexeu nesse computador? Está tudo desformatado!” Isso da pessoa que toma conta. “Mexeram aqui. Desformataram tudo! Sumiu as ferramentas”. Então, quer dizer, o professor sozinho, um só, lá... a função do POIE é auxiliar o professor, mas para isso ele tem que dar condições para que o professor se aproprie dessas funções. Não há um objetivo, como a gente já comentou, da parte do POIE, para estruturar o professor para que ele tenha condições de estar lá com os alunos nos computadores, sozinho, para dar conta de tudo isso. Porque o POIE não forma o professor.

27. *Deveria?*

Deveria. Porque muitas vezes ele não está na unidade para estar lá com os professores na hora da aula. Nesse ano, e essa crítica é interessante, eu tive quatro aulas de informática com a POIE na sala de aula. Quatro!

28. *E você levou teus alunos apenas essas quatro vezes?*

Só levei essas quatro, porque da outra vez eu falei: “POIE, eu posso ir?” Ela falou assim: “Pode, mas você tem que ter cuidado, porque se acontecer alguma coisa o problema é seu, eu não estou aqui para resolver”. Então fica uma coisa meio ameaçadora. Se der problema, era você que estava lá.

29. *Você diz que levou os alunos 4 vezes. Que atividades foram desenvolvidas com os alunos naquela sala? Foram da forma como gostaria que fossem?*

Olha, eu levei quatro vezes. A primeira vez ela levou só para apresentar o equipamento para as crianças, mostrar que tinha o monitor, tinha o teclado, como ligar e desligar e deixou que eles mexessem no *Paint Brush*. Não havia um objetivo nisso. Achei que o objetivo dela, como eles estão na 3.^a série e eles estão aqui desde a 1.^a (então indo à informática desde a 1.^a série)... já é o terceiro ano, eles já sabem ligar e desligar o computador. Para mim, enquanto professora, não consegui ver um objetivo da parte dela nisso daí. Se eles já sabem essa parte, o que ela podia fazer é dar uma sequência no trabalho dela, se é que ela já vem fazendo esse trabalho. E das outras vezes que eu fui, eu já tinha um objetivo por causa de meu projeto, que era o Projeto Animais, que eu já vinha trabalhando. Eu queria que eles pesquisassem na *Internet*, no *site* do zoológico: o tipo de alimentação dos animais, quanto tempo de gestação, onde os animais viviam... A proposta ia muito além de pesquisa. Eu queria montar com eles um mapa, onde eles pudessem inserir os animais e as suas características dentro de cada região... E onde eles pudessem mostrar esse trabalho, só clicando na região, abria-se a característica e a foto do animal – “esse animal é de tal região e essas são as características”. Era o que eu queria. Mas em virtude da formação dela enquanto POIE, ela tinha muitas reuniões, não deu para terminar com isso, que seria um dos meus objetivos enquanto professora. Mas eu não tenho formação, então para mim é complicado montar sozinha.

30. *Você concordou, naquela nossa conversa anterior em que estavam vários professores reunidos, que o professor precisa ter algum conhecimento em informática para poder lidar com o equipamento e com os software. Além disto, você acrescentou que precisa de um planejamento e de uma sequência de trabalho bem delineada para que realmente haja possibilidade de um bom trabalho com os alunos. Se no próximo ano esses elementos forem garantidos (sejam dados conhecimentos relativos à máquina, seus acessórios e software, planejamento e definição de uma sequência de trabalhos), a escola efetivamente poderá desenvolver bons trabalhos?*

Eu acredito que sim. Porque, se o professor tem a concepção pedagógica, se tem o projeto, se tem o embasamento para trabalhar o projeto, se ele é embasado dentro dessa formação, ele vai ter condições de desenvolver o trabalho todo. Ele vai ter a sequência didática dele garantida.

31. *Agora você falou em concepção pedagógica. Isto norteia o trabalho do professor, sendo que muitas vezes o professor sequer se dar conta disto. Quando você parte para a informática, levando seus alunos, a sua atuação pedagógica sofre alguma alteração?*

A concepção pedagógica com a qual eu trabalho, mesmo na informática, dá para você manter. Dá para você trabalhar de várias formas, com produção de textos, eles podem montar listas de palavras, dá para você dar sequência, com a sua construção. Construção de texto, produção de texto... Dá para dar continuidade – se você tiver isso bem claro, e qual o seu objetivo de aprendizagem.

32. *Perguntei sobre sua atuação pedagógica na sala de informática porque lá o trabalho pode ter diferenciais com relação ao trabalho na sala de aula convencional. Por exemplo, um jogo na sala de aula convencional pode render muito mais tempo que utilizando-se a Internet...*

É. Quando a gente dá esse tipo de atividade acontece muito isso desde o início, eles querem saber tudo ali dentro, eles não se conformam em ficar só num. Porque eles não têm esse computador em casa, então eles querem aproveitar o tempo, o pequeno tempo que eles têm ali, para ver tudo. Então eles não se detêm em ver, em usar, resolver... terminou eles só querem passar para outro e outro, que eles querem aproveitar o tempo, porque aquele tempo para eles é precioso, porque ele não vai ter isso em outro lugar, ele não tem em casa, não tem dentro da sala de aula. O tempo que eles têm em informática é pequeno.

33. *Quando surgiu a informática em sua formação? Foi no mesmo momento que o do uso da informática em sala de aula?*

Não. Em minha formação a informática apareceu quando eu entrei na prefeitura. Eu já tinha uma noção de informática porque eu fiz um cursinho básico aí fora da escola, porque eu queria mexer no computador aí eu fiz. Quando eu entrei na prefeitura eu comecei a utilizar, a mexer mesmo com o computador. Só que, em três anos de prefeitura, eu não via essa sequência e não via uma perspectiva de aprendizagem nas JEIs na área de informática. Não consegui visualizar isso. A gente ia lá e muita gente ficava jogando Paciência, brincando com jogos, e a POIE não tinha uma sequência de trabalhos, ela não me formava para isso. Quando entrei no PEC, eu senti dificuldades porque a gente passou por uma formação porque a gente ia trabalhar com um programa novo, que era o *Prometeus*. O professor que trabalhou com a gente, Paulo, ele dava passo a passo, ele deixava claro a sequência que você tinha que utilizar para resolver determinada questão, para resolver aquilo que precisava resolver. Ele propunha: “a questão que vocês vão ter que resolver é isso aqui: pesquisar um texto na *Internet*, salvar no *e-mail* e enviar para o professor”. Então, como fazer isso? A gente não sabia. Então ele dava, certinho, toda formatação, tudo certinho! Explicava passo a passo. O jeito que ele explicava ficava muito claro para a gente como fazer. Não havia muita dificuldade. Então o que aprendi mesmo – não sei tanto assim –, o que aprendi de computador, aprendi com esse professor antes de entrar no PEC. Essa formação que a gente fez antes de começar as aulas do PEC. Foi a partir daí que eu comecei a mexer mais com o computador.

34. *O seu interesse para usar a informática com os alunos começou junto com esse contato inicial? E esse*

interesse – de uso com os alunos – permanece o mesmo?

Olha, o meu interesse em usar o computador com os alunos começou a partir do momento que eu via essa possibilidade de fazer uma atividade lá que eles pudessem aprender, que eles pudessem construir a aprendizagem deles lá, que eu acreditava que eu podia construir texto com eles... Já deixar os trabalhos prontos, eles entrarem para ver o que está precisando, o que estava pedindo ali para eles poderem utilizar. É mais um diferencial para a aprendizagem deles, uma forma de sedução mesmo para a aprendizagem.

35. *E este interesse se mantém?*

E eu gostaria de saber muito mais sobre informática, saber utilizar realmente, porque o que eu tenho de aprendizagem em informática é pouco. Eu precisava ter uma formação maior para dar conta e continuar, porque ela abre muitas possibilidades para você levar o aluno a construir sua aprendizagem, há várias possibilidades de conhecimento.

36. *Fale um pouco sobre as vantagens de haver abertura em nosso PEA para discussão acerca de uso de tecnologias diversas com os alunos.*

Discutir, formar o professor nestas possibilidades de utilizar esses vários meios, abre também a possibilidade dos professores de criar novas formas de aprendizagem. Dá possibilidade ao professor, eu acredito nisso... E o professor é criativo. Então, se ele sabe utilizar, porque ele tem essa formação em JEI, dentro da escola ou fora dela, que se propicie isso, ele vai utilizar com os alunos dele de alguma forma para ampliar essa condição de aprendizagem do aluno. Ele tem essa possibilidade de ampliar, de criar essas formas de aprendizagem, para não ficar só naquela mesmice de sala de aula, que o aluno já está cansado de ficar quatro horas na sala de aula.

37. *O Antônio Nóvoa, do qual você estudou alguns textos no PEC, fala da escola enquanto locus privilegiado da formação do professor. Da forma como está ocorrendo em nossa escola, como nossos momentos coletivos estão sendo conduzidos, ela se constitui num bom espaço para formação do professor?*

Não. Não está porque não há um objetivo concreto. Não se tem um objetivo. Você tem que ter esse objetivo, garantir esse objetivo. Se a escola não garante esse objetivo, fica difícil porque ele se perde.

38. *O que está registrado no livro de JEI não corresponde às informações que você ora trás nem ao que discutimos coletivamente. Por quê?*

Não corresponde. Porque a escola cobra, do professor, papel. Tem que ter o papel. E o professor ainda tem medo. Medo de colocar aquilo que realmente é. Medo de ser punido; medo de ser rechaçado, medo de “aquela professora é a chata”, “aquela professora é ruim”, “aquela professora é implicante”, e a gente acabar sendo excluída do grupo. Então a gente faz o quê? Coloca aquilo que não é! Não é a verdade, não é o que a gente sente e o que a gente vê. É medo da punição, do autoritarismo... ainda existe.

39. *Quem representa ameaça? São atores internos ou externos à nossa Unidade Escolar?*

Mais da direção e da coordenação.

40. *Que condições tem o professor de refletir, de se tornar um professor pesquisador?*

O professor tem condições de refletir sim; ele reflete sim, porque no espaço que a gente tem, de JEI, a gente discute muito sobre, só que a gente não vai muito ao embate. Por que para o embate? Porque se você tem isso claro, que não está funcionando, não está acontecendo e você questiona, questiona a escola enquanto unidade, a coordenação enquanto função e a direção enquanto poder dentro da escola, você é discriminado por elas, porque você é um professor polemizador, você só traz problemas, você não colabora com o andamento da escola, você tem que ser certinho sem problema nenhum. E uma escola não é feita sem problemas, porque ninguém é igual: professor é diferente, o aluno é diferente, ninguém pensa igual, se pensássemos seria redondo, certinho, sem problemas. Então a gente questiona, a gente fala de coisas que dão certo e também fala das coisas que não estão funcionando e que deveriam funcionar.

41. *Você acredita que esse espaço para reflexão que temos no nosso horário de JEI pode libertar o professor das amarras a que você se refere?*

A educação é instituída de cima para baixo. O professor não é consultado. Não se consulta o professor que está no dia-a-dia com o aluno, que sabe das condições de aprendizagem do aluno, das dificuldades que ele tem, ela é imposta. E dessa imposição, você não tem muita possibilidade, você discute, vai, bate de frente com a direção, bate de frente com a coordenação... Só que é de cima para baixo. Você tem que ser reflexivo, pesquisador, você tem tudo isso, você faz isso, mas não faz diferença. Por quê? Vai chegar numa instância maior, que é o centro que te impede, que é uma lei que te segura, que não é flexível, que é rígida.

2. Entrevista com a professora P₂

1. *Fale um pouco sobre sua formação.*

Desde que eu comecei?

2. De onde você quis começar.

É eu fiz o magistério e depois eu fiz especialização em Pré-Escola, aí eu trabalhei só com a Pré-Escola. Eu estou iniciando agora o trabalho com o Fundamental [Ensino Fundamental I], praticamente. Eu ingressei no final de 1999. E a minha formação é baseada na antiga mesmo, praticamente na tradicional. O magistério daquela época que eu me formei era tradicional. Então, quer dizer, no Fundamental eu estou encontrando dificuldade, um pouco. Também para mudar o meu modo de pensar... porque em Pré-Escola é diferente o trabalho, a gente faz cursinho, depois sempre tem a coordenadora que dá as diretrizes. Então a gente vai mudando. Eu acho que eu já mudei bastante desde que eu iniciei minha carreira, mas acho que eu ainda preciso mudar...em algumas... rever alguns valores, eu estou procurando mudar. Eu acho que o PEC me ajudou. Mas eu ainda sou meio conteudista (conteudista que fala, não é?). Eu acho que eu ainda sou um pouquinho nesse sentido.

3. E quando começou o gosto pela docência?

Eu lembro que já na adolescência eu sempre falava que queria ser professora. Então eu fiz o Magistério, me separei do grupo de amigas do colegial, porque a maioria optou por outras áreas. Mas eu queria fazer Magistério. Eu acho que lidar com adultos eu não saberia, não. Eu acho que lidar com criança é o que eu queria. Então, pelo menos na Pré-Escola eu me realizei muito. Agora vamos ver com o Fundamental... Estou caminhando.

4. E a sua trajetória profissional? Eu estou perguntando porque você está falando que trabalhou com Educação Infantil e o que aconteceu nesse período. Mas eu gostaria que você falasse sobre sua trajetória profissional desde o começo.

Olha, eu comecei trabalhando... entrei com muito medo, porque a gente sai do Normal, mas é o teórico só. A prática quando a gente vê é diferente. Mas eu tive muita sorte, porque eu encontrei uma diretora muito boa. Então ela me ajudou bastante no início, tipo no planejamento, ela me ajudou bastante. Então eu comecei numa... e sempre trabalhei em escola particular, em escola pequena. Então lá era muito família, com as mães, o relacionamento com as mães, ela me ajudando. Então eu comecei em escola particular pequena e trabalhei durante doze anos. Aí eu prestei um concurso para prefeitura; passei em 1985; comecei a trabalhar na prefeitura. Também em Pré-Escola, Educação Infantil, no terceiro estágio, geralmente eu pegava terceiro estágio. E aí não tinha aquela preocupação de alfabetização. Porque na escola particular eu cheguei a alfabetizar, porque era uma das normas da escola particular: quando uma criança atingia seis anos tinha que partir para alfabetização. Agora na prefeitura já não. Havia também umas diretrizes. Houve, eu acho, muita mudança a cada período. A cada gestão, tem aquelas mudanças todas, acho que a gente se perde um pouquinho. E depois, em 1999, eu comecei no Fundamental. Ainda trabalhei mais dois anos na Educação Infantil. Em 2002 eu me aposentei. E agora estou só com o Fundamental. No início eu senti muito medo, porque é totalmente diferente, e eu ingressei em uma quarta série. No finalzinho de outubro. Mas eu tinha minha sobrinha, <<nome da sobrinha>>, ela foi me dando as diretrizes de como a professora trabalhava. Então deu para fechar o ano. Depois, no ano seguinte, eu peguei uma terceira, aí foi um pouquinho mais fácil. Então é isso. Você queria saber mais alguma coisa?

5. Em sua formação inicial, contando aí o Magistério, o que você aprendeu que realmente a instrumentalizou para o trabalho na sala de aula?

No Magistério... eu aprendi na sala de aula, porque tinha uma base, você sabia o que tinha que desenvolver naquela época – a coordenação motora, discriminações, no início com jogos, brincadeiras. Mas depois você vai para prática mesmo. Eu acho que a prática ensina muito.

6. No estágio você aprendeu?

Não.

7. Já trabalhou direto?

Já. Eu acabei o Magistério... antes de trabalhar eu fiquei em uma escola que tinha período integral. Então as crianças ficavam o dia inteiro. Então eu ficava com um grupinho à tarde. Mas aí era só para fazer lição, para ajudá-los na lição de casa, brincar, jogar com eles. Depois, logo em seguida, eu entrei já na sala de aula – crianças pequenininhas, Maternal, Jardim. Então a diretora que eu tive me auxiliou bastante. E, depois, eu acho que só na sala de aula que você vai mudando seus métodos, suas concepções, aí você vê o que a criança necessita. Eu acho o pessoal infantil mais fácil da gente perceber, porque realmente a criança diz o que ela quer. Então eu acho mais fácil de trabalhar, de você perceber o que é necessário para formação da criança. A do Fundamental eu ainda sou um pouquinho perdida mesmo. Que nem a formação do PEC que dá... o material é excelente, mas tem algumas coisas que você fica pensando: “não dá para você aplicar na sala de aula”. Uma teoria muito bonita, que seriam ideais, mas quando você chega na realidade da escola, eu acho que aí você se perde um pouquinho. Eu acho que não condiz com a nossa realidade, principalmente em escola pública.

8. Eu queria que você falasse um pouquinho mais da formação inicial no Magistério. Em termos de metodologia, de conteúdos e de recursos que você pode utilizar em sala de aula, você acha que o seu curso foi mais dosado em quê? O que você viu no curso e que utilizou depois?

Olha, no Magistério... É que minha memória anda meio falha. No Magistério eu não lembro de ter aprendido muitos recursos. Eu acho que só realmente na prática é que você vai complementando. E em escola particular você não tinha muito recurso, não tinha tanto recurso como depois na EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil], era só aquele tradicional mesmo. Havia músicas, uns joguinhos, tinha brinquedos... naquela época não tinha vídeo ainda – não tinha, pelo menos na escola onde eu trabalhei, não. Mas só jogos mesmo. Na EMEI, eu acho que, pelo menos nas duas que eu passei, tinha bastante material – livros, jogos, e muito espaço, ainda tem muito espaço para você desenvolver muitas atividades. E as duas coordenadoras também me auxiliaram bastante na EMEI. Porque elas te dão um suporte, principalmente aí no Vanda [EMEI Vanda Coelho de Moraes], porque ela era muito dinâmica. Então ela dava muito suporte, ela dava exemplos, depois a gente criava em cima. Que mais? Quer saber, assim, de material o que tinha?

9. É.

Tem muito vídeo, tem muitos jogos, tem muitos... tem vídeo. A gente tava montando uma brinquedoteca, mas não tinha espaço para montar. Mas tem muitos brinquedos que dá para eles montarem as brincadeiras simbólicas, jogos simbólicos. Que mais? Aparelhos..., bolas, cordas, bambolês, para trabalhar fora. Jogos pedagógicos e jogos para brincadeiras livres.

10. *Que materiais diferentes você tem à disposição no Ensino Fundamental? Que tem, não necessariamente que você use.*

No Fundamental? Tem jogos também. Tem muita coisa que eu ainda desconheço, por falta de tempo. Ainda para, eu acho que o ano que vem, vai dar mais espaço para mim explorar. Eu sei que tem materiais de Ciências, Geografia, de História. Tem vídeos que eu não explorei. Eu sei que tem vídeos bons aí, que eu não explorei ainda. Tem a sala de leitura, que a gente esse ano explorou bem, eu acho. Informática, que eu ainda estou travada, preciso aprender; eu tenho medo de levar – disseram que a gente pode levar, mas eu tenho medo ainda. E uma que eu não sei lidar direito. Preciso ver essa parte.

11. *Você tem medo de levar sozinha?*

Tenho.

12. *Com a POIE você leva!?*

Levo, levo. E eu acho que eles trabalharam... é que este ano foi muito truncado com a POIE... tem ido fora, tem muito curso. Mas no trabalho, eu acho que a informática é importante. Mas eu, eu, me sinto travada ainda. Então realmente, eu tenho medo de levá-los.

13. *O PEC pode ser considerado híbrido porque é formação contínua, pois as professoras cursistas já estão na prática e procuram neste curso um meio para aprimoramento desta prática, e tem também o caráter de formação inicial, porque é um curso que vai dar habilitações às cursistas para o trabalho docente. O que ele oferece de diferencial com relação a metodologias, conteúdos e uso de recursos diversos, em se comparando com a formação inicial que você teve?*

O que me fez achar bem diferente... eles usam uma metodologia toda diferente. Mas em algumas partes, eu acho que leva muito a gente a parar para refletir o que a gente está fazendo em sala de aula. Eu estranhei muito, para te dizer a verdade. Eu fiquei um pouco perdida. Porque eu achei muitas... muito moderno, porque a gente não está acostumada com isso: à vídeos [videoconferências], a trabalho na computação, *on-line* [Learning Space]. Um professor só que... ele não dá a matéria, ele dá uma geral, mas você é que tem que fazer tudo sozinha, praticamente, em grupo, em casa sozinha. E como eu estava muito tempo, mas muito tempo fora – porque você tem cursos na prefeitura, ou você lê algum texto, mas é diferente – então eu estranhei e, senti muita dificuldade. Porque são textos muito acadêmicos. Então agora, no final, era que eu estava me acostumando. Mas eu senti bastante. A minha sorte é que eu peguei um grupo com umas meninas muito boas, elas me ajudaram bastante. Então, eu não sei se é isso que você está querendo, mas eu parei para refletir mesmo. Só que eu acho que é um curso... é muito material, muito material para pouco tempo. Então tem coisas que passaram muito batidas, e coisas que a gente podia se aprofundar mais, e eu acho que era importante, que nem Currículo, agora no final do ano, é uma coisa que eu tenho dificuldade de montar e passou batido. A parte de Matemática foi muito boa, a de Ciências... de Português foi muito longa, cansativa, tinha coisas boas lá que dá para serem aplicadas – trabalhos com fábulas, com histórias –, e as Oficinas Culturais eu achei muito complicado. É, eu achei muito material. Muito bom, excelente, de ótima qualidade, mas eu acho que a gente poderia ter explorado um pouquinho mais.

14. *Ainda nesse curso, em que aqueles recursos tecnológicos contribuíram para a sua formação e para o trabalho em sala de aula? Em que medida eles podem contribuir?*

Eles podem contribuir porque você vê que pode utilizar outros recursos, porque somente na sala de aula... E o computador – é isso que eu falo – eu preciso me melhorar primeiro na computação, mas é um ótimo recurso que a gente poderia usar mais vezes. Tipo aqui, eu fui outro dia no Abreu [EMEF Dr. Antonio Carlos de Abreu Sodré] e a sala de computação é muito grande. Então eles têm mais espaço. Aqui a nossa sala eu acho muito pequena, eles mesmos se sentem incomodados. Eu acho muito junto ali. Mas é um ótimo recurso que a gente

poderia utilizar, melhor. Eu, principalmente. Poderia utilizar mais vezes do que somente uma aula por semana. Eu acho pouco, nesse sentido. As videoconferências, aí eu não sei, acho que foram muito cansativas as vídeos [videoconferências], muito longas, quatro horas quase, alguém falando, então se tornou muito cansativa também. Eu acho que está mais nesses dois. As tele [teleconferências] eu gostei mais; eu acho que eram menores e mais gente falando e perguntas; então eu acho que foram mais aproveitadas do que as vídeos. As vídeos no início, sim. Mas esse ano não, deixou a desejar, um pouco.

15. *Agora pensando em nossa contínua formação, que cursos você fez e trouxeram alguma vantagem para o teu trabalho em sala de aula com os alunos? Você lembra de algum para exemplificar?*

Olha, desde que eu ingressei aqui no Fundamental eu não fiz mais cursos. Na Educação Infantil eu fiz alguns cursos que ajudaram – cursos de Educação Física, movimento, jogos, não só aqueles tradicionais que a gente estava acostumado, mas ele deu muito exercício que deu para aplicar com as crianças. E eu fiz um curso de artes também – fabricação de fantoches, de bonecos, que deu para ser levado para sala de aula, também. Eu fiz um curso de história, contador de histórias, que era do Banco Itaú – eu não lembro o nome do curso, não lembro. Eu sei que a biblioteca volante chegou a ir lá na escola; era relativo a isso, a histórias, a livros; e deu para aproveitar também, porque lá eles têm um jeito totalmente diferente de contar história, então deu para levar para a sala de aula também. Agora no Fundamental eu ainda não fiz. Só esses cursos – não são cursos, são encontros –, mas esses encontros eu acho que não são nenhum aproveitados para sala de aula.

16. *Que cursos você fala?*

As Reuniões de Pólo.

17. *Segundo Antônio Nóvoa – do qual você teve a oportunidade de ler alguns textos no PEC –, a escola é o locus privilegiado da formação do professor. Aqui na escola você sente que está tendo alguma formação?*

Não.

18. *Não?*

Eu sinto que me ajudaram foi a troca com as professoras. Mas eu acho que, na parte de coordenação, eu acho que deixa muito a desejar. Eu acho que poderia ser revestido de um modo diferente, não sei. Mas a troca e ajuda de alguns professores no começo, eu acho que aí deu para mim mudar em algumas coisas. Mas eu acho que, quanto à formação, está deixando a desejar.

19. *Ainda vou insistir um pouco nesse ponto. Nós temos oito horas-aula por semana para nossa formação, com diretrizes norteadas pelo PEA. Ao seu ver, como essas horas estão sendo aproveitadas?*

Olha, desde que eu entrei aqui, tem... bom, eu não fiz. É o primeiro ano que eu faço JEI; eu fazia JEA antes, e TEX, não participava do PEA, de nada, porque não tinha tempo. Então é o primeiro ano de JEI. Então esse ano eu fiz JEI, ano passado eu também fiz JEI... fiz? Se não foi esse ano foi no ano passado e esse... acho que eu estava ano passado. No ano passado acho que a gente ainda leu alguns textos, agora esse ano não foi aproveitado nada. Nem na sala de informática, que eu acho que não aprendi nada, não foi direcionado para aquilo que eu pensava que era, porque eu acho que não adianta nada ela [a POIE] passar um monte de coisa porque muita gente ainda não sabe mexer direito no computador; eu acho que deveria ser conversado com alguns, não com outros; não sei, um trabalho diferenciado; eu acho que deixou muito a desejar, não gostei nada. E na JEI também a gente não discutiu quase nada. Também não é... É por culpa nossa mesmo, não sei. Eu acho que se a gente tivesse a fim de estudar alguma coisa, de fazer alguma coisa, eu acho que a gente poderia também não esperar só por elas. Eu acho que esse ano o grupo todo não estava... dividiu-se, diluiu-se, não sei o que aconteceu. Estava muito... Então esse ano, se for contar para formação, foi zero. Eu acho que não deu para aproveitar quase nada.

20. *Agora você está tocando num ponto que eu queria discutir também, que é a questão da responsabilidade do professor sobre sua formação...*

É, mas a gente também é responsável sim.

21. *Nós temos essas horas previstas no PEA para a nossa formação e, destas, duas horas-aula que prevêm discussão sobre recursos tecnológicos disponíveis na escola, particularmente sobre informática. Eu gostaria que você falasse mais detalhadamente como que isso está sendo aproveitado e também sobre quais são as vantagens de se ter esse espaço para tal estudo.*

Bom, as vantagens são que na discussão você vai encontrando soluções diferentes para você poder aplicar na sala de aula. Agora... Quanto a esse ano você diz? Eu acho que não chegou a ser dado nada. Lembro que você tentou começar, mas depois parou. Eu acho que não teve nada a esse respeito. Novas tecnologias... você diz só a respeito de computador, não?

22. *Não, eu estou me referindo a Tecnologias de Comunicação e Informação. Essas tecnologias que você pode utilizar em sala de aula, tais como computadores (e tudo que é acoplado a ele), Internet, vídeo-cassete, rádio...*

É, eu acho que foi pouco utilizado. A rádio que eles começaram, mas a rádio só fez pôr música, foi só pôr música – eu acho que não levou a nada. Houve alguns cursos aí com os alunos, não sei, mas é mais para nível 2 [Ensino Fundamental II]; o nível 1, o Fund 1 [Ensino Fundamental I], fica um pouco de fora, eu acho. Desses cursos, eu acho que alguns... não sei se deixaram de lado ou realmente a criança vai utilizar mais tarde, eu ainda não sei, Joelson se... que nem o computador, *Internet*, sim, mas essas outras, eu acho, não sei se as crianças estão preparadas ainda. Eu fico com receio. Eu não sei te explicar, mas eu acho que as crianças estão sem base e eu fico preocupada com isso. Porque eles falam em leitura de mundo, tal; tudo bem, eles têm leitura de mundo, mas eles não saberiam escrever direito, ler direito, pelo menos. Fazer os cálculos que são necessários e está me preocupando isso. Não sei para que lado a gente deve ir. Às vezes, quando eu fico dois anos com a mesma sala, como eu fiquei com terceira e quarta, a gente sente mais a evolução da criança, de alguns alunos, principalmente, que têm mais dificuldades, você consegue sentir. Mas, não sei se é certo fazer ou não comparação com as que eu peguei em 2000, 2001, as crianças eram muito mais espertas, espertas não, interessadas – é o grupo que está nas sétimas agora. Então, eram comunicativos, gostavam das novidades, participavam. Aí estou sentindo que não tem muita coisa que prende o interesse de alguns alunos. Você pode dar de diversas formas, jogos, trabalho em grupo, e nada está despertando o interesse deles. Eu acho que está ficando meio complicado.

23. *E como é o interesse deles lá na sala de informática?*

Olha, alguns deu para notar que lá o interesse foi um pouquinho maior e alguns não. Alguns levantam a toda hora, do mesmo jeito que fazem na sala, vão conversar, vão ver o que o outro está fazendo. Eu acho que em dupla, tudo bem que é legal, mas tem uma hora que, principalmente nessa idade, eles não têm paciência de esperar o outro fazer e ele ficar sem fazer nada, sabe? Alguns se integram bem, vão dando palpites, vão perguntando. Agora, eu acho, 50% da sala fica assim desinteressada porque tem que esperar e aí acabam conversando muito, saindo do lugar. Eu tenho uns alunos que às vezes saem muito do lugar...

24. *E, com relação ao comportamento dos alunos, os que costumam ter mais interesse aqui na sala de aula comum são os mais interessados lá na informática?*

Os que participaram melhor lá foram os que participaram melhor aqui também em sala de aula, que fizeram trabalhos muito bons na computação e fazem aqui na sala de aula também.

25. *E que tipo de atividade você costuma trabalhar?*

Lá?

26. *Isso.*

Olha, esse ano foi pouco. Nós trabalhamos entrando no *Excel*, trabalhamos um pouquinho a tabela, como montar as tabelas e fizeram contas, montaram contas, puxaram resultados depois. E aí ficou muito falhado. Aí vários dias não teve. Depois nós entramos para história, fizeram histórias, fizeram desenhos do folclore. Mas também demorou muito... aí eles já tinham feito na sala. Passou um mês e aí eles foram para computação. Então, eles fizeram em dupla: história, desenho. E foi só isso que este ano foi trabalhado. Teve muita, muitas vezes sem aula.

27. *Lá você utilizou com os seus alunos o Excel, desenharam... Quais outros recursos foram utilizados lá?*

Eu não sei o nome do que eles fizeram. Eles usaram as tabelas do *Excel*, eles montaram a tabuada, aí eles digitaram os resultados. Depois ela [a POIE] mostrou de uma certa maneira que o resultado já sai. Depois eles tinham que montar contas. Foi só isso. Não deu para fazer gráficos, a gente ia entrar em gráfico, não deu. No começo eles entraram no *PowerPoint* para desenho, eles aprenderam a salvar, a colocar em pasta. Acho que foi só isso, Joelson.

28. *Internet, eles exploraram?*

Usaram. Usaram só uma vez.

29. *E para que?*

Os quatrocentos e cinquenta anos de São Paulo foi esse ano? Foi. Então eles entraram para pesquisar, viram figuras antigas da cidade de São Paulo. Então foi no começo do ano que eles pesquisaram: fotos antigas, montaram pequenos textos, pegaram trechos do que eles acharam mais interessantes. É, acho que foi só isso.

30. *As atividades desenvolvidas lá na sala de informática são diferentes das propostas aqui, são complementares, constituem outro projeto?*

Não. Complementou o que a gente estava trabalhando aqui. Mas, como eu digo, tipo do folclore, a gente fez um mês de folclore, foi trabalhado, tal, mas aí eles foram digitar e trabalhar só praticamente quase no final de setembro e outubro. Então ficou distante daquilo que eles tinham feito. Eu sei que não foi culpa da POIE, ela fez muito curso fora. Eu acho que foi muito truncado, não deu para fazer uma sequência mesmo de trabalho. O ano passado foi muito trabalhado em cima do que eu estava trabalhando na sala. Eu acho que ano passado rendeu melhor que este ano.

31. *No que se refere ao uso da sala de informática, as atividades que você desenvolve são do jeito que você*

gostaria? Você trabalha tanto quanto gostaria ou você nem gostaria de trabalhar lá?
Informática?

32. Sim.

Por enquanto, enquanto eu não dominar, eu não gostaria de trabalhar lá, não. Eu acho que eu preciso primeiro me reciclar, para depois saber como utilizar esse recurso da computação que eu ainda não sei.

33. Mas você gostaria?

Gostaria.

34. E quais são as vantagens que você vê em utilizá-los?

Eu não sei como te responder... Eu acho que é como um instrumento a mais que você poderia utilizar. Mas quais as vantagens, aí eu não sei.

35. Pela reação dos alunos você tem alguma pista, você já não viu algum resultado?

Não... Eu não...

36. Não foi suficiente?

Não, eu acho que também uma aula só por semana é pouco. Aí eu acho... tipo uma, duas, mas aí também depende de mim. Porque aí talvez rendesse melhor.

37. Quais são as vantagens de se ter um tempo previsto no nosso horário coletivo para discussão sobre uso da informática? O que poderia ser feito para que esse horário fosse realmente aproveitado pelos professores?

Isso depende muito do grupo, não é Joelson? Eu acho que se o grupo... se tem dois só a fim de fazer, não vai conseguir. Infelizmente eu acho que ainda precisa ter um pulso comandando. Acho que apesar de sermos adultos, formados, mas se deixa muito à vontade eu acho que não funciona. Ou se todos realmente pegarem a responsabilidade, aí não precisaria ninguém fazer as diretrizes. Mas eu acho um pouco difícil, sem alguém tomando... não precisa necessariamente ser uma coordenadora, poderia ser um próprio professor. Mas eu acho que ainda precisaria ter alguém no comando. Porque senão eu acho que dispersa. Esse ano foi totalmente dispersivo, cada um ficava num canto fazendo alguma coisa. Ninguém ficou a fim de ler e discutir... Às vezes é chato? É. Mas, às vezes, eu acho que faz falta a gente fazer uma discussão de um determinado tema, de um determinado assunto. Eu acho que faz falta. E mesmo na elaboração coletiva de atividades diferentes para os seus alunos, tanto de nível 2 quanto de nível 1 também. Eu acho que isso sempre falta, não sei se é porque é três salas só nesse período. Mas eu acho que, se tivesse um trabalho mais coletivo, eu acho que seria melhor. E eu estou sentido que clima não está havendo, cada um entra na sua sala, faz aquilo que acha melhor. Mas na JEI eu acho que precisaria sim, porque alguma coisinha ainda falta. E é um espaço que realmente a gente tem e não está sendo bem aproveitado.

38. Agora uma questão um pouco mais delicada. O que você está me dizendo, que é o mesmo que constantemente falamos e ouvimos entre os colegas, é diferente daquilo que está registrado nos livros oficiais, como o livro de JEI. Por que os professores costumam fazer registros que não descrevem o que realmente acontece ou da forma que realmente acontece?

No livro de JEI... acaba sendo que uma pessoa se torna responsável pelo livro de JEI, praticamente. Eu acho que a gente não sabe ser sincero. Eu acho que se realmente a gente colocasse o que pensa no papel eu acho que haveria mudanças. Eu acho que no final do ano também você está cansado, você está esgotado e acaba... Mas eu acho que precisaria haver mais sinceridade naquilo que está fazendo. Já poderia ter mudanças, se não está funcionando daquele jeito, então vamos tentar no ano seguinte diferente. Eu acho que fica tudo muito no papel, só no papel. E na prática mesmo, fica diferente.

39. Eu vou até dar um exemplo: às segundas-feiras, são previstos estudos acerca do uso de tecnologias na sala de aula, principalmente informática. De acordo com o livro de JEI, toda segunda-feira houve algum trabalho ou estudo a isto relacionado, quando na verdade...

Não está tendo. Então eu acho que muitos, a maioria leva uma crítica para o pessoal e não é, não é, às vezes é o profissional, não é? Tipo as pessoas fazerem uma crítica para pessoa que está dirigindo informática, ela vai levar infelizmente para o pessoal e não é. É o profissional que está naquele momento de certa forma falhando. Tem um pessoal aí que não sabe separar o pessoal do profissional. Então se melindra muito. Eu acho que a maioria de nós se melindra muito e aí acaba ficando tudo meio falso.

40. Hoje se fala muito em professor reflexivo, professor pesquisador. Que condições nós temos na escola para nos tornar reflexivos, professores pesquisadores?

Atualmente?

41. Sim.

Nenhuma. Eu acho que se você quer buscar alguma coisa, eu acho que ainda está sendo sozinho. Se você quer mudar alguma coisa, está difícil. Eu acho que precisaria ter mais união, eu acho que está faltando isso, um

coletivo realmente. Não sei se esse ano eu também não estava muito legal, não sei, esse ano eu achei que a JEI... É que eu sempre arrumava coisa para fazer porque senão ia ser difícil ficar duas horas aqui sem fazer nada.

42. *Você está se referindo a este ano, não é? Agora eu queria que você falasse sobre as condições que a rede municipal oferece aos professores para que estes se tornem reflexivos.*

Não sei se sei te responder, Joelson. Eu não vi nenhum trabalho sendo feito. Não sei. Os cursos... deveriam ter mais... Também não posso falar muito porque eu não fiz.

43. *Mas por que você não fez?*

Por falta de tempo. Até dois anos atrás, realmente trabalhando o dia inteiro, não dá para você fazer curso. Sábado, quem tem família, sábado é o dia que você pega para ficar com a sua família, fazer coisas fora. Então está complicada a falta de tempo, mesmo. O ano passado e esse ano tive um pouquinho de tempo depois das três até as seis. Mas não tem curso esse horário, não é? Então realmente é a falta de tempo. Eu acho que bloqueia muito a participação dos professores. Eu tenho um cargo só atualmente, mas quem tem família e é casada – eu não sou casada, então o salário para mim está me bastando, vamos dizer assim, apertadinho só para aquilo, sem excesso. Mas quem tem família e filho, não pode ficar em uma escola só, praticamente. Então corre para uma escola, corre para outra. Então, realmente, como é que ele vai parar para poder se reciclar? Está complicado isso. Salário não dá. Se uma escola realmente pagasse o que o professor merece, eu acho que muitos ficariam em uma, duas escolas, aí teria tempo. Mas acho que esse fator salário e o fator tempo que não está tornando possível o professor parar e se reciclar. Acho que é isso.

44. *Bem por hora estou satisfeito com a conversa. Se você quiser acrescentar alguma coisa...*

Não. Foi um prazer ajudá-lo.

3. Entrevista com a Professora P₃

1. *Fale um pouco sobre sua formação.*

Eu fiz Magistério no Colégio XII de Outubro, com formação especializada para Educação Infantil. Posteriormente fiz um curso de Educação Artística na FMU.

2. *Agora sobre a sua trajetória profissional.*

Eu comecei lecionando nesta mesma escola, o Colégio XII de Outubro. Peguei uma sala com 40 alunos, uma primeira série, alunos não alfabetizados. Foi a minha primeira experiência, depois eu trabalhei durante 14 anos em escolas particulares. A última em que eu trabalhei foi o Colégio Santa Maria, depois disso eu resolvi vir para o ensino municipal porque eu achei que eu me sentia mais útil... Eu acho que, muitas vezes, as crianças das escolas particulares têm acesso a muita coisa. Então muitas vezes nada do que você mostra para as crianças é novidade, nada para eles é desafiador; para as crianças do ensino público, parece que tudo é festa, tudo é alegria, a gente vê brilho nos olhos delas apesar que a maior parte delas tem uma situação financeira muito difícil. Então hoje eu só me arrependo de não ter vindo antes para o ensino municipal. Estou adorando, estou há 5 anos e só me arrependo realmente de não ter vindo antes.

3. *Você diz que as crianças da escola particular têm acesso a muita coisa. A que você se refere? A conhecimentos...*

A tudo: tanto a nível de conhecimentos como a bens materiais. A impressão que se tem é que nada é desafiador. Então você precisa superar em muito os seus alunos. Em parte é bom para o professor porque torna-se um desafio para o professor, porque você tem que ir em busca de coisas mais complexas, mais desafiadoras para o aluno, motivando-os, mas, por outro lado, é uma coisa assim que às vezes chega a ser extenuante.

4. *Você está dizendo que essas crianças da escola particular têm acesso...*

A muita informação...

5. *... isto, e a recursos materiais e que são comuns àquilo que a escola está oferecendo. E no ensino público acontece algo diferente: aquilo que é oferecido na escola é novidade, aguça a curiosidade...*

Isto. Eu vou tomar como exemplo o caso aqui da minha classe – é uma 4.^a série. Eu trabalhei este ano com 34 alunos, dos quais só nove possuíam computador. Isso não acontece na escola particular. Com certeza todos os alunos possuem computador, têm desenvoltura para trabalhar com computação. Muitas vezes fazem cursos até fora da escola, complementando o que é dado na escola... Então, lógico, é uma realidade totalmente diferente.

6. *Particularmente neste item que você falou, os computadores, o que a escola municipal oferece para essas crianças que representa uma contribuição diferente para a formação delas?*

De um modo mais genérico eu poderia dizer que aguça a curiosidade da criança, ela busca mais informações... Porque eu acho que a função da escola é fazer com que o aluno saia em busca do conhecimento e não esperar que tudo seja dado pela escola. Ele tem que buscar diversos instrumentos para que ele aprenda – porque quando

não estiver mais na escola, ele vai buscar informação aonde? Na *Internet*, nos livros, enciclopédias, enfim, ele tem que buscar várias fontes. Então eu acho que o computador, a informática, auxilia demais. Agora, particularmente nesse ano, aqui na escola, acho que não foi acrescentada muita coisa para a criança. A informática para eles neste ano não representou um desafio.

7. Por quê? Por causa das atividades trabalhadas?

Basicamente porque eu não sei mexer muito com o computador, sinto-me defasada, eu me sinto uma semi-analfabeta digital. Por outro lado, a pessoa que poderia estar passando as informações, não passa. Por exemplo, “ah! olha, trabalhando com esse aplicativo você tem essas possibilidades, você pode fazer isso, pode fazer aquilo outro, pode colocar uma fotografia, pode digitar embaixo dessa fotografia, fazer uma legenda, uma... uma produção escrita”. Eu acho, assim, que ficou muito falho, porque eu continuo sem saber as coisas. Acho que poderia ter aprendido muito mais e, com certeza, esse prazer de aprender eu passaria para os meus alunos. Porque é muito bom aprender. Eu estou me sentindo assim realmente defasada. Eu poderia ter aprendido muito mais coisas se o trabalho fosse mais direcionado e passaria isso para os meus alunos com muito prazer, muito entusiasmo. Acho que muito do que o aluno faz é reflexo do entusiasmo com o qual o professor passa isso para ele. De qualquer forma, quando eu descobria alguma coisa por conta própria, eu passava para os meus alunos. Então eu colocava na lousa *sites* da *Internet* que seriam interessantes para eles, pesquisava bem o que é que tinha no *site* para poder passar para as crianças e quem tinha computador em casa acessava, quem não tinha dava um jeitinho de ir em casa de vizinho, parentes, para poder estar acessando. Assim que eles acessavam faziam comentários aqui na classe, dizendo que gostaram, que aprenderam coisas diferentes, que conseguiram imprimir, por exemplo, um desenho de um carrinho para poder montar... Quer dizer, isso tudo é parte, por exemplo, que está ligada a sólidos geométricos em Matemática... e é difícil de montar. Isso ativa várias coisas no conhecimento, na aprendizagem da criança. Mas, realmente, eu acho que está falho, que eu poderia ter aprendido mais, poderia ter ensinado mais. Então, há esse furo, tanto na minha aprendizagem, quanto na hora de ensinar aos alunos.

8. Já voltaremos novamente a esse ponto, porque muito interessa em nossa conversa. Eu gostaria que antes você localizasse qual o momento na sua formação – inicial ou continuada, ou antes da formação inicial – em que surgiu a informática.

Olha, eu... Agora lembrei perfeitamente. Até 96 eu não tive o menor acesso à informática. Fui ter os primeiros contatos com o computador no Colégio Santa Maria em 1997. Onde, lá sim, eu ia fora do meu horário, ia antes do horário das crianças e tinha uma professora orientadora de informática, onde ela ensinava o que essas crianças precisariam saber em função do que elas estavam tendo em classe. Então, por exemplo, na parte de Geometria tinha um aplicativo, ou *software*, que era o *Cabri-géomètre*, muito bom. Era bárbaro, porque o que eu aprendia antes do horário das crianças ficarem comigo eu aplicava logo em seguida. Então ali eu fui aprendendo muita coisa. A parte de ortografia... Aquilo para mim também era um desafio. Porque, embora tivesse os *software* na escola, quem preparava os desafios para as crianças descobrirem as palavras, na força, na palavra cruzada, tudo era eu... lá aprendi bastante. Os primeiros contatos com informática somente a partir de 97. Depois eu fiquei desempregada, aí entrei na rede pública em 99; não tínhamos informática, demorou muito para instalar a sala de informática. Eu acho que a sala de informática só foi instalada aqui talvez em 2002. Então ficou essa lacuna entre 97 e 2002, porque eu não mexi mais e, infelizmente, pouco a pouco, pouco suporte é dado nessa área.

9. Por que o que você aprendeu nesse primeiro contato com a informática não pode ser aplicado aqui?

Eu acho que até poderia... acho que até poderia. Não vejo nenhum empecilho em se aplicar um *software* que é aplicado numa escola particular de bom nível numa escola pública... não vejo empecilho, não vejo razão de porque não inserir um *software*, um programa que é usado em uma escola particular para uma escola pública. Mesmo porque, trabalhando 14 anos, mais ou menos, em escolas particulares, eu acho que o meu aluno de escola pública merece o mesmo respeito, a mesma chance e a mesma oportunidade que aqueles que estão nas melhores escolas. Então, eu não veria empecilhos para se trabalhar com *software* de um bom nível numa escola pública.

10. Então, insistindo um pouco na questão, por que você não aplica aqui, na escola municipal, aqui que você aprendeu e já utilizou com os alunos na escola particular? Claro que existem aqui algumas questões, barreiras, de ordem prática, como a falta do software. Aqui, em nossa escola, nós não temos o Cabri-géomètre, por exemplo...

Então... é porque aqui não tem. Porque lá era tudo assim, com programas. Eu tinha toda orientação e toda orientação que eu dava (“olha, é para clicar aqui, estão vendo, nessa tampa desse bueiro. Aqui vai sair um bonequinho”), tudo que eu fazia no meu computador aparecia num telão para todas as crianças ver, onde é que tinham que clicar, o que é que tinham que abrir, todo o processo e eles tinham muito desembaraço para trabalhar com o computador. Embora alguns alunos daqui se esforcem bastante, eu não sinto tanto esse desembaraço. Por quê? Porque os nossos alunos não têm computadores em casa.

11. A escola que você cita possuía algum profissional que acompanhava o trabalho com os alunos junto com o professor?

Ah! sim. O tempo todo. Duas professoras.

12. *Duas professoras além da professora da sala?*

Duas professoras mais a professora da sala. Que no caso eu desconhecia a informática, recebia toda orientação, treinava, experimentava todas as possibilidades que o *software* tinha para oferecer e, à tarde com os alunos, aí sim trabalhando aquilo que eu já tinha trabalhado lá na parte da manhã, no meu horário de formação.

13. *Você planejava tuas aulas junto com essas professoras ou dizia quais atividades queria trabalhar e elas orientavam no que diz respeito ao uso de software que poderiam ser aplicados?*

Era tudo em conjunto. Por exemplo, eu dizia assim “olha eu estou trabalhando o *c* e o *ç* cedilhado”, então elas diziam “olha, para você trabalhar isto, tem esse *software*, você pode trabalhar com esse jogo, esse jogo, esse jogo...” Então eu via quais eram as possibilidades no computador e via, dentro do que eu achava que era mais interessante para o meu grupo classe, que *software* melhor para trabalhar, qual que motivaria mais, qual mais interessante e, lógico, sempre variando as atividades, aumentando o grau de complexidade das atividades para que aquilo fosse mais desafiador para as crianças.

14. *Agora sobre o PEC, que você está concluindo agora, com muita dedicação. O PEC possui alguns diferenciais com relação a outros cursos do mesmo nível, como um curso de Pedagogia convencional. Com relação ao formato, no que tem de diferente, quais vantagens e desvantagens você enxerga no PEC?*

Eu vi muitas vantagens fazendo o PEC. Eu acho que o PEC abriu espaço para que nós discutíssemos muitas questões que às vezes nós não temos condições de discutir na escola. Ou por falta de tempo ou talvez até por uma falta de democracia dentro da escola a gente não se sinta muito à vontade para discutir com mais liberdade. Mas, com relação a outros cursos de Pedagogia convencionais, eu vejo muitas vantagens. Uma: o material é excelente, ele é dado por módulos, não foram dados os seus conteúdos de modo estanque, nós vimos a educação de uma forma globalizada, estudamos os principais pensadores da Educação.

15. *Você está se referindo principalmente ao material e ao conteúdo, não é? Há outros diferenciais. Por exemplo: num curso convencional, os professores da Universidade, em suas diversas especialidades, estão presentes na sala diariamente, semanalmente. No PEC não. Eu gostaria que você falasse um pouco também sobre estas diferenças no formato em que o curso é oferecido.*

Nós trabalhávamos com videoconferência, teleconferência, aulas *off-line* onde nós discutíamos os temas e nós tínhamos o Professor-tutor. Então não era um professor para cada disciplina, com conteúdos estanques e compartimentados. Isso é bom porque o professor dá aquela orientação e mostra a educação sob diversos ângulos – um determinado assunto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, visto mais pelo ângulo da História da Educação, pela Sociologia – então foi uma coisa assim bem abrangente. Acho que foi bem completo, gostei muito e pretendo fazer a complementação.

16. *E com relação a todo o aparato tecnológico utilizado, o que você tem a dizer? Você vê como vantagem todo aquele equipamento à disposição (sala on-line, os computadores, equipamentos de videoconferência, de teleconferência, etc.)? Pergunto porque isto pode ser visto como vantagem – o fato de tudo isto estar disponível na formação – ou como um fator não muito positivo uma vez que está barateando o custo da formação de muitos professores ao mesmo tempo.*

Eu vejo isto pelo ângulo positivo. Acho que é sempre importante a gente ter outras ferramentas à disposição, a tecnologia está aí, duvido que muitas faculdades convencionais deram acesso aos seus alunos, deram essa oportunidade aos alunos, de ter essas tecnologias à disposição. Particularmente vejo pelo lado positivo e me sinto uma privilegiada com relação a isso.

17. *Enquanto em formação, neste curso, você tem toda essa tecnologia à disposição. Assim, o equipamento está colaborando, de uma forma ou de outra, com a sua formação em Pedagogia. Mas você não está tendo uma formação para utilizar aquela tecnologia com os seus alunos, não é?*

No início do ano passado nós tivemos aulas durante todo o mês de fevereiro e acho que de março também, para poder acessar o *Prometeus* e o *Learning Space* com mais facilidade. Então ajudou demais, a gente tinha até um pouco de receio de mexer no computador, acho que criou um desembaraço. Para mim foi fantástico e, segundo comentários de outras colegas, elas também gostaram bastante.

18. *De qualquer maneira, a tecnologia está sendo utilizada para promover uma formação sua em Pedagogia; a finalidade principal não é a aplicação dos conhecimentos em tecnologia em sua sala de aula. Contudo, você acha que isto colabora com o trabalho em sala de aula?*

Eu creio que colabora na medida em que ele me dá mais desembaraço, mais desenvoltura, menos medo para estar mexendo. Nesse aspecto acho que acaba a desvantagem com relação aos alunos porque crianças não têm medo; eles querem apertar botão, querem tentar, querem descobrir o que é que a máquina tem para oferecer. Ao passo que a gente fica um pouco temerosa. Acho que contribuiu nesse aspecto, para me dá mais desenvoltura, mais desembaraço para lidar com a máquina. Ainda que indiretamente, porque não é um trabalho que eu aplique com os alunos, mas de alguma forma sempre contribui.

19. *Este curso, o PEC, te oferece algum embasamento para o uso de tecnologias. Além disto, você já teve alguma formação, quando na escola particular, para uso de software em sala de aula. Por que, então, o trabalho aqui na escola é dificultado, apesar de você já ter adquirido certa segurança? Por que você não utiliza? Ou você já utiliza o suficiente? Estou perguntando o seguinte: aqui em sua sala de aula, você utiliza recursos diversos, conhecimentos e metodologias diversos que você foi adquirindo, construindo ao longo de sua trajetória; o material dourado, para dar um exemplo de outro material qualquer, tem professor que usa, enquanto outros não sentem falta de seu uso (isto não significa que quem usa tenha por certo bons resultados, nem o contrário, o não uso não dar por certo um trabalho ruim). Resumindo: no caso da informática, você sente necessidade de utilizar? Você utiliza tanto quanto gostaria?*

Ainda não, ainda não utilizo o suficiente. Eu acho que o ideal seria que as crianças tivessem acesso pelo menos duas vezes por semana. Porque eles não têm acesso. Como eu disse, de 34 alunos, só 9 têm computador. Então, os outros ficam excluídos dessa tecnologia, só vão poder, muitas vezes, acessar aquele *site* que eu indiquei porque vão à aula de informática. E, às vezes, não tem essa aula de informática porque a professora de POIE tem cursos fora. Então ela está aprendendo, mas a gente não. Essa formação, esses cursos que ela faz estão sendo ótimos para ela, mas não chegam até nós.

20. *Qual deveria ser a tarefa da POIE?*

Eu acho que deveria haver um horário em que a POIE sentasse... se não desse para sentar com cada professora, que sentasse pelo menos com professoras, vamos dizer, de 4.^a série, ou todas de 3.^a; “vamos arrumar um horário na semana e vamos discutir: você está trabalhando o quê?”; “estou trabalhando plantas”; “ah! tá”; “e você, está trabalhando o quê?”; “eu ainda não cheguei em plantas, estou trabalhando ecossistema”... Então, mostrar para os professores quais as possibilidades, quais as ferramentas que a gente poderia estar utilizando para complementar aquele trabalho que vem desenvolvendo em sala de aula. Eu acho que isso não tem.

21. *Esse trabalho a que você se refere nos remete para o nosso horário de JEI. Segundo Antônio Nóvoa, do qual você leu alguns textos no seu curso, diz que a escola é o locus privilegiado para a formação do professor. Nós temos esse tempo, temos 8 horas-aula por semana que podemos utilizar, pelo menos em parte, para este trabalho. O que é que impede?*

Agora você me pegou, não sei o que impede. Não sei se a POIE não tem um horário disponível, não sei qual o impedimento aí. Mas acho que, nesse sentido, informática é um recurso riquíssimo, tem tantas possibilidades, não está sendo bem utilizado, o trabalho não está sendo bem direcionado, nós estamos perdendo chance, a gente está ficando para trás, perdendo chance de aprender e está perdendo chance de ensinar coisas novas para os alunos. Aí o ensino cai numa, não digo numa mesmice, mas, às vezes, e eu tenho muito receio disto, cai numa monotonia. A informática complementa, de uma forma muito gostosa, o que está sendo dado em sala de aula. O aluno que às vezes tem dificuldades na classe, chega lá e sente vontade, “ah! deixa eu ver, deixa eu fazer, deixa eu ver como é que é!”, aquela curiosidade característica, não diria nem das crianças, mas dos seres humanos. Eu acho que é uma coisa que estamos perdendo.

22. *Estamos nos referindo à informática, o que nos remete ao Laboratório de Informática Educativa. Entretanto há outros recursos tecnológicos aqui na escola que podem ser utilizados. Que outras tecnologias, da comunicação, você utiliza em sala de aula? Será que em todos os outros recursos tecnológicos enfrentamos as mesmas dificuldades para o seu uso?*

Eu vou te responder a primeira parte, que é o que está mais claro para mim. Do que nós temos de outras tecnologias, creio que o que a gente usa mais, digo aqui de um modo geral, talvez seja o vídeo. Mas, eu acho que, apesar da escola ter muitos recursos, mesmo a gente tendo horário disponível, nós professores pecamos porque nós não vamos em busca do que a escola tem de material. Às vezes a escola tem material novo e a gente não vai lá atrás para ver; “bom deixa eu ver. Ah! comprou-se um teatrinho de fantoche, deixa eu ver os personagens que tem... e tal”. Eu não digo nem de tecnologia, mas eu digo assim de um modo geral que a gente não vai ver o que a escola tem para oferecer de recurso. E é uma pena. Eu, particularmente, estou fazendo uma autocrítica aqui. Eu não sei o que tem de vídeo na sala de leitura. Não sei! De repente são vídeos que abordam temas que estou trabalhando em sala de aula e que não estou tendo acesso e nem oferecendo isto para meu aluno, mesmo por comodismo... não sei... é uma coisa que foi até bom a gente ter comentado aqui.

23. *No caso da informática, a culpa não pode recair toda na POIE...*

Mas acho que falta esse vínculo, essa troca, embora nós tenhamos horário disponível que é o horário de JEI. Mas eu não sei porque a POIE nunca senta conosco para trocar idéia.

24. *Mas, e o horário reservado para isso? Às segundas-feiras, lá na sala de informática, nós temos um horário exclusivo, previsto no PEA para estudos relacionados ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.*

É, no fim cada um vai perguntando coisas diferentes, coisas que, como eu vou dizer... para suprir as necessidades mais imediatas. Eu sinto falta de um trabalho mais direcionado: “olha gente, tem este recurso aqui, em tal série pode fazer isso, isso e isso; com tal série mais avançada, além de fazer isso, dá para fazer isso, isso e aquilo outro”. Então é assim, acho que foi o Piaget que falou, o sujeito que pergunta mais é o que aprende mais. Agora,

aquela pessoa que já tem mais dificuldade, ela já não sabe nem por onde começar, não sabe nem o que perguntar. Então precisa de alguém para chegar, para abrir esse leque, mostrar “olha, tem tudo isto daqui que você pode fazer com esse *software* ou com essa ferramenta”. Eu acho que falta isso. Então às vezes a gente nem sabe direito o que perguntar, porque você não entende direito, não tem tanto afeto assim. Como eu disse, volto a repetir, eu me sinto uma semi-analfabeta digital. Algumas coisas eu sei. Lá na faculdade eu acesso o *Learning Space*, o *Prometeus*, para aprender coisas. Então lá eu adquiri essa desenvoltura, agora aqui ainda falta. Eu sinto que tenho um longo caminho a percorrer.

25. *Insistirei um pouco neste ponto. Veja, nós temos um horário para discussão, temos o Laboratório de Informática Educativa, temos a POIE, esse horário é coletivo então é formado por vários professores e a coordenação. Entretanto você diz que não está funcionando. Você falou da responsabilidade da POIE, dizendo que esta poderia fazer um trabalho com os professores agrupando-os por série, por tema ou algo assim. Você enxerga maneiras de utilizar melhor esse espaço nosso em nossa formação? Por exemplo, você estava falando dos recursos disponíveis na escola, recursos quaisquer, que muitas vezes os professores sequer conhecem. Será que os professores não poderiam iniciar um estudo por aí, fazendo um levantamento e discussão sobre tais materiais?*

De repente, aquilo que você está propondo pelo que estou entendendo, é não esperar que ela sente, que ela oriente, de a gente sair em busca mesmo. Muita coisa eu descobri por conta própria, de sair em busca mesmo de informação. Mas acho mesmo que, como você falou, temos espaço, temos horário, temos os recursos humanos aí. Não sei se por comodismo, enfim, eu sei que a coisa infelizmente não está acontecendo.

26. *Observo que em nosso horário de JEI você é uma das pessoas que mais mexem em algum computador, acessando sites na Internet, procurando descobrir algo a ser utilizado com os alunos. Você é, assim, uma das professoras que mais utilizam esses recursos em nosso horário de formação. Com os alunos eu não sei que atividades desenvolve usando tais recursos. No que se refere ao uso do Laboratório de Informática Educativa com eles, as atividades lá desenvolvidas são da maneira que você planejou, do jeito que você gostaria de trabalhar, ou é mais de acordo com as limitações do que está sendo oferecido?*

Eu acho que é mais em função do que eu consegui ter acesso. Normalmente eles acessam *Internet*. Eles entram em jogos, que a gente indica algum *site* (o Portal da Mônica, Iguinho, além de outros). Tem jogos muito interessantes. Eu não menosprezo os que tem não, acho que são recursos interessantes, mas acho que a gente podia ir além e não ficar só no *Paint Brush*, por exemplo, ou só na *Internet*. Eu acredito que está um pouco empobrecido. Então a aula fica um pouco restrita ao que eu aprendo ou ao que a POIE sugere no dia, porque justamente não há um planejamento para isso.

27. *Como muitas vezes, durante nossos horários de JEI, você fica navegando na Internet, certamente o seu trabalho docente no Laboratório de Informática Educativa é mais carregado de atividades envolvendo o uso da Internet, não é? Além da Internet, o que mais os alunos fazem lá?*

É aquilo que estou te falando. Este ano está muito restrito, ficou muito restrito. Ficou mais no *Paint Brush*, *Word* eles trabalharam também e na *Internet*. No *Word* para produzir textos... eu fazia ditado e as crianças digitavam as palavras, nesse sentido. Mas eu acho que ainda tem mais! É um recurso que oferece infinitas possibilidades e a gente ainda está assim... É como se tivesse uma folha de papel grande e a gente tivesse fazendo um desenho pequenininho só no canto. Então tem o resto da folha para explorar, entendeu?

28. *E os alunos fazem críticas com relação a essas aulas?*

Ah! sim, eles adoram. E, por uma questão de planejamento meu, eu falo “hoje nós vamos entrar no *Word*”, “ah! mas eu queria jogar... eu queria entrar na *Internet*” ou então “eu queria desenhar” ou, “então, professora, quando acabar esta atividade eu posso desenhar?”; nesse caso eu deixo livre, quando acabam a atividade que é mais direcionada eles optam ou por *Internet* ou por *Paint Brush*.

29. *Está quase acabando...*

Não, não estou com pressa. Fica sossegado que agora eu estou gostando da coisa.

30. *Essa defasagem entre o que está ocorrendo, em termos de aproveitamento dos recursos disponíveis, tem algo a ver com a questão da gestão democrática da escola?*

Eu acho que gestão democrática acaba sendo até uma utopia. Ela não acontece. Por mais que a escola se diga democrática, não é assim que acontece. Infelizmente aqui nós temos um problema sério com relação a isso e acho que nós não estamos sendo ouvidos como deveríamos ser, nem a comunidade também.

31. *De qualquer maneira, no início do ano, nós tomamos ciência e fizemos algumas alterações no Projeto Político-Pedagógico. O ratificamos, portanto.*

Na realidade aquilo que está no papel nem sempre é cumprido ou nem sempre reflete a real necessidade e vontade do corpo docente ou da comunidade, infelizmente.

32. *O professor não registra nos vários documentos da escola o que de fato acontece ou como os fatos*

acontecem. O que ora você diz realça isto. A avaliação do PEA, por exemplo, está diferente do que você está trazendo agora. Por quê?

É que, no fundo, o que acontece – é óbvio, todos nós temos nossas opiniões –, no fundo, no fundo, o que acaba ficando registrado, o que acaba indo para o papel é aquilo que talvez a gestão gostaria que tivesse no papel. Não é reflexo da nossa realidade, é o que talvez esperam que a gente coloque no papel.

33. *Você está se referindo à gestão interna da escola?*

Eu acho que é a gestão interna.

34. *Mas por que os professores não dão um basta nisto, não resolvem que a partir deste momento registrarão tão somente o que de fato acontece e da maneira que acontecer?*

É, eu não sei se por comodismo ou por medo – agora eu também não sei do que. Eu tenho impressão de que é um pouco de medo de ousar. Eu acho que educação é ousadia, mas parece que quando chega a hora de fazer esse registro, de colocar no papel, parece que há um recuo, parece que todo mundo junto volta atrás e registra aquilo que gostariam que tivesse no papel. E papel aceita tudo.

35. *Quais são os pontos positivos que você enxerga em ter um horário disponível para discussão, o nosso horário de JEI?*

Eu acho que basicamente é troca de idéias ou então de dúvidas. Eu acho que o que acontece basicamente no horário de JEI é mais assim, dúvidas, às vezes, com relação à avaliação dos alunos e na hora de estudar alguns casos também, que muitas vezes o professor se vê sozinho, se vê perdido, sem orientação. Então, “ai meu Deus! não sei o que fazer com esse aluno. Ele age assim, assim e assim...”, é aquela hora que a gente acaba trocando alguma idéia, que a gente solidariza com o sofrimento da colega que não sabe, muitas vezes, o que fazer.

36. *Sacristán⁵², um pesquisador em Educação, falando de algumas expressões hoje em destaque, como professor reflexivo, professor pesquisador, além de outras, questiona as condições que o professor tem para refletir. Você acha que os professores têm condições para refletir, para se tornar um pesquisador da própria prática?*

Eu não sei, eu acho que todos nós temos nossas opiniões, nossas idéias e há um tempo em que nós poderíamos estar refletindo a respeito das nossas ações em sala de aula. Mas eu não sei porque isso realmente não acontece, de a gente pegar um bom livro, ler um capítulo, que seja, e discutir a respeito. Então, infelizmente, essa parte mais acadêmica, mais de formação do professor, ela não está chegando no aluno, ela não está chegando no aluno. A gente, como eu disse, troca idéias, discute alguns casos, mas o horário coletivo fica restrito a isso. Mas para sentar, ler um livro, essa parte acadêmica, que eu acho que falta, a gente precisa sentar... não sei se é impaciência dos professores, se “ah! isso é muito chato”, pode ser que seja chato, mas leitura acadêmica faz falta e eu vejo isso. Constato assim, até com muita tristeza, que fiquei parada no tempo quando eu estava trabalhando em escolas particulares. Havia cursos... a escola adquiriria, vamos dizer, pacotes de curso para serem dados dentro da escola, muito bons, coisas assim muito práticas. É o tipo de coisa que eu particularmente gosto muito, gosto muito da coisa prática, do lúdico, o que vamos fazer em sala de aula para motivar, tal. Mas essa parte ficou faltando, eu não tive. E muitos professores também pararam – acabou faculdade não tem mais texto acadêmico – a menos que faça algum curso oferecido pela Prefeitura, mas a gente acaba ficando para trás com relação, e eu acho uma pena. O horário coletivo é o espaço privilegiado para isso também e a gente fica parado lá atrás porque não discute. Ninguém sabia quem era António Nóvoa, o Sacristán, como você colocou, por quê? Porque só ouve falar em Piaget, Vygotsky, Wallon talvez, entendeu? Então fica uma coisa muito restrita a alguns autores mais conhecidos e não se discutem outros autores, outras idéias, para a gente até polemizar um pouco, confrontar idéias. Acho que é por aí, poderíamos estar aproveitando melhor os horários coletivos.

4. Entrevista com a Professora P₄

1. *Fale um pouco de sua formação.*

Sempre gostei de Artes, queria ser desenhista, aí eu fui atrás desse curso. Mas o que eu pude pagar foi a antiga Marcelo Tupinambá. Eu trabalhava e assumi aí essa responsabilidade. Queria ter feito uma Belas Artes, mas não deu por causa do financeiro. Então eu fiz os três anos e depois a formação foi trabalhando mesmo e cursos paralelos: fiz oficina de gravura, fiz artes plásticas, que é desenho (que até hoje, de vez em quando, eu faço alguns cursinhos), fiz alguma coisa de dança, fiz teatro. Mas ficou mais no campo da oficina mesmo o fechamento da formação, que é constante. Todo ano eu faço alguma coisa. Mas, de formação universitária, foi a Faculdade Marcelo Tupinambá.

⁵² SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

2. *Agora sobre a sua trajetória profissional.*

Quando eu comecei eu trabalhava em escritório. Já trabalhei em sorveteria, já trabalhei em lojinha na adolescência, lojinha de casa de umbanda (eu detestava, mas era grana). Logo em seguida eu fui para um escritório – muito engraçado, porque era um sexshop –, mas eu trabalhava com datilografia, éramos todas menores de idade, porque pagava menos e tal, e a gente ficava lá na parte de escritório; as mais velhas é que trabalhavam com a parte de vendas, aqueles produtos estranhos; a gente morria muito de dar risada e errava muito também. E eu fiquei lá até fechar a faculdade. No último ano de faculdade que eu peguei umas aulas do Ciclo Básico. Assim, morrendo de medo, não sabia direito o que fazer... mas a escola era na divisa de Diadema, estava sem professor já há seis meses, então eles toparam uma iniciante assim. Eles foram me ensinando... foi bem sofrido. Dá um puta medo... as criancinhas, eu não sabia direito nem preencher diário, fazer nada... brigava para caramba com a molecada, eu já era chata naquela época. Mas fui levando, cinco anos trabalhando só com crianças de 1.^a e 2.^a séries. Então começamos por aí. E aí depois que entrei na Educação não saí mais, não parei nenhum ano, só sala de aula... sala de aula.

3. *Foi no Estado que você começou?*

Estado. Essa abertura é só no Estado, porque a Prefeitura tem que ser formado, tem que ser concursado. Então comecei no Estado mesmo.

4. *Você disse que fez diversos cursos ao longo da sua formação. Que cursos você fez que são oferecidos pela Prefeitura ou que têm o reconhecimento desta?*

Os que têm carga horária maior, que duram um tempo maior. Quando são oficinas muito curtas ou *workshops* assim, eles não consideram não. Tem uma pontuação, tem um limite, mas o que eu tenho feito, muitos não valem, mas é mais por um prazer pessoal, para estar em contato, porque eu não desenvolvi uma atividade artística como eu gostaria. E aí eu fico fazendo essas coisas e aí dá uma animada, dá uma oxigenada. Para pontuação mesmo são mais os da Prefeitura ou então curso... Que nem, eu fiz um curso técnico de ilustração, da Escola Panamericana de Artes. Esse daí contou porque fiquei lá três anos, tem uma carga horária bem grande, teve diploma, histórico... esses contam bastante.

5. *Antônio Nóvoa fala na escola enquanto locus privilegiado de formação dos professores. Você que está permanentemente em busca de mais conhecimentos, técnicas, alternativas para o teu trabalho, como você vê sua formação na própria escola?*

Eu acho que isso é um desafio constante, porque por melhor que seja o curso você vai ter que dar um jeitinho de fazer aquilo funcionar e nem sempre eu consigo fazer isso, pelo número de aluno... Por exemplo, uma oficina de dança: tem muita coisa que daria para fazer, mas eu preciso de um espaço, teria que ser no pátio com os alunos; a minha relação com eles também não é tão aberta, pelo meu jeito de ser, são coisas que eu tenho que superar. Aí na hora que rola, que acontece, é gostoso, é legal, você ver que deu certo. Que nem jogo teatral, eu já fiz na faculdade, tive essas aulas e depois eu tentei começar aí um mestrado e assisti umas aulas de uma professora de jogo teatral; isso dá para aplicar e a cada ano está ficando mais fácil para mim, pelas dicas que ela ofereceu, livros que ela indicou, que eu tenho, que a escola tem, me ajudam a estar reformulando aí as minhas aulas. Então acho que o melhor exemplo é esse, que dá certo, tem dado certo. E a sala é o termômetro, às vezes não acontece, porque eu também não sei desenvolver, eu até aplico, mas na hora de... não sei como dizer... fazer a coisa fluir, eu coloco a proposta mas a classe não embarca e aí eu não sei como desamararrar. Mas o jogo teatral foi uma coisa que deu certo, que tem dado certo. Eu sigo as orientações dessa professora, dos livros e a molecada está gostando porque é dinâmico, atividades curtas... é o melhor retorno que eu tenho. Desenho mais ou menos... Mas, realmente, a escola, na hora que você consegue ter o retorno do aluno, o que ele fez, se ele gostou – não é todo mundo, claro – mas aí você sente que aquela técnica, aqueles conteúdos funcionam. E é uma satisfação para mim e para eles, mas infelizmente não é sempre que acontece isso. Não sei se eu respondi sua pergunta.

6. *Eu gostaria que você enfatizasse agora as oportunidades de formação que o professor tem dentro da escola onde leciona.*

Dentro da escola? A JEI seria um espaço para isso. É um grande desafio no sentido de ter muita gente envolvida, idéias diferentes, desejos diferentes, mas eu acho que a JEI deveria ser mesmo um espaço para isso, onde a gente definisse metas comuns. E também é uma grande dificuldade, cada um quer uma coisa, cada um está pensando na sua área, por mais que a gente saiba que tem que ser um trabalho conjunto, que é uma equipe. Eu mesmo sou assim, você acaba direcionando para o teu jeito de trabalhar, o teu gosto, a tua matéria, fica muito no individual e aí atrapalha essa parte da formação. Porque se você não define – digo você grupo – não define, não acontece... A gente faz leituras, discussões, mas aquilo fica superficial. E, na hora do vamos ver, cada um faz do seu jeito, cada um se vira como pode. Mas, realmente, a JEI eu acho que é um ótimo espaço. Mesmo os alunos, não é?! Eles colocam uns limites para gente, as dificuldades... o corpo-a-corpo com eles é que é o melhor parâmetro. Eu falo “eu tenho que fazer isso”, eles estão com dificuldade naquilo, mas como é que eu resolvo? Você tem que achar uma solução. Às vezes o grupo pode te ajudar, colaborar, mas não é sempre que acontece isso. Mesmo a coordenação da Escola, eles não... às vezes eles conseguem dar uma luz, mas não é sempre. Eles também não

têm uma visão múltipla como deveriam ter... São situações difíceis, na minha opinião. É fácil falar “elas não conseguiram me ajudar”, mas é uma coisa complicada, porque envolve relacionamentos, envolve os alunos, o que cada um deseja, o que quer, o conteúdo que tem que ser trabalhado. Aí essa parte da formação acontece, mas é muito picado... sempre a gente está aprendendo, mas não é uma coisa que se consiga medir, falar “olha, esse ano eu tive um grande avanço nesse e nesse sentido”, não dá para falar isso, não é?! Mas quando a sala te dá um retorno, que você fala “olha, eles aprenderam, isso aqui eles entenderam”, aí você vê que você conseguiu, e às vezes eles vão embora e você não tem certeza se conseguiu ensinar ou não. Aí no ano seguinte tenta de novo. E a formação fica aí sendo feita aos pouquinhos, não com muita consistência, nem consciência. Nem sei se dá para ser diferente... Você acha que dá para ser diferente? Como a P₇, por exemplo, ela acha que dá para ser diferente, ela aposta nisso, eu já não acredito muito, então fica mais difícil.

7. *Que recursos tecnológicos da comunicação presentes na escola você utiliza em sua atividade docente? Quais outros você gostaria que tivesse?*

O que eu acho muito legal, temos aparelhos de som, que dá para usar bastante, é bem legal, está prático, está fácil; vídeo, eu usei esse ano, usei o ano passado... Eu gostaria de ter um espaço aonde a gente pudesse levar os alunos e tivesse esse material pronto, porque perde muito tempo – você vai buscar, você monta na sala e tal – e para isso a Educação Artística precisa dessas variedades. Outra coisa que eu usei foi o episcópio – é episcópio que a escola tem? Que projeta assim na tela – achei muito legal aquilo lá.

8. *Projeta a imagem de um livro, por exemplo?*

Não um livro. Aquele com transparência.

9. *Ah! retroprojektor?!*

Retroprojektor. Mas também fica tudo guardado, tudo encaixotado, aí você vai atrás, a aula tem 45 minutos... Eu usei esse ano – e eles gostaram muito –, eu mostrei uma série de desenhos, do Picasso, de outros caras aí bem legais e foi muito gostoso, para mim, principalmente, e eles também curtiram mas não curtem muito... E eu acho que já deveria está montadinho, tudo no lugar, a tela... é muito trabalhoso; então, nem sempre... se você não tiver muito mobilizado e oxigenado para fazer acaba desistindo. É igual montar uma exposição: ver, você deixa, vai protelando, vai protelando, porque dar trabalho, é demorado... Mas essas foram as coisas que eu mais usei: vídeo, aparelho de som e o retroprojektor.

10. *No início do ano os professores decidiram que cada qual levaria sua sala de coordenação para o Laboratório de Informática Educativa. Por que você não leva a sua turma?*

Pura insegurança. Essa máquina aí... eu não sei me relacionar direito com ela ainda. Aprendi muita coisa aqui na escola, realmente – olha, isso foi uma formação para mim, essa parte de computação, fazer *e-mail* que eu não sabia, consegui transmitir através dela, pegar mensagens que nem isso eu não fazia, isso foi bem legal –, mas na hora de orientar um aluno, eu não sei nem que projeto... eu sei que tem uns programas que dá para usar, essa parte de... como é que chama aquele programa de desenho?

11. *Paint?*

É... Paint Shop?

12. *Paint Brush?*

Paint Brush. É o que daria para fazer umas coisas legais com eles, mas eu não sei como utilizar, então eu fico insegura. E se de repente eles também mexem em alguma coisa que não devem e aí eu não estou percebendo, não sei? Eu fico insegura, de quebrar, estragar, de mexer em algum arquivo que não devem, entendeu? E aí é minha responsabilidade! Não sei se sou muito... sei lá, quero controlar muito as crianças, não confio neles também. Então só faço o que eu sei. Aí na hora que apareceu essa oportunidade me deu um pânico. Por fim, lá no Antenor [EMEF⁵³ Antenor Nascentes] eu acabei levando no primeiro semestre uma turma... não tinha jeito, tinha que ser eu. Chorei, tente argumentar, não teve jeito. Mas aí levei, até que foi legal, fizemos um planejamento pequenininho, tinha a ver com carnaval, uma música – aí trabalhei com a música na sala de aula, uma música que se chama *Quem é você*, que é do Chico Buarque –, depois eles ilustraram, criaram as máscaras, eles adoraram. Mas eu ficava o tempo inteiro incomodando a POIE, porque eles perguntavam para mim, aí eu não sabia, “ah! isso eu não sei”... É mais por isso: eu não tenho essa formação, aí eu fico insegura.

13. *Lembro que em algum momento no decorrer deste ano conversávamos sobre isto e você disse ter a ver também com a quantidade de aulas que você tem em cada turma...*

Tem. Isso também me preocupa, porque eu ia ter que fazer um planejamento todinho em cima dessas aulas na sala de computação. E a minha matéria tem um monte de coisas... O certo, o correto é eu trabalhar com todas as linguagens, não que isso seja completamente possível, mas pelo menos dar uma passada: é história da arte, é música, é dança, é teatro, artes plásticas... eu não dou conta, eu acabo direcionando mais para aquilo que sala

⁵³ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

está meio que pedindo, para o que eu tenho facilidade. Agora entrar uma coisa tão nova e ainda com duas aulinhas só!? Eu achei bem apertado, preferi não entrar com a 6.^a C, por causa disso também.

14. *Você diz que não leva os seus alunos porque precisa trabalhar com diversas linguagens. A informática não poderia suprir algumas delas ou não se constitui também em algumas linguagens?*

Eu até acho que ela poderia suprir sim, se eu soubesse como descobrir isso. Eu teria que ter uma formação antes, uma boa formação, verificar as possibilidades que ele me dá na minha área e aí tentar tirar proveito... fazer um planejamento. E daria mais trabalho. Pode ser um pouco de comodismo da minha parte, porque eu teria que pesquisar primeiro. Saber o que eu estou fazendo, saber ensinar, para depois levá-los. Com certeza, tem muita coisa legal, mas a arte na escola ela é muito prática, o computador ele dá essa parte de praticidade, mas tem algumas coisas prontas lá também e a molecada vai atrás. Então quando você tem que criar soluções, você... por exemplo, mistura de cores: não é a mesma coisa que eu fazer na tela, é uma experiência, mas também tem que ir lá, misturar sua tinta, se sujar, por a mão na massa, você tem que fazer isso. E pôr a mão na massa no computador é uma outra massa. É, eu sei que é uma coisa muito nova, bem diferente do que você fazer o processo artesanal. Pode ser uma visão meio antiga minha também. Como eu não utilizo, todos os preconceitos aparecem, tem isso também.

15. *Dos diversos cursos que você já participou, daqueles voltados para a atividade docente, algum foi com a utilização do computador?*

Olha, puxando pela memória... não, nenhum. Eu tive há pouco tempo atrás uma professora de desenho, aí ela mostrou, mas, assim, o trabalho dela no ateliê. Ela faz os projetos no papel, depois ela faz no computador para depois ela criar as instalações. Mas foi assim, como ela trabalha. Foi uma das etapas lá do curso. Não que nós tivéssemos oportunidade de fazer isso. Mas eu também não procuro, como eu tenho já um pé atrás, eu não vou atrás. Talvez até tenha por aí, com certeza. Mas eu não vou atrás, então eu não fiz nenhum. Nem pela Prefeitura... teve alguma coisa pela Prefeitura? Eu acho que não. De informática, específico com artes ou com qualquer outra matéria? Teve há muito tempo atrás.

16. *Hoje se fala muito em professor reflexivo, professor pesquisador. Quais são as condições que o professor tem hoje para ser pesquisador, para ser um professor reflexivo?*

Quais são as condições? Olha, eu acho que se ele tiver vontade e necessidade – que ela aparece, a necessidade – tem muitas. A própria JEI é um espaço para isso, para pesquisar, para discutir, para refletir. E acho que faz parte mesmo do nosso ofício – ser um pesquisador e estar sempre refletindo. Mas às vezes a gente cristaliza algumas idéias. E as condições estão aí, tem muitas... mas também tem a ver com teu tempo, se você está disponível, porque a escola... você tem que cumprir aquele horário. O espaço da JEI existe, mas aparecem muitas outras coisas que nem sempre são tão aprofundadas ou necessárias, ficam muito no superficial. Aí você tem que procurar por fora. Se você tiver condição financeira, se tiver condição de horário, disponibilidade de tempo, tem muita coisa. Dá sim para fazer um trabalho bem legal, mas você tem que estar voltado para isso.

17. *O que o nosso horário de JEI, este ano, te propiciou lá na informática?*

Esse ano? Bom, esse ano eu já fiquei um pouco mais em contato com a informática, mexi com os *e-mails*, eu não fazia isso... Ah! – achei muito legal – teve um programa que a POIE nos ensinou – não que eu tenha aprendido, mas eu vi, não achei tão difícil – que é mexer com massinha, com os bonequinhos, é animação. Que eu até tinha vontade de trabalhar com as crianças. De repente, para o ano que vem, talvez até dê para fazer alguma coisa, porque é um programa legal, é gostosinho, não achei tão complicado. Mas foram poucas... A POIE teve muita reunião... E esse foi um contato... A *webcam* também. Mexer com a *webcam* é divertido, acho que para as crianças seria muito legal se a gente fizesse trabalhos aonde eles pudessem gravar, cantar (sabe?) e aparecer, e se ver... É bem legal.

18. *Não é uma das maneiras que você pode trabalhar em artes...*

Pois é. Poder eu posso, eu tenho que superar esse meu trauma... uma das limitações... Mas tem mesmo, tem muita coisa legal. A P₇ mesmo, a gente ia fazer um trabalho, por fim ela acabou levando sozinha. Que ela ilustrou... acho que lindas...

19. *Fábulas.*

Fábulas... e a idéia era que trabalhássemos juntas, e aí por fim ela acabou levando sozinha e tal e ficou um trabalho bem bonito, bem interessante. Talvez seja mais minha postura que atrapalha bastante. Quem sabe no ano que vem não fico mais segura.

20. *Semana passada no horário coletivo do grupo 1 de JEI, fizemos uma discussão sobre os registros feitos no próprio livro de JEI. Chegamos à conclusão que muitas vezes os professores não registram naquele livro o que de fato ocorreu ou como ocorreu. Por que os professores têm essa dificuldade, em ser fidedigno no momento do registro?*

Para começar, você tem que seguir uns parâmetros que são definidos aí: “isso pode, isso não pode escrever”. E nem sempre a realidade corresponde àquele registro que tem que ser feito. Que a gente faz muita coisa, a gente

faz. É um grupo que trabalha. Mas, na hora de registrar aparece “ih! hoje eu não poderia estar colocando isso”, aí você já esquece. A gente tem só duas horas-aula de JEI, você está no meio do processo aí ninguém pára para estar registrando aquilo na hora. Porque quando a gente consegue fazer isso, funciona bem. A P₆ tem uma flexibilidade nesse sentido – acho que você também deve ter, essa cabeça assim mais organizadinha de matemático – porque a gente está conversando e falando e ela já consegue registrar. Eu já não tenho essa facilidade. Então, como cada dia um tem que registrar, aí tem que colocar, a gente fica sem saber como escrever aquilo. A forma de registrar também é um empecilho para isso. Tudo é “pode escrever assim? Não pode?”... você também não pode ser muito simples, muito coloquial. Para mim é isso que atrapalha... Está tendo uma reunião com alguns pais, aí você pode colocar em tal dia, naquele dia em que realmente aconteceu você já não pode... Relatar tudo direitinho, tintim por tintim, exige tempo, um tempo que aqui a gente não tem... bateu aquele horário, a gente vai embora, vai fazer outra coisa, ou vai para sala de aula, e fica lá, no dia seguinte você já não está mais com aquela informação fresquinha... “ah! o que foi mesmo que a gente fez?”, aí você vai lá e escreve meio que resumidamente.

21. *Como você imagina um horário coletivo na escola para que realmente houvesse proveito?*

É importante discussão, precisa ter mais embasamento em alguns pontos aí que a gente tem mais dificuldades, quando aparece algum determinado problema com a sala, com o conteúdo e mesmo no plano da escola; o que é que a escola pretende enquanto grupo... Tem que ter muita discussão. Isso requer tempo. Agora poderia, por exemplo, usar o próprio computador, fazer gravações... Quem que vai ficar com esse serviço de registrar? Eu não gostaria de ficar com essa parte. Eu tenho um pouco de dificuldade de relatar, de ser fiel, de escrever claramente, ser objetiva... Eu acho que as discussões e fechar na hora o que você fez... quando a gente consegue fazer isso funciona bem. O melhor exemplo que eu posso dar são essas gincanas culturais que a gente faz. A gente senta, conversa, define alguns parâmetros, divide as tarefas, tudo funciona muito bem. Quando a coisa fica muito solta, muito na utopia, aí não rola, não acontece. Bem, talvez não registrar... aí é complicado... Não sei, Joelson, agora você me pegou. Mas acho que esses registros... Tem livro para isso, livro para aquilo, acho que incomoda a gente, atrapalha, acaba perdendo tempo, sendo que a definição das metas é mais importante... O que nós vamos fazer com a 5.^a C? Que era um plano que no começo a gente tinha pensado, fazer um planejamento juntos, de amarrar algumas propostas, só que aí não foi dando tempo, não foi dando certo... quando a gente conseguia até que funcionava. É mais prático do que teórico, para funcionar. E a JEI fica muito em cima de teoria, em cima de escrituração... coisa que acaba ficando no livro, ali na sala de aula é outra história.

22. *Quantos livros e registros diferentes você tem que fazer por dia?*

É... fora aqueles diários. Um monte que me atrapalha até. Eu estou ainda fechando diário! Por quê? Porque na sala de aula é a dinâmica, nem sempre dá tempo de você sentar e escrever. Meus diários são todos borrados. Eu não consigo escrever e dar atenção para os alunos e resolver problemas com calma, assim organizadamente. Tem CCH, tem Hora Atividade, tem livro da JEI, tem livro de ponto (que é imprescindível, você não pode deixar de assinar), o mínimo é o livro de ponto que é só a sua assinatura... agora eu tenho muito registro para fazer... muito, muito. Isso eu acho que é perda de tempo, é um pouco de desperdício. Acaba não funcionando. Se a gente realmente depois fosse utilizar aqueles registros para dar continuidade ou para retomar alguma coisa, mas não, fica só ali no papel, não funciona muito.

5. Entrevista com a Professora P₅

1. *Fale um pouco sobre sua formação.*

Minha formação inicial foi em História, eu fiz um curso de Estudos Sociais. Na época eram poucas as faculdades que faziam curso de História, Bacharelado em História. Então a princípio eu me formei em História, Licenciatura Plena. Eu fui trabalhar numa empresa de energia elétrica, estadual, e senti muita falta das disciplinas de bacharelado. Então eu voltei à faculdade para tentar fazer um curso de Bacharel em História. Fiz também, obtive o diploma de Bacharel em História. Depois eu fiz um curso de Especialização em Educação e, por último, há dois anos, eu terminei um curso de complementação pedagógica para obter o certificado de Licenciada em Pedagogia.

2. *Apesar de ter feito Licenciatura, você inicialmente não pensava na carreira de professora, não era?*

Não. Quando eu prestei o vestibular, eu já sabia que o meu futuro certamente seria o de professora. Mas até prestar o vestibular eu nunca havia pensado em ser professora. Minha idéia original era ser jornalista. Na época que eu cursava Ensino Médio minha idéia era ser jornalista, cheguei a prestar vestibular para Jornalismo, não passei, e, dentre os cursos que apareciam na lista, eu vi o de História e me interessei. Daí para frente foi ser professora.

3. *Então a sua idéia de ser professora somente nasceu na hora do vestibular e porque o curso era de Licenciatura?*

Quando eu prestei vestibular para História eu já imaginei que o meu futuro seria isso. Embora houvesse a possibilidade de trabalhar também em pesquisa, mas o campo é muito restrito. Eu tive a experiência de trabalhar em pesquisa, mas é um campo muito restrito. Para quem faz história a maioria vai mesmo para o magistério.

4. *Fale sobre sua trajetória profissional, enfatizando a passagem do que fazia antes para a Educação.*

Quando eu fiz o curso de História eu trabalhava numa escola de Inglês, eu trabalhava na secretaria de uma escola de Inglês, eu paguei a faculdade com o salário que recebia lá. Eu terminei o curso de História, ainda trabalhando em empresa. Eu só comecei a lecionar um ano após ter terminado o curso de História. Inclusive foi concomitantemente ao trabalho. Eu lecionava à noite e trabalhava na empresa de dia. Foi quando eu descobri que era melhor estar no magistério. Então eu optei por ficar no magistério, naquela época. Não dava para conciliar os dois empregos, para mim era muito difícil. O magistério consumia muito a gente, não tinha como se preparar, trabalhando em outra atividade o dia inteiro. Na ocasião eu optei pelo magistério. Só que eu tive oportunidade de trabalhar com pesquisa nesse período e eu me afastei por dois anos do magistério porque, como eu falei, era muito difícil ter oportunidade de trabalhar na área de pesquisa, então eu quis agarrar essa oportunidade com unhas e dentes e fui. Eu trabalhava como contratada numa empresa estatal. Quando Covas assumiu o governo, o primeiro governo dele, com essa idéia do PSDB de enxugar a máquina, eles demitiram todos os contratados, inclusive eu fui demitida. Então voltei ao magistério. Era a outra opção que eu tinha e, desde então, estou no magistério. Mas eu iniciei a carreira no magistério optando entre o magistério e a empresa. Na ocasião eu achei o magistério muito mais atraente.

5. *Essa escolha foi uma questão de ordem pessoal...*

Eu trabalhava numa secretaria de uma escola de Inglês. Eu me sentia muito mais valiosa como professora. Na época, 14, 15 anos atrás a gente ainda tinha um pouco disso, a gente se sentia mais importante como professora... É o *status*. Então eu acabei optando pela profissão. Há pouco tempo eu tive oportunidade de sair do magistério (você sabe, não é?!). Tive uma dúvida tremenda, fiquei assim, noites sem dormir, pensando e até acho que, por conta dessa flexibilidade de horário que a gente tem, eu acabei optando por permanecer no magistério. Mas é uma decisão difícil, hoje em dia permanecer no magistério é difícil. É difícil.

6. *Em que época você situa o início da sua formação para o magistério? Começou com o curso de Licenciatura em História?*

A minha formação como professora?

7. *Sim.*

Acho que ninguém é professor por acaso. Eu sempre fui uma boa estudante. Pelo menos aquela estudante que o professor quer – faz todas as lições, é caprichosa, não falta às aulas –, então eu acho que a gente sempre carrega um pouquinho disso quando vai ser professora. Eu acho difícil um mau aluno seguir a carreira do magistério. Então talvez a gente já tenha aprendido alguma coisa lá atrás. Eu me lembro bem, no primeiro dia de aula da faculdade, eu me senti completamente perdida. Eu estava assim num grupo de pessoas que já pensavam a Educação, já falavam de temas assim que eu nunca tinha ouvido falar. Minha primeira aula na faculdade foi sobre Maquiavel. E eu pensei assim “o que é isso?”, nem pensei “quem é esse cara” porque nem o nome... nem o nome eu tinha ouvido falar. Foi, assim, um começo difícil. Mas eu não sei te dizer quando começou, quando eu comecei a me formar professora, aliás, eu nem sei se eu me formei professora, para ser sincera.

8. *Você foi formada lidando com a atividade docente?*

É. Quase tudo que eu faço em sala de aula certamente eu não aprendi na faculdade.

9. *O que você aprendeu na faculdade que serviu para o trabalho em sala de aula?*

Na faculdade – na de História, não sei se nas outras – a gente aprende a conhecer mais o mundo em que a gente vive. Então eu acredito, assim, que eu assumi uma postura crítica muito maior na faculdade. Eu era uma pessoa muito... fui uma adolescente muito pacata, nunca lidei com a questão de política, nunca me importei com o mundo e, a partir do curso de História, eu percebi que eu comecei a me importar mais com isso. Lidar mais com questões políticas, a me interessar mais pelo mundo, pelo que acontece, pelo que fazem com o mundo. Talvez seja essa a postura crítica que eu exija hoje dos alunos. Certamente eu tive isso na faculdade.

10. *E os recursos materiais todos que utilizaria na aula, somente aprendeu na própria escola mesmo, com os alunos?*

Senão na escola, nos cursos que eu fiz depois de já ter me iniciado como professora. Porque eu me lembro que o que eu tirei da faculdade foi o estágio que eu fiz em escola. E eu fiz estágio em escola pública. Mas ali não dá para você vê o dia-a-dia. Você pega uma aula pincelada aqui, uma aula pincelada lá, você não tem muita noção do que acontece no dia-a-dia. Você só vai ter quando começar mesmo a exercer a profissão. A teoria que a gente tinha era muito bonita. Quando você vem para a escola é como se nada daquilo servisse. Ou então você esquece completamente o que ensinou, porque você vê que aquilo nem sempre se aplica. Você tem que lidar com outras situações que não foram ditas na faculdade. Ninguém nunca no meu curso inicial disse que eu lidaria com aluno

hiperativo, com aluno com carência afetiva, carência alimentar até... essas coisas nunca foram ditas, a gente nunca foi preparada para lidar... É o que eu sinto falta hoje.

11. *Pensando em sua formação contínua, que cursos você fez que ofereceram algum diferencial para o trabalho em sala de aula?*

Olha, esse curso de especialização que eu fiz eu acho que ajudou muito. Eu fiz esse curso na Metodista, foi muito bom. Não sei nem se foi o próprio curso que foi bom ou foi o contato com outros profissionais. A gente nunca sabe diferenciar, não é?! Porque a gente tinha um contato muito grande com colegas que exerciam a mesma profissão. Porque na formação inicial, lá na faculdade, nem todos trabalhavam como professor. E, aliás, na minha experiência, era o contrário: quase ninguém trabalhava. Quando eu fiz esse curso de especialização, não. Aí já tinha um grupo grande de pessoas que já lidavam com Educação. Tinha diretor de escola, professores de escola particular, professores de escola municipal do ABC, professores de várias regiões. Então cada um trazia uma experiência. Ali, acho que no contato, é que a gente vai percebendo “puxa vida, o que eu vivo aqui eles também vivem lá”, são situações muito parecidas. E troca: “Olha, a gente faz isso aqui, eu sofro com isso ali”. Isso vai ajudando, amadurecendo e vai ajudando você a pensar um pouco como você resolver um problema que você enfrenta. Eu não sei claramente se foi o curso ou se foi a troca com os colegas o que ajudou a gente a perceber isso.

12. *Especialização em quê?*

Em Educação. O nome do curso era “Formação para Profissionais de Supervisão”, uma coisa assim, o nome do curso é enorme. Eles encaram a supervisão como o coordenador pedagógico. A professora disse até que só em São Paulo o coordenador tem esse nome, no resto do país o nome que se dá a essa pessoa que exerce em São Paulo o cargo de coordenador se chama supervisor. O nome era supervisão, mas, na verdade, eram questões ligadas ao coordenador pedagógico. Tanto é que a gente saiu com o certificado de Especialista em Educação. Nossa, eu adorei aquele curso! Estar em contato com esse pessoal tão diferente. A faculdade era em São Bernardo, eu tive muitos colegas do ABC, e a gente até... São Paulo inteiro. Foi uma troca muito legal.

13. *Nesse contato com profissionais do ABC, você percebeu, pelas falas deles, alguma diferença substancial no que se refere à metodologia utilizada em sala de aula ou aos recursos disponíveis na escola?*

Recursos da escola não vi muita diferença não. Eu tive contato muito com o pessoal de Santo André, pessoal da Prefeitura de Santo André. Assim, a diferença gritante que dava para notar era em relação à valorização do profissional da Educação. O salário era muito maior, o plano de carreira muito bom. Na época eu não trabalhava na Prefeitura de São Paulo, trabalhava só no Estado, então a diferença era mais gritante ainda. Aquele curso de especialização que a gente fazia, para você ter uma idéia, dava 20% a mais no salário deles; no meu salário não mudou nada. Assim, em termos de valorização do profissional a gente percebia uma diferença muito grande. Aí, não sei se hoje ainda, mas na época era uma região liderada pelo PT. A questão da inclusão era muito frequente, era a idéia, era o jargão da moda, trabalhar a inclusão. Mas era aquela inclusão como a gente vê aqui: coloca a criança na escola e espera para ver o que acontece. Essa diretora, inclusive, era diretora de uma creche e tinha, lá, crianças com deficiências que ela nem sabia dizer quais eram, porque os pais não diziam, os pais não procuravam o médico, elas não sabiam como lidar com a criança, e a criança estava na escola. Como elas diziam, nesses termos: ela está protegida aqui na escola, mas a gente também não sabe como lidar. Mas era uma questão nova, eles estavam ainda lidando, começando com essas questões. Hoje eu não saberia dizer se avançaram ou não.

14. *Hoje o PT também está na Prefeitura do Município de São Paulo.*

Eu sou nova na Prefeitura. Não tenho nem como fazer um paralelo em relação ao que era, ao que é e como poderia ser. Faço essa comparação com o Estado, que é governado pelo PSDB há muito tempo. Se eu tiver que comparar, a Prefeitura ainda oferece muito, muito mais, melhores condições, acho, para o professor e para o aluno. Poderia ter feito mais? Acho que sim. Talvez essa administração tenha deixado a desejar, mas pelo menos é o que eu ouvi falar.

15. *Você consegue pontuar algumas vantagens que a Prefeitura oferece, tanto para o professor quanto para o aluno, em se comparando com o Estado?*

Consigo, muito claramente! As aulas de informática com o professor específico da área; as aulas na sala de leitura também com o professor específico – no Estado nós não temos ninguém que cuide da biblioteca. Se a escola tiver a sorte de ter um professor readaptado, bem, senão ela fica fechada. Com a sala de informática é a mesma coisa: não tem ninguém que cuide daquela sala, mesmo porque são raríssimas aquelas escolas que têm 20 computadores (o que daria dois alunos para cada computador), a grande maioria das escolas, quando tem, tem 10 computadores. Como você leva uma turma de 40 para lá? E eles querem que você use. Mas não tem a menor condição de você fazer isso. Então são duas coisas que a gente percebe bem. A sala de SAP [Sala de Apoio Pedagógico] também pode ser considerada um avanço em relação ao Estado... [no Estado] nós não temos esse atendimento especial. E, em relação ao professor, o plano de carreira que a Prefeitura tem. No Estado, o

professor que está iniciando agora, que vai ser contratado agora, vai entrar ganhando o mesmo salário de quem está há 20, 25 anos. Então é um outro diferencial que eu acho importante.

16. *E com relação aos horários de discussão coletiva?*

Ah! pois é. Na Prefeitura você tem um horário coletivo maior, um tempo maior para conversar com os colegas. Acho que vai da escola aproveitar ou não esse espaço. De alguma maneira ele existe; se ele está sendo bem aproveitado ou não é uma outra questão. Mas existe o espaço. São 8 horas semanais em grupo. No Estado se reduz a 2 horas. No Estado, inclusive, o nome que se dá – HTPC –, que seria Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, virou outro nome que nem vou dizer porque... é um palavrão, porque não é aproveitado mesmo. Não é como aqui que de alguma maneira... a escola não aproveita porque não quer. Há um diferencial, você ter 2 horas em grupo ou ter 8 horas em grupo por semana faz uma diferença grande, se a escola quiser aproveitar o espaço. É pouco, mas em relação ao Estado a Prefeitura sai com uma grande vantagem, com relação a isso.

17. *Como o horário coletivo poderia surtir melhores efeitos?*

Primeiro a gente poderia ter uma liderança. Alguém que organizasse esse espaço. Porque, pelo que vejo, os professores ficam muito soltos e, sem uma direção, eles acabam ocupando esse tempo fazendo a parte burocrática que lhes cabe. O que é meio natural. A gente também tem um monte de coisa pra fazer e a gente acaba aproveitando esses espaços pra isso. Mas se fosse um espaço mais dirigido, mais orientado, talvez ele pudesse ser melhor aproveitado: para discussão, troca de experiência, os professores discutirem o que está acontecendo com aquela classe, suas aulas, o que os outros também sentem em relação a elas, o que eles fizeram, se deu certo ou não, o que é que a gente poderia fazer em conjunto para mudar alguma coisa com algum problema que a gente tenha. Então eu acho que falta isso, falta os professores estarem conversando mais sobre os problemas que a gente enfrenta em relação ou fora da sala. Era preciso que os professores conversassem mais sobre os problemas da escola.

18. *Essas falhas tem algo a ver com a questão da gestão democrática da escola?*

Acho que é um erro a gente pensar que a gestão democrática não resolve. Acho que a gente confunde um pouco. A gestão democrática deve existir, o que não deve existir é essa falta de organização que ela pode gerar. Dá essa sensação que na gestão democrática cada um faz o que quer, quando quer e quando puder. E eu não vejo assim. Ela deve existir, mas não há como você escapar de uma hierarquia, não há como você escapar de uma liderança, não há como você escapar de uma organização. Acho que esse espaço poderia ser melhor aproveitado se houvesse um direcionamento, um encaminhamento. Apesar de isso existir no papel, na prática não acontece.

19. *O nosso PEA prevê o aproveitamento de todos os espaços e discussões envolvendo todos os profissionais da Educação até outros membros da comunidade escolar. Isto está falhando por causa do que você apontou?*

Eu não sei se isso que eu estou apontando seja o único responsável. Mas acho que é um deles. É um espaço pequeno? É um espaço pequeno. A gente gostaria de ter esse espaço para aquilo que a gente faz nele? Gostaria. Mas ele foi criado com outra intenção. O espaço foi criado para discussão mesmo. Não é para isso que foi criado? Então as coisas deveriam acontecer. São espaços que fomos ganhando; pelo que me consta ninguém deu esse espaço para os professores de graça. É um espaço que foi conquistado pelo professor. Meu medo é que esse espaço não seja bem aproveitado e, com a desculpa de que ele não funciona, alguém tire esse espaço do professor. Isso é um perigo que a gente corre. Se a gente não aproveitar como deve ser aproveitado e alguém um dia disser que por conta disso ele vai ser eliminado... Eu não acho difícil que isso aconteça... A gente vai perder – pode sim perder – até mesmo esse pouco tempo que a gente tem para formação, para discussão.

20. *E qual é a responsabilidade do professor?*

Muitas, vai dele querer também. Não é?

21. *Porque corre-se o risco de perder esse espaço, os professores deveriam aproveitá-lo melhor. Mas para isso ele tem que abrir mão de questões de ordem do dia-a-dia. É isto que você está dizendo?*

Teria que optar por uma coisa ou outra. É difícil, porque a gente precisa também desse outro espaço, então é meio complicado. Mas como ele foi criado com a intenção de formar, de discutir, eu acho que deveria ser usado para isso. Agora tem esse lado, você está em um grupo, na JEI tem um grupo de professores. E por isso eu falei da questão da liderança, por que se você só está em um grupo de professores é complicado você querer direcionar aquele tempo, aquela reunião para uma atividade sendo que os demais professores não querem ou não podem ou estão de fato preocupados com outras questões naquele momento. Participação, o professor tem essa responsabilidade. Mas eu acho que a escola que sabe direcionar esse espaço também tem essa responsabilidade.

22. *No que diz respeito a sua formação, em algum momento você teve alguma orientação sobre como trabalhar com Tecnologias de Comunicação e Informação na atividade docente?*

Você diz a informática, por exemplo?

23. *Isso.*

Quando eu estava no Estado e o Estado encaminhou os computadores para escola, isso já tem quase dez anos, eles ofereceram um curso de uma semana para um professor de cada unidade escolar. E eu fui representando a minha escola e fiz o curso em uma semana. Que curso?!... foram me apresentar ao computador. E ainda fiquei incumbida de passar, de ser a pessoa responsável por passar essas informações aos demais da escola. E que tempo a gente tinha na escola para fazer isso, senão aquelas duas horas semanais que também deveriam servir para outras coisas?! Não era para transformar o HTPC num curso de informática. Mas a gente de uma maneira tentava, é lógico que não deu certo. Claro que não deu para capacitar ninguém na área de informática, ou capacitar como deveria todo o pessoal da escola em pouco tempo. Então ficou mesmo muito marcado de cada um seguir como pode e tiveram sim que se virar para aprender a lidar e, o que é pior, a lidar com a máquina, porque primeiro tem que aprender a lidar com a máquina para depois você utilizá-la como uma ferramenta de ensino. Quer dizer, na minha concepção, eram duas fases diferentes: você aprender a lidar com o computador, depois você aprender a utilizar esse computador como uma ferramenta didática. Então nessa segunda fase, naquela escola onde eu estava, nós não chegamos. Os computadores foram para escola e ficaram praticamente inutilizados. Como eu falei, eram dez, o que já dificultava qualquer interesse ou aproveitamento.

24. Com os alunos você não utilizava?

Não.

25. E depois desse curso, você participou de mais algum?

Não, nenhum. Nunca mais eles nos convidaram. Existe sim um núcleo de informática [o Núcleo Regional de Tecnologia Educacional – NRTE] no Estado, mas que atende a toda uma diretoria, e eles oferecem cursos, mas esses cursos têm que ser feito fora do horário de trabalho... E para o pessoal que tem dupla jornada? Praticamente fica de fora. Mas também não são cursos assim freqüentes, são bem esparsos, um curso ou outro e, geralmente, tem cursos básicos para o professor aprender a lidar com o computador, mas outros, assim, muitos específicos para você aprender a lidar com o computador na aula de Ciências, na aula de História, mas foram muito poucos. Eu conheço pouquíssimos professores que puderam freqüentar.

26. As Diretorias de Ensino, da Secretaria de Estado da Educação, ofereciam esses cursos, alguns durante o horário de trabalho do professor, por convocação, e, às vezes, somente fora da jornada de trabalho do docente. Mas hoje temos notícias que esses cursos são menos freqüentes...

É tem muito disso, de modismo, Joelson. Quando os computadores chegam eles inventam isso, criam outro núcleo de informática até para justificar a existência dele e também criaram vários cursos. Mas, como você falou, isso foi aquela euforia de início, depois que passou... Eu há muito tempo não ouço falar do núcleo de informática da Centro Oeste [Diretoria de Ensino – Região Centro Oeste], onde trabalho, faz muito tempo.

27. Tem quantos computadores na escola onde você está?

No Estado?

28. Sim.

Dez computadores. Eu não tenho ninguém que faça assistência técnica, a escola não tem como pagar o conserto – porque eles quebram. Falta tinta, a escola também não tem como bancar, a APM é muito pobre, não banca. Eles são utilizados sim, mas... Olha só o que aconteceu. Eles chegaram recentemente na escola, a um ano e meio, até então a escola não tinha nenhum, só um da secretaria. Chegaram com dez computadores. A princípio virou uma sala de exposição – no medo de usar – porque se quebrasse ficaria quebrado, não teria como arrumar, então virou uma sala de exposição. Quando eles começaram a ser usados... eles começaram a ser usados há uns seis meses; muitos estão lá sem uso; já há alguns quebrados. Um entra na *Internet*, os outros já não entram. Estavam interligados, mas, eu não sei porque, um entra na *Internet*, outro não entra. E a escola não tem como bancar o conserto disso. A escola não tem nem como bancar o conserto do computador da secretaria que quebrou. Quando o computador da secretaria quebrou é que a secretária passou a utilizar o computador da sala de informática, foi quando a sala começou a ser usada. Aí pronto, foi um festival de usá-la: a secretária usava, a direção usava, a coordenação usava, todo mundo usava. E foi quebrando. A gente tem lá, dos velhos, uns cinco que funcionam. Os outros, a gente não sabe nem qual é o problema, não tem como consertar, a escola não tem verba.

29. E os professores usam?

Não, um ou outro. Mas raramente usam. E infelizmente os que usam a gente percebe que não tem nenhuma proposta de trabalho com a sala. Eles levam para os alunos jogarem, um jogo qualquer onde eles queiram entrar. É mais, assim, aquela aula livre que o pessoal costuma dizer.

30. Não há nenhum projeto especial?

Não há projeto especial para a sala, não está vinculado ao que ele está trabalhando em sala de aula.

31. Aqui na Prefeitura, que uso você faz da sala de informática – se faz – ou o que gostaria de desenvolver com os seus alunos naquele ambiente?

Aqui na Prefeitura a gente faz porque já consta do roteiro. E o trabalho que eu faço está ligado ao que a gente faz em sala de aula. Este ano eles fizeram no computador um diário de bordo. A gente trabalhava em sala de aula a Expansão Marítima, eles estudaram um pouquinho como foi a viagem dos primeiros navegadores pelo Atlântico. Então eles se fizeram passar por um grande navegador do século XV. Eles tiveram que escrever um diário, contando como foi a escolha da rota, como foi a viagem, quanto tempo durou, quem viajava com eles, se eles conseguiram chegar ao destino, se chegaram, como era esse lugar, quem vivia lá, como viviam, como foi o encontro. Tudo isso eles escreveram baseados, é claro, nas discussões que a gente fez em sala. Eles já sabiam como tinha sido a viagem desses navegadores. Então, a informática serviu mais para eles usarem a ferramenta para colocar no computador o conceito que eles já tinham adquirido em sala de aula. Foi nesse sentido.

32. *Que software eles utilizaram?*

Eles utilizaram o *PowerPoint*, o *Paint* – porque também ilustraram o trabalho –, *Word*... praticamente estes três programas.

33. *Fizeram alguma pesquisa?*

Não. Porque a pesquisa já tinha sido feita em sala através dos livros, de textos que eu trouxe. Eles só sintetizaram o conhecimento nesse diário. Fizeram o que poderiam ter feito num papel. Mas a gente optou por eles fazerem no computador. Então eles usaram esses três programas, mas não usaram a *Internet*... Era a 5.^a B.

34. *O trabalho foi profícuo porque se utilizou a informática? Poderia ter mesmos ou melhores resultados se fosse feito sem o uso da informática? Você gostaria de ter utilizado a informática também em outros trabalhos que desenvolveu?*

Eles poderiam ter feito o trabalho sem o uso da informática. Poderiam. A informática serviu mais para eles terem acesso mesmo. Muitos alunos ali não têm computador em casa, então foi uma maneira de eles terem acesso ao computador. Mas poderiam ter feito em folha de sulfite, poderiam ter feito de outra forma sem uso do computador. Mas eles ficam apaixonados pela sala de informática. Eles não vêem a hora de chegar a aula de informática. Então eu tenho certeza de que se eu perguntasse “você quer fazer o trabalho à mão ou quer fazer no computador?”, certamente optariam pelo computador.

35. *Então a informática oferece algum diferencial, como atizar a curiosidade dos alunos. Que benefícios mais a informática poderia trazer?*

Para os alunos?

36. *Em relação ao trabalho docente.*

Para o trabalho que fiz ou de uma maneira geral?

37. *De uma maneira geral.*

Eu noto mais em relação aos alunos que não têm acesso ao computador em casa, fora da escola. Você percebe muitos alunos ainda com dificuldade em manusear o *mouse*. Eu sinto assim, a aula de informática como uma maneira de inserí-los mesmo neste mundo da informática. Para muitos ali. São poucos os que dominam bem, que têm em casa, podem fazer os trabalhos em casa, mas a grande maioria ali da 5.^a B a gente percebe claramente que o único acesso que eles têm é aqui nas aulas de informática, uma vez por semana. Por isso que eles esperam tanto por essa aula. Que é uma maneira de eles terem contato, de mexerem, de descobrirem – para eles é uma descoberta você saber que pode pintar de verde, pôr fundo, pôr música, movimentar... Eles movimentavam a caravela. Para eles foi uma descoberta interessante. Eu sinto isso, como maneira de incluir a criança nesse mundo da informática. E estimula. Como eu falei, quando é dia de informática, parece que estão até mais entusiasmados. Acho que é uma maneira de estimular; você tem outras alternativas distantes do texto escrito, distante dos exercícios. É uma maneira de aprender também.

38. *Uma sala ideal teria computadores ou não?*

Teria.

39. *Como seria?*

Eu, se pudesse, teria um computador para cada aluno. Pelo próprio recurso que a gente tem hoje... Eu vou citar um exemplo: eu quis ter usado a sala de informática com a minha classe de Geografia; eu queria ter mostrado para eles o que é uma... eu queria que eles visualizassem, e aí o computador me ajudaria muito... eu queria que eles visualizassem o que é uma tundra, visualizassem vários tipos de vegetação, visualizassem vários tipos de plantação... O que é um pé de café? O que é um pé de cana? O que é um pé de arroz? Você fala: “o Brasil exporta trigo” – o que é trigo? Eles sabem o que é trigo olhando a farinha que compram no supermercado, mas como é um pé de trigo? Se eu tivesse um computador na sala, naquele momento, eu ligaria o computador, entraria no *site*, falaria “olha, esse é um pé de trigo”. Então, de alguma maneira, me ajudaria. Uma turma de 8.^a série, que a gente trabalha a questão da Ditadura, houve um programa do Linha Direta em que eles trabalharam o caso do Wladimir Herzog. O programa é horroroso, a gente sabe, mas nesse caso, nesse dia em especial, eles trataram de um caso que é famoso na história. E eu queria que eles tivessem acesso às informações sobre este

caso. Então, de alguma maneira, você entrando no *site* do programa (a Globo não cede a fita do programa), de alguma maneira você poderia ter ali, no computador, um acesso às informações sobre este caso, o envolvimento de outras pessoas no caso, o que foi feito com ele, quais são os resultados... Eu acho que dá. Eu teria sim computadores... Certamente não usaria todos os dias, claro. Porque também tem essa lado, Joelson, eu penso assim, tudo que vira comum perde graça. Da mesma maneira que o livro talvez esteja perdendo a graça, a leitura esteja perdendo a graça, se todo dia eu entrar no computador pode ser que um dia eu perca a graça para isso também, não é?!

40. *Nós temos um dia por semana para discussão acerca de uso de tecnologias, previsto em nosso PEA, lá no Laboratório de Informática Educativa. Gostaria que você fizesse uma análise do que aconteceu durante o ano com relação a este item.*

Olha, sinceramente eu me lembro de ter ido umas duas ou três vezes na sala de informática, para esse curso, esse ano. Eu acho que não foi bem aproveitado.

41. *Então você acha que esse horário não foi bem aproveitado?*

Não.

42. *E por que não?*

Eu não sei te dizer porque não. Nessa escola não... quando eu ingressei na Prefeitura, no meio do ano passado, eu fui descobrir que nós tínhamos um dia especial para a sala de informática – lá também tínhamos na outra escola –, a professora sempre chamava todos quando chegava a hora para ir para lá. Ela sempre tinha algo para mostrar, embora nem todos comparecessem. Eu era uma das poucas do grupo que ia para lá, para aula de informática, ver o que ela tinha para mostrar. Eu não tinha, na época, a certeza se a gente era obrigado a ir ou não, porque algumas pessoas diziam simplesmente “eu não vou”. Eu ficava na dúvida: “será que a gente faz opção por ir ou não ir?”. E, este ano, aqui, a gente nem sempre foi chamado. Acho que a professora também vivia em curso. No dia ela sempre estava convocada para curso, não estava na escola. Deve ser por isso que a gente não ia para lá. Eu sei que a gente não ia porque a professora não estava lá.

43. *O fato da POIE não está na escola não torna impossível a ida dos professores, não é?*

Acho que não.

44. *O que é que está faltando para que os professores utilizem melhor esse espaço enquanto oportunidade de desenvolvimento profissional?*

Eu não sei nem o que dizer, na verdade, o que nós faríamos naquela sala de informática: se seria para gente aprender a usar o computador, se seria... Não sei exatamente o que é. Qual é o objetivo de a gente ir para lá uma vez por semana? Para ser sincera, eu não sei te dizer. Eu sei que faz parte do PEA a gente ir uma vez por semana lá, mas fazer o quê, exatamente, eu não sei. As vezes que a gente foi, a POIE mostrou para gente um programa novo, ela falou para gente que era possível eu gravar o aluno, a câmara, mostrou todo um trabalho de filmar. Mas, sinceramente, se eu tiver que fazer o trabalho hoje, sozinha com meu aluno, não saberia, nem lembro mais o que foi que ela ensinou, já esqueci. Foi também uma única explicação, um único dia – claro que a explicação não foi completa, não dá tempo de ter uma aprendizagem completa. Se nós fôssemos sozinhos lá, para quem sabe mexer no computador, tudo bem, pode se virar, procurar alguma coisa que possa fazer com o aluno, mas e quem não sabe? Teria que procurar um curso fora? Não sei qual é a idéia – se ele já deveria ter se virado para aprender e não ficar esperando uma capacitação do governo para isso. Podemos ir sozinhos? Acho que sim. Mas, aquilo que volto a falar, falta aquela pessoa que dê um direcionamento, porque senão o pessoal vai ficar mesmo na sala fazendo o que tem que fazer (corrigir prova, preparar aula...), porque faz parte do nosso trabalho. E a gente tem que ter um tempo para isso. Não acho que seja um tempo perdido. Talvez ele só não esteja sendo utilizado para aquilo que foi criado.

45. *De qualquer maneira você acha algo positivo o fato de existir um dia da semana (por duas horas-aula) reservado para essa discussão?*

Eu acho. Eu acho. Se a gente pudesse ser orientado de que maneira poderia estar utilizando o computador com o aluno... seria um tempo, por exemplo, para eu também pesquisar. Para eu pesquisar o que eu posso encontrar nesse computador que possa favorecer a aprendizagem do aluno. Eu acho que, se a gente tem esse equipamento e ele é tão importante nos dias de hoje, acho que tem que ter esse tempo para descobrir, para estudar ou para descobrir. Talvez aquilo que você falou, por que as pessoas não vão? Por que tem que esperar que alguém chegue para nos levar?

46. *O que ora você diz, acerca das atividades desenvolvidas no nosso horário coletivo, não corresponde ao que está registrado no livro de JEI. Por que o professor costuma fazer um registro que não corresponde à realidade?*

Eu acho que, provavelmente, porque ele sabe que aquele horário é para se realizar tal coisa. Se a coisa não foi realizada, certamente alguma punição vai ter. Então ele registra pelo que deveria ter sido feito, até, talvez, para manter aquele espaço existente. Porque, eu acredito, que se um dia eles perceberem – talvez até perceberam já e

fingem que não sabem –, se um dia eles notarem que esse espaço de JEI não é utilizado para aquilo que ele foi criado eu tenho até medo de a gente perder esse espaço. Mas eu acho que os professores registram o que não foi feito exatamente porque conta disso. É preciso registrar o que deveria ter sido feito... e não o que foi feito. Porque senão nós não vamos estar cumprindo com o plano que nós mesmos criamos. Pelo que eu sei o PEA é criado pelos professores. A gente cria um plano e não cumpre com esse plano, mas é preciso registrar que foi cumprido, porque senão é colocar nossa cara a tapa também – ninguém quer colocar a cara a tapa.

47. *A quais pessoas você se refere quando diz “eles”? São atores internos ou externos à unidade escolar?*
Atores externos. Alguém que tem o poder de incluir ou excluir a JEI da nossa carga horária.

48. *Os professores se sentem receosos também com relação ao modo como é conduzida a gestão interna da escola?*

Eu acho. Mas eu acho que a administração interna sabe que as coisas não funcionam do jeito que estão registradas lá.

49. *Sabem mais de perto, não é?*

Eles sabem mais de perto, é bem isso mesmo! Está mais à vista. Não que esses atores externos também não saibam, não sei se eles sabem... Mas esses atores internos certamente sabem, mas também pode ser que eles não queiram colocar sua cara a tapa: “por que vocês permitiram que isso acontecesse?”; porque eles também seriam cobrados por isso: “vocês são responsáveis para que esse PEA aconteça como foi programado e por que vocês não tomaram uma atitude para que se cumprisse?”. Acho que eles também não querem colocar a cara a tapa.

50. *Hoje se fala muito em professor reflexivo, em professor pesquisador. Que condições tem o professor para refletir, para pesquisar?*

Nenhuma. Eu acho que nenhuma. Eu já assisti algumas palestras em que eu ouvia isso também. Eu acho até que quando dão essa cara de gestão democrática, pelo menos no papel, eles dizem isso. A escola tem de ser democrática para que ela pense o que é melhor para ela, como se a escola tivesse condições de pensar. E, no fim, o que acaba acontecendo: eles impõem um monte de projetos para a escola. E acho que eles vêm mesmo com essa concepção: “vocês não têm capacidade para fazer então a gente faz por vocês, vocês só aplicam”. Mas não é que a gente não tenha, eu não entendo assim, que a gente não tenha capacidade de fazer, acho que a gente não tem tempo e as condições para fazer. Eu acho que o professor deveria ser pesquisador. Claro. Acho que ele deveria criar o seu próprio material, mas que condições a gente tem, trabalhando a jornada que a gente trabalha? A gente não tem condições, não tem tempo para pensar. A gente acaba executando mesmo, infelizmente. A gente virou profissional que executa, não pensa... infelizmente. E nós deveríamos ser um pessoal que pensa. E a gente também – a gente eu digo alguns profissionais da escola – acaba se acomodando um pouco com isso. Tem gente que acha maravilhoso quando vem um projeto pronto. Eu acho horroroso! Eu que trabalho há muitos anos no Estado, eu fico revoltada quando vem um projeto pronto para a gente aplicar. Porque eles falam tanto da independência, da gestão democrática da escola, só que vem um projeto, um bolo pronto para ser dividido em escolas tão diferentes. Então como a gente tem uma gestão democrática quando impõe um monte de projeto que muitas vezes nem cabe à escola? Veio um curso agora, no Estado, para os professores do Ensino Médio. Chama-se Ensino Médio em Rede. Esse curso é dado aos professores coordenadores, através de videoconferências e cabe a esses professores coordenadores discutirem esse curso e até a apostila, o material que foi elaborado, com os professores em HTPC. Logo no começo do ano nos foi exigido um projeto de HTPC. Quer dizer, foi encaminhado um projeto, do que seria discutido, o que seria feito em HTPC. E, de repente, em agosto, setembro, vem um curso assim, dado no HTPC. E o projeto que foi feito no começo do ano? Eu joga fora? E eu acho que esses cursos são feitos mais com essa idéia mesmo: “olha, vocês não são capazes, então nós vamos fazer por vocês”; “vocês não são capazes de dar um decente HTPC, a gente vai fazer HTPC para vocês”. E eu ouvi isso de muitos coordenadores, eu fico impressionada... Quando pediram para a gente avaliar o curso, eu ouvi de muitos coordenadores: “ah! Pelo menos agora o HTPC vai ter sentido”. Puxa! mas cabia a você dar sentido ao HTPC. “Agora os professores vão estudar”. Puxa! cabia a você criar esse espaço de estudo. Então, assim, eu tenho essa sensação que eles mandam as coisas prontas exatamente para evitar que você pense ou então sabendo que você não tem tempo para pensar ou não tem condições para pensar. Mas eu acho isso um absurdo. O professor deveria ter condições para pensar, não simplesmente aplicar o que mandam.

51. *Já que você fala de projetos que vêm prontos para que os professores executem, eu lembrei que nosso PEA foi alterado por imposição de supervisores da Coordenadoria de Ensino. O que você acha?*

Mais um motivo de ele não ter sido cumprido! O único momento que o professor tem para pensar, ele pensa, e as pessoas que vêm de fora, mal conhecem a realidade da escola, mal conhecem a comunidade da escola, impõem um outro projeto! Isto para mim é um total desrespeito ao pensar do professor mesmo. O momento que ele tem para pensar, para discutir: “olha é isso que a gente quer, isso que a gente vai discutir” e alguém vem e diz “não, não é isso que você vai fazer”? Se ainda fossem pessoas internas que conhecessem a realidade, conhecessem a comunidade, conhecem o interesse dos professores, o trabalho deles, eu até poderia pensar, “vamos levar em

consideração”. Mas a gente sabe que não. São aquelas mesmas pessoas que querem colocar um plano igual a escolas diferentes; querem colocar um mesmo projeto para realidades diferentes. Eu entendo assim.

6. Entrevista com a Professora P₆

1. *Fale um pouco de sua formação.*

Minha formação? Eu sou formada em Licenciatura Plena em Matemática na USP e, também, depois eu fiz o mestrado em Educação Matemática. Está bom? Que mais?

2. *A sua formação para a docência começou lá na faculdade?*

Para docência? Minha formação? Começou, com certeza porque... antes disso eu não tinha intenção nenhuma de dar aula, de ser professora e foi na faculdade que eu defini. Então, com certeza, eu nunca toquei nada ligado à docência, só fui fazer isso na faculdade.

3. *E sua trajetória profissional?*

Na verdade, eu me formei no colegial em Eletrônica, fiz Técnico em Eletrônica. Trabalhei na IBM durante onze anos como técnica. Na verdade minha formação toda foi em um outro ramo, um ramo técnico, nada feito com muito sacrifício. Isso só me veio depois com a faculdade. Daí eu me defini, decidi ser professora e chegou o momento certo de parar o meu trabalho técnico para iniciar a docência.

4. *Mas porque você resolveu sair do ramo técnico da eletrônica para ser professora?*

Porque o ramo técnico ele é meio desgastante, principalmente para uma mulher. Eu trabalhava num ramo em que eu deveria me dedicar nos finais de semana, horários noturnos. E para constituir uma família, para ter uma melhor qualidade de vida, esse não seria o melhor emprego. Então eu resolvi fazer uma outra coisa que eu gostava muito, que era Matemática, que eu sempre gostei muito de Matemática. E eu escolhi uma profissão que eu achava que seria um pouco menos desgastante, nessa questão de horário, nessa questão de ficar comprometido 24 horas, às vezes, por dia, não poder se desligar. Então eu queria uma profissão que me desse estabilidade, poder me desligar, de trabalhar num determinado período e depois fazer alguma coisa diferente, que fosse menos desgastante, por isso eu saí.

5. *Ainda com relação à trajetória profissional, gostaria que você complementasse falando do ingresso na docência até hoje.*

Como é que foi?

6. *O que foi acontecendo ao longo do trabalho como professora?*

De certa forma é uma decisão difícil de tomar porque eu mudei completamente de profissão. Eu trabalhava em uma empresa muito boa, muito bem estabilizada. E aí eu entrei, comecei do zero. E eu já tinha quase trinta anos e, não é fácil começar do zero. Agora como é que foi entrar? Não sei se entendi sua pergunta.

7. *Pedi para falar da sua trajetória na sala de aula, o que foi acontecendo ao longo do trabalho docente?*

Primeiro eu comecei a dar aula no supletivo, lá no Abreu Sodré [EMEF Dr. Antonio Carlos de Abreu Sodré]. Eu dei seis meses de aula no supletivo e, enquanto isso, eu ainda trabalhava como técnica, para sentir se eu... se era isso mesmo que eu queria, porque eu nunca tive experiência nenhuma em sala de aula, nem assim em aula particular, nada. Nunca tinha tido nada. Então eu falei: “deixa eu dar aula, deixa eu começar e vê se eu vou gostar”. E eu comecei e gostei! Gostei bastante. Também dei um pouquinho de aula no Projeto Raiz, que meu irmão coordena, que é um cursinho que na verdade você inscreve essas pessoas que vão lá... como se diz, você vai lá trabalhar de graça e vai fazer alguma orientação pelos alunos. Aí eu decidi de vez que era isso que eu queria. Eu larguei mão do técnico e entrei. Estava na prefeitura e fui dando início à carreira. Depois, logo depois do Abreu, eu escolhi o Almeida Júnior [EMEF Almeida Júnior], entrei como professora de Matemática, trabalhei até setembro, mais ou menos, daquele ano e depois eu passei para sala de informática. Fiquei na sala de informática um ano e meio, mais ou menos. Depois vim para cá. Eu sou nova. Eu tenho, de docência – eu comecei em maio de 2000 – eu tenho 4 anos completos.

8. *Quando você decidiu assumir o cargo de POIE e como foi o processo de escolha?*

Existiam outros candidatos. O que me levou a decidir é que na época eu era Adjunta, e o trabalho de Adjunto é complicado, você nunca sabe onde vai cair, você fica meio estressado, você tem que ficar, muitas vezes, à disposição dos horários que existem. Com a sala de POIE, eu teria oportunidade de escolher o horário. O horário livre que tinha era manhã e período intermediário. Então era um horário bom. Eu já estava com a idéia de fazer Pós-Graduação, então precisava das tardes livres. Assim eu poderia fazer meu horário. Na verdade, a escolha da sala de informática também foi por conta do mestrado. O que me levou a escolher também foi o próprio mestrado. O ingresso no mestrado coincidiu, praticamente, com a minha entrada na sala de informática. Então foi uma oportunidade que apareceu que se eu ficasse como Adjunto talvez eu não pudesse garantir o mesmo período. Eu tive que garantir o horário, como eu queria fazer o mestrado, mestrado era algo que eu quis fazer

desde o início, desde que eu terminei a faculdade, já tinha intenção de fazer mestrado. Algo que eu fui trilhando até chegar o momento certo.

9. *Quando você estava atuando como POIE naquela escola, as aulas eram encaminhadas como estão sendo aqui?*

Era diferente, porque lá os *software* eram diferentes, as máquinas eram mais antigas, tinha o MegaLogo – a gente tinha o *software* MegaLogo –, aqui não tem o MegaLogo, não foi colocado o MegaLogo, o MegaLogo não foi comprado novamente depois que foi trocado. A maioria das atividades... eu fazia muitas coisas de 1.^a à 4.^a série, atividades no MegaLogo, que é um *software* bem interessante. Agora, de 5.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a aí dependia do professor. Não tinha *Internet*. Então os recursos eram bem menores. Não tinha nem rede, era um tal de *WinWord*, não era nem *WinWord*, era outro *software*, um editor de texto. Não tinha planilha também, era outro tipo de planilha, algo bem mais arcaico. O *software* eu acho era de 94, 95, então era algo assim bem mais arcaico. O que a gente tem aqui, nossa! só a *Internet* é algo fantástico. Lá não tinha isso. Era mais restrito o trabalho também.

10. *Aqui também não há muitos software, não é?*

Não, não tem. Mas eles são bem mais avançados. Tem o *PowerPoint*, para uma apresentação – imagina que dava para fazer uma apresentação lá! Lá a gente digitava um texto. Você digitava, não tinha aquele recurso de no texto mostrar a correção, aqui já tem. O aluno pode estar aprendendo com isso. Não tinha *Excel*.

11. *Gostaria que você falasse sobre as oportunidades de formação que você teve na prefeitura no período em que foi POIE, fazendo um paralelo com as oportunidades que teve exercendo o cargo de professora de Matemática.*

Como POIE tinha muitos cursos que a gente fazia, mesmo porque a gente já sabia que a gente ia receber as máquinas. Logo que eles começaram a trocar as máquinas eu ainda estava lá no laboratório. Então eu fiz vários cursos, de *StarOffice*, de *Linux*... todos os novos *software* que iam entrar eles davam abertura para os cursos. Mesmo antes, fiz curso de MegaLogo, quando estava com os antigos, ainda fiz vários cursos. Como POIE, a todo momento, nossa! acho que a cada bimestre com certeza eu fazia um curso. Afora as reuniões de POIEs, de discussão, trabalhos que eram desenvolvidos. O POIE tem uma atividade muito grande fora da escola. Você percebe: a POIE [desta escola] muitas vezes não está aqui, ela está fazendo curso, ela está se aprimorando. E é bem interessante. Acho muito interessante isso. Agora como professora eu não fiz mais nenhum curso. Olha, os cursos que ainda aparecem nos DO's [Diários Oficiais] não interessam. Letramento não interessou; Sexualidade também não interessou; o único que me interessaria erro o de Xadrez, mas ele era fora do horário, como eu estava fazendo mestrado ainda não ia dá para pegar, não ia conseguir. O mestrado também, de alguma forma, atrapalha. Você resolve se dedicar àquilo, não dá para você ficar pegando nada, não. Mas os que apareceram e eu li, não teve nenhum que me interessou, não tem muita coisa que seja para a área de Matemática. São coisas mais globais: um projeto que já está rolando... são coisas mais globais. Específico para a área de Matemática eu não vi nenhum aparecer. Para desenvolvimento de alguma coisa na área de Matemática eu não vi nenhum.

12. *Como era o teu trabalho como POIE? Você planejava as aulas juntos com os demais professores ou eles mesmos faziam seus planejamentos sozinhos no que dizia respeito ao uso do laboratório?*

Não. Geralmente, eu que planejava, conversava com as professoras, explicava a elas o que estava planejando, elas topavam, a maioria delas topava, porque a maioria dos professores tinha muitas dificuldades de enxergar o computador como uma ferramenta. Eles não enxergam. Para eles é o papel e o lápis. Computador não existe. Se você falar para eles “quem faz com papel e lápis pode fazer no computador”, “é mesmo?”, “é! e pode fazer mais coisa ainda”. É muito difícil para os professores enxergarem isso. Então, se ele não enxerga isso, como é que ele vai ter idéia de fazer uma atividade? Ele não consegue. Então, a maioria das vezes eu propunha uma atividade, dizia “vamos fazer isso, isso, isso”, explicava, a maioria aceitava. Nunca tive problemas de alguém falar não. A maioria topava. Às vezes aparecia algum professor que fala assim: “eu queria fazer um texto, queria que elaborassem um trabalho, dá para você explicar para eles como é que fazem o texto?”. Mas aí era mais o pessoal de nível II [Ensino Fundamental II]. O nível I [Ensino Fundamental I] fica tudo na sua mão, na verdade. O nível II é um pouco mais flexível, mas mesmo assim eu acho que eles não estão preparados, sobretudo aqueles que não têm computador em casa, eles não sabiam mexer, tanto que na JEI tinha aula de informática, eu ficava ensinando eles a usar o *PowerPoint*, as poucas ferramentas que tinha, para ver se eles conseguiam visualizar alguma coisa, mas era bem complicado. Eles ainda estavam engatinhando.

13. *Você pode dar exemplos de atividades lá desenvolvidas?*

Do MegaLogo – era um *software*, que é uma tartaruga que anda na tela –, tinha uma aula que eu ensinava aos alunos a andar para frente, andar para trás, aquela coisa toda. E, na outra aula, eu falava assim: “eu quero esta figura no MegaLogo”, eu botava uma figura no quadro, “agora você vai ter que desenhar, andando para frente, para trás... você vai ter que desenhar essa figura para mim”, e aí eles se viravam. Tinha figuras que eram mais difíceis, começava com as mais fáceis, depois eu colocava uma mais difícil para eles começarem a quebrar a cabeça. Do MegaLogo eu acho que era basicamente isso. Ainda tinham uns jogos, tinha tabuada no MegaLogo, aí eu fazia com eles... procurando outras coisas. Isso já tomava um bom tempo, até ele aprender, depois até ele

desenhar. Chegava uma época do Logo que precisava girar, não girava mais 90°, porque no comecinho a gente só girava 90°, e aí girava menos. E aí eu falava com eles sobre o grau, o que era 1°, o girar menos, e aí eles começavam a descobrir outras coisas também. Mesmo na 4.^a, na 5.^a série, eu fazia atividades e eles falavam “ah! isso aí é o grau!?” e outras coisas. Porque no início era só 90°, depois dava uma atividade que eles giravam menos de 90°, só que eu nunca falava. Colocava o desenho, “agora façam o desenho; e aí? Agora não gira 90”, aí tinham que quebrar a cabeça.

14. *Você, enquanto POIE, também precisava desenvolver algum trabalho com os professores no horário coletivo? Como era esse trabalho?*

Geralmente eles iam para o laboratório, tinha o dia específico, e lá eu ensinava a eles alguma atividade. Muitas vezes, que nem dessas do MegaLogo, se eu não me engano, eu mostrava para os professores: “olha, fazendo isso, funciona assim”, mas elas não reproduziam, eu não me lembro de elas terem reproduzido. E as outras coisas que aconteciam eram mais de você pegar, abrir um editor de texto, escrever, salvar, coisas básicas que elas não conheciam. Elas não tinham computador ou, se tinham computador, era do filho, os filhos não deixavam elas mexer, enfim, falavam que elas não entendiam. Aquela coisa, sabe? Aquela pessoa nunca mexeu naquilo, aquela máquina é uma caixa preta, pode até me morder. Aí eu ia bem devagarzinho, desde o início, desde ligar o computador, coisas muito básicas.

15. *Quem desenvolvia as atividades com os alunos era você mesmo?*

Era.

16. *A legislação que trata da atribuição do POIE mudou?*

Não. Ou eu dava aula ou... Esse é também um dos motivos porque eu saí da sala de POIE, porque não é certo, o POIE não foi feito para isso, não é para ele dar aula. O professor tem que bolar aula e dar aula. Depois que eu abri e comecei fazer as coisas, elas também se acomodaram, aí você voltar atrás é muito difícil. Não dá... “esse ano eu não vou fazer nada, gente!”... Mas eu também tomei essa atitude porque elas não sabiam nada, não sabiam coisas básicas, ficam vendo a máquina, mas não conseguem enxergar a atividade que podem fazer. Não enxergam, Joelson. Ela não conhece, ela não conhece o *software*, ela não visualiza nada. Só eu visualizava. Não adianta você falar para elas “façam uma atividade”. Fazer o quê? “Escrevo um texto?”. E eu queria explorar mais coisas do Logo. Depois que eu conheci o Logo eu vi “pôxa! a gente pode explorar tanta coisa”. Só que só eu conhecia o Logo. Mesmo que eu falasse para elas, elas não enxergavam assim como eu enxergava. Eu acho que eu desisti mesmo, por ter uma facilidade maior. Era eu que fazia tudo praticamente, bolava, aplicava e muitas vezes ficava sozinha na sala de informática. Algumas vezes elas iam, outras vezes elas não iam, só mandavam a sala.

17. *E agora, enquanto professora de Matemática, aqui nesta escola, que atividades você desenvolve na sala de informática? E que atividades gostaria de desenvolver?*

Eu desenvolvo umas atividades, que nem esse ano, lá desenvolvemos o uso da *Internet*, do *e-mail*, apesar de que eles hoje pegam a lição muito rapidamente e fazem isso em casa. Desenvolvi a apresentação que eu queria desenvolver, o uso no *PowerPoint*, que eu acho muito importante, e também a parte de gráficos, só que a parte de gráficos eu ainda não consegui fazer uma aula gostosa, prazerosa. Para eles é um tormento a atividade que eu cobro, entendeu? E o que eu acho que me falta, que nem... não adianta eu buscar a POIE, por que eu acho que, a POIE para mim é um suporte técnico, só e mais nada— “POIE, não está funcionando tal *software*, dá uma olhadinha aqui” —. Para mim essa é a POIE e é esse o trabalho dela mesmo, um dos trabalhos dela, o outro seria integrar vários projetos. Mas esse é o trabalho dela. Então fica tudo na minha cabeça, só que eu não consigo elaborar uma coisa prazerosa. Gostaria de poder ter acesso a algum livro, algumas atividades prontas, entendeu? E, eu não vi isso, não sei se isso existe, não sei se alguém já lançou alguma coisa do gênero, para que fosse uma coisa mais prazerosa. E isso com o *software* que a gente tem na mão: como o *Word*, com o *Excel*... nada assim, eu não gostaria de comprar um *software* preparado para fazer isso, não. Gostaria que pudesse existir atividade para *software* comuns, do *Office*, e que eu pudesse... que fossem coisas mais prazerosas. Mas eu não conheço. Então eu fico bolando, aí eu dou uma aliviada, mas eu não tenho tido muito sucesso, não. Eles ficam muito cansados com as minhas atividades, estressados. Em vez de ser uma aula boa, acaba não sendo. Os alunos saem dizendo assim “ah! professora, não agüento mais fazer isso”. Não é legal, sinal que eu tenho que mudar a estratégia. O ano passado que já aconteceu isso mudei um pouco a estratégia. Mas ainda não tive sucesso. E eu gostaria de usar essa ferramenta para estudar os gráficos. Eu gostaria mesmo! Tanto que eu estou tentando, é o segundo ano que eu tento. Mas ainda não achei um jeito legal, não.

18. *Essa questão de melhorar a estratégia não poderia ser resolvido com o nosso horário de formação na escola? Ou depende só de você?*

Nesse caso específico dos gráficos, eu não sei. Só se fosse eu e outro professor de Matemática. Por que quem mais faz gráficos? Quem mais entende de gráfico? Talvez o professor de Geografia... Mas eu não sei se o resto do grupo poderia ajudar em alguma coisa, talvez não. Agora em outras atividades... que nem a POIE está falando que ano que vem ela quer fazer uns projetos em conjunto lá na informática, aí sim eu acho que o grupo de JEI,

como um todo, vai colaborar. Mas aí não é algo destinado à disciplina, é algo destinado... como formar o cidadão, mesmo, é diferente. Não vai ser algo destinado a um conhecimento específico, [será] destinado mais à formação do cidadão, mesmo. Então é completamente diferente o foco. Para eu fazer algo destinado à Matemática, já que eu estou disponibilizando uma aula de Matemática para isso, aí a coisa já fica mais feia. Já é mais complicado para fazer.

19. *No ano passado, somente os professores de Matemática (no Ensino Fundamental II) é que levavam os alunos para a sala de informática. O que você achou de ter mudado isto, ou seja, de agora o professor coordenador de cada sala é que leva sua respectiva turma?*

É, eu acho que é bem melhor. Achei melhor, porque é uma responsabilidade você ter que ficar bolando... É legal, mas a gente tem toda aquela briga por conteúdo (vou conseguir dar tudo? não vou conseguir da tudo?), passa a ser menos uma aula! Puxa! Se eu tiver que dar uma aula de informática, não, eu tenho que usar essa aula para Matemática, sabe? Então você fica com esse negócio na cabeça e, não é assim! Na verdade você vai acabar ensinando o que você ensina, praticamente a mesma coisa, talvez falte um pouquinho aqui, um pouquinho ali, mas não vai fazer falta para eles. Mas eu fico me consumindo, eu sou uma pessoa que fica “eles tem que ver o Teorema de Pitágoras... ele vai prestar um cursinho, sei lá... um Senai”, não é? Ele precisa saber essas coisas. Eu fico me consumindo, então não me agrada perder uma aula para informática. Não me agrada mesmo. Muitas vezes porque nem é tão produtiva assim. Eu não consigo fazer lá com que se torne tão produtiva quanto eu gostaria. Mas, por outro lado, depois que foi dividido, eu acho que é bom porque na verdade tem tantas coisas na *Internet*, acho que tantas outras ferramentas, e se fosse só comigo eles não teriam acesso, entendeu? Eu acho que é superinteressante que outros professores peguem e também mudem a cabeça deles para montar atividades, do mesmo jeito que eu tenho as minhas dificuldades. Eu acho que a melhor coisa que existiu aqui foi essa mudança. Eu acho que é muito legal, eu acho que é muito bom.

20. *Mais uma pergunta relativa aos alunos: quais são as vantagens que a informática pode trazer para os alunos, para a sua aprendizagem?*

Eu acho que é lidar com o conhecimento de uma forma diferente. É um outro tipo de linguagem, Joelson, é uma linguagem que muitas vezes eles gostam muito. Não é só você fazer um gráfico na tela do computador, é completamente diferente do que você desenhar o gráfico no papel, fica uma coisa toda colorida, toda bonita. Então, eu acho que eles aprendem a ver com outros olhos o conhecimento, eu acho que ajuda a ver de outra forma. E não só ver com outros olhos, mas também de outras maneiras. A *Internet* ela te trás tantos acessos... que nem se você for pesquisar coisas de Biologia, ela trás coisas que às vezes não têm no livro, não tem... a professora não fala; ali está falando. Se eu falar da vida de um matemático, “ah! teve um matemático que descobriu tal coisa”, você entra na *Internet*, tem história da vida dele, tem um monte de coisa, rapidamente, de uma forma fácil e numa linguagem que todo mundo entende. Então eu acho que expande, expande a forma dos alunos poder compreender. Eu acho isso aí ótimo, só vem para lucrar. Eu acho que a sala de informática é ótima. É que a gente ainda não sabe lidar direito com esse negócio, não é isso? Está todo mundo aprendendo. Uma hora a gente vai melhorar. A gente vai melhorando. Espero que sim.

21. *Agora eu gostaria que você fizesse uma análise do modo como estamos desenvolvendo as atividades e discussões no nosso horário de JEI.*

Nosso horário de JEI, acho que está assim meio paradoxal, porque no começo do ano você faz toda uma discussão, uma elaboração de um projeto, aquela coisa ideológica, bonita, teórica. E parece que no final do ano você olha para trás, “será que aquilo te acrescentou alguma coisa”, não é? Muitas vezes a gente fica preocupado, “puxa vida! vai dar tempo de eu corrigir tudo que eu tenho para corrigir”. Então eu acho, muitas vezes, não muito produtiva, eu acho, naquilo que está relacionado mesmo ao projeto... Quer dizer, muitas coisas a gente acaba fazendo, existe uma integração do grupo que é muito importante aí no meio termo. Mas será que daquela proposta... lembra que a nossa proposta era de formação de professores? Puxa vida! Será que a gente evoluiu nisso aí? Tenho dúvida se a gente evoluiu nesse tipo de proposta. Eu acho que nós evoluímos na parte de integração, nós fizemos a gincana, acho que deu muito certo, foi muito legal, integrou todas as salas... como todas as outras coisas que nós fizemos. Mas essa parte de formação do professor que a gente tinha nos proposto fazer, teve uma discussão mais centrada, acho que isso passou batido, está lá no papel, só... infelizmente.

22. *E, especificamente do dia em que estava reservado a estudos no Laboratório de Informática Educativa, ainda no que se refere à discussão coletiva?*

Olha, para mim não acrescentou praticamente nada, viu. A POIE muitas vezes não estava presente. Ela esteve bastante fora este ano, mas mesmo quando ela estava aí, o que é que vinha de novo? O que é que a gente recebe de novo? É usar a câmera, é usar uma coisa aqui, uma coisa ali. Para mim não teve nada de especial. Eu acho que ela precisa trazer coisas novas, que nem ela disse que no ano que vem vai ensinar a gente a fazer animação, tudo, vai ser legal. Aí sim, eu acho que vai ser legal. Acho que ela também está aprendendo, é o primeiro ano dela. Não adianta ficar batendo na cabeça dela, normal. Mas para mim não foi produtivo. O que foi que eu aprendi de novo? Mexer na *Internet*? Já sabia. Abrir e se registrar no Portal? Qual é o mistério que tem? Nenhum, para

mim. Então eu... não sei também. Sou uma pessoa... Pôxa! trabalhei 11 anos com informática, Joelson, então não sou uma pessoa tapada, entendeu? Se eu sentar, não conheço a coisa, mas se eu sentar e falar assim “eu acho que isso pode fazer tal coisa” e eu fuçar, eu acho. Então, para mim, eu não sou a melhor pessoa para responder sobre isso. Para mim, não acrescentou praticamente nada, as aulas.

23. *Gostaria que você falasse um pouco sobre o fato de nós termos um horário dedicado a nossa formação, à discussão coletiva sobre o uso de tecnologias na atividade docente.*

Acho que é super válido. Acho que é uma questão de ajuste, mesmo. Ela [a POIE] ainda está iniciando. O horário tem que existir. Eu sou uma pessoa muito mais ligada à informática do que qualquer outro professor aqui dentro. Mas os outros não conhecem, Joelson. Os outros podem ter aproveitado muito mais do que eu. Tem gente que nunca tinha entrado na *Internet*, não tinha aberto uma conta, e eu já tinha. Sabe? Então, para mim não foi grande coisa. Mas eu acho que é importante, que tem que existir. Muitas vezes foi no laboratório que eu criei as atividades, foi nesse espaço que eu criei as minhas atividades. Sozinha ali, mas eu criei. Às vezes perguntando ali “POIE, como é que eu faço isso?”. Eu acho que tem que existir o espaço. E até agora eu não tive proveito, mas eu acho que vai pintar coisas novas que eu vou aprender e vai ser super válido. Tem que existir esse horário, com certeza. Eu não conheço tudo, também, e vai chegar uma hora que ela vai falar para mim “P₆, oh! conhece isso aqui?” e eu “isso dá para fazer uma atividade”, entendeu? Aí essa hora é que para mim vai ser super legal. Na hora em que ela falar assim “olha, existe esse negócio que faz assim, o que você acha?”, aí na hora que eu ligar isso com uma atividade matemática aí sim, “era isso mesmo que eu estava procurando, uma coisa diferente”.

24. *Eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre o nosso horário de JEI no geral, não somente com relação ao horário destinado ao laboratório de informática.*

Eu acho que é importante, porque existe uma troca muito grande, de tudo, de postura, de disciplina dos alunos, até a sua postura. A gente aprende muito, quando as pessoas colocam “eu fiz isso e tal; isso deu certo, isso deu errado”, você vai aprendendo isso, você vai guardando isso para você. Então eu acho que isso faz parte da docência, de você pensar “isso daí é uma atitude legal”. Então eu acho muito interessante, eu acho muito importante. Se fosse algo assim, dar aula e sair, não ia existir essa troca do jeito que existe. Então talvez falte alguma coisa assim, de a gente discutir um pouco mais, discutir a parte teórica, tem assuntos que a gente foge mesmo, todo mundo sai correndo quando tem que ler um texto, e os textos não condizem àquilo que a gente gostaria de ouvir, principalmente, ou parece que é algo que não tem nada a ver com a realidade, a gente não gosta mesmo. Mas – tirando essa parte que parece que nunca funciona muito bem – essa parte da troca de experiências, de atividades, de você falar “olha, eu estava pensando em fazer uma atividade, o que você acha de a gente fazer isso junto”, sabe?, a gente é que possibilita isso, de a gente está pensando nisso e tentando fazer isso junto. Se não tivesse a JEI, cada um ia para casa e ia ficar pensando em casa, não ia ser a mesma coisa. Eu acho que isso acontece porque nós temos o horário de JEI. Por isso eu acho que é importante a JEI.

25. *Hoje se fala muito alguns termos ligados à nossa formação contínua, como professor pesquisador e professor reflexivo. Eu gostaria que você dissesse quais são as condições que o professor tem hoje na escola municipal para ser um professor reflexivo.*

Acho que uma das condições é ter esse espaço coletivo. Esse espaço coletivo acho que funciona para isso, você refletir sobre sua prática, muitas vezes. Às vezes não como coletivo; você está ali, você tem um espaço para você pensar refletir o que aconteceu ou planejar o próximo dia. Precisa ter esse espaço, acho que é muito importante. Agora, o que mais? Que outras condições tem, fora essa troca que a gente faz com os professores? Acho que precisaria ter um outro tipo de aparato teórico, talvez, colocado em discussão, porque se você não fizer isso sozinho, da sua cabeça, da sua vontade, não tem nada que te mova a fazê-lo. Então acho que falta talvez a coordenação instigar mais a gente a esse tipo de discussão. Também acho que o que falta muitas vezes é colocar o assunto na mesa, jogar o assunto para a gente falar – muitas vezes não acontece também. A gente começa e não tem assunto para ser discutido, a gente que fica inventando. Então depende de um e de outro. Se chegasse, uma coordenação, falasse “olha, eu ouvi falar sobre isso daqui...”, algo a respeito, sei lá, sobre sala de aula, como se aprende tal coisa, eu acho que seria muito produtivo. Acho que fica tudo muito no papel. Não sei, não?! Agora que vai mudar a coordenação, quem sabe a próxima que vir queira falar sobre essas coisas. Mas o pesquisador mesmo é só o professor, é ele que se move aqui dentro, é isso que eu vejo. Ele caminha sozinho. Se você não tiver essa vontade de discutir, ler, isso não é colocado em prática, não. Acho que mais é a gente que fica ali refletindo coisas que dão certo, coisas que não dão certo, como é que eu faço para dar certo, e vai caminhando meio que sozinho. Então, eu acho que não precisava ser assim, porque no coletivo a gente aprende muita coisa. Nessas trocas mesmo a gente aprende muita coisa, mas fica muito informal, precisava ser uma coisa mais colocada em pauta mesmo. Alguém para propor: “e aí, o que é que vocês acham?”, não é?! Acho que poderia ser mais produtivo, nesse sentido. Não só discussão teórica; você ler um texto decentemente e tal ... os textos que aparecem são tão esdrúxulos, estão fora, às vezes, da realidade da gente, outras vezes não têm a ver. Mas também colocar um assunto e pedir para que seja discutido, mas para isso a coordenação teria que estar mais presente, teria que ser mais efetiva, essa daqui não é muito não, fica devendo um pouco.

26. *Professora, agora uma questão um pouco diferente. O que constantemente discutimos e ouvimos dos colegas mostram que os registros dos professores não condizem muito com o que de fato acontece. Por exemplo: se olharmos o livro de JEI, em quase todas as segundas-feiras há um registro relativo a alguma atividade supostamente ocorrida na sala de informática, quando sabemos que nem sempre ocorreram. Por que os professores costumam fazer registros que não descrevem o que realmente acontece ou da forma que realmente acontece?*

Porque é burocracia. Você tem que registrar alguma coisa. É que nem no diário, muitas vezes, você tem que colocar alguma coisa. Também não quer dizer que você fez alguma coisa tão distante daquilo. Você vai escrever coisas que acontecem, coisas que fazem parte do seu dia-a-dia, você também não vai inventar nada que seja muito absurdo. Então eu acho que é meio que a obrigação de você cumprir com a burocracia e ela tem que existir, porque tem que haver o registro. Mas eu acho que esse registro também não está tão longe assim da realidade como as pessoas dizem estar. Você escreve coisas que, se no mínimo você não conversou sobre aquilo, você já conversou outro dia, entendeu? É algo que está envolvido ali em seu trabalho, algo que você conhece. Você não vai inventar uma coisa que você nunca fez, nunca realizou. Você tem coisas ali “ah! isso aí outro dia nós discutimos sobre isso. Então põe essa discussão”. Quer dizer, você discutiu na hora, não aquele momento, não naquele exato momento, mas em algum outro. Então acho que as pessoas têm que fazer o registro, fazem por conta da burocracia, mas elas fazem o registro meio que dentro de um repertório delas mesmo, de trabalho delas, não sai muito daquilo. E acho que é assim mesmo que funciona. Porque muitas vezes quando a gente põe no livro de JEI, “o que a gente fez tal dia?”, “puxa, a gente não lembra para pôr daquele dia, nem lembramos daquele dia”, “não sei, mas teve um dia que nós ficamos falando sobre isso, os alunos da 8.ª série...”, não foi naquele, provavelmente não foi, mas aconteceu algum tipo de discussão naquele dia. Então não é algo que foge totalmente à realidade.

7. Entrevista com a Professora P₇

1. *Fale um pouco de sua formação.*

Tenho formação na área educacional, Letras, tanto em Inglês quanto em Português, e Pedagogia, Administração Escolar. Fiz outros cursos...

2. *Quando começou a sua formação para docência?*

Foi na faculdade. Porque antes eu tinha feito outra coisa, tinha outra profissão.

3. *Mas o seu interesse pelo magistério surgiu antes, durante ou depois da faculdade?*

Muito antes. Eu já gostava, eu queria dar aula desde pequenininha, desde criança.

4. *Fale um pouco de sua trajetória profissional.*

Na área educacional eu entrei e só dei aula na prefeitura. Comecei como Adjunta, depois fiz o concurso para Adjunta, fiz o concurso para Titular. Mas não dei aula em outras escolas, só dei aula particular. Eu já trabalhei em escola de aula particular, não em propriamente escola particular.

5. *Eu gostaria que você falasse um pouquinho de como surgiu esse interesse pela docência, como foi despertando o interesse pela Educação, já que você trabalhou em outra área.*

Mesmo quando eu era secretária eu já tinha muita facilidade com a língua, para textos, produção, todo mundo recorria a mim para fazer. E eu comecei até a dar umas aulinhas para as outras secretárias. Eu fazia Letras por causa do Inglês, mas eu já gostava muito de Português. Então, o que me despertou também para área de Português foi, durante o secretariado, que eu tive uma professora excelente. Ela fez eu gostar da matéria. Foi assim. E eu já dava aulas para as minhas amiguinhas da escola. Eu gostava de dar aula.

6. *Então você gosta particularmente da Língua Portuguesa?*

Da Língua Portuguesa.

7. *O Inglês você fez...*

O Inglês eu fiz por necessidade, por causa do trabalho. Cheguei a dar umas aulinhas de Inglês, também na prefeitura, mas eu não gostava de dar aula de Inglês, não.

8. *Mas na faculdade você fez opção por Licenciatura?*

Licenciatura, eu fiz.

9. *Bacharelado também?*

Bacharelado e Licenciatura. Me formei, mas o Inglês é muito traiçoeiro – como [qualquer] língua estrangeira – você pára de usar, esquece. E eu perdi a fluência, mas eu tinha na época que eu me formei. Eu usava muito. Fui perdendo. Eu leio, escrevo...

10. *Em sua formação inicial, na Licenciatura, o que você aprendeu e que deu segurança desde o início para*

aplicar na atividade docente?

O que eu aprendi? Eu acho que a teoria ajuda em todas as áreas. Não só específica na Educação, não só específica nessa área pedagógica, mas em Sociologia, Psicologia, tudo o que eu aprendi eu usei. Eu uso. Mas acho que os modelos também são importantes, os exemplos, os modelos acadêmicos, acho essas coisas muito importantes também. Sentar numa cadeira acadêmica é muito bom, é muito importante.

11. *Ainda insistindo um pouquinho na formação inicial, agora especificamente sobre metodologia e recursos a utilizar no exercício do magistério, você acha que alguma coisa trouxe de lá?*

Muito pouco. Nossa! metodologia então! tive que aprender na experiência, assistindo a experiência dos outros professores e com a minha própria experiência. O que dava certo, o que não dava, repetia... para alguns dá certo, para outros não dá certo... foi com experiência. Mas uma coisa eu aprendi muito com essa experiência aqui: todo aprendizado tem que ter significado para ter interesse, senão não aprende.

12. *Durante o tempo que você está lecionando, que cursos você fez, teve oportunidade de fazer, que trouxeram diferencial para o seu trabalho?*

Eu fiz curso de informática, na prefeitura mesmo, quando começaram. A gente fez o curso dos multiplicadores. E eu era uma multiplicadora, tinha que levar para os outros professores o que eu tinha aprendido. E, fora isso, eu fiz... Você conhece o Logo? Então, eu fiz o Logo, fiz algumas coisas. Foi bom, foi interessante. Também fiz uns de projetos pedagógicos, também achei que eu usei bastante na minha área, porque a professora do curso era uma professora de Português, então ela direcionou bem para a área. Ficou muito bom. Eu também fiz agora, um outro, que eu não estou lembrada. Esse que eu fiz agora, que se chama Ler e Escrever em Todas as Áreas do Conhecimento, esse eu achei que não acrescentou muita coisa, não. Talvez pela própria forma como as professoras abordaram os assuntos: era muito histórico e fugia muito da realidade, da nossa realidade da escola. E toda vez que cada aluno tentava abordar a realidade a professora escapava, saía pela tangente e não falava.

13. *Sobre o curso de informática a que você se referiu, era para trabalhar o Logo...*

Era para trabalhar o Logo, principalmente, mas nós aprendemos a mexer em alguns programinhas, assim, o comecinho (Word...), só o comecinho, para poder estar levando para os alunos, mesmo para os professores, depois para os alunos. Esse curso de informática não acrescentou para mim porque, como eu era muito leiga, mas astuta, eu comecei a mexer. Porque eu aprendi a mexer sozinha. Eu fui atrás. Eu trabalhei como revisora de um jornal de empresa, então eu tive que aprender muita coisa sozinha. Chorei muitas noites... mas eu me virava, tinha que aprender.

14. *Na época você chegou a utilizar com os alunos?*

Ah! usava, eu usava sim. Quando tinha oportunidade de ir para sala de informática... Nós tínhamos problemas, em todas as escolas em que eu trabalhei tinha problema. Primeiro que uma aula por semana é muito pouco, para utilização de informática. E você precisa de uma pesquisa, depois você vai trabalhar algum programa, para realizar algum projeto, você gasta muitas aulas. Fora o técnico mesmo: não funciona, quebra a metade... Aí os alunos têm... eles têm momentos diferentes, uns ficam muito adiantados, outros mais lentos, e você não consegue fazer seu trabalho. O ideal seria você levar dez alunos no máximo para sala de informática, trabalhar com eles, depois trocar... Então tem uma série de problemas que a gente enfrenta – para realizar os projetinhos com eles é difícil.

15. *Você está falando de agora ou você está falando...*

Não, na época já era assim.

16. *Naquela época você desenvolvia que atividades?*

Quando eu fiz o curso, eu tinha que trabalhar com o Logo. Era obrigatório, tinha que ter uma seqüência, para ensinar mesmo, porque era o sentido do...

17. *Era uma seqüência de atividades que...*

Era a seqüência, tinha que trabalhar até chegar... começava com uns desenhos, depois até chegar no movimento, montava uma seqüência lá com movimento. Era interessante, é bom o Logo. É bom porque você consegue enxergar o roteiro do aluno, como ele está raciocinando.

18. *Em que medida o horário coletivo da escola contribui para a sua formação?*

Você diz na informática, não é?

19. *Não somente na informática.*

Geral? Olha, para minha formação, esse ano, para a formação não atingiu nada. Porque nós não discutimos muito e a questão da informática, por exemplo, eu achei que em nosso momento na informática nós não aprendemos nada de novo, não teve um direcionamento também para isso. E, nos outros momentos, o que serviu muito foi a troca de experiência com os outros professores. Isso serviu, esse ano. Agora, para a formação, para uso na sala de aula, eu acho que a gente não viu nada.

20. Você faz JEI há quanto tempo?

Eu acho que eu já fiz uns oito anos.

21. Fazendo uma análise desses oito anos de JEI, o que isto acrescentou em sua formação para o trabalho em sala de aula?

Essa discussão com os outros professores é importante. A gente troca muita experiência e também esse momento de planejamento de atividades, atividades interdisciplinares. Eu uso bastante o horário de JEI, para combinar um projetinho com outros professores... os horários são úteis para isso. E também já usei para formação. Em época de concurso, numa outra escola que trabalhei, nós estudávamos mesmo, estudávamos bastante. Tinha uma coordenadora muito boa que sempre levava um material que ia cair em concurso, livros que ela lia, ela discutia, comentava, explicava bem a diferença entre uma teoria e outra. Era bem útil. Todos que estavam lá passaram no concurso, todos os professores que participavam do grupo de JEI. Uma vez por semana ela dava aula para a gente, a coordenadora.

22. Voltando ao nosso horário de JEI, nós temos um rol de atividades planejadas a serem desenvolvidas ao longo de cada semana. Eu gostaria que você fizesse uma análise do que ocorreu em termos do cumprimento desse planejamento.

Nós não cumprimos tudo que nós planejamos. Porque também nós não somos totalmente culpados, houve uma interferência muito grande da Coordenadoria... Nós tivemos problemas com a 5.^a C e eles acabaram se envolvendo muito no nosso planejamento – mudaram o nosso planejamento! Uma vez a cada quinze dias (sei lá) ela vinha... os projetos foram impostos pela prefeitura, pela Coordenadoria, foram impostos! E nem sequer perguntaram se a gente queria ou não – como o Mão na Massa –, se era interessante para nossa escola ou não... aquele projeto foi imposto. E ocupava o nosso horário de JEI, que deveria ser usado para o que a gente planejou. Então houve muita interferência.

23. Professora, agora falando especificamente do dia reservado para o estudo de Tecnologias de Comunicação e Informação aplicadas em sala de aula, estudo esse a ser desenvolvido no Laboratório de Informática Educativa...

Olha! Eu acho que nós fomos lá umas duas ou três vezes.

24. Talvez um pouquinho mais...

É, mas nós não fizemos discussões. Às vezes nós íamos lá e também não discutíamos esse assunto porque tínhamos outros assuntos. Também foi imposto pela Coordenadoria a formação de um portal, um portal – que era visível que era para fazer propaganda eleitoral. Nossa escola tem até fama que é reacionária porque nós não concordamos. Então a discussão quanto ao uso de tecnologias ficou bem a desejar... nós não fizemos, não fazia muito, não fazia!

25. Quais são as vantagens de se ter um espaço como esse (JEI) para discussão e como utilizá-lo para que renda bons frutos?

Eu acho que teria que ser melhor direcionado. As pessoas responsáveis pela organização desse espaço, desse momento, elas deveriam se preparar para isso, com material, com estudo, trazer para a escola, para discussão, não é?! Abrir para que outros colegas tragam também, isso não acontece... não há uma preparação. Fazem o que tiver na mão. E isso não é um estudo, não é um momento... Então você ocupa esse espaço para resolver problemas imediatos – precisa também de um espaço para isso que acaba dominando todo o tempo. E aquilo que poderia ficar para estudo, para aperfeiçoamento, que deveria ser preparado com antecedência, acaba ficando de lado.

26. Em algum momento dessa conversa você já falou da responsabilidade que os professores também têm sobre esse momento. Eu gostaria que você falasse mais sobre isto e tentasse especificar até onde vai a responsabilidade de cada um.

No caso do horário de JEI, eu acho que é a coordenação pedagógica que é responsável por essa preparação, já que estão aqui dentro mesmo para fazer o vínculo, o elo entre os turnos, o elo entre os professores e mesmo aqueles que não fazem parte do horário de JEI, que têm que ser informados. Isso também falta muito nas escolas, em geral, não é só aqui não. A gente encontra com professor que não faz e que não sabe o que está acontecendo na escola – isso não pode acontecer! Eu acho isso prejudicial demais para o professor e para os alunos, principalmente. Eu acredito que isso seja função da coordenação.

27. Que atividades você desenvolve com os seus alunos lá na sala de informática?

Eu levo a 5.^a série (5.^a A). Então nós fizemos um projeto para produção de texto – a fábula. Eles fizeram pesquisas, fábulas, leram e depois construíram a fábula. Usaram o *Word*, usaram a *Internet* para captar imagem e não deu tempo de fazer mais nada. Mal deu tempo... eles não conseguiram nem terminar tudo, que a intenção era fazer um livro, mas não deu. Só conseguiram fazer as fábulas e imprimir algumas. Aí por um problema técnico: não tinha computadores, a professora da sala de informática não estava presente...

28. *E você só levava os alunos quando a POIE estava presente?*

Eu não sentia segurança para levar quando... Tenho medo que dê algum defeito e eu não saiba arrumar. Eu não tenho conhecimento para levar para sala de informática.

29. *Lá os alunos utilizaram Word e Internet?*

Word e a Internet.

30. *Na Internet eles faziam pesquisas...*

Faziam pesquisas de imagens, de textos... só foi isso mesmo.

31. *Numa discussão que tivemos, coletivamente, você disse que não sabia muito bem porquê, mas acha que o professor precisa conhecer bem o software e o computador, conhecimento técnico até, para poder utilizar tal software com seus alunos. Poderia falar um pouco mais sobre isto?*

Eu acho importante. Tem alguns programas que eu não conhecia e eu acho importante conhecer – por exemplo, para o aluno fazer um gráfico. Mesmo sendo professora de Português, eu tenho que ajudá-los a ler um gráfico, a ler uma tabela, a entender, e o computador ia ajudar muito, porque eles poderiam construir, poderia até ser um projeto interdisciplinar. Poderia construir, fazer a leitura, o entendimento, tudo isso poderia ser feito num projeto também na aula de Português. Mas eu não sei fazer, não sei mexer, e acho que seria muito bom. Por mim, todo esse horário de JEI que nós vamos para a informática seria usado para isso.

32. *Você utiliza os recursos da informática tanto quanto gostaria? Ou o uso desses recursos ainda é muito limitado às condições oferecidas pela escola? Ou, ainda, você desenvolveria todas as suas atividades muito bem sem lançar mão desses recursos?*

Não. Eu acho que a informática ajuda. Primeiro por aquela questão que eu falei, do significado. O aprendizado, fora da lousa, giz, carteira e cadeira, ele é muito mais significativo para a criança. Se ele tiver um objetivo – por exemplo, construir um jornal no computador. Ele vai aprender muito mais. Ele vai aprender, ele vai pesquisar, construir muito mais conhecimento, porque ele tem um interesse no que está fazendo. Aquilo vai ser muito significativo e a produção dele vai ser... Tanto é que essa fábula que fizeram trouxe muito interesse para as crianças. E também porque era feita no computador. E eles cobravam demais a saída para a sala de informática. Então é uma arma ótima para nós, o computador. Fora que não dá mais para ficar sem. Não é? Principalmente por essa questão da comunicação mesmo. A Internet liga o mundo inteiro... eu posso saber o que está acontecendo do outro lado do mundo num segundo. E isso é maravilhoso.

33. *Você falou da questão do significado e acrescentou algo relativo à inclusão desses alunos nesse mundo...*

Exatamente. Porque nossos alunos nem todos têm computador. Aliás, poucos têm. E eles vão precisar. Quando eles forem trabalhar, em qualquer lugar, até numa lojinha, mesmo que tenha um cargo simples, um cargo que não exija grandes conhecimentos (um cargo gerencial), mas ele vai precisar do computador. E ele vai competir com crianças, com adolescentes e adultos que têm uma carga de conhecimento muito maior, comparando com certas escolas particulares, que têm acesso na escola mais do que ele, e em casa têm computador o tempo todo e, na maioria das vezes, o conhecimento deles é direcionado para o mundo do trabalho. Por exemplo, a minha filha. Ela estuda numa escola particular. Ela fez um trabalho agora, recentemente, que eu fiquei boba. Ela fez uma apresentação em *datashow* para a aula de Ciências, que fala da Caatinga, que ficou bárbaro. Com tabela, com tudo, e ela aprendeu na aula de informática e fez em casa... com som, com tudo... movimento... e isso sem precisar ser cobrada. Se você comparar... Eu vejo também exemplo na minha própria casa: o meu marido tem que fazer uma apresentação também toda semana em *datashow*. Então se minha filha se depara com uma dificuldade dessa não vai ser dificuldade. Ela vai saber fazer isso. Meu aluno vai ter dificuldade. Se ele tiver muita vontade de aprender, ele é capaz, mas vai ter que ter muita vontade de aprender para superar essa dificuldade... coisa que a minha filha já não vai ter. E aí, na hora de escolher o profissional, aquele que tem facilidade vai primeiro.

34. *Ainda retomando uma questão anterior, professora, em que o nosso horário de JEI pode contribuir para o teu trabalho com os alunos? Gostaria, ainda, que você pensasse também na responsabilidade do professor.*

Você diz em relação...

35. *À formação.*

À nossa própria formação?

36. *Isto.*

Nós podemos cuidar da nossa formação; você pode buscar conhecimento, buscar teorias, buscar sozinho até. Agora, em relação à JEI, não dá para se intrometer... precisa tomar muito cuidado em dizer para outro professor o que ele tem que fazer. Não faz parte da nossa função. Você pode estar entrando em área que não lhe compete. E aí falar: “olha professor, hoje é dia de estudar, então vamos estudar”, aí eu estou forçando o professor e eu não posso fazer isso. Por isso que eu digo que a coordenação é a responsável principal nesse caso, para que o trabalho flua, para que tudo flua. Para nós, eu acho que fica difícil de se intrometer. Apesar de pensar que

deveríamos. Posso até falar, mas jamais falar “a JEI é em conjunto, vamos fazer juntos...”, para que? Tem gente que vai ficar chateada e até tem razão, pois eu não tenho mesmo esse direito. Cada um escolhe o seu caminho.

37. *Agora vou fazer uma pergunta um pouco diferente. A avaliação do PEA que nós fizemos em conjunto para a coordenação foi diferente daquela que nós conversamos, também coletivamente...*

Lembra do que eu coloquei, que nós não somos ouvidos? Nós não somos ouvidos mesmo! Eu coloquei lá na nossa avaliação. E nós não somos ouvidos... nós não somos ouvidos. Não é verdade? Nós não somos ouvidos. Então fica tudo muito falso mesmo. Pela própria burocracia. Medo de arrumar encrenca. O que as pessoas pensam: “bom, já que eu não vou ganhar essa briga, para que é que eu vou brigar? Eu só vou brigar se eu já souber que vou ganhar! Para que eu vou arrumar uma encrenca na minha vida? Que é isso?!” – pensamento até inteligente. Algumas pessoas pensam assim... há outras que são meio encenqueiras, como eu. Eu sou encenqueira. Mas é horrível e a gente se sente mal. Não é? Se você tiver que falar uma coisa que não sente...

38. *Somente colocando um exemplo específico sobre a questão do registro oficial do que fazemos: se olharmos o livro de JEI, em quase todas as segundas-feiras há um registro relativo a alguma atividade supostamente ocorrida na sala de informática, quando sabemos que nem sempre ocorreram da forma como estão registradas...*

O livro de JEI, o de Hora Atividade, diários, às vezes... muitas coisas falsas. O próprio sistema obriga. Não é verdade? Se você puser a verdade, você tem que mudar.

39. *Isto passa por uma questão de autonomia do professor?*

Passa.

40. *O que é necessário ao professor para que adquira essa autonomia, para que ele se livre um pouco dessas amarras do sistema?*

Precisa primeiro mudar... e não depende muito da gente essa mudança. Isso depende mais do pessoal mais de cima. Porque agem assim, obrigam, obrigam a direção, a direção obriga a coordenação, a coordenação obriga o professor a fazer aquilo daquele jeito. E você sabe que é falso, não condiz à realidade, nem da sua prática, nem mesmo em relação à aula mesmo, não condiz. Não condiz. Não está real. E é uma pena, porque isso no futuro vai ser péssimo. Cada vez que eu anoto uma coisa que eu sei que não... aliás, eu evito ao máximo o que eu acho que não está certo, porque eu fico pensando e se um dia, daqui a dez anos, alguém pegar isso vai pensar que eu fiz isso e eu vou ficar muito brava, porque está errado. Não é? É muito ruim.

41. *Quais são as condições que os professores têm para refletir, para pesquisar, pensando-se que hoje se fala muito em professor pesquisador, professor reflexivo?*

Ah! Muito poucas. Primeiro tem a questão do salário. Professor que tem a família para sustentar tem que trabalhar dia e noite – que horas ele vai ser pesquisador? Ele é um herói, porque o salário realmente, principalmente em escola pública... não tem cabimento o salário que o professor recebe. Ele não consegue melhorar. Ele melhora sim, na experiência, na prática, na marra, mas não consegue estudar, porque não dá tempo. Não dá tempo e não tem dinheiro também. O sistema também não permite também que ele faça isso no horário de expediente... fazer um curso, não pode no horário de expediente. Então fica muito difícil de fazer essa reflexão, essa pesquisa. Tem alguns lugares que têm até... a USP tem horário de pesquisa, tem pagamento integral para que os professores dêem meio período de aulas, meio período de pesquisa... Mas na rede pública, nossa realidade é muito diferente. Quem dá aula das sete às onze (das sete da manhã às onze da noite) não tem como fazer pesquisa. Mal tem condições de dar uma aula boa.

42. *Você é seguramente uma das professoras que mais participam em nossos horários coletivos. Para isso tem ânimo proveniente de alguma fonte, enxerga possibilidades, e, assim, deve enxergar também saídas, possíveis vantagens...*

Eu acho que sou privilegiada porque eu só trabalho aqui. Então já tenho mais tempo. Apesar de ter minha vida fora daqui, trabalho apenas nessa escola. Já ajuda. Agora eu tenho esperanças de melhora sempre e aquela questão da responsabilidade dos professores. Eu olho para os meus alunos e falo “esses minutos que eu estou aqui com eles é de minha responsabilidade que eles aprendam alguma coisa, que eles levem com eles alguma coisa”. Eu me sinto muito mal se não consigo fazer isso. Então eu fico buscando idéias, soluções para ver se eles... Primeiro ele tem que querer, em primeiro lugar. Depois, eu tenho que ter o conhecimento para poder passar para eles e eles quererem adquirir também. Também é importante... Tem professor que não tem o conhecimento, não consegue... porque se ele não tem o conhecimento não adianta nenhuma metodologia. E nossas responsabilidades em colocar essas crianças no mundo aí fora, informada, com formação para o resto da vida, é muito grande. É muito grande a nossa responsabilidade. Isso me preocupa demais. Nós temos muitos problemas, muitos problemas e não estou vendo muita solução, não, muita saída. Mas aí eu não acho que seja culpa da escola, acho que é o sistema mesmo... O governo, a forma como as coisas estão andando, interesses econômicos, políticos, que envolvem a vidinha deles, desde a hora em que eles ganham um lápis até a hora em que recebem a merenda, até a hora em que saem sabendo alguma coisa.

8. Entrevista com a Professora P₈

1. *Fale um pouco de sua formação.*

Eu sou formada em Magistério, depois eu fiz Educação Física, aí eu fiz Pós-Graduação em *Yoga* – que fugiu um pouco da Educação – e aí, assim, fiz vários cursinhos na área de informática, foi aonde depois eu me candidatei para POIE aqui na Escola. Aí o que aconteceu, quando eu entrei como POIE, tive que fazer vários cursinhos de capacitação, fazer estágio, um montão de coisa. Aí eu fiz. Faz um ano e meio que eu estou com a sala de informática e, assim, todos os cursos que eu fiz valeram a pena, porque mostrou recursos nas máquinas que eu não conhecia. Nossa! quando eu via amostras de animação, de som, “nossa! você fez isso?!, é possível fazer um negócio desses no computador?!”. Então, assim, todas as capacitações que a prefeitura propôs para nós POIE este ano valeram a pena. Até essa última que teve aí, de robótica, foi assim maravilhosa. Só não consegui terminar o projeto porque faltou material. Eu digo assim, eles dão todo um apoio, um suporte técnico maravilhoso, só que material é que ficou meio difícil, faltou material para a gente estar trabalhando, que nem resistores, os cabos, não sei o que, enfim, não tem como a gente montar o nosso projetinho faltando material. Mas, com relação à parte técnica e pedagógica, funcionou, foi assim bem trabalhada. Nós tivemos dois encontros todo mês, teve mês que eu fiquei quase o mês inteiro fora tendo capacitação, curso. Aí agora eles criaram TICompartilhar, que é Tecnologias de Informática e Comunicações, que também é muito bom. Mostram coisas maravilhosas, que na nossa prática do dia-a-dia não funciona, porque, assim, 50% dos nossos alunos têm computador em casa, os outros 50 [%] não têm. Então como é que você vai trabalhar um coisa para você se corresponder com ele [o aluno] em casa? Tem que trabalhar com ele aqui na escola. Então a vinda dos computadores aqui para a escola foi muito boa. Eu vejo pelas crianças de 2.^a, 3.^a série que nunca viram computador. Eles ficam assim encantados. Até, no ano passado, eu tenho uma situação muito engraçada: um menininho pegou o *mouse* e foi passar na tela mesmo, no monitor; “tia, não escreve”, eu falei “não, não escreve mesmo, você tem que colocar aqui assim e apertar até fazer funcionar”. Então, quer dizer, aquilo lá para ele realmente era uma novidade muito grande. Imagina, pegar o *mouse* e passar ali na tela para desenhar! Então, quer dizer, ele só tinha visto aquilo em televisão, até então. Aí quando chegou na prefeitura, agora para eles é novidade. Tudo é a coisa nova, tudo é bonito. Tudo que eu proponho eles fazem, inclusive os de 7.^a e 8.^a série, que são uns alunos mais resistentes, fazem tudo que você propõe quando se diz respeito ao computador. Você mesmo trabalhou com gráficos, com tudo, e eles fizeram, porque é uma coisa diferente de trabalhar. Eu estou gostando muito de trabalhar nessa área. Eu sempre gostei de mexer com informática, de fuçar... Engraçado que eu sempre falava “eu não quero trabalhar com máquina, eu quero trabalhar com gente”; meu negócio é trabalhar com gente, no corpo-a-corpo, fiz Educação Física para isso. E no fim estou aqui, na sala de informática, mexendo com máquina.

2. *Mas você está trabalhando com os dois, gente e máquina...*

É, não estou só com a máquina, estou trabalhando com eles e com as máquinas, que aí no bate-papo na aula vou mexer com a máquina, mas aí é menos, não é só máquinas. Aí “vou mexer com informática, vou ficar sempre com informática”, não, não é por aí, quero trabalhar com pessoas, acho que é o que vale a pena.

3. *Agora gostaria que você falasse de sua trajetória profissional.*

Eu comecei como professora de Pré-Escola, fiquei ali cinco anos, numa escola particular. Aí fui para o Estado, fiquei um ano e meio no Estado. Não gostei de dar aula no Estado. É uma realidade muito diferente. Aí fiquei afastada do Estado, aí larguei o Estado, fiquei um ano e meio e larguei – não quis mais. Até tinha sala de aula para pegar, eu não quis. Fui trabalhar com meninos de rua. Fiquei dois anos e 7 meses trabalhando com meninos de rua. Essa foi uma experiência assim que não dá para esquecer nunca mais. Eu aprendi muita coisa, cresci muito com isso. No trabalho com menino de rua... Tinha muita pobreza, muita miséria. Ajuda vê também o lado ruim das ruas, das drogas, da violência doméstica. Eu sofri muito no começo. Quando tinha que fazer visita em favela era pior dia. “Ah! não, hoje não vai dar”, chegava lá via criança de colo deitada no chão de terra com um saco amarrado no meio das pernas, não tinha roupa, e o pai bebendo. Isso porque tinha uma entidade que mantinha essa ONG que eu trabalhava, ela recebia uma verba do Estado e repassava para as famílias. Então a gente tinha que fazer visitas periódicas para ver se eles estavam aplicando bem as verbas que eles recebiam... Estavam sendo aplicadas no bar. Então na hora de cortar era de doer o coração! Não tinha como, porque vai dar dinheiro para o cara continuar bebendo e a criança lá morrendo de fome deitada no chão? Então foram dois anos assim em que aprendi muita coisa. Quando eu já estava querendo sair mesmo, falei “não dá mais, acho que já vi o que tinha que ver”, fui chamada na prefeitura. Eu prestei o concurso em 94 e fui chamada em 97. Aí fui escolher e tudo e aí falei “eu quero uma escola perto de minha casa... eu moro na Sabará” e eles falaram “ah! tem o <<Nome da Unidade Escolar>>”. Aí eu falei: “bom, eu vou para lá”. Não conhecia, nunca tinha escutado falar dessa escola. Quando cheguei aqui me apaixonei e estou até hoje. Saí por um tempo porque perdi aula aqui, fui para uma outra escola, depois voltei como auxiliar de direção. Fiquei cinco anos como auxiliar de direção. Eu amei, morro de vontade de voltar, sinto saudade porque eu gosto dessa parte dinâmica, de ficar mexendo, falando com um e com outro, professor, aluno, pais, direção. É uma coisa que eu curto bastante. Quando eu larguei para

vir para o cargo de POIE, eu larguei com muita dó... Fiz muitos projetos quando estava como auxiliar de direção, aqui. Eu falo que essa escola é uma escola do coração. Eu vou me aposentar aqui, porque eu gosto muito daqui, já estou a sete anos. E aí surgiu a oportunidade de vir para o laboratório, me candidatei, eu já tinha... A sorte foi que, assim, quando eu fui emprestada para outra Escola, quando perdi aula aqui, eu fiz capacitação de informática lá, foi isso que me habilitou a vir para o laboratório aqui. Se eu não tivesse ido emprestada para lá eu não teria a capacitação, eu não poderia me candidatar. Então, quer dizer, nada por acaso, eu acredito que essas coisas acontecem quando têm que acontecer. Não gostei de trabalhar lá na outra escola. Eu tinha estudado sete anos naquela escola, morava em frente, então toda minha vida foi... meu sonho era dar aula naquela escola. De repente eu me vi dando aula lá e não gostei! É uma escola muito grande, assim, as pessoas muito distantes umas das outras. Eu sou uma pessoa que gosto muito de conversar, sinto falta das pessoas, e lá não tinha isso. Então eu não gostei de lá. Aí quando eu vi que estava precisando de auxiliar de direção aqui, eu falei “ah! pode deixar que eu vou para lá me candidatar e vou conseguir”. Foi quando eu vim. Aí fiquei nas duas escolas por nove meses, até que alguém pudesse assumir minha sala lá. Como era um horário diferente, eu tinha primeiro período aqui e terceiro lá, então dava tranqüilo. E eu ia para casa, dormia, almoçava, depois ia para lá. Deu certo. Quando eu entrei aqui eu peguei 4.^a série, aí depois eu me candidatei como auxiliar num período, no outro eu substituí uma professora que estava de licença, depois eu ia para outra escola. Aí, então, eu ficava o dia inteiro com aula. Uma loucura. Nunca mais eu faço isso. É um desgaste muito grande você ficar dentro de escola o dia inteiro. Não dá mais. Então hoje, assim, o que é que eu faço? Tenho só a prefeitura, dou aula aqui, e tenho meu espaço de *yoga*, que eu dou aula de *yoga*, também usando a minha Pós-Graduação. Tenho que usar ela em algum momento, não é?! Porque eu falei “escola o dia inteiro nunca mais”, só se for uma proposta muito boa. E agora estou fazendo a faculdade de Pedagogia... final do ano vou me tornar pedagoga. Quem sabe vou me candidatar à coordenação, prestar concurso para subir... falei que eu não quero morrer professora. Quero passar para coordenação e parar por aí. Direção, não.

4. *Somente para que fique claro, qual o período em que você trabalhou com alunos na sala de aula convencional, ou seja, não na informática?*

Quando eu entrei aqui em 97, eu peguei uma 4.^a série, já no finalzinho – peguei em setembro. Foi uma turma que também já tinha passado por várias professoras, professoras de licença... Porque quando eu trabalhei no Estado, eu trabalhei com 4.^a série também. Trabalhei com 3.^a e 4.^a série. É uma turma que eu gosto de trabalhar. Aí no ano seguinte peguei novamente uma 4.^a série e fui até o final que, assim, o ano retrasado, acho que foi, que eles se formaram na 8.^a série... foi com muitas lágrimas que eu me despedi deles porque foi uma turma que foi a primeira que eu peguei aqui e foi embora. Trabalhar com eles na sala de aula... Eu vi os dois lados da coisa: trabalhando com aluno dentro da sala de aula e trabalhando fora da sala de aula, vendo as dificuldades do professor. Então, assim, eu senti na pele como que é você está ali trabalhando e precisa de material tal, não tem; precisa disso, não tem; “ah! o rádio”, quebrou. Aí, quando você está do lado de fora, todo mundo te pedindo esse monte de material e você não tem para passar para todo mundo. Então eu acabei vendo as duas partes, os dois lados – dentro de sala de aula e fora de sala de aula. Porque dentro de sala de aula a gente reclama: “ah! porque ninguém dá apoio, ninguém ajuda... não sei o que”, quando você está lá fora você vê que não tem como você dá um suporte para todo mundo como você gostaria de dá. Aí eu deixei um pouco de reclamar, porque eu reclamava muito mesmo, como professora; “ah! eu queria fazer isso, fazer aquilo...”, porque eu gosto de criar, gosto de montar um monte de coisa, gosto de estar inventando. Virava e mexia e eu estava dando aula na quadra, eu estava dando aula no pátio, eu estava dando aula no gramado... eu não gosto de rotina. Eu gosto de mudar. E nem sempre tinha tudo aquilo que eu queria. Quando eu fui para auxiliar de direção eu vi que é difícil mesmo você querer abraçar e ajudar a todos os professores que... ainda mais uma professora doida que nem eu era, que vai para lá, vai para cá toda hora. Então eu parei de reclamar. Eu vi que não é tão simples assim. Não é má vontade das pessoas que estão do lado de fora, é porque não têm mesmo opção de trabalho, de ajudar; no que é possível tem, mas nem sempre tudo que a gente está querendo dá para abraçar, porque todo mundo pede ao mesmo tempo. Então tem que ter um jogo de cintura ali para poder saber dividir tudo, que nem mãe quando tem um monte de filho: tem que dividir tudo para todo mundo.

5. *No período que você estava na sala de aula convencional, que materiais você utilizava para as aulas? Eu sei que você gosta de fazer uma série de trabalhos manuais, como origami... Você fazia trabalhos assim com os alunos? E que recursos você não tinha na época e gostaria de ter utilizado?*

Informática, porque naquela época só tinha a sala de informática, mais nada. Quando eu entrei aqui em 97 já estava construindo a sala. Eu falei “ah! que legal”, todo mundo tinha aquela expectativa... Tanto é que veio quase sete anos depois, a informática. Então, é assim uma coisa que eu sentia muita falta, porque como eu sempre tive computador, eu fazia as coisas em minha casa, então eu queria que eles vissem, queria que eles trabalhassem também, mas não tinha como. Eu tinha que fazer tudo na mão. Assim, eu gosto de trabalhar muito jogos, montar batalha naval, não sei o quê, então falava “ah! se tivesse computador a gente montava, a gente jogava e tudo... mas a gente não tem”, então fazia tudo... Fazia quadro de cartolina, a gente ia montando. Tudo isso para eles ver. Uma falta muito grande que eu senti foi da parte de informática mesmo. O retroprojetor nunca estava

funcionando quando a gente precisava... “ah! então vamos pôr umas transparências”, não estava funcionando. Porque foi uma época que a gente não tinha muita verba para trabalhar com esse materiais de informática, material eletrônico, vídeo, eu digo “ah! tem dois vídeos”, está emprestado já, tem que agendar, então é complicado. Mas é uma coisa que eu senti muita falta mesmo foi a informática, informatizar o trabalho deles. Que nem, eu fiz um trabalho de redação, tudo na mão; cada um escreveu a sua, passou no estêncil, rodou para todos os colegas, desenhou; nós tiramos fotos, aí mandou xerocar as fotos, ficou uma coisa horrorosa; aí encadernou, fizemos um livro, foi para a sala de leitura. Mas se fosse na informática teria ficado muito mais bonito. Que nem as meninas do 3.º ano, que fizeram, ficou lindo, feito no laboratório de informática. Elas digitaram, desenharam, aí foi encadernado, tudo bonitinho, então é outra coisa.

6. *Agora eu gostaria que você falasse das oportunidades de formação que você teve na prefeitura, enquanto POIE e antes de ser POIE, separando esses períodos.*

Antes de ser POIE eu tive algumas oportunidades que, assim, eu nem liguei muito. Tiveram vários cursos e eu fui fazer só dois; de cinco, seis que tiveram eu fiz só dois, “ah! eu não vou fazer agora... isso eu já sei fazer”. Mas seu eu tivesse ido eu tinha aproveitado muito mais. E agora, na condição de POIE, eu me vi na obrigação, eu tenho que ir, eu tenho que aprender mais coisas para levar para meus colegas na escola, a gente trabalha junto ali a capacitação. Fiz curso particular. Dei aula particular também, de informática. Quando eu fiz o curso, achei muito legal, eu falei “vou deixar ali, quem quiser”, aí fui; eu ia lá para o Grajaú toda segunda-feira dá aula de informática para um grupo de adolescentes, que tinham ganhado computadores. Fui lá, fiquei um ano ali ajudando eles. Depois que eu tive esse particular, tiveram alguns na prefeitura que eu fiz, que foram dois só, que não me ajudaram muita coisa porque eu já tinha visto no curso. Aí eu comecei a me desinteressar dos outros – eu falava “ah! eu não conheço, não vou fazer”. Quando eu vim para POIE, que apareceram um montão de curso, tudo que falava em informática, “eu vou”. Então todos os cursos que tiveram esse ano eu fiz. Aí todos valeram a pena, apesar de ter alguns que eu já conhecesse, já tinha visto, ficou meio chato, mas eu fiz, porque sempre a didática do professor ajuda em alguma coisa – um dava uma dica aqui, outro dava uma dica lá e acabou melhorando um pouco mais. Eu vi com outros olhos as oportunidades que tive antes e depois de está na informática. E eu acho que isso abriu um campo muito grandes depois. Foi muito bom.

7. *E esses cursos que você fez eram oferecidos dentro do teu horário de trabalho? Você tinha dispensa de ponto?*

É, dentro do meu horário de trabalho, com dispensa.

8. *Todos valiam pontos para sua progressão na carreira?*

Alguns sim, outros não. Isso é uma coisa que o povo lá brigou muito, porque “ah! se a gente está fazendo curso, tem que valer pontuação”... Assim, aqueles que ficavam exatamente dentro do horário de trabalho não valiam ponto, agora os que passavam do horário de trabalho já valiam ponto, que eram poucos. Então muita gente brigou com isso, “ah! porque a gente está fazendo curso, tem que ganhar ponto também”, aí eles ficavam “você está dentro de seu horário de trabalho, está trabalhando, está ganhando para isso já, não está fazendo extra”. Então, é assim uma discussão que ainda está em aberto aí para eles pontuarem esses cursos. Agora, os que tiveram fora do horário aí foram pontuados, mas é aquele zero vírgula zero dois lá, nem dá muito.

9. *Há uma legislação que diz quais são suas atribuições aqui na sala de informática. Como é que você administra isto, o que está na legislação e o que a escola exige de você?*

Eu procuro seguir o que está lá na legislação, que é você está dando atendimento a todos funcionários, professores e alunos, dando prioridade para os alunos. E, assim, dando suporte mesmo: vendo se não tem máquina quebrada, tomando cuidado. Porque na Portaria deixa bem claro, letras garrafais, que as máquinas do laboratório de informática e da administração são de responsabilidade do POIE. Quer dizer, a máquina quebrou quem tem que se virar para mandar consertar é o POIE, não é quem está na secretaria; “ah! não sei o quê encareceu aqui”, é o POIE que tem que resolver. Então a limpeza, o bom funcionamento de tudo é responsável o POIE. Eu sempre tive muito cuidado com isso. Tanto é que toda semana eu ligo lá no *helpdesk*, “socorro, preciso de ajuda”, aí vem o pessoal; tanto é que hoje eu estava esperando também, não veio ninguém, já desliguei tudo. Então, assim, eu procuro seguir tudo, que nem lá [na Portaria] fala que o POIE não dá aula, o POIE só auxilia, mas tem hora que não tem como – o professor faltou, deixou atividade, você tem que entrar e dar aula, vai deixar sem... Que nem, tem colegas que têm muita dificuldade em estar administrando a aula de informática, então você tem que dar uma ajuda, você acaba dando aula. Que nem às vezes eu falo para uma colega: “olha, você me dá licença?”, “fique à vontade”, aí eu acabo tomando a frente da aula e explicando, passando para os alunos, por conta da dificuldade do professor que estar com a turma. Na Portaria diz que não, que o POIE só tem que estar ali ajudando, quem tem que dá aula é o professor que está lá, mas não, você sabe que nem sempre acontece isso. Então é a única coisa que sai um pouco fora da Portaria lá, da legislação. De resto, eu tento fazer sempre naquele caminho certinho, de ir seguir o que está pedindo lá.

10. *Eu queria que você falasse agora um pouquinho sobre os trabalhos que são desenvolvidos aqui pelos professores com os seus alunos. Nesta fala, você pode enfatizar trabalhos que merecem destaques.*

É assim, como eu pego todas as turmas, desde a 1.^a até a 8.^a, então dá para ter uma visão geral, de todos... de todas as turmas. E é muito engraçado porque você vê turmas que se interessam mais, outras que se interessam menos; professor que vai a fundo com tudo aquilo que ele faz, então ele vai, pesquisa junto com os alunos, faz o trabalho, que faz aquele trabalho maravilhoso. Tem outros que não saem daquilo. Estão sempre naquela mesma rotina. Não sei se por serem mais limitados com relação à informática ou por não quererem mesmo ter mais trabalho – não vou entrar nessa questão, não sei. Eu também não fico perguntando: “ah! você não vai fazer isso?”. A única coisa que eu peço, quando começa o ano ou o semestre, tem que ter um projeto. Eu vou, fico atrás “tem que dá o projeto, tem que dá o projeto”. E aí muitos projetos saem do papel, uma grande parte deles sai, outros não. Fica ali: “ah! esse ano nós vamos fazer isso”, “ah! eu não preparei aula para hoje. O que é que nós vamos fazer?”; aí eu tenho que sempre ter uma carta na manga: “ah! então vamos fazer tal coisa”; porque, se deixar, eles só querem entrar na *Internet*, principalmente se for os adolescentes. Então tem que dar uma cortada, porque o laboratório de informática não é só o uso da *Internet*, tem muita coisa boa para ser feita nele, muitos projetos... Que nem, teve um projeto aí que eles fizeram pesquisa, elaboraram *slide*, ficou uma coisa maravilhosa; você vê que foi uma coisa bem trabalhosa, que fizeram por muito tempo, durou praticamente o semestre. Então, isso daí, quando você vê o trabalho pronto, fala: “olha, valeu a pena o trabalho, todo mundo fez”. Para o próximo ano, eu estou com um projeto assim na cabeça, até já conversei com a coordenação, eu acho que vai dar certo. Envolver a escola toda num único projeto, como eu vi em outras escolas. Com esse monte de encontros que eu tive... eu e mais umas duas escolas só que não tínhamos um projeto único para escola toda, cada turma tinha o seu. Então virou aquela saladinha. Teve a farrinha de informática este ano e nós nem fomos, porquê? Eu ia levar um projetinho pequeno, ali? Falei “ah! não, nem vou mostrar. Está bonito, mas em relação ao que as outras escolas vão mostrar...”; está engatinhando ainda então vamos fechar um projeto único com todas as turmas. Aí o ano que vem nós vamos lá para o festival da informática, que tem todo ano... festival ou farrinha, não me lembro direito o nome. Mas, assim, os projetos são mais de Fund II; eles saíram mais do papel, chegaram a concluir todos os projetos; Fund I é que ficou meio parado, mesmo porque as crianças são menores, é mais difícil para eles estarem entendendo... demorou um pouco mais, e outros nem saíram do papel, ficou só naquilo: “ah! eu esqueci”, “hoje eu não fiz”, “ah! então hoje nós não vamos”, aí foi ficando, foi ficando, acabou que a turma ficou esquecida, teve turma que ficou prejudicada por conta disso. Teve turmas que usou vários recursos, usou recurso de som, usou recurso de fotos, filmagens, que acabou usando outros recursos da máquina, não ficou somente naquela coisa que a gente conhece, quando liga o computador e aparece aquelas telinhas, aqueles programas, não ficou somente ali não. Principalmente de 8.^a série, eles fuçam muito, eles procuram muita coisa; eles fazem cursos fora e tudo, então isso acabou ajudando. Eu acabei aprendendo gravar música direto da *Internet* sem aquele programa, o *Kasaa*, copiar a música... um aluno de 8.^a série me ensinou. Olha que legal! É uma troca. Ele aprendeu lá no curso dele. Estava lá procurando música, aí eu falei “mas o *Kasaa* não está instalado” e ele disse “não, não precisa”. Baixou a música ali, copiou e eu não sabia fazer isso. Está certo que com o *speedy* é muito mais fácil... vai fazer isso na linha discada que não dá certo.

11. *Que programa é este ao qual você se referiu?*

Kasaa... Então foi isso com relação aos projetos que eles trabalharam. Eu tentei trabalhar animação com eles, mas o tempo foi curto, não deu. Aí como surgiu um monte de coisas, acabei não passando para os outros professores a oficina de animação. Mas o ano que vem eu pretendo trabalhar animação para todos os alunos poderem trabalhar. Cheguei até trabalhar os desenhos, mas não cheguei a concretizar com animação, que é um recurso muito bom do computador.

12. *Estas atividades que você mesmo desenvolve com os alunos, a partir de um projeto teu, você somente aplica àquelas turmas cujos professores responsáveis não têm atividades planejadas para suas turmas?*

Exatamente. Tem o caso de professores que dependem mais de mim, porque não têm idéia... Que nem no último semestre, eu pedi projeto teve colega que disse “eu não faço a menor idéia do que eu posso estar fazendo. Eu não sei o que o computador faz”. Você vê que a pessoa não conhece mesmo. Então você tem que ir lá, mostrar “olha, tem tais recursos e você pode fazer tal coisa”. Então eu acabei sugerindo atividades que acabaram não acontecendo.

13. *Você sabe que algumas professoras desta Escola fizeram o PEC, quando oferecido pela Secretaria de Estado da Educação, e outras que agora estão fazendo agora, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Gostaria que você fizesse essa comparação: as professoras que cursaram ou estão cursando o PEC – curso carregado no uso de Tecnologias de Comunicação e Informação – elas tendem a ter melhor facilidade para trabalhar as atividades com os alunos aqui na sala de informática ou não, em se comparando com os demais professores?*

Não. Eu acho que não. Pelo trabalho desenvolvido eu acho que continuam do mesmo jeito. Não acrescentou muita coisa para trabalhar a parte de informática, não. Idéias tinham bastante, mas, assim, na hora de pôr em prática não flui, não foi. Quando eu fiquei sabendo que elas estavam fazendo o PEC e tudo, pensei que fosse desenrolar mais, me ajudar mais, mas continuou no mesmo patamar que estava. Assim, vieram com mais idéias,

“ah! eu vi tal coisa, a gente podia fazer tal coisa”, mas não saiu do papel, por conta da limitação com as máquinas mesmo. Então eu não vi diferença.

14. *Muitas vezes, durante sua formação, o professor tem um grande contato com tecnologias de ponta, usadas exclusivamente para esse processo de formação, e isso parece mesmo não garantir que tal professor utilize essas tecnologias no exercício da docência...*

É, e fica meio esquecido. Você usa ali no dia-a-dia, mas não para você passar para a frente aquilo que você está aprendendo ali. É só para o seu uso pessoal. E acabou ficando... Mesmo para trabalhar aquele grupo de *e-mail* que nós fizemos... Eu ainda continuei mandando *e-mail*, mas acabei esquecendo. E muita gente nem entrou, fez aquele dia e esqueceu. Aí caducou o *e-mail*. Ele expirou, porque ele tem duração de 30 dias – se você não mexer com ele, ele expira. Então, exatamente esse pessoal aí nem mexeu, porque também estava envolvido com outras coisas, acabou esquecendo e não tem aquela atividade de chegar todo dia e de mexer no *e-mail*, abrir o computador. Tem gente que chega na escola já vai ligar o computador para ver o *e-mail* – eu sou uma que faço isso, a primeira coisa é ver o *e-mail* – e tem gente que não tem esse hábito. Acho que faltava ter esse hábito para estar mais íntimo da máquina, para trabalhar mais, ter mais curiosidade... tem gente que não tem.

15. *Sobre software disponíveis aqui nesta sala, quais nós temos além da Internet e dos aplicativos da Microsoft Office?*

Além disso tem o programa de *webcam*, que já veio com o equipamento da prefeitura, e o *scanner* que nós colocamos depois. Mas fora os da *Microsoft*... Ah! não, tem os outros jogos que eles mandaram aí, mas nem sempre eles rodam, travam nas máquinas: aquele jogo do supermercado [Supermercado Positivo]; Carmen San Diego; tem KidPix, que é tipo *Paint Brush*, só que ele tem animação no meio, só que nem em todas as máquinas ele roda, então eu nem coloquei para os alunos ainda porque é uma máquina sim outra não que funciona. Então, quer dizer, não dá para fazer muita coisa. Mas, fora os da *Microsoft*, nem tem muita coisa não, dentro da máquina. É o que a gente coloca. Que nem agora, chegou um jogo da Editora Abril, que eu nem abri ainda, não sei o que é; veio a Barsa; tem um outro *software* aí do corpo humano, que já foi instalado em algumas máquinas que o técnico desinstalou e eu tive que instalar de novo. Pelo que as professoras de Ciências viram, ele é muito bom, esse do corpo humano, bem completo. Aos poucos a prefeitura está mandando alguns *software*... muito devagar. Eles mandaram equipamentos. Que nem agora, acabou o convênio com a assistência técnica, então oh! como demora para estar vindo um técnico – era para ter vindo sexta-feira, até agora nada. Tudo depende da Coordenadoria, e agora mudando a administração, só Deus sabe como vai ficar...

16. *Você faz JEI?*

JEI.

17. *Agora eu gostaria que você destacasse um pouco o trabalho que desenvolve com os professores. Essa proposta de trabalho em que uma vez por semana você desenvolve atividades com os professores, de acordo com o nosso PEA, é uma decisão da escola ou está previsto na Portaria que rege o trabalho do POIE?*

Está, está na Portaria. O POIE tem que trabalhar pelo menos duas horas-aula por semana com informática com os professores em JEI. Então é uma exigência. Então todos esses cursos que eu tenho feito, eu tenho que passar para os professores. Eu sou uma multiplicadora, então eu vou lá representando a escola, faço o curso, faço a oficina e trago para a escola. Aí o que acontece – não é só uma queixa minha, é uma queixa de vários POIEs – tem uma resistência muito grande dos professores – “ah! eu tenho que corrigir provas”, “ah! eu tenho que preparar aula” – e eu sei disso. Eu sou professora também, eu já passei por essa fase de ter que ficar corrigindo prova, de preencher diário, tudo, quer dizer, eu sei da dificuldade que é você largar tudo que tem lá para vir para o computador fazer uma coisa que você já sabe. Só que é assim: você já sabe, mas o seu colega do lado não sabe ainda, aí se você deixa de ir lá e ficar sem fazer, aí o outro vai sentir que é injusto – “ah! por que ele pode ficar lá e eu tenho que ficar aqui fazendo?”. Então tem que fechar o grupo como um todo, todo mundo vai, todo mundo tem que fazer. Nessa parte a gente tem que acabar sendo chata. Uma coisa que eu não sei fazer – ficar pegando no pé de todo mundo. Você mesmo pode ter visto assim que nem sempre a sala estava cheia... E, assim, o povo lá em cima fica pegando no meu pé: “tem que pegar no pé desse povo”, “põe falta para quem não está na sala”, eu falei “eu não vou pôr falta. Eu prefiro conversar com cada um deles e ver qual é o problema, mas não pôr falta”. Na verdade, se eu seguisse ao pé da letra o que estava lá na Portaria eu tinha que pôr falta – não apareceu no horário de JEI na sala de informática, é falta. Não importa se está na escola fazendo outra coisa, é falta! É uma resistência muito grande. E outros é uma má vontade mesmo: “ah! eu não estou a fim; eu não gosto de informática, então não vou fazer”. E aí fica truncado o trabalho, que acaba não conseguindo fazer com que ele deslize. Então aquele monte de oficina que eu fiz eu acabei conseguindo passar só duas e mesmo assim foi muito mal passado porque o grupo estava partido, faltou gente, aí você começa fazer... Aí entra alguma outra informação, vem e fala, aí já quebra todo aquele clima que já estava todo mundo já na seqüência fazendo... aí vem um e começa a falar. Quer dizer, perde. Acho que tinha que ter um maior interesse e vontade mesmo dos colegas. Então “hoje é informática, então eu vou largar tudo e vou para informática; por mais que eu já sei, alguma coisa vai acrescentar, posso até ajudar meus colegas que estão com dificuldade”. Essa parte da JEI que

sempre foi complicada. Então quando a gente se reúne fora... é geral, não é só aqui, em todas as escolas tem isso. Tem escola que as POIEs são mais bravas, eu não sei ser brava – então elas põem falta mesmo. Aí os professores brigam, bate de frente, porque nessa falta de JEI você está perdendo ponto. Porque quando chega lá no final da carga horária não vai ter o “x” você não vai ganhar sua fichinha lá de Modelo 3. Então é uma briga de foice como a gente diz nas reuniões. Teve escola que teve briga feia mesmo, por conta disso, e a POIE não abriu mão: “é um dever você estar lá na JEI? É um dever você está lá na JEI. Se não tiver é falta!”. Então aqui eu que fiquei mais flexível, deixei... Por isso que no meio do semestre eu fiquei até um pouco chateada com alguns grupos porque se colocou que não teve projeto na sala de informática no horário de JEI. Eu falei “não teve não só por culpa minha, mas por conta do grupo também”. Então quando a coordenação me chamou para questionar isso, eu falei “mas a culpa não foi só minha, eu posso até ter falhado de não ter sido mais firme com o pessoal, mas por conta deles também, tinha que ter partido deles também, boa vontade de todos”. Então a gente passava na sala “ah! eu estou lá na salinha”. Vinha duas ou três. Aí a gente tinha que ficar insistindo – “olha, vamos para lá”. Falei “eu não vou ficar correndo atrás do professor, não tem mais criança”. Se é aluno você ainda fica insistindo, agora professor... acho que ele sabe que ele tem que estar lá. Se não houve um projeto não foi falha só minha, foi falha do grupo. Aí lá ficou enfatizado que a falha foi minha. Fiquei meio chateada com isso. Mas falei “bom, passou... a gente vai ter que trabalhar isso de uma outra forma”. Porque às vezes a gente está com a cabeça quente e acaba escrevendo o que não precisa escrever. E aí depois, se escreveu, viu que fez besteira, mas aí já passou, já está registrado. Aí passou, eu falei “bom, já que é assim, eu vou tentar, vou ser mais firme, vou pôr falta”, mas eu não consigo fazer isso porque eu sei que vai prejudicar as pessoas. Acho que sou muito justa com essas coisas que acabam acontecendo. Então eu vou mais pelo lado humano, pelo coração e não pela razão, e nessa eu acabo dançando. Mas na medida do possível vou tentando arrebanhar os professores para trabalhar em JEI. Está na Portaria, tem que ser trabalhado.

18. *Se o grupo todo estivesse bem envolvido com um projeto de formação nesse horário a ser dedicado a tais estudos, que tipos de atividades você gostaria de trabalhar?*

Ah! Tem muitas atividades boas, que nem a de animação, a de som, a de vídeo. A minha intenção é passar todas essas oficinas de montar *slides*, de tudo, e, assim, depois que todo mundo for capacitado com essas oficinas, montasse um projeto com os professores. Que eu vejo em outras escolas lá, eu fico babando, eu falo “eu quero fazer isso também na minha escola”. Aí os professores vão fazer o “projeto da água”, aí os professores fazem a pesquisa, eles montam a animação, montam os *slides* e passam para os alunos. “Olha o trabalho que foi feito nas reuniões de professores”, como a gente chama; para os alunos verem o que foi produzido também. E no final tem um trabalho muito bonito, porque a idéia não é eu montar um projeto só com alunos, com professor também. A gente tem que montar um projeto com os professores, para o professor saber também, porque às vezes o professor não faz porque ele não sabe. Então, se ele fizer no horário de JEI, ele participou da oficina, ele aprendeu e ele pôs em prática, ele trabalhou isso, quando ele for trabalhar com os alunos vai ser muito mais fácil. Mas aí é onde trava. “Ah! não, não vamos fazer, a gente só aprendendo a oficina já está bom”. Eu sinto estranho, porque acho que o professor está cansado, tem que preparar aula, tem que fazer um montão de coisa, e “ah! vou ficar fazendo pesquisa na *Internet* ainda? Fazer um projeto?”... Tem uns que abraçam, “não, vamos fazer, é isso mesmo”, mas tem outros que não querem nem saber, não estão nem aí.

19. *O que você sente em termos de retorno, comentários ou cobranças, por parte dos professores e por parte dos alunos?*

Cobrança?

20. *Retorno, tanto positivo quanto negativo, por parte dos professores e por parte dos alunos.*

Por parte dos alunos, eles dão um retorno maravilhoso: “olha, eu aprendi tal coisa, fiz isso, fiz aquilo, o professor ensinou, agora já sei mandar *e-mail*...”, alguma coisa assim. E por parte dos professores eu sinto assim que eles pedem que eu ajude mais, mas também às vezes se acomodam. Que nem, tem colegas que pedem ajudam, mas aí sentam e esperam eu fazer sozinha. Ah! não, não dá. Eu acho que é uma troca, eu estou aqui para auxiliar, para ajudar, eu não me nego, nunca me neguei a ajudar colega nenhum. “Ah! estou precisando de uma ajuda assim e assim para fazer tal coisa. Você pode ficar com eles agora?”, aí eu falo “olha, por tanto tempo eu fico, por outro tanto acho que você precisa estar aqui para acompanhar o trabalho deles, não adianta só eu acompanhar”. Então às vezes eu sinto que esse retorno dos colegas é que fica faltando um pouco. Achem que eu é que tenho que ficar com a sala, aí faz bico, fica de cara feia porque eu não fiquei. E não é bem por aí. Acho que é assim, eu tenho uma Portaria a ser seguida. “Ah! não precisa levar ao pé da letra”, não precisa levar ao pé da letra, mas acho que o trabalho tem que sair bem feito, tem que sair bem feito e tem que ter as regras. Tudo tem regra. Então, com relação ao retorno, eu acho que não teve assim uma parte negativa, uma parte positiva, acho que ficou meio misturado. Que nem, às vezes os alunos me cobravam “tinha que ter mais aulas”, falo “isso não depende de mim. Tem todo um processo a ser feito para ter mais aulas”; “por que a senhora ficou uma semana fora da escola”, eu falei “não foi culpa minha, eu fui convocada pelo Diário Oficial para fazer o curso tal”. Quer dizer, isso eles cobraram muito. Porque esse ano, olha eu vou contar, só de encontros com a Coordenadoria foram 30, quer dizer, um mês fechado, sem aula, só de encontros com a Coordenadoria. Fora os outros encontros do

TICompartilhar, da DOT... Isso eles cobraram bastante... a ausência. Qualquer professor pode faltar, o POIE não pode faltar. O dia que o POIE falta “ah! por que a professora faltou?”; todo mundo sabe quando o POIE falta. Agora outro professor nem é notado muito porque não é uma aula tão disputada.

21. *Quantos professores usavam a sala de informática normalmente, mesmo na sua ausência?*

Três, no máximo. Três ou quatro. Que vinham quando eu não estava. Que falavam “eu dou conta de ficar com a turma lá”. Agora, a grande maioria “ah! se você não está, eu não vou; não me sinto segura de estar lá sozinha; se der algum crepe em alguma máquina eu não sei o que fazer”. Então, dá para contar nos dedos – três ou quatro, só, que vinham mesmo para o laboratório sem minha presença.

22. *Existem outros modelos para disposição das máquinas no laboratório?*

Tem. Tem outros modelos. Tanto é que eu queria fazer aqui, mas, segundo o <<Secretário da Escola>>, não é possível, teria que mexer com toda a fiação novamente. Tem laboratório que é que nem sala de aula mesmo, um atrás do outro, uma máquina atrás da outra, fazem aquelas fileirinhas... Eu achei até ótima a idéia, porque você ficando atrás deles você tem a visão de todas as máquinas, do que é que eles estão fazendo, e eles todos conseguem te ver lá na frente. As escolas que têm o *datashow* – que é maravilhoso, que nós não temos – ela instalou o *datashow* bem de frente com eles, então todo mundo tem visão de tudo. Eu achei que ficou uma disposição muito boa. Mas, como o técnico quando veio ele já colocou assim, não teve como mudar. Para mudar agora, tem que mexer com toda parte elétrica de novo, puxar a rede, ia dar um trabalho danado, fora o gasto. Mas se pudesse fazer, eu faria aqui, mudar todos eles. Tem escolas que eles ficam de costa um com o outro, então elas fizeram dois corredores, de dez e de dez, deu certinho, porque é laboratório comprido. Eu pessoalmente... Esse é o laboratório menor que tem, de todos que eu já conheci esse é o menor que tem. Têm salas que são enormes, que pegam duas salas de aula, então dá para você esparramar máquina para tudo que é lado, tem mesa grande no meio da sala... Então tem outras formações, outras disposições de máquina.

23. *Hoje se fala muito em professor pesquisador, professor reflexivo, professor pesquisador da própria prática. Você pode enxergar isso de vários ângulos, porque já exerceu várias funções dentro da escola. Que condições tem o professor para ser reflexivo, para se tornar pesquisador, aqui na escola?*

Acho que ele tem bastante condições. Tanto aqui no laboratório como na sala de leitura tem muita coisa que o professor pode estar pesquisando, pode estar lendo, para poder refletir mais para sua prática, para melhorar. Eu penso assim, tem muitas pessoas que estacionam, “ah! eu já estou formada, não preciso de mais nada. Uma dica aqui, outra ali e tudo bem”. Mas sentar ali, pegar um livro para poder refletir sobre a minha prática para melhorar, acho que isso é muito válido. Mesmo nos horários de JEI, as coordenadoras trazem algum texto – às vezes são chatos para caramba –, mas acabam ajudando na nossa reflexão do dia-a-dia, na nossa prática. Acho que os momentos que nós temos ali são muito bons, que a gente devia abraçar mais. E a gente reclama “ah! fazer JEI, ficar lendo textos, não sei o que...”, principalmente se for de legislação, que é muito chato, mas eu acho que a oportunidade que nós temos no horário de JEI ela é muito boa, muito rica, para essa troca mesmo, trocar com o colega, o que é que ele fez, que ele está fazendo, o que ele leu, alguma dica diferente, acho que isso é muito importante. E aqui no laboratório também. Ele está aberto para todo mundo. Então “ah! eu precisava de uma pesquisa, ver um texto assim e assim”, está aberto aqui para você ler, para você pesquisar, para você poder mesmo melhorar a prática, crescer. Eu acho que tem muita oportunidade sim, porque as pessoas não valorizam as oportunidades. Porque a gente fica sempre naquela mesmice, “ah! vou fazer aquilo de novo... de novo”, e acaba deixando de lado, mas se a gente abraçasse a idéia e todo mundo trouxesse alguma coisa para enriquecer o trabalho, para refletir, ia ser muito legal.

24. *O que a sala de informática traz de vantagem para a formação do professor? Quais são as vantagens que ela traz?*

Nós estamos na era da informática. Tudo que você faz... Você vai num lugar “ah! você tem *e-mail*?”... então isso facilita muito a comunicação entre os colegas. Então para nossa formação isso veio acrescentar, eu acho. Você recebe um *e-mail* com um texto bom lá que vai ajudar na sua prática, você acaba encaminhando para outros colegas. Se você não tivesse *e-mail*, você já ia ficar um pouco mais limitado para passar para todos, ia passar só para aqueles que estavam mais próximos ali. Então com a informática você já tem mais possibilidade de passar para todo mundo. Você faz um texto e quer que todo mundo leia, mas você não quer que fique passando de um por um, então você põe na rede e todo mundo tem acesso. Acho que isso acrescentou bastante na formação do professor na escola. Mesmo para trabalhar com os alunos. Isso tem ajudado muito.