UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

SANDRA CEDRAZ LOPES

REDE INTERATIVA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO (RIVED) NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR EM SALVADOR/BA.

SALVADOR
2010

SANDRA CEDRAZ LOPES

REDE INTERATIVA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO (RIVED) NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR EM SALVADOR/BA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta.

SALVADOR
2010

Lopes, Sandra Cedraz
Rede interativa virtual de educação (Rived) no Colégio Estadual Pinto de Aguiar em Salvador-Ba. / Sandra Cedraz Lopes. – Salvador, 2010.
160f.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Internet na educação. 2. Rede Internacional Virtual de Educação . 3. Tecnologia da informação. 4.Tecnologia educacional. 5. Políticas públicas - Brasil. I. Matta, Alfredo Eurico Rodrigues. II.Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 374.26

SANDRA CEDRAZ LOPES

REDE INTERATIVA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO (RIVED) NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR EM SALVADOR/BA.

Dissertação apresentada em sessão pública como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional na Universidade do Estado da Bahia.

Data de defesa: 14 de abril de 2010.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta – Orientador
Doutor em Educação Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão - Ufba
Doutor em Educação Universidade Federal da Bahia.

Profª Drª Leliana Santos de Sousa - Uneb
Doutora em Ciências da Educação Universitè de Paris VIII/França.

In memoriam:

À Bertila, Albaniza e Jandira. Vocês não estiveram presentes neste desfecho, mas me fizeram felizes com suas existências, me incentivaram, acreditaram em mim e com certeza estão felizes com esta realização.

AGRADECIMENTOS

Olorun, Mawu, Zambi, Guaraci, Brahma ou simplesmente à força criadora do universo simbolizada na palavra Deus e a todos que passaram por minha vida nestes últimos tempos deixando palavras de estímulo ou mesmo me desafiando a vencer meus próprios limites.

Meu especial agradecimento:

Ao Prof Dr Alfredo, meu orientador, por quem tenho grande admiração pela paciência e respeito com que me acompanhou na confecção deste trabalho, permitindo que contruísse meu próprio caminho, aprendendo com as dificuldades, incertezas e inseguranças o que me fortaleceu como pesquisadora e profissional.

A Kerjean pelo companherismo, amor, compreensão, carinho e torcida.

A Tarik, meu filho, pelo amor e compreensão ao alegrar meus dias de trabalho em casa.

Aos meus pais pelo amor incondicional. À minha segunda mãe Elza, Vó Cecy, meus irmãos e a toda família que entendeu minhas ausências e recolhimento.

Aos Professores Dr José Wellington e Drª Leliana pelas importantes contribuições na qualificação e na banca de defesa final.

A Linda Nery, sem o seu incentivo inicial essa história não teria começado.

A Andréa Sá, que leu meus primeiros rabiscos, ajudando-me a colocar “as ideias no papel” me fazendo acreditar que superaria as dificuldades.

A Vânia Rita pela ajuda imprescindível na troca generosa de ideias e estímulo durante este processo estando em co-autoria absoluta mesmo que "oficiosamente".

A Núbia e Euri, amigas e companheiras de longas jornadas por compartilharem as dúvidas, angústias e alegrias que envolveram a realização deste trabalho.

A Rita Aragão pela revisão final cuidadosa, apurada e abolutamente perfeita.

Ao Governo do Estado da Bahia, à Secretaria Estadual de Educação, ao Instituto Anísio Teixeira e mais especificamente à Coordenação de Tecnologia Educacional e ao Núcleo de Tecnologia Educacional 01.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional.

Equipe gestora, colegas, funcionários e estudantes do Colégio Estadual Pinto de Aguiar que sempre foram receptivos e grandes colaboradores. Vocês ainda me fazem acordar, viver, temer, vibrar e encarar a realidade de ser professora da escola pública acreditando nos meus sonhos, combustível de nossas vidas.

RESUMO

Situando-se na perspectiva das Políticas Públicas de Inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar, esta dissertação objetivou a realização de um estudo mais aprofundado sobre o tema levanta a problemática da utilização destas tecnologias, bem como as contribuições do Programa Rede Interativa Virtual de Educação (Rived), após a formação continuada dos professores no Colégio Estadual Pinto de Aguiar, em possíveis mudanças na prática docente. Para isso, inicia esta discussão com a contextualização da educação e o sistema público de ensino baiano, tecendo considerações sobre as políticas públicas e a política educacional voltada para as TICs, analisando o Programa Rived e sua implantação no Colégio Estadual Pinto de Aguiar a partir da formação de professores denominada Oficina Rived, realizada pelo Núcleo de Tecnologia Educacional. O percurso metodológico escolhido perpassa pela tipologia exploratória, chegando à praxiologia de Gramsci e ao dialogismo proposto por Bakhtin. Considerando que a pesquisa foi desenvolvida após a Oficina Rived, formação continuada de professores proposta e desenvolvida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional, tem-se ainda como característica o *ex-post-facto*. Para tanto, compôs-se a amostra com os vinte e um professores participantes da oficina, diretor e coordenadora pedagógica utilizando-se como instrumento a entrevista semi-estruturada. A partir da articulação teórica do desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, os resultados desta pesquisa sugerem que os modelos de implantação das políticas públicas de TICs geram consideráveis desencontros com a realidade educacional das nossas escolas públicas estaduais. Infere que o alcance do Programa Rived enquanto política de inserção das TICs na Educação e seus efeitos pedagógicos no uso dos OA(s) no Colégio Estadual Pinto de Aguiar a partir da observação de mudanças da prática docente não ocorreu devido à falta de apoio técnico na escola para o Programa Rived. Contudo fica evidenciado que os professores admitem a necessidade de mudanças na sua prática docente ressaltando a importância das TICs.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação, Programa Rived, Formação de Professores e TICs.

ABSTRACT

Standing in the perspective of Public Policy Insertion of Information and Communication Technologies (ICTs) in the school context, this dissertation aimed to conduct further study about theme, raising the problem of using these technologies and contributions from the Network Interactive Virtual Education (Rived) after continuing education of teachers in State College Pinto of Aguiar on possible changes in docent practice. So, this discussion begins with the contextualization of education and the public system of teaching in Bahia, with considerations about public and international policy focused on TICs, analyzing the Rived Program and his implantation in State School Pinto of Aguiar from the formation of teachers named Rived held by the Center for Educational Technology. The methodological approach chosen goes through exploratory typology, reaching the praxiology of Gramsci and the dialogism proposed by Bakthin. Considering that the survey was developed after Rived workshop, continued teacher proposition and developed by Center of Educational Technology, there is still as characteristic the ex-post-facto. So, the sample was composed by twenty-one teachers that participate of workshop, director and educational coordinator, using interview as instrument semi-structured. From the theoretical articulation of search development and data analyzes, results of this searching suggest that models of implementation of public policy for TICs generate considerable disagreements with educational reality of our public schools. Infers that the scope of Rived Program as policy of insertion for TICs in Education and their educational effects in using of OA(s) at State College Pinto of Aguiar from the observation of changes in teaching practice was not due to lack technical support at schools for Rived Program. However, it is evident that teachers admit the necessity of changes in their teaching practice, emphasizing TICs importance.

Key words: Public Policy; Education; Rived Program; Teachers Training; TICs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista aérea do bairro de Mussurunga. 36
Figura 2 - Vista aérea do Colégio Estadual Pinto de Aguiar. 38
Figura 3 - Vista frontal do Colégio Estadual Pinto de Aguiar. 38
Figura 4 - Esquema das Políticas Públicas Hoje. 42
Figura 5 - Página inicial do site Rived. 83
Figura 6 - Interface de busca do site Rived. 83
Figura 7 - Vista parcial do laboratório de informática do CEPA. 89
Figura 8 - Professores na Oficina Rived realizada no CEPA. 91
Figura 9 e 10 - Cartazes da pesquisa de opinião realizada pelos alunos, em atividade com o professor de Matemática, Jamilton. 93
Figura 11 - Profª Nivaldete (Artes) com parte da turma do 6° ano no laboratório. 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro conclusivo do item 1.4.1 40

Quadro 2 - Ações desenvolvidas ou em desenvolvimento no CEPA. 74

Quadro 3 - Atividades realizadas na Oficina Rived. 98

Quadro 4 - Elementos e indicadores para coleta e análise dos dados. 108

Quadro 5 - Motivos que dificultam/impedem o uso do laboratório de informática. 110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aplicação do plano de aula/atividade construído na oficina Rived. 114
Tabela 2 - Motivos que dificultam/impedem o uso do laboratório de informática. 120
Tabela 3 - Na sua formação inicial (graduação) você aprendeu ou discutiu sobre o uso pedagógico das TICs? 124
Tabela 4 - Recursos que os professores incorporaram nos últimos anos à sua prática docente, informando como os utiliza. 125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	- Atividade de Coordenação
ALC	- América Latina e Caribe
APC	- Ambiente Pedagógico Colaborativo
Arteduca	- Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas
Bid	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CD	- Compact Disc/Disco Compacto
CEPA	- Colégio Estadual Pinto de Aguiar
Conder	- Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
DVD	- Digital Video Disc/Vídeo Disco Digital
EAD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EUA	- Estados Unidos da América
Fapesb	- Fundação de Amparo à Pesquisa
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
FMI	- Fundo Monetário Internacional
Fust	- Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
HQ	- História em Quadrinhos
HTML	- Linguagem de Marcação de Hipertexto.
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
Iven	- International Virtual Education Network
LDB	- Lei de Diretrizes e Base
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
OA(s)	- Objetos de Aprendizagem
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas

PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDU	- Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
Proinfe	- Programa de Informática da Educação do Estado da Bahia
Proinfo	- Programa Nacional de Informática na Educação
RA	- Regiões Administrativas
Relpe	- Rede Latino Americana de Portais Educativos
Rived	- Rede Interativa Virtual de Educação
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SEC	- Secretaria Estadual da Educação
Senac	- Serviço Social de Aprendizagem Comercial
Senai	- Serviço Social de Aprendizagem Industrial
Sesi	- Serviço Social da Indústria
TIC(s)	- Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	- Televisão
UCA	- Um Computador por Aluno
Ucsal	- Universidade Católica do Salvador
Ufba	- Universidade Federal da Bahia
UnB	- Universidade de Brasília
Urbis	- Habitação e Urbanização da Bahia S.A.
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO. 16

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO: AS AMARRAS DA EDUCAÇÃO NA BAHIA. 23
2.1 BRASIL: CONSTITUIÇÃO DE UM POVO. 23
2.2 EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DE DESAFIOS E CONQUISTAS. 25
2.3 FORMAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO BRASIL. 28
2.4 A CIDADE DE SALVADOR E O BAIRRO DE MUSSURUNGA. 33
2.4.1 Caracterização do Colégio Estadual Pinto de Aguiar. 37

3 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICA EDUCACIONAL DE TICs E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REALIDADE ENCONTRADA NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR. 41
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE ANÁLISE E COMPREENSÃO 41
3.2 A CIRANDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONTEXTO E CONDICIONANTES. 44
3.3 AS TICS E SUA CHEGADA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS. 49
3.3.1 O Proinfo e a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional. 54
3.3.2 A formação continuada de professores no NTE 1 Salvador: conjuntura, experiências e ações. 59
3.3.3 A necessidade da formação continuada de professores e a prática como entendimento mais amplo da atividade docente. 63
3.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR. 66

4 O PROGRAMA RIVED ENQUANTO POLÍTICA DE INSERÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO. 75
4.1 REDE INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCAÇÃO PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: A GÊNESE DO RIVED. 75
4.2 O PROJETO RIVED E SEU ESBOÇO HISTÓRICO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E ALIANÇAS PARA CONCRETIZAR O AVANÇO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO. 81
4.3 A AÇÃO DO NTE 1 NA OFICINA RIVED NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR. 87

5 PERCURSO METODOLÓGICO. 100
5.1 DEFINIÇÃO DO MODELO DE PESQUISA. 101
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA. 104
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ELEMENTOS OBSERVADOS. 106
5.4 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE. 109

6 ANÁLISE DE TENSÕES APÓS FORMAÇÃO CONTINUADA COM O PROGRAMA RIVED: ENTRAVES E POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE DO CEPA. 111
6.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E APLICAÇÃO DO PLANO DE AULA/ATIVIDADES PARA USO DO ACERVO RIVED. 111
6.2 AS JUSTIFICATIVAS DAS NECESSIDADES DA UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA ESCOLA COM OS ALUNOS E AS DIFICULDADES DE USO 116
6.3 A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TICs NA FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO) E A REALIDADE DOS PROFESSORES PESQUISADOS. 122
6.4 DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: APOIO INDISPENSÁVEL AO TRABALHO DOCENTE. 127

7 CONCLUSÕES 133

REFERÊNCIAS 138

APÊNDICES 147

ANEXOS 161

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), há algum tempo os televisores e computadores passaram a fazer parte do espaço escolar apresentando diferentes possibilidades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Na década de 90, objetivando tornar tais tecnologias acessíveis às escolas públicas, foram implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação a Distância (SEED), políticas públicas de inserção das TICs, através de programas a exemplo do TV Escola[1] e do Programa Nacional de Informática na Educação[2] (Proinfo) que deu origem aos Núcleos de Tecnologia Educacional[3] (NTE). Esses programas, através da distribuição de kits tecnológicos (televisão, videocassete, antena parabólica e receptor de satélite) e composição de laboratórios de informática (computadores, scanner e impressora), constituíram-se numa tentativa de subsidiar o trabalho do professor[4] com seus alunos atendendo a educação da rede pública de ensino. Essa nova realidade ajudou a intensificar a necessidade da formação continuada docente com o Proinfo que mais a frente forneceu lastro tecnológico e de formação continuada de professores, ao programa Rede Interativa Virtual de Educação[5] (Rived), objeto de estudo deste trabalho.

Estudos voltados para processos de ensino-aprendizagem, mediados pelo uso das TICs, comprovam que existem possibilidades de uma prática pedagógica mais contextualizada para os sujeitos que ensinam e aprendem, exigindo dos professores uma formação continuada que contemple a utilização desses recursos.

---

[1] Programa lançado experimentalmente no Piauí em setembro de 1995 e ampliado para todo o território nacional em março de 1996. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/> Acesso em: março 2010.

[2] Criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462> Acesso em: maio 2009. Antes disso, novembro de 1996, o MEC lançou as diretrizes gerais do Programa Nacional de Informática na Educação. A seguir o programa será abordado mais detalhadamente;

[3] Criados pelo Decreto Nº 7.380 de 22 de Julho de 1998. Têm a competência de fornecer todo o suporte tecnológico às escolas da rede e a formação continuada para profissionais da educação.

[4] Optamos por usar nesta dissertação a palavra professor no masculino, mas considerando de igual importância ambos os gêneros.

[5] Programa do MEC/SEED voltado inicialmente para o ensino aprendizagem em Ciências e Matemática em toda a educação básica. Implantado no Brasil, nos anos de 2000 a 2002, com base no Projeto International Virtual Education Network (IVEN) que versava sobre os desafios encontrados nos países da América Latina e Caribe com o início do novo século. Ver site: <http://rived.mec.gov.br> Acesso em: março 2010.

Contudo nossa preocupação é que a interação apropriada com as TICs na escola ou fora dela, colabore também para uma formação de cidadãos críticos capazes de resolver problemas, buscando novos caminhos e entendendo toda esta trajetória graças ao raciocínio e consciência da sua própria capacidade cognitiva considerando o contexto histórico social em que estão inseridos.

Esta dissertação nasceu dessas inquietações frente à problemática do uso das TICs que marcam também nossa trajetória enquanto multiplicadora do NTE, responsável pela implantação das políticas públicas de TICs nas escolas públicas, quando mais um projeto, o Rived, após nossa formação, precisa ser implantado para estimular os professores a conhecerem e utilizarem os Objetos de Aprendizagem (OA) disponíveis nas máquinas dos laboratórios de informática, visando entender e descobrir suas possibilidades e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, realizamos a Oficina Rived que se caracterizou como formação continuada de professores para o uso das TICs em várias escolas públicas, a exemplo do Colégio Estadual Pinto de Aguiar (CEPA), campo desta investigação.

Para o Programa Rived, OA é qualquer recurso digital que possa ser utilizado e reutilizado para dar suporte ao aprendizado que proveem informações para a construção de conhecimento, seja essa informação em forma de imagem, animação, simulação, etc. Portanto, para nós, sendo esse recurso digital reutilizável, auxiliar da aprendizagem, o mesmo funda-se como uma possibilidade de construção de conceitos a partir de experimentações e associam o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas.

Nosso objeto de estudo centra-se, portanto, na observação das possibilidades de mudanças na prática docente a partir do uso dos OA transitando na temática das Políticas Públicas de inserção das TICs no contexto escolar com a implantação do Projeto Rived em escolas públicas estaduais da cidade de Salvador.

Temos como expectativa que este estudo contribua para proporcionar visão geral, aproximativa, acerca do fenômeno, considerando-se que o tema escolhido é comumente observado na realidade das nossas escolas públicas estaduais, porém pouco explorado enquanto procedimentos científicos para formulação de hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores.

Dessa forma, esta dissertação constitui-se numa investigação científica que tem como objetivo a realização de um estudo mais aprofundado sobre o tema

levantando a problemática da utilização dessas tecnologias bem como sua influência nos resultados pedagógicos refletidos a partir das práticas dos professores.

Através dele temos a pretensão de visualizar a importância da utilização dessas tecnologias e mais significativamente o papel das mesmas no processo pedagógico a partir do estudo da Rede Interativa Virtual de Educação (Rived). Para isso levantamos o seguinte problema: Quais as contribuições do Programa Rived, após a formação continuada dos professores no Colégio Estadual Pinto de Aguiar, em possíveis mudanças na prática docente?

A relevância socioeducativa deste trabalho justifica-se numa compreensão das políticas públicas de inserção das TICs nas escolas. Para isso analisa e busca compreender como os professores podem usar o que está à sua disposição, descobrir como construir possibilidades, repensar e reconstruir suas práticas na sala de aula, identificando quais os determinantes que restringem ou dificultam mudanças na sua prática docente.

É preciso lembrar, porém, que essa prática está fortemente vinculada ao processo de formação inicial e continuada docente, encarando cotidianamente demandas e desafios diários da profissão. O espaço da sala de aula é importante para que o professor articule os diversos saberes e possa tirar proveito das inovações tecnológicas emergentes na sociedade, pois é no coletivo que construímos um conhecimento mais amplo e verdadeiro, formamos e trocamos opiniões a respeito da realidade em que vivemos.

A partir desta pesquisa, buscamos uma produção de conhecimento que seja não só útil para a coletividade considerada na investigação local, como também seja ampliada com possibilidades de compreensão no estudo de outras problemáticas. Ao mesmo tempo, tentamos provocar uma reflexão mais profunda da inserção das tecnologias no campo educacional, pois a ênfase não deve se resumir ao domínio técnico das máquinas nem ao mero acesso à Internet uma vez que constatamos que muitos outros fatores envolvem ações com as TICs em sala de aula.

Para isso, três conceitos são ressaltados: as políticas públicas, o programa Rived e a formação de professores para a utilização das TICs com o fio condutor da cidadania. Isto porque Proinfo, na sua concepção, ressalta a questão da cidadania, mas questionamos a visão inicial que trouxe, pois à época do seu surgimento, demonstrou equívocos atendendo prioritariamente a questões de mercado na aquisição de equipamentos e softwares desvinculando-se assim de uma prática

social cidadã. Também o Rived, ao disponibilizar os conteúdos digitais, traz como meta a melhoria da aprendizagem na educação básica e a formação cidadã do aluno.

Os elementos determinados para a compreensão do nosso estudo encontram-se na inter-relação entre: Relação teoria/prática entendida como a compreensão da práxis como ação dialética entre pensar e fazer considerando possibilidades objetivas e subjetivas nas contribuições dos autores: Gadotti (1993, 2000, 2001, 2008) e Freire (2001; 2003); Prática pedagógica sinalizada pela capacidade de intervir com os alunos no processo ensino-aprendizagem desdobrando-se na organização do planejamento, metodologia e didática na qual mais uma vez dialogamos com Gadotti e Freire, acrescentando-se Kenski (2003) e Bonilla (2004, 2005) dentre outros; Trabalho docente através da análise da formação docente e de como se formam suas crenças, sua prática, limitações e possibilidades para enfrentamento das dificuldades. Para isso, trazemos, além de Kenski e Bonilla, Barreto (2003).

O campo delimitado para a pesquisa foi uma escola pública da rede estadual, o Colégio Estadual Pinto de Aguiar (CEPA), localizado no bairro de Mussurunga, atendido pelo NTE 1/Salvador. O Colégio é equipado com laboratório de informática, conforme padrão estabelecido pelo MEC com 10 máquinas, onde seus professores participaram de cursos promovidos pelo NTE e mais especificamente da Oficina Rived que teve 8h de carga horária dividida em dois encontros presenciais nos quais foram trabalhados os seguintes conteúdos: Discussão sobre dificuldades no uso de tecnologia no contexto escolar e articulação com a prática docente; Linux Educacional 2.0[6]; acervo Rived com guia do professor e Objeto de Aprendizagem (OA): o que é?/conhecendo outros acervos/ampliando as possibilidades de uso.

Para dar conta deste estudo, levantamos as seguintes proposições: Como compreender a realidade histórico-social da Educação na Bahia? Como as políticas públicas de inserção das TICs nas escolas públicas e a formação de professores têm sido elaboradas e gestadas nos programas e projetos envolvidos nesta

[6] Sistema Operacional baseado em software livre, personalizado pelo Governo Federal, instalado a partir de 2006 nos laboratórios Proinfo, após discussões com a sociedade civil sobre software livre como opção ao software proprietário. Ressalta-se que anteriormente uma primeira versão experimental fora instalada, mas com muitos problemas de configurações que acabaram por afastar usuários iniciantes nas escolas. Atualmente utiliza-se a versão 3.0, totalmente reformulada e bem mais amigável. Veja mais em: <http://www.softwarelivre.gov.br/> Acesso em: junho 2009.

pesquisa? Como compreender o alcance do Programa Rived enquanto política de inserção das TICs na Educação e seus efeitos pedagógicos do uso dos OA(s) no Colégio Estadual Pinto de Aguiar a partir da observação da prática docente?

Considerando a importância da temática no quadro dos atuais problemas da educação relativos à formação continuada de professores e a metodologia como caminho para alcançar nossos objetivos, optamos por uma pesquisa de natureza exploratória que envolveu levantamento bibliográfico, documental, eletrônico e de campo. Foi realizada também a análise de documentos e diálogo com a colaboração de autores, além dos citados anteriormente, a exemplo de: Matta (2002; 2004; 2005), Santos (2008), Azevedo (2001; 2004), Aranha (2006), Coraggio (2000), Carvalho J. (2002), Cysneiros (2004), Althusser (1985), Belloni (2004), Boneti (2006), Freitag (1986), Saviani (2008), Ghiraldelli Jr.(1994), dentre outros, ajudaram-nos a ampliar nossa compreensão sobre o fato.

O fenômeno educacional, por situar-se dentro de um contexto social de realidade histórica em constante movimento, fez-nos eleger o método dialógico defendido por Mikhail Bakhtin e a praxiologia gramsciana como o caminho possível para compreender este todo ativo, dinâmico e complexo.

Foram realizadas entrevistas com professores participantes da oficina, diretor e coordenadora pedagógica, que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado subsidiando sobremaneira nossa articulação teórico-empírica.

Após essa Introdução, as proposições explicitadas anteriormente nos ajudaram a organizar os capítulos delineados a seguir:

No capítulo 2, para compreender a realidade histórico-social da Educação na Bahia, precisamos contextualizá-la com base na formação histórico-social da cidade do Salvador, refletida na história da educação e formação do sistema público estadual de ensino baiano e na compreensão do conceito de cidadania ao longo da história. Por fim, contextualizamos a comunidade do Colégio Estadual Pinto de Aguiar

Ao levantarmos a discussão das Políticas Públicas de inserção das TICs nas escolas públicas e a formação de professores, no capítulo 3, buscamos esclarecer como as mesmas têm sido elaboradas através de programas e projetos. Para isso, analisamos o panorama de criação do Proinfo e NTEs na qual o leitor tem a ideia de como acontece a formação continuada de professores e um pouco da prática

pedagógica dos mesmos, fazendo relações com o contexto do Colégio Estadual Pinto de Aguiar descrito em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Ainda trouxemos neste capítulo uma análise da influência dos organismos financeiros internacionais nas decisões e conduções da política educacional do nosso país que regeu um grande período da nossa história. Isto porque o Programa Rived contou com projeto inicial elaborado por uma empresa norte-americana[7] sob encomenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird).

O projeto Rived foi detalhado e analisado no capítulo 4, onde apresentamos o programa enquanto política de inserção das TICs na Educação, levantando como pistas iniciais a apreciação da sua criação bem como de suas metas, principais características e as estratégias de alcance dos seus objetivos. Neste capítulo, trouxemos também a implantação da proposta no Colégio Estadual Pinto de Aguiar, através da Oficina Rived, no ano de 2008.

Dedicamos o capítulo 5 à descrição e justificativa dos caminhos metodológicos percorridos para consecução dos nossos objetivos. Inserimos neste capítulo a caracterização do campo, instrumentos de coleta de dados e estratégias de análise. Aqui também foram utilizadas informações da Oficina Rived que ajudam a traçar o perfil dos sujeitos pesquisados.

No capítulo 6, expomos a análise dos resultados obtidos à luz do nosso referencial teórico expondo nosso entendimento a respeito dos argumentos dos nossos entrevistados no CEPA. Confrontamos esses resultados com informações da oficina e sua avaliação o que nos levou a uma maior compreensão da formação dos professores para utilização/inserção das TICs e dos reflexos nas mudanças da prática docente.

Após os capítulos, apresentamos nossas conclusões no capítulo 7 resgatando nosso objetivo inicial e considerações acerca das proposições levantadas com as observações e sugestões pertinentes ao constatar que os professores avançam na medida em que, consideram as necessidades pedagógicas do uso das TICs, porém não são verificadas mudanças significativas na sua prática docente devido a condicionantes externos constatados pela nossa pesquisa.

---

[7] Knowledge Enterprise Inc. Empresa privada sediada em Washington (EUA), especializada em consultoria com uma rede mundial de especialistas. Ver site: <http://www.knowledgeenterprise.org/> Acesso em: abril 2009.

Para finalizar, incluímos nos apêndices roteiros, transcrições e tabulações das entrevistas realizadas. Nos anexos seguem documentos referentes ao planejamento, desenvolvimento e à avaliação da Oficina Rived bem como as tabulações de alguns dos seus formulários que nos ajudaram a traçar o perfil dos sujeitos pesquisados. Recomendamos uma leitura atenta de todos esses documentos para melhor entendimento do nosso trabalho.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO: AS AMARRAS DA EDUCAÇÃO NA BAHIA.

A colonização e a dependência introduzem nos países a elas submetidos algumas distorções na forma de verem a si próprios e de resolverem seus problemas.
Frigotto

Este capítulo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a história da educação baiana, seu processo de desenvolvimento bem como a formação do sistema público de ensino e o início da formação de professores, contextualizando a comunidade do Colégio Estadual Pinto de Aguiar, localizado no bairro de Mussurunga, em Salvador, campo desta pesquisa.

2.1 BRASIL: CONSTITUIÇÃO DE UM POVO

A evolução da humanidade acontece em meio à interação de pessoas com outras pessoas no curso das sociedades interferindo sobremaneira na natureza. A cada dia fazemos e registramos nossa experiência individual e coletiva participando definitivamente da história do mundo.

Com isso produzimos cultura e todo o alicerce para, ao repensar o passado, viver e compreender o presente e desenhar o que há de vir a ser. As novas gerações surgem como planos futuros que, pelo tempo, assimilam a herança cultural modificando-a e criando o porvir. Esse tempo histórico contém e ao mesmo tempo está contido na visão de totalidade. Ensina-nos Santos que “as ações e os homens não se localizam de forma cega assim como as instituições e infraestruturas. Os lugares reproduzem o País e o Mundo” (SANTOS, 2008, p.125).

A história do Brasil reflete os acontecimentos da Europa, pois a colonização brasileira estava incluída na expansão comercial da burguesia europeia. O Brasil colônia teve como principal atrativo as riquezas naturais, fornecendo para as metrópoles, entre outras mercadorias, ouro, pau-brasil e cana de açúcar.

Três grandes grupos étnicos contribuíram para o povoamento do Brasil e mais especificamente da Bahia: o índio, o africano e o europeu. Esses dois últimos chegaram a partir do século XVI e colaboraram para formação de uma sociedade

agrária, escravista e mercantil. O colono português implantou uma estrutura social bastante hierarquizada e repressiva para atender às exigências da economia capitalista comercial em franca expansão no mundo e trouxe consigo o africano escravizado.

No Brasil, com o sistema de capitanias hereditárias, a estrutura econômica iniciou-se baseada na monocultura, no trabalho escravo e nos grandes proprietários de terras. O desempenho na agricultura não dependia de mão de obra especializada, apenas de força braçal. Porém a preocupação dos nobres portugueses era a conversão religiosa dos índios e a manutenção da fé dos colonos aqui residentes. Com esse propósito, foram enviados ao Brasil religiosos para desenvolverem o trabalho missionário e pedagógico (ARANHA, 2006, P.163 e 164).

A educação assim mantém uma intencionalidade de agente colonizador com o povo indígena, sendo que a estratégia era de aculturação, seguindo valores da cultura cristã europeia, principalmente com as crianças que ainda estariam em processo de formação. A intenção pedagógica não era a construção de um saber próprio que oportunizasse aos educandos um pensar e refletir sobre os processos de vida em sociedade e a superação de desafios.

Nesse processo de aculturação ignorou-se toda a estrutura político-social e cultural indígena: a terra pertencia a todos, o trabalho e seus produtos eram coletivizados, e a tradição oral dos mitos e ritos era valorizada e perpetuada através da convivência das gerações mais novas com os adultos. A organização social era baseada em relações homogêneas; a divisão de tarefas e funções não caracterizava dominação, apenas prestígio e confiança perante os demais e a formação das novas gerações era integral, baseada nos valores da tribo, constituindo-se em uma educação difusa da qual todos participavam.

O padrão europeu foi imposto a essa população formalmente livre, mas sujeitada a todos os tipos de violência e que só bem mais tarde tem reconhecida uma relativa cidadania relacionada à vassalagem (GOMES, M., 2008, p.428). Isso contribuiu para que, embora praticamente dizimados por tanta dor e sofrimento, os índios imprimissem forte marca na identidade do povo soteropolitano.

A cidade de Salvador, fundada em 1549, foi concebida no modelo das cidades medievais da Europa Ocidental, como cidade-fortaleza, seguindo uma estratégia militar de defesa adotada pelos portugueses e manteve-se por muito tempo como importante centro do comércio e das decisões da colônia. Na cidade

baixa situavam-se o cais e pequeno comércio. Na cidade alta, igrejas, conventos, casas e chácaras das famílias mais abastadas.

A classe senhorial construiu sua riqueza a partir do tráfico africano. Porém, os negros resistiram e com muita dificuldade mudaram o cotidiano ao fugirem para os quilombos erguendo novas tramas sociais e formando novas e complexas organizações econômica, militar e política contribuindo sobremaneira para a formação de micro-sociedades camponesas na luta pela conquista da terra, autonomia, liberdade e cidadania (GOMES, F., 2008, p. 448).

Ao analisarmos a história da constituição da cidade do Salvador, sua estrutura social da época e a formação do povo brasileiro, constatamos que o africano foi escravizado, pauperizado, oprimido e reduzido à condição de mercadoria; os índios, que nestas terras já habitavam, foram descaracterizados e perderam sua autonomia política ao serem inferiorizados social e culturalmente além de serem refutados, recalcados e dizimados em massa.

Essa história de formação social tem muita proximidade com a Educação. Como foi pensada e praticada com base em interesses diversos, nos faz entender suas representações no momento atual e pensar na constituição da cidade como um espaço político produtivo, de início limitado, correspondendo à estratégia militar de defesa e depois ampliado para o que vemos hoje. Este espaço está permeado por:

> [...] interesses e temporalidades. Bairros e estruturas mais antigas vão convivendo com a sobreposição de novas urbanidades e funções produtivas. De qualquer maneira, não é muito difícil perceber a contradição existente nas cidades: por um lado trata-se de uma construção histórica coletiva, um conjunto organizado de paisagens e equipamentos que caminham para a realização da convivência comunitária: por outro lado, a concorrência de grupos e das mesmas paisagens pela conquista de espaços (MATTA, 2002, p.384).

2.2 EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DE DESAFIOS E CONQUISTAS

Por forte influência religiosa portuguesa, o Brasil e, mais especificamente, a Bahia, teve sua formação educacional inicialmente voltada para a catequese católica e ensino da língua portuguesa aos índios através dos padres jesuítas e frades de diversas ordens. Até o século XVII, o modelo de catequese promovia aculturação e

confinamento dos indígenas nas missões ou reduções, com o objetivo de conversão religiosa, educação e trabalho em plantações de cana, algodão e cacau. Os jesuítas conseguiram promover nessas missões uma relativa autosuficiência, ensinando os índios não só a ler e escrever, mas a se especializarem em diversas artes e ofícios mecânicos, através de práticas agrícolas e de pecuária, fabricação de instrumentos musicais, artigos em couro, pequenas embarcações, sinos, relógios, cerâmica e tecelagem (ARANHA, 2006, p.164 e 165).

Assim era observado que, de modo geral, a educação interessava a algumas pessoas da classe dirigente, com forte influência dogmática, refletindo uma realidade referendada no modelo senhorial desgarrado da prática e totalmente descontextualizada da realidade vivida pelos habitantes brasileiros, fortemente marcada por economia rural.

As primeiras escolas reuniam filhos de índios e colonos. Os jesuítas resolveram separar os catequizados dos instruídos montando para esses últimos, três cursos: letras humanas, filosofia e ciência (artes); teologia e ciências sagradas. Aqui na Bahia foram também oferecidos curso de artes e teologia de grau superior. Finalizada essa fase de estudos, o jovem poderia dedicar-se à vida religiosa ou seria encaminhado às faculdades europeias, principalmente à Universidade de Coimbra em Portugal.

Com isso observamos que desde sempre são reproduzidas as relações de exploração capitalista. Analisando a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado[8] dominante, Saviani destaca:

> A escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (SAVIANI, 2008, p.27).

Em toda a Europa, a burguesia se fortalecia devido ao seu poder econômico trazendo novos valores e desafiando estruturas tradicionais. Aqui no Brasil e na Bahia, ela demorou a estabelecer-se como classe social de poder e prestígio devido principalmente ao início do processo de capitanias hereditárias, que deu origem ao sistema senhorial fortalecendo os proprietários de terras e a estrutura oligárquica.

---

[8] Para Althusser, este conceito deriva da tese segundo a qual a ideologia tem uma existência material, ou seja, a ideologia materializa-se em práticas e instituições.

De modo geral, a educação reflete a estrutura social vigente constituindo-se como erudita, literária e dogmática. Os brasileiros, filhos de classes mais abastadas que saíam para estudar na Europa, conviviam com outros estilos de vida, o europeu-urbano, contrapondo-se ao modelo patriarcal e colonial aqui estabelecido. Muito embora aqui na colônia a cultura popular local produzida era desprestigiada por se tratar de uma produção de índios e negros, classes sociais consideradas inferiores. Para estes, juntamente com os segmentos subalternos, a educação era voltada para o trabalho e aprendizagem dos ofícios, estando os jesuítas à frente das escolas-oficinas. Esses ensinamentos, voltados para o mundo do trabalho, eram desprezados por serem destinados a negros e índios. Com isso a educação cumpre o papel de fornecer escolaridade básica e introduzir mão de obra no processo produtivo (ARANHA, 2006, p.193).

A partir de 1808, com a chegada da família real, a cidade do Salvador contava com uma significativa estrutura de mercado e consumo. Bancos, bibliotecas e outras instituições surgiram como forma de estabelecer representação de seus anseios e reconhecimento junto à sociedade. A exemplo de associações de artesãos e comerciantes que para Matta fez surgir a “consciência do profissionalismo, a ideia de organização e de cidadania, em nosso meio urbano” (MATTA, 2005, p.114).

Muito embora possamos distinguir que esta cidadania está ligada ao período da manufatura onde a produção de início ainda era artesanal, e a manufatura vem a exigir uma divisão parcelar do trabalho distinguindo hierarquicamente os que dominam os segredos do ofício dos que realizam o trabalho mecânico (BUFFA, 2003, p.13). Esse período foi importante, pois engendra novas formas de relações sociais entre os homens provocando significativa revolução na força de trabalho bem como na organização política, na ciência e na escola modernas.

Com o passar do tempo, a cidade de Salvador já possuía um novo desenho e a pequena burguesia urbana brasileira começa a dar sinais mais fortes de sua existência buscando ascensão social e gerando mais tensões. A reforma pombalina[9] e mais tarde a república são fatores que se destacam na história brasileira mudando definitivamente os rumos do processo educacional.

Como bem ressalta Matta:

---

[9] Reforma educacional em Portugal e no Brasil, promovida pelo primeiro-ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal. Essa reforma teve início em 1759, com a expulsão dos Jesuítas e encerramento das escolas por eles dirigidas no Reino e nas colônias.

> O avanço da hegemonia burguesa não se dá de forma linear, e nem sem resistência. As tradições e estruturas próprias da sociedade senhorial, dominantes até então, continuam coexistindo e dividindo o espaço das práxis cotidianas dos sujeitos históricos, o que nos habilita a observar as contradições entre as duas formas de vida e organização social (MATTA, 2005, p.114).

O estabelecimento da burguesia emergente vem modificar as relações de trabalho e produção defendendo ideais universais, a exemplo da cidadania. Mais tarde, já consolidada economicamente, conquista espaço político e cria novas táticas para instaurar a democracia burguesa, utilizando-se entre outras estratégias, da escola.

Se antes a cidadania era limitada aos senhores de engenho e homens livres, agora passava a ser reconhecida também para a classe burguesa que se instituía hegemonicamente, reivindicando para si as benesses do poder. A educação continuava voltada para aprendizagem de ofícios para os pobres legitimando a ordem social vigente.

2.3 FORMAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO BRASIL

O período pombalino, refletindo à sua maneira as ideias Iluministas, propôs a reforma do ensino desatrelando educação da religião e desautorizando religiosos na condução da educação. A escola passava a ser leiga na sua administração, continuando porém, obrigatório o ensino religioso. Ainda neste período, emerge o pensamento científico, voltado apenas para o aprendizado de novas técnicas no aperfeiçoamento da agricultura com aplicação prática imediata. Foi inserido o ensino da matemática e ciências da natureza sendo instituído um imposto destinado a financiar as reformas projetadas, remunerando os professores e dando origem ao funcionalismo público (ARANHA, 2006, p.191).

Segundo alguns estudiosos, essa reforma não conseguiu combater o analfabetismo e precariedade no ensino nem tampouco diminuir o fosso existente entre os letrados e a maioria da população menos favorecida. A educação refletia a

nova estrutura social emergente com as mesmas desigualdades, pois a cidadania almejada e proposta pela burguesia era limitada à sua própria inclusão política.

Observamos na história que, após a abolição da escravatura, fim da monarquia e início do regime republicano, as mudanças no mundo eram enormes e no Brasil ainda não possuíamos uma política de educação sistemática e planejada que contemplasse a todos indistintamente.

Mantinham-se na Bahia grupos hegemônicos formados por proprietários de terra que resistiam às mudanças locais. Como nos afirma Matta nesta sociedade o poder estava apoiado no prestígio e "na capacidade dos poderosos em privilegiar e favorecer os aliados e dependentes" (MATTA, 2005, p.31). Para ele, as fontes desse poder eram: propriedade de terra; ligações e alianças entre poderosos e ligações com o exterior (metrópole). Com o novo regime, anunciava-se a decadência do poder senhorial que lutou a todo custo para manter-se demonstrando descontentamento com o regime republicano. O jogo de poder gerava tensão em dois lados contrapostos: a burguesia do sudeste brasileiro que emergiu com a cultura do café e, do outro lado, a oligarquia baiana oriunda do Império.

Com essa resistência, as mudanças na educação continuariam atendendo aos planos senhoriais de manter a "educação prática, ilustrativa e legitimadora das posições e privilégios, contrária à educação massiva proposta pela sociedade burguesa" como nos sinaliza Matta (2005, p.117). A burguesia estava impregnada com o pensamento positivista, liberal e enciclopedista conseguindo imprimir, embora de forma lenta, importantes mudanças no processo educativo das cidades. Os moradores do campo demoraram a perceber tais transformações, pois continuavam sob o poderio dos senhores proprietários de terra e domínio das oligarquias.

Ressalta-se aqui que a cidade, desde o seu princípio, tem se constituído como centro das relações sociais humanas que na contradição entre cooperação e concorrência construiu seu papel principal de debate político e direcionamento administrativo e produtivo. Justifica-se, pois, que naquele período histórico, a urbanidade, oposta à ruralidade, é o principal cenário de debates e construções sociais. No final do século XX, devido ao avanço das tecnologias da informação e comunicação, abrem-se novos espaços alternativos de debate e construção social. (MATTA, 2002, p.385).

Dentre as discretas mudanças assim permitidas pelos planos senhoriais destaca-se a municipalização da instrução pública que concedeu poderes para que

cada região brasileira melhor adequasse sua educação às suas necessidades locais. Seguramente isso refletiu a concepção de mundo da classe dominante, detentora de poder, pois, conforme afirma Freitag as leis materializam as concepções de mundo de quem está no poder, postas em execução pela sociedade civil. “A escola é um dos agentes centrais da formação das ideologias” (FREITAG, 1986, p.41).

Reforça-se assim que as ideias, valores e concepções de mundo de quem está no poder são incorporadas pelos demais e transformadas em padrões de orientação. A própria Constituição Brasileira e leis orgânicas do ensino refletem esses interesses, pois foram fruto de momentos sociopolítico e históricos.

As características de um sistema organizado de ensino público estavam determinadas por uma série de ações que englobavam: legislar sobre a obrigatoriedade de ensino; fornecer ensino público e gratuito; trazer a educação para controle do Estado; criar rede de escolas; regular a contratação de professores e providenciar formação dos mesmos; estabelecer currículos; recomendar livros e materiais didáticos; criar órgão e serviços públicos para tratar da educação e estabelecer verbas para atender as despesas com a educação (NUNES, 2004, p.87 e 88).

No período Regencial[10] as medidas educacionais foram voltadas para o ensino de nível superior. Porém, é perceptível uma relativa preocupação em considerar os indígenas como cidadãos brasileiros numa inclusão forçada quando também é abolida a escravidão.

Em 1824, nossa primeira Constituição, outorgada por D. Pedro I, determina a criação de escolas de primeiras letras e baixava determinações sobre formação e contratação de professores. Na Bahia, só em 1836 a Assembleia Legislativa baiana aprovava a Lei N° 37 que criava a Escola Normal para a formação de professores de primeiras letras, começando esta a funcionar em 1841. É criada a Escola Normal e a biblioteca pública, estabelecidas verbas próprias para custeio com a educação (NUNES, 2004, p.91).

Analisando a Bahia com sua população marcadamente de descendência africana que insistentemente realizava insurgências objetivando a tomada de poder,

[10] 1831 a 1840. ARANHA, 2006, p.219.

a criação da Escola Normal constituía-se como estratégia para institucionalização da nova ordem político-econômica capitalista em ascensão. Luz assim a analisa:

> Caracterizadamente etnocêntrica-evolucionista, foi implantada no Brasil e com "pleno êxito na Bahia" para formar professores primários que adquirissem a competência técnico-pedagógica colonial-imperialista. É através dessa geração de professores "normalistas" que o sistema colonial irá investir na instauração de mudanças estratégicas pertinentes às novas composições político-econômicas (LUZ, 2009, p.230).

Pela Lei N° 37, no seu Artigo 4°, seriam escolhidos após concurso dois indivíduos que seriam enviados à França, ficando encarregados de aprender o método teórico e prático do Ensino Mútuo na Escola Normal de Paris. Este método, também conhecido por Método Lancaster orientava que monitores mais preparados ensinassem a colegas menos preparados.

A política educacional era guiada por valores europeus de "ordem e progresso" na qual o Ensino Mútuo sugere uma hierarquização dos processos e a escola se transforma em um aparelho de aprender onde todos estão envolvidos na engrenagem da disciplina escolar, escrevendo, lendo, contando e respondendo sob vigilância de um inspetor. Essa foi a condução pedagógica adotada para a formação de professores na Bahia. Esses professores não possuíam aprofundamento teórico-metodológico, mas apenas domínio da formação moral e religiosa (LUZ, 2009, p.341).

O descaso pela formação de professores era visível também no costume de nomear funcionários públicos devido à troca de apoio, prática clientelista senhorial que estimula, até os dias atuais, o nepotismo e protecionismo (ARANHA, 2008, p.227). Atualmente, após Constituição de 1988, para ingresso na carreira pública, é exigido concurso público muito embora outras formas de admissão a exemplo do Regime Especial de Direito Administrativo[11] tenham surgido e que são questionáveis.

No segundo reinado[12], aqui na Bahia provinciana, foram organizados regulamentos para a escola Normal; criou-se o Conselho de Instrução Pública que inspecionava aulas públicas e particulares; criou-se também o cargo de Diretor Geral

---

[11] Também denominado Reda, constitui-se num contrato por tempo determinado, de prestação de serviços sob regime especial, para atendimento a situação temporária de excepcional interesse público. Essa prática tem se tornado rotineira na área pública e mais uma vez cargos públicos são ocupados por pessoal temporário com grande rotatividade.

[12] 1840 a 1889. ARANHA, 2006, p.219.

de Estudos, posteriormente substituído pelo cargo de Secretário de Educação (NUNES, 2004, p.94).

Em todo o início do período republicano, nossas leis oscilavam na coexistência de dois princípios: os ricos proveriam seus estudos e os pobres deveriam procurar escolas profissionalizantes. Todavia, com o crescimento industrial, urbanização e o aumento das classes média e operária, ao longo da primeira república ergueu-se um sistema de ensino pouco ainda democrático que priorizava a instrução secundária e superior, pois os filhos da burguesia estavam nos colégios particulares no ensino primário.

As elites se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público que atendesse seus filhos na continuação dos estudos. Dessa forma as reformas da legislação promovidas pelo governo priorizavam o ensino secundário e superior. (GHIRALDELLI JR, 1994, p.27).

Mais à frente, no Estado Novo, o caminho das classes menos favorecidas era o curso profissionalizante. Nesse período são criadas instituições responsáveis pela educação voltada para aprendizagem profissional na indústria e no comércio dando origem ao “Sistema S” composto pelo Sesi, Senai e Senac que até hoje respondem sob medida à demanda de profissionalização criada pelo mercado.

Aos poucos os sistemas de ensino público vão formando um complexo emaranhado de leis, decretos e portarias que mantêm para as classes sociais menos favorecidas um ensino público precário e sucateado disfarçado pelo discurso de democratização do acesso. As classes mais favorecidas fortalecem a indústria privada de escolas particulares pagando por serviços quase sempre de qualidade duvidosa.

A educação enquanto direito do cidadão foi proposição da democracia burguesa reafirmado pela Organização das Nações Unidas (ONU) após Segunda Guerra Mundial[13]. No Brasil atual, de sociedade autoritária e hierarquizada, este direito simplesmente não existe para os despossuídos e não existe para a elite porque ela não precisa, pois tem privilégios (BUFFA, 2003, p. 28).

Nesta direção de pensamento:

> (...) poder-se-ia pensar que, se o Brasil ainda não concretizou os ideais burgueses de cidadania é porque aqui ainda não teria sido realizado a

[13] 1939 a 1945. ARANHA, 2006, p.294.

> revolução burguesa, ou seja, o Brasil não seria um país capitalista. Essa hipótese é, no entanto, de difícil aceitação. O Brasil é um país capitalista, com uma indústria competitiva, inclusive internacionalmente. Só que a realização do capitalismo, aqui, não se dá nos mesmos termos em que ocorre no Europa. Aqui a realização do capital - que afinal é o sujeito do capitalismo - se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros. (BUFFA, 2003, p. 29).

Fica somente a dúvida se saímos do sistema senhorial, contudo a cidade do Salvador e a educação baiana vão se compondo, enquanto espaços instituintes, de uma pedagogia voltada à promoção de valores favoráveis à ampliação do mercado capitalista em ascensão não muito diferente dos dias atuais, porém alimentado ainda pela relação senhorial de favorecimento.

2.4 A CIDADE DE SALVADOR E O BAIRRO DE MUSSURUNGA

Estudos indicam que a partir da década de 50 as cidades dos países denominados “subdesenvolvidos” cresceram de forma acelerada em população e área ocupada com aumento significativo da taxa de urbanização.

Matta destaca que as cidades se constituem como centros sociais de convívio e de interação política das pessoas, pois desde sua origem permitem a formação de grupos de cooperação que, embora fruto da divisão social de trabalho e funções, estão ligados por objetivos comuns (MATTA, 2002, p.383). Essa convivência pode refletir não só disputas e conflitos, mas também mobilizações, reivindicações e demais interações sociais constituindo-se num rico e dinâmico espaço de experiências vividas e sentidas de uma comunidade.

A compreensão do bairro nos remete a uma unidade de delimitação territorial com consolidação histórica representando uma referência histórica e cultural do cidadão, pois traz a noção de pertencimento das comunidades que o constituem, ao utilizarem os mesmos equipamentos comunitários, que mantêm relações de vizinhança e que reconhecem seus limites pelo mesmo nome.

Numa metrópole como Salvador, que tem aproximadamente 3 767 902 habitantes[14], há um aumento acentuado da criminalidade e a vida na diversidade de

[14] Censo IBGE 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: abril 2009.

interesses na sociedade capitalista é bastante competitiva. A própria cidade, graças a sua configuração geográfica, traz uma diversidade socioespacial tornando-se palco de diversas atividades e de todos os trabalhos acolhendo também as multidões de pobres expulsos do campo pela modernização da agricultura e serviços. A presença destes aumenta e enriquece a diversidade cultural ampliando necessidades e formas da divisão social do trabalho bem como as possibilidades e as vias de intersubjetividade e da interação (SANTOS, 2008, p.323).

Essa disposição socialmente construída pela sociedade, com grande concentração de pessoas, construções precárias e com altos índices de violência, divulgados intencionalmente pelas mídias, identifica e estigmatiza estes lugares como suburbanos e marginais.

Salvador é uma capital extremamente desigual, diferenciada, racista e perversa. Propagada e vendida pela indústria do turismo totalmente diferente da sua realidade, vive-se nela disfarçada por uma ideologia cultural que sufoca suas contradições e põe por terra suas possibilidades de superação.

Há constantes disputas em quase todas as dimensões da vida cotidiana gerando tensões e conflitos e exercendo sobre as pessoas pressões que ultrapassam os limites humanos tolerados. O empobrecimento das populações urbanas, refletidos no modo de moradia, vestuário e estilo de vida, torna pobre sobretudo os jovens, muitas vezes cooptados para o mundo do crime que também traz a relação senhorial subjugando a população, carente de ações do Estado.

Mussurunga está nesse contexto da grande Salvador, já que se caracterizou desde o seu surgimento como bairro, mas foi traçado no final da década de setenta, inicialmente como conjunto habitacional, construído pela Habitação e Urbanização da Bahia S.A.(URBIS), uma sociedade de economia mista, que tinha por finalidade formular, coordenar e executar o plano estadual de habitação e seus diversos subprogramas bem como promover a urbanização de áreas habitacionais carentes de infraestrutura básica e propiciar a ocupação de vazios urbanos destinados à implantação de assentamentos residenciais de interesse social, particularmente aqueles voltados à população de baixa renda.

O conjunto habitacional foi construído em 1978 a partir da desapropriação de uma fazenda, com fundos financeiros do governo federal em parceria com o governo local, destinado a funcionários públicos, professores e policiais. Naquele período, o centro da cidade demonstrava esgotamento físico e a cidade crescia na direção

norte. Essa região hoje é disputada pela especulação de agentes imobiliários devido aos grandes condomínios de alto luxo e outras construções[15].

Recentemente o bairro de Mussurunga foi manchete policial de jornais locais e nacionais por chacinas e alto índice de violência, inclusive nas escolas. Esses acontecimentos no bairro destoam da aparente tranquilidade das suas ruas, de ares interioranos, e refletem a reprodução das relações desiguais do espaço, o esquecimento ou ausência do Estado corroborando que sua população é submetida a nível de degradação socioespacial elevada com poucas possibilidades de melhoria e de superação das condições adversas relacionadas à sobrevivência, impostas pelo modo de produção atual.

O bairro de Mussurunga, que na língua indígena significa cobra preta, possuía, pelo Censo/IBGE 2000, uma população de 36.217 mil habitantes, representando 1,44% da população total da Cidade de Salvador. Ainda na implantação, o Conjunto Mussurunga teve seu projeto constituído de três etapas divididas em 11 setores: Mussurunga I, estruturado por lotes e casas; Mussurunga II, somente casas; e Mussurunga III, situado geograficamente entre a primeira e a segunda etapa, constituído essencialmente por blocos de apartamentos (CORREIA, 2007, p.9). Ver imagem aérea figura 1.

[15] Essas construções, a exemplo de shoppings, faculdades, concessionárias, postos de gasolina, colégios particulares e diversas empresas foram se estabelecendo ao longo dos últimos anos, estimulando a produção da mais valia com a apropriação e uso do solo e com consentimento legal do governo que legitima a situação aprovando recentemente a Lei Municipal número 7.400/08 que versa sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU), instrumento básico da política urbana do município, lei totalmente omissa no que diz respeito à contenção do capital especulativo e destruição de áreas verdes em toda a cidade.

Figura 1 - Vista aérea do bairro de Mussurunga.
Fonte: Google Earth

Da antiga fazenda, restam hoje apenas algumas poucas áreas verdes e o projeto original encontra-se bastante alterado por conta da crescente população observada nos dois novos assentamentos promovidos pelo Estado através do Programa Viver Melhor[16] (Vila Mariana e Vila Verde), além de cinco ocupações desordenadas (Mangueira, Baixinha, Colinas, Casinhas e Vila Verde), que foram surgindo no entorno do bairro a partir do final da década de 1990.

O conjunto habitacional conta ainda, na sua entrada, com uma estação de transbordo, sendo bem servido de ônibus coletivos; uma subestação de energia elétrica que atende a uma grande região norte da cidade e algumas praças com equipamentos de lazer praticamente sucateados pela ação do tempo e consequente falta de manutenção. Tem na sua rua principal um variado comércio composto de

[16] Programa capitaneado pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER) vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Urbano, para promover, coordenar e executar a política estadual de desenvolvimento urbano, metropolitano e habitacional do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.conder.ba.gov.br/prog_viver.htm> Acesso em: março 2010.

diversas lojas: de roupas, eletrodomésticos, farmácia, padarias, bares, lojas de varejo e miudezas, *lan houses*[17] e locadoras de DVD, igrejas e templos de diversas crenças e uma feirinha na praça de entrada com produtos de hortifruti que funciona predominantemente aos sábados, mas mantém as vendas por mais alguns dias da semana. Segundo informação de moradores, o comércio não foi planejado e carece ainda de bancos ou caixas eletrônicos, supermercados e shopping que fortaleçam seu comércio local e o torne mais independente.

Quanto aos serviços públicos essenciais, Mussurunga não possui centros sociais, possui um único Posto de Saúde Municipal onde percebemos a falta de prioridade no que diz respeito à atenção a saúde, considerando-se também o número de habitantes residentes no local. Em contrapartida, tem sete escolas da rede pública estadual e municipal, que atendem à Educação Básica.

2.4.1 Caracterização do Colégio Estadual Pinto de Aguiar

Neste complexo, mais precisamente em Mussurunga I, Setor C, localiza-se o Colégio Estadual Pinto de Aguiar (CEPA) criado em 1979, pela portaria nº 1354. O nome do colégio é uma homenagem a um baiano, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais que atuou como professor em colégios e faculdades, jornalista e escritor, autor de diversos livros e membro da Academia de Letras da Bahia.

A escola tem uma ampla e iluminada construção em dois blocos com dois pátios internos e duas quadras poliesportivas externas descobertas (Figura 2). Embora a construção tenha ocorrido há três décadas, encontra-se conservada e passou recentemente por uma nova pintura e pequena reforma (Figura 3). Compõe-se de: quatorze salas de aula, secretaria, diretoria, vice-diretoria, coordenação pedagógica, sala de multimídia, sala dos professores, biblioteca, laboratório informática, laboratório de ciências físicas e biológicas e cantina (Quadro 1).

---

[17] LAN significa Local Area Network, ou seja, define um local onde vários computadores estão interligados. A expressão *lan house* pode ser traduzida para “casa de computadores em rede”, ou “casa de jogos em rede” (PEREIRA, 2007, p. 329) Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/> Acesso em: maio 2010. Na nossa observação podemos dizer que trata-se de estabelecimento comercial que possui e loca o uso de computadores prestando também serviços voltados à informática a exemplo de: acesso à Internet, jogos em rede ou *online*, digitação e impressão de documentos. Estes serviços podem ser pagos separadamente ou por período de tempo, mediante pagamento do acesso ao computador, usualmente cobrado por hora.

Figura 2 - Vista aérea do Colégio Estadual Pinto de Aguiar.
Fonte: Google Earth

Figura 3 - Vista frontal do Colégio Estadual Pinto de Aguiar.
Fonte: Registro da autora/2010.

Atende a aproximadamente 1460 estudantes a partir de nove anos, estendendo a diversas faixas etárias, pois oferece os cursos: Fundamental (6° ao 9° ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por tratar-se de comunidade de baixa renda, estes estudantes, são caracterizados pelo Projeto Político Pedagógico da escola como "filhos de trabalhadores sem emprego fixo e com baixa escolaridade" (PPP, 2005/6, p.10).

Possui no seu quadro doze funcionários, quarenta e um professores, em grande parte graduados e com especialização e outros apenas com o antigo Magistério/Adicionais cursando graduação. Estes profissionais atuam com a carga horária de 40 horas ou 20 horas semanais neste colégio, mas possuem outros vínculos empregatícios na prefeitura Municipal de Salvador, em outras prefeituras da Região Metropolitana, em escola particular ou mesmo complementam sua carga horária com mais 20 horas em escolas estaduais nos diversos pontos da cidade.

É interessante observar que pela própria constituição do bairro, alguns dos profissionais do colégio residem nas suas adjacências, foram ex-alunos, têm ou tiveram filhos, netos ou sobrinhos estudantes do mesmo. Isso demonstra envolvimento e engajamento da comunidade, que valoriza a escola local, e aparente credibilidade aos profissionais que lá trabalham, o que não ocorre com frequência nas nossas escolas públicas.

COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR	
Características	Fundação: 1979 Equipe gestora: ➢ 1 Diretor ➢ 3 Vice-diretores (1 por turno) ➢ 1 Coordenadora Pedagógica ➢ 1 Secretária Escolar Número de estudantes: 1460 Número de docentes: 41 Número de funcionários: 12 Modalidades de ensino: ➢ Fundamental ➢ Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos) Funcionamento: matutino, vespertino e noturno Projeto Político-Pedagógico: sim (2005/6) Plano de Desenvolvimento da Escola: sim (2001) Instância de representação: Colegiado Escolar
Infraestrutura	Número de sala: 14 Secretaria: 1 Diretoria: 1 Sala dos professores: 1 Coordenação pedagógica: 1 Biblioteca: 1 Sala de multimídia: 1 Laboratório de ciências físicas e biológicas: 1 Cantina: 1 Pátios internos: 2 Quadras poliesportivas: 2 Televisão: 2 Vídeo: 1 DVD: 1 Retroprojetor: 2 Microssistem: 2 Câmera digital: 1 Filmadora: 1 Projetor Multimídia: 1 Computadores: 20 (10 do laboratório + 10 administrativos) Impressora: 4 TV Pendrive ou Monitor Educacional: 16

Quadro 1 – Quadro conclusivo do item 1.4.1
Fonte: Elaboração da autora a partir de informações fornecidas pela direção em março/2009.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICA EDUCACIONAL DE TICs E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REALIDADE ENCONTRADA NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR.

As instituições e políticas públicas são fundamentadas teoricamente por uma racionalidade etnocêntrica e utilitarista que se expressam, fundamentalmente, em três principais esferas do contexto social: a produção de cultura e do imaginário social; a produção econômica e a gestão política.
Boneti

Em linhas gerais, este capítulo traça os caminhos das políticas públicas e adentra as políticas educacionais de inserção das TICs[18] nas escolas públicas na última década tecendo considerações sobre a formação de professores para a sua utilização, permitindo o entendimento da implantação do Proinfo, que respalda o programa Rived na Bahia, situando a criação e atuação dos NTEs e a realidade da Escola Pinto de Aguiar através do seu Projeto Político-Pedagógico.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE ANÁLISE E COMPREENSÃO.

Habitualmente relacionamos a expressão “políticas públicas” partindo de uma análise de resultados de aplicações de recursos públicos ou mesmo enquanto deveres legais do Estado para com o cidadão. Essa ideia limita nosso entendimento considerando apenas gerenciamento de recursos, ações estatais e segmentos contemplados. Boneti chama atenção para percebermos que uma grande complexidade antecede e justifica o nascer de uma ideia e a sua operacionalização, destacando que:

> Toda política é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. Neste sentido, a palavra princípio não carrega consigo apenas o significado literal do termo, mas algo a mais, o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma ideia de política pública, como o caso da conjugação de interesses, as inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc (BONETI, 2006, p.9).

[18] Ao usar a terminologia Tecnologias da Informação e Comunicação estaremos nos referindo à utilização da microeletrônica e das telecomunicações para produzir, armazenar, processar, recuperar e transmitir informação (LIGOURI, 2001, p.79) bem como ampliando-se este conceito com a utilização das redes e da convergência de diversas mídias.

Ainda sobre esta compreensão de princípios, o autor ressalta que dentro dele estão contidos ideários da realidade que se deseja mudar, reconstruir ou construir com uma determinada política pública. Isto porque País, Estado ou Município reafirmam ou não áreas de interesse para atendimento prioritário. Compreendemos assim que hegemonicamente o Estado, juntamente com sociedade civil e classes sociais devem, por conseguinte, conceber as políticas públicas. Porém o momento histórico, no modo de produção que estamos inseridos, tem forte relação com a economia, cultura e interesses de diversos segmentos permeados por ideologias. Para compreender melhor esta lógica e vertente defendida por Boneti e assumida por nós neste capítulo, observe esquema na figura 4:

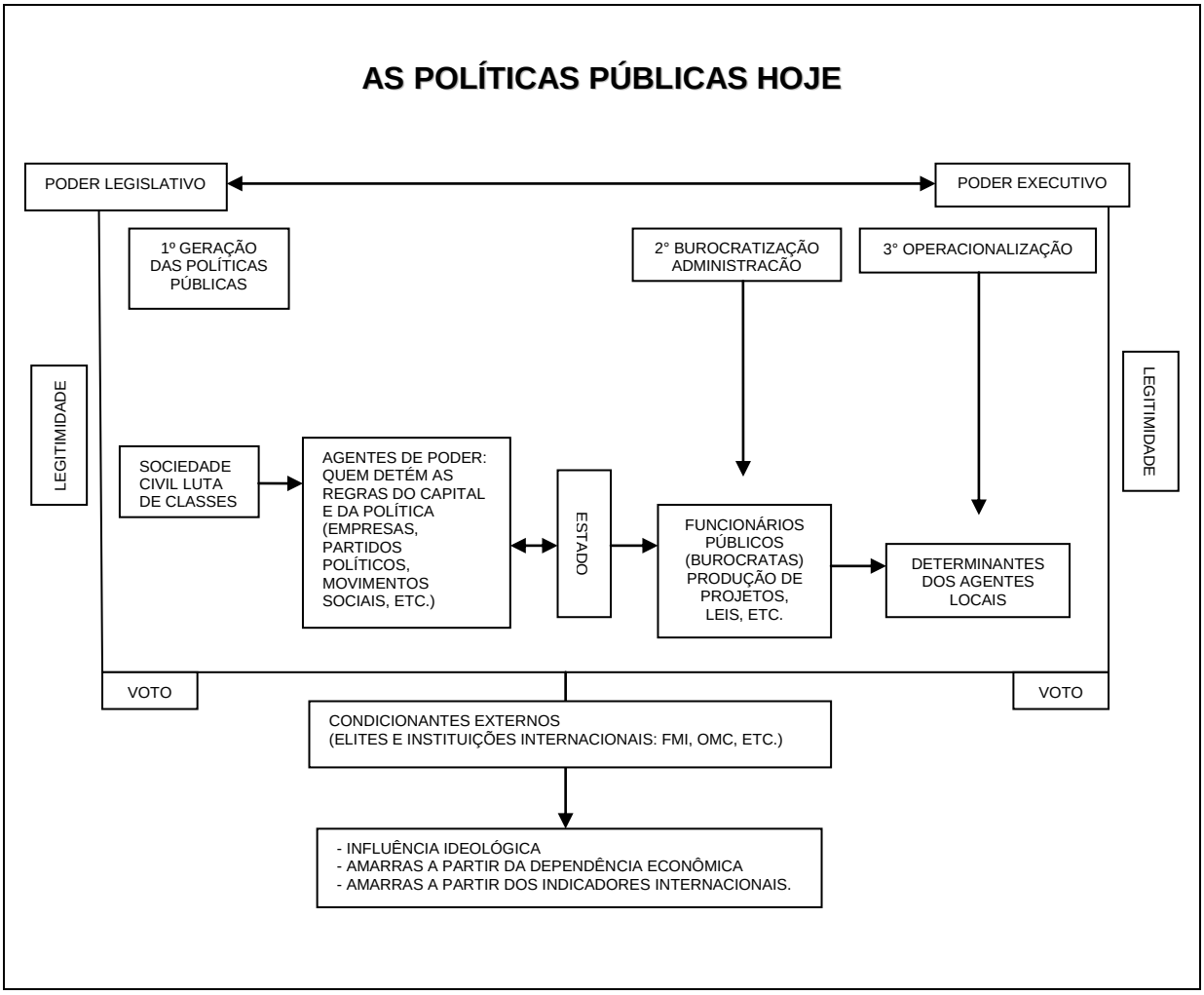


Figura 4 - Esquema das Políticas Públicas Hoje.
Fonte: Boneti (2006, p.10)

Para entender as políticas públicas a partir deste esquema, precisamos ponderar que a formulação destas não ocorre tendo como princípio a simples determinação jurídica considerando o Estado como instituição neutra, pois ele está imerso numa dinâmica conflitiva envolvendo correlação de várias forças advindas da sociedade civil e classes sociais bem como condicionantes externos e influências ideológicas diversas.

Boneti defende que:

> Os interesses das elites globalizadas aparecem claramente determinados nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais por instituições como FMI e OMC, ou pelo próprio poder de força que têm os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessam, etc., mas seus interesses podem ser questionados por agentes nacionais, estaduais ou locais, constituindo-se assim, uma correlação de forças que influenciam no processo de elaboração e aplicabilidade das políticas públicas (BONETI, 2006, p.14).

Nesse processo, é inegável que existe proximidade entre os projetos do Estado (políticas públicas) e os interesses das elites econômicas; porém é aí que entram os agentes definidores que não são apenas nacionais e podem constituir-se como agentes de poder, defendendo seus interesses. Finalizando o processo, a instância local efetiva estas políticas, garantindo eficácia na sua realização e lidando diretamente com os reflexos das ações advindas sobre as pessoas envolvidas.

Considerando tantos determinantes para entendimento das políticas públicas bem como os recursos que as envolvem e o próprio cenário político mundial, Boneti enfatiza que nem sempre as políticas públicas têm como finalidade acolher as necessidades da população, pois pode-se criar falsas “carências” para atender interesses particulares de grupos econômicos ou categorias profissionais (BONETI, 2006, p.53). Esta é uma característica do sistema capitalista onde público e privado se entrelaçam e o bem público é confundido com o benefício de algumas classes.

Sobre isso o autor cita como exemplo os altos investimentos na informatização das escolas públicas sendo discutível se essa necessidade partiu da comunidade escolar ou da abertura de mercado para venda dos equipamentos. Esta ação, embora talvez não refletisse uma necessidade expressa da comunidade, favoreceu o próprio sistema arrecadando mais impostos e abrindo fontes de trabalho (BONETI, 2006, p.53), mais ainda, refletiu-se também no fortalecimento da inserção do país num contexto global de consumo e uso das TICs.

3.2 A CIRANDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONTEXTO E CONDICIONANTES.

A cada novo momento histórico surgem novas divisões do trabalho. Nesse sentido, Santos nos lembra que “em cada lugar, em cada subespaço, novas divisões do trabalho chegam e se implantam, mas sem exclusão da presença dos restos de divisões do trabalho anteriores” (SANTOS, 2008, p.136). Portanto, nossa origem senhorial e escravista que sempre resistiu às novas mudanças; deixou traços nos dias atuais, ao separar educação para as elites e para as massas e ao destinar para esta última uma educação impregnada com a ideologia burguesa.

Ainda sobre isso, Azevedo sustenta que:

> Ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós, num quadro em que mudou a lógica que presidia a articulação entre a educação e as sociedades (AZEVEDO, 2001, p.1).

É fato que chegamos ao início de um novo século ainda com um grande desafio: educar a população baiana que possui um crescimento demográfico vertiginoso acompanhado por crescente empobrecimento e aumento da exclusão social. Se para Saviani, educar é:

> [...] formar cidadãos e homens livres, através de práticas sociais globais, contextualizadas tanto com o momento histórico social, quanto com as necessidades, objetivos e interesses destes indivíduos. Isto resultará em autonomia, criticidade e participação social ativa e efetiva (SAVIANI, 2001, p.36).

Então educar neste contexto significa compreender o que afirma Freire:

> A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado (...) a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação (FREIRE, 2003, p.27).

Constitui-se como prioridade da Educação criar oportunidades para que as pessoas acompanhem esse novo mundo permeado pelas TICs onde a posição de cada um na sociedade é, cada vez mais, produto do conhecimento que conseguiu construir pessoal ou coletivamente, pois “os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 2003, p.28).

Na história do Brasil, observa-se um intenso esforço de reconstrução da democracia após o fim da ditadura militar, em 1985. Também é claramente perceptível que a orientação destas mudanças foi conduzida pela doutrina neoliberal. Elas são percebidas na gestão pública, no sentido de implantar programas e projetos voltados para a cidadania, bandeira levantada por todos os governos militares ou civis mesmo que não emancipatória e que historicamente apenas restringiu a cidadania à reconquista do direito em eleger nossos governantes. Nota-se a fragilidade desta cidadania nascida na esfera civil e política e só posteriormente engatinhando na esfera social.

As dimensões da cidadania estão assim resumidas: os direitos civis garantem a vida em sociedade; os políticos afirmam a participação no governo, da sociedade e dos direitos sociais a equidade na distribuição da riqueza coletiva, reduzindo os excessos de desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista, assegurando um mínimo de bem-estar para todos (CARVALHO, 2002, p.10).

Nossa história, marcada pelo colonialismo, por grandes latifúndios e pela exploração da mão de obra escrava, tem neste último, o fator mais negativo para a solidificação da concepção de cidadania. A burguesia quando se instituiu precisou do reconhecimento social da hierarquia para estabelecer seus privilégios. Isto nos faz crer que há muitas dificuldades em constatarmos, na prática, uma cidadania inteira, equilibrada e inclusiva já que convivemos, até os dias atuais, num modo de produção excludente, estratificado e injusto.

Não esqueçamos também que na gênese do sistema público de ensino, com forte influência francesa na formação dos professores e grande fragilidade teórico-metodológica revelava uma total precariedade nas políticas educacionais que não conseguiam resolver os problemas existentes, agravando cada vez mais as desigualdades.

Com isso, historicamente, os recursos destinados à educação no Brasil têm seu rendimento reduzido pela operação e gestão de serviços ineficientes e precários. Todavia Gadotti sustenta que:

> A falência do ensino brasileiro está enraizada também no desânimo e falta de perspectivas do magistério, a perplexidade diante da burocracia que imobiliza as escolas e as torna dependentes de uma resposta “de cima” que não vem. Por outro lado temos uma camada de burocratas incrustada no sistema de ensino que propõe desconcentrar as tarefas educacionais, mas concentrando o poder de decisão ou propondo a privatização dos serviços educacionais, jogando a responsabilidade nos indivíduos (GADOTTI, 2008, p. 63).

Neste cenário de enormes dificuldades, estão imersas as Políticas Públicas voltadas para a Educação. Esta última compreendida como um elemento imprescindível para a aprendizagem em rede, a colaboração e consequente ampliação e disseminação do conhecimento, bem como a possibilidade da construção de legítima cidadania.

Discorrer sobre Políticas Públicas é, sobretudo, pensar como estas deveriam emanar de discussões amplas com os diversos atores sociais buscando soluções para demandas emergentes, contudo Azevedo afirma que “em nome da democratização, as políticas educativas passam a ser regidas por objetivos que privilegiam a fragmentação, a diferenciação, profissionalização e o mercado” (2001, p.4). Isto porque, as sociedades modernas organizam-se através de setores e quando um problema de um setor sinaliza demanda para o Estado este retorna com políticas públicas específicas. “Esta é uma forma do Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmônica com os interesses que predominam na sociedade” (AZEVEDO, 2001, p.61).

Se as políticas educacionais se voltam apenas para o fator econômico uma tensão se estabelece ao falarmos de Educação e Cidadania. Para Gadotti cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício de democracia. Sendo um conceito ambíguo e hoje muito mais complexo envolvendo uma concepção plena, manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e participação direta na gestão da vida pública (GADOTTI, 2008, p. 67).

A vertente econômica torna-se preponderante ao constatarmos que na América Latina os organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), este último composto por um conjunto

de Instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), estiveram desde e sempre orientando as políticas econômicas dos países em desenvolvimento e acabaram por acentuar consideravelmente as desigualdades sociais. Ademais, os Estados Unidos permaneceram continuamente à frente da gestão do BM utilizando-o estrategicamente para execução de sua política externa e com demasiado interesse em manter sua hegemonia mundial.

Esses organismos foram criados após a segunda guerra mundial com o objetivo de estabilizar a economia mundial, impulsionar o crescimento e impedir novas crises internacionais. Para isso partia-se da crença que o crescimento econômico seria condição primordial para o desenvolvimento social. O empréstimo financeiro aos países considerados “necessitados” estava atrelado à intervenção na formulação da política econômica interna influenciando nas demais políticas propostas e na própria legislação destes países.

Contudo, após meio século de atuação, estudos avaliativos sobre a atuação do BM constataram que o resultado obtido foi negativo, pois promoveu um desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente que, ao concentrar renda, ampliou a pobreza, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. (SOARES, 2000, p. 17)

Podemos verificar essa situação no Brasil, na década de 70, com a influência nociva do BM, ao fomentar a modernização do campo e investir vultosos financiamentos de projetos industriais e de infraestrutura no país à custa de grande destruição ambiental. Esta modernização expulsou os trabalhadores e trabalhadoras do campo inchando os grandes centros urbanos. Aliado ao modelo econômico adotado na época, isso resultou no famoso milagre brasileiro que teve como característica a alta concentração de renda para alguns poucos.

Ainda neste período e regida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71, a educação volta-se para a adoção de cursos de ensino médio profissionalizantes trazendo no seu Art. 1º:

> O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (LDB, 5692/71).

Porém só as escolas públicas adotam os cursos profissionalizantes e as particulares continuam oferecendo o curso colegial propedêutico para acesso às universidades.

O Estado formula as leis e se encarrega também de concretizar sua aplicação na sociedade civil ao garantir as condições materiais para que haja uma reprodução desta concepção de mundo, a qual será traduzida em diversas ações nas escolas, com os alunos, nos rituais de aprendizagem e nas práticas docentes, criando situações onde os indivíduos das classes subalternas fazem uma opção guiada ideologicamente, mas que não se sintam coagidos (FREITAG, 1992, p.42). A política educacional acaba assim por afiançar a reprodução das relações de trabalho do modo de produção vigente.

Nessa mesma época o mundo vivia o início da crise estrutural do sistema capitalista, e no fim da década de 70 o neoliberalismo toma força avassaladora mostrando-se como solução para as sociedades capitalistas. Nos anos 80 o modelo neoliberal foi adotado pela maioria dos países latino americanos consolidando-se como argumento para controle da hiperinflação (PASSOS, 2006, p.39).

No início dos anos 80, o BM passa a atuar de forma mais incisiva, impondo políticas e condicionantes rígidos de cunho macroeconômico e setorial aos países endividados e atuando como algoz destes ao responsabilizá-los pelas próprias dificuldades que enfrentavam. Essa era a estratégia neoliberal que tinha como crença a defesa do “Estado Mínimo”[19] pautado na prosperidade econômica e não-intervenção no mercado, em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos.

Passos analisa que:

> [...] a questão da introdução de um modelo neoliberal de “Estado Mínimo” para as políticas sociais no Brasil acontece num contexto em que o Estado brasileiro nem chegou a assumir as características do Estado Moderno enquanto espaço essencialmente político, sendo ainda marcado pela personificação do poder na figura do governante, pela fragilidade das instituições públicas e pela apropriação privada dos bens coletivos. Aqui, o capitalismo se concretiza, ao longo da história, pelo processo de privatização do Estado (PASSOS, 2006, p.35).

[19] O neoliberalismo tem origem na Europa e na América do Norte logo após a Segunda Guerra Mundial. Foi uma reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar.

Depois da retomada democrática brasileira pós 1985, observa-se que o país avançou nas suas propostas ao discutir as ações com as instâncias da sociedade civil que pressionam o governo sempre ensejando uma maior participação. O Estado ficou mais exposto precisando inserir maior participação popular. Porém continuou com projetos e programas elaborados por especialistas e "não enraizados no movimento vivo da educação" (GADOTTI, 2008, p.55).

A administração pública da escola brasileira continua nos moldes franceses dos tempos coloniais da educação lancasteriana acentuada pelas exigências do consenso e adaptação às normas. Os sistemas educacionais têm como característica estruturas muito frágeis, são alvo de frequentes reformas superficiais e da descontinuidade administrativa (GADOTTI, 2008, p.57).

Vale ressaltar que as políticas públicas são concebidas, reveladas, gestadas ou desativadas a partir da história da sociedade onde estão inseridas significando a expressão e representação da mesma. Por isso o viés histórico é indispensável para pensarmos o modelo pelo qual as políticas públicas de inserção das TICs adentram nossas escolas públicas e apresentam-se como um caleidoscópio, bem como a influência do capital nas mesmas.

Sobre isso Passos analisa que: "o Nordeste, excluído dos jogos de poder nacional, segue no século XX sua trajetória política marcada por relações de poder arcaicas, configuradas no fenômeno político denominado coronelismo" (PASSOS, 2006, p.35). A partir desta assertiva a autora ainda acrescenta que esse coronelismo foi caracterizado ainda como urbano contendo os seguintes elementos: autoritarismo, personificação de poder, perpetuação de uma mesma família no poder, apropriação privada dos bens públicos, controle dos veículos de comunicação de massa, estratégias de marketing sofisticadas (PASSOS, 2006, p.35). Este contexto foi o pano de fundo de todo o processo de implantação e consolidação de programas voltados para o uso e disseminação das TICs na Bahia.

3.3 AS TICS E SUA CHEGADA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS.

À medida que as sociedades e instituições tornam-se mais complexas, os meios de comunicação foram se aperfeiçoando e, através deles, os fatos, as ideias,

os sentimentos, as atitudes, as opiniões e modos de vida são compartilhados por um grande número de pessoas de forma ampla e muito mais veloz. Com todas essas transformações, as informações circulam rápida e livremente nos mais diversos espaços, não sendo mais exclusivas do espaço escolar. São muitas as informações e as formas de aprender. Informação e conhecimento tomam uma dimensão diferente e desempenham outro papel fazendo emergir novos cenários sociais.

No mundo contemporâneo, a informação e conhecimento estão sempre associados às TICs. Estas são aparatos importantes nos processos de geração e uso do conhecimento. Estudos demonstram que o Brasil tem dado passos importantes na corrida mundial para conectar todos os setores da sociedade aos meios inteligentes de comunicação. Esta nova etapa de desenvolvimento não pode limitar-se, porém, ao simples acesso a equipamentos e informação, pois pressupõe uma sociedade mais evoluída do ponto de vista econômico, social, educacional, cultural e, sobretudo, cidadã.

O consumo estimulado e intensificado das tecnologias na sociedade atual e processo crescente de mundialização das informações exige de todos uma postura crítica frente ao uso das TICs para que a compreendamos na sua totalidade desvelando a intencionalidade de organismos internacionais que investem e direcionam as ações governamentais do nosso país, pois percebemos o interesse do capital internacional e dos países hegemônicos ao impor uma política econômica para manutenção do sistema capitalista.

Sobre isso Belloni avaliza:

> Não é supérfluo ressaltar que a introdução de inovações tecnológicas nos países subdesenvolvidos sempre se faz acompanhar pelo discurso tecnocrático que propaga um modelo de sociedade de consumo e uma certa concepção de mundo (BELLONI, 2004, p.62).

A autora ainda acrescenta que:

> Pode-se dizer que o discurso tecnocrático funciona como “manual de instruções” da maquinaria e dos capitais que os países periféricos importam. Em um país como o Brasil, de tradição autoritária, este discurso tende a fornecer as legitimações tecnocientíficas para políticas públicas orientadas por modelos neoliberais de efeitos desastrosos, especialmente em setores sensíveis como a educação e comunicação, onde atuação do Estado é fundamental para corrigir distorções “de mercado” e assegurar o desenvolvimento democrático (BELLONI, 2004, p.63).

Precisamos pensar também que, enquanto cidadãos, deveremos acompanhar esses investimentos, participando de forma decisiva da sua aplicação para que seja sempre mais efetiva e atenda as necessidades de todos igualitariamente, com especial atenção aos excluídos e desprovidos de condições materiais que se encontram à margem de todo o processo educacional, mobilizando-os a perceberem-se como atores e convidando-os a pensarem nas suas reais necessidades, exigindo ações governamentais que contemplem suas demandas de forma não assistencialista, pois, “ainda temos pouca clareza sobre quem formula as nossas políticas públicas e como elas são implementadas” (SOUZA, C., 2003, p.18). Nesta sociedade democrática e de consumo, a cidadania aparece numa nova compreensão, relacionada aos direitos enquanto consumidor de produtos e serviços que nela circulam, incluindo aí a informação e o conhecimento.

Por ser informação e conhecimento uma criação humana, se faz necessária, dentro e fora das instituições, a sua gestão. Ao organizar e sistematizar os processos, articulando-os intencionalmente, dissemina-se e produz-se conhecimento através de diferentes atores ou grupos sociais. Na gestão do conhecimento a sistematização pode orientar inclusive os gestores para a tomada de decisões, nas políticas públicas.

Sabemos que as tecnologias trazem consigo uma gama de possibilidades onde precisamos valorizar seus aspectos construtivos e nos precaver dos possíveis danos advindos da sua má utilização, pois como afirma Kenski:

> A evolução tecnológica não se restringe apenas a novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2003, p. 21).

É necessário com isso fazer com que a tecnologia seja sempre cercada de cuidados éticos e sociais, pois se ela não trouxer em seu interior uma possibilidade emancipatória traduzida em instrumento de apoio à autonomia, encorajadora do respeito à diversidade, gerando um sentimento de pertencimento e participação social com certeza não promoverá a cidadania, mas sim a simples circulação de informações e reforço da exclusão. “A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do poder e só pode

participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo" (GADOTTI, 2008, p.37).

As TICs estão na base do sistema produtivo em diferentes épocas, pois mudam a forma de nos comunicarmos ao pensar, sentir e agir e também a forma de adquirir conhecimento (KENSKI, 2003, p.21) por isso são importantes na geração do mesmo, podendo provocar processos de aprendizagem contemplando outras formas de interação ao permitir ampla participação de todos através da intervenção nas mensagens.

O aparecimento de uma sociedade informatizada extrapola conceitos de tempo e espaço ampliando consideravelmente o diálogo em rede ao produzir comunidades virtuais de convívio real.

Sobre isso Matta menciona que:

> A emergência das novas tecnologias da informação, dos novos meios e técnicas de comunicação, e principalmente dos ambientes tecnológicos de convivência em rede desde o final do século XX, tem possibilitado o surgimento de formas alternativas de construção e debate social, que quase se aproximam de uma conspiração capaz de oferecer às comunidades de diferentes localidades, ambientes de construção social supraurbana e supralocais, embora influentes em cada localidade (MATTA, 2002, p.385).

Com essas novas tessituras sociais a educação é provocada a dar conta das mudanças relativas a um novo modelo de homem/mulher e sociedade, pois se exige cada vez mais dos indivíduos desenvolvimento de inúmeras competências, bem como o uso adequado das informações disponíveis na sociedade.

É prudente ressaltar que a história da informática no Brasil data da década de 30, no primeiro período da era Vargas. Esta história assemelha-se à própria história da Internet no mundo. Até a década de 70 o país buscava garantir espaço na corrida tecnológica no meio civil, acompanhando o mercado, e na área militar como estratégia bélica (BONILLA, 2000, p.2). As ações voltadas para a informática eram ligadas ao Conselho de Segurança Nacional e à Secretaria Especial de Informática do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Mais tarde, as ações para o desenvolvimento da informática foram assumidas pelo Ministério da Educação (MEC) que nessas últimas décadas inseriu novos projetos na Educação com o intuito de acompanhar as transformações mundiais. Iniciam-se assim, projetos de implantação de TV/vídeo, computadores, e mais recentemente, DVD e notebooks.

Ao analisar a Política Educacional de Informática Brasileira e as influências do Banco Mundial (BM) a partir do final da década de 80 encontramos uma assertiva de Costa, nos alertando que:

> De modo geral, o desenvolvimento dos monopólios, a expansão da indústria cultural no País, as pressões externas em favor do economicismo na educação, as políticas de reformas educacionais, sobretudo a do ensino superior e do então 1° e 2° graus, além da desmobilização das iniciativas populares da educação, definiram o caráter tecnicista na área educacional no Brasil após 1964, sob as diretrizes dos acordos MEC/USAID[20], na lógica da teoria do capital humano (COSTA apud MORAES, 2006, p.8).

O tecnicismo assenta-se nos pressupostos da filosofia positivista e na psicologia behaviorista. O próprio BM “enquadra a realidade educativa em seu modelo econômico estabelecendo uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa” (CORAGGIO, 2000, p.102). Nessa perspectiva são desconsiderados aspectos específicos e determinantes da realidade educativa levando-se em conta apenas o sistema de produção capitalista e a lógica de mercado e do lucro.

Neste panorama de antecedentes históricos geral de tantas incongruências, ainda na década de 90 o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento[21] (Bid) atuaram com "participação ativa e consentida do governo federal" nas reformas de ensino médio e técnico (FRIGOTTO, 2004, p. 13) e ainda respaldando ações voltadas para e desenvolvimento da tecnologia para uso pedagógico.

Alguns programas voltados para as TICs tomaram força no governo a exemplo da TV Escola e foi criado o Proinfo constituindo-se como políticas públicas de inserção das TICs no contexto escolar, pois consolidam seu planejamento através de ações que previam distribuição de equipamentos e capacitações para professores concomitantemente. Desse modo, nos teremos em uma breve análise do Proinfo por este fazer parte da política pública que dá lastro tecnológico e de

---

[20] USAID (United States Agency for International Development). Este acordo previa que o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para implantar reformas que visavam atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana (ARANHA, 2006 p.316).

[21] Instituição criada em 1890 para promover o desenvolvimento da América Latina e Caribe. Quase setenta anos depois, na I Conferência Pan-Americana, a Organização dos Estados Americanos redigiu o acordo de fundação dentro de uma proposta do presidente brasileiro Juscelino Kubitschek. O Banco atua em parceria com governos, empresas e organizações da sociedade civil e oferece soluções para problemas de desenvolvimento nos 48 países membros, 26 destes da América Latina e do Caribe. Ver site: <http://www.iadb.org/?lang=PT> Acesso em abril 2009.

formação continuada de professores, através dos NTEs, ao programa Rived - objeto de estudo deste trabalho.

3.3.1 O Proinfo e a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional.

O Proinfo, criado em 1997, era bem robusto para a época, prevendo inicialmente a aquisição de cem mil microcomputadores distribuídos em todo o país bem como ações voltadas para a capacitação de recursos humanos com a implantação imediata de 200 NTEs, contando para isso com apoio dos estados e municípios. Esta parceria estava ancorada na possibilidade destas instâncias locais também mobilizarem-se, não só cedendo professores especialistas para atuarem nestes NTEs, mas apoiando o projeto em todos os processos e etapas.

O programa definiu especificações técnicas padrão (quantidades de máquinas, configurações físicas dos laboratórios, etc.) para instalações dos laboratórios e previu custeio de um técnico em informática por escola. Esta deveria apresentar termo de adesão ao projeto, e condições físicas adequadas, a exemplo de: sala com boa iluminação, com janelas e portas gradeadas, ar-condicionado, fiação elétrica e lógica, bancadas e cadeiras. Ficando a cargo das secretarias estaduais esta ambientação física.

Na prática, nas diversas unidades da federação, constatou-se que a chegada dos equipamentos e a formação continuada não estiveram em sincronia, ficando os equipamentos por longo período sem utilização ou mesmo em situação inversa (CYSNEIROS, 2004, p. 141).

Os objetivos do programa, dentre outros era: “melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva na escola e educar para a cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida” (BRASIL, 1996, p.6).

Reforçava-se também que:

> As Novas Tecnologias da Informação precisam ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão, que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam

> utilizados como auxiliares no processo de evolução humana (BRASIL, 1996 p.6).

Os NTEs se constituíam como estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização, com subordinação direta à Coordenação Estadual de Informática na Educação, distribuídos em todo território nacional, ficando responsáveis pela sensibilização, apoio ao planejamento tecnológico, capacitação, assessoria pedagógica, acompanhamento e avaliação local voltado para a informatização das escolas públicas (BRASIL, 1996, p.15).

Na Bahia, em 1998, inicialmente foram criados oito NTEs[22] dentro dos padrões exigidos pelo Proinfo. Logo depois, em 2000, foram instalados mais oito. Três destes estão sediados em Salvador (01, 02 e 15) cobrindo também o atendimento da região metropolitana, e os demais em diversas microrregiões do nosso extenso Estado.

Para atuar nos NTEs previa-se a capacitação de mil professores no país, denominados “multiplicadores” através de cursos de pós-graduação *lato sensu* em tecnologia educacional, realizados em parceria com as universidades brasileiras. Esta seleção e formação ficariam sob responsabilidade de Estados e Municípios, pois estes profissionais deveriam participar do quadro de funcionários públicos.

Cysneiros ressalta a formação dos professores multiplicadores como ponto alto do programa, pois mesmo com as adversidades esta formação, realizada de forma intensiva pelas universidades, constituiu-se como uma primeira ação de formação efetiva para as TICs (CYSNEIROS, 2004, p. 134 e 135). As primeiras turmas foram realizadas presencialmente nas universidades locais.

Atualmente esses professores multiplicadores são formados pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro na modalidade a distância sendo ampliado na Bahia o número destes profissionais em cada NTE. É inegável que a mudança do curso presencial para EaD corresponde à orientação do BM da capacitação em serviço preferencialmente nesta modalidade.

Além dos professores multiplicadores, deveriam compor a estrutura do NTE técnicos de suporte e equipe administrativa. Na Bahia, a equipe inicialmente foi formada por 6 professores, 2 técnicos, 1 diretor, 2 vice-diretores, secretário e auxiliares administrativos. Em 2002, os NTEs foram incorporados como uma

---

[22] Ver: <http://www.iat.educacao.ba.gov.br/node/61> Acesso em: março 2010.

coordenação do Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão responsável pela formação continuada de professores no Estado.

Quanto aos técnicos, na nossa realidade baiana, observamos hoje que não houve mais capacitações e poucos estão ainda atuando nos NTEs. Isto se deve ao fato do profissional ter galgado valorização no mercado após capacitação não se mantendo vinculado ao NTE ou mesmo por encontrar-se numa função não regulamentada nos quadros do funcionalismo público estadual. Observa-se ainda situação de multiplicadores que fizeram o curso técnico, mas mantiveram-se como professores para evitar as perdas salariais em outra função. Os técnicos para as escolas nunca chegaram e sequer foram selecionados.

Considerando todas as dificuldades de implantação e amarras, de modo geral, Cysneiros assim avalia o Proinfo:

> É um avanço considerável e representa um divisor de águas em relação às políticas passadas. Pela primeira vez - antes de mandar artefatos para a escola - o Estado alocou somas consideráveis para a formação de recursos humanos, montou um sistema de suporte nos estados, exigiu instalações adequadas nas escolas, preocupou-se com questões pedagógicas, discutiu o Programa com os Estados e com alguns setores da academia e procurou, mesmo timidamente, uma regionalização (CYSNEIROS, 2004, p.142).

Ao fazer uma análise crítica sobre as políticas públicas de Educação e TICs na Bahia, Passos constata que houve dificuldades para consolidação dos NTEs sendo o papel destes mudado a cada quatro anos, "tempo de validade das políticas públicas". É associada a esta característica a própria personificação do poder que marcou a as instituições públicas à época isto porque, ainda para a autora, a implantação do Proinfo ficou à mercê de pessoas alheias às discussões referentes às TICs, mas que exercem poder decisório (PASSOS, 2006, p.119).

Outro exemplo da situação descrita é a inexistência de política local de apoio ao programa como previsto anteriormente. De início foi criado o Programa de Informática da Educação do Estado da Bahia (Proinfe) que também ficaria encarregado de distribuir equipamentos, complementando os laboratórios do MEC. Por divergências na sua concepção e consolidação, o Proinfe acabou sendo definitivamente esquecido na gestão política posterior quando integrou-se os NTEs ao IAT, modificando-se a dinâmica de funcionamento. Com isso, os NTEs perderam sua autonomia passando a depender de direcionamentos do IAT para execução de suas ações (PASSOS, 2006, p.88) sendo este o quadro atual.

No ano de 2007, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) elaborou revisão do Proinfo e lançou o Proinfo Integrado[23] numa releitura do projeto anterior, mudando para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, conservando sua sigla e propondo a integração e articulação de três componentes: a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas; a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das TICs; a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED/MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor[24], da TV/DVD Escola, etc.

O objetivo central do Programa Proinfo Integrado é a inserção das TICs nas escolas públicas brasileiras, visando principalmente: promover a inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral; dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

O espaço virtual denominado, Portal do Professor, construído em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, agrega informações e conteúdos diversos para uso de professores com seus alunos nos itens: Espaço da Aula, Jornal do Professor, Recursos Educacionais, Cursos e Materiais, Interação e Colaboração, Links diversos e Plataforma Freire – espaço EaD para formação continuada de professores.

Nesta proposta foram acrescidas duas novidades: o Proinfo Rural que chega aos recantos interioranos de todo território nacional com prioridade aos municípios de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dois novos cursos de formação formatados pelo MEC para aplicação em todos os NTEs são eles: Introdução à Educação Digital (40h) - Curso básico presencial para professores e gestores das redes públicas que não têm o domínio mínimo no manejo de computadores/sistema operacional Linux e recursos básicos da Internet; Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs (100h) - Curso na modalidade EaD que focaliza a utilização pedagógica das TICs em situações de ensino e aprendizagem na sala de aula/escola[25].

---

[23] Decreto n° 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: junho 2009.

[24] Ver site: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ Acesso em: junho 2009.

[25] Informações retiradas do documento digital (Power Point) divulgado pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional/Proinfo Integrado. Brasília, março de 2008.

O objetivo final da formação é “promover a inclusão digital e a melhoria da qualidade da educação, por meio do uso crítico e criativo das TICs”. Com isso observamos que a retórica inicial do Proinfo voltado para "uma nova ecologia cognitiva na escola e educar para a cidadania global" muda passando a ser mais concreta e inserindo conceitos a exemplo de: criticidade e criatividade.

No documento é reafirmado o regime de cooperação e colaboração entre a União, Estados e Municípios sendo mencionado que “Estados e Municípios organizam os processos formativos de acordo com as suas necessidades”, todavia essas novas ações nos deixam em dúvida sobre o respeito à autonomia pedagógica e administrativa e as particularidades locais pois a proposta dos cursos acima define as etapas de implementação, organização das turmas, disposição da carga horária, avaliação e o uso do material (módulo escrito acompanhado de cd) para os cursistas e manual para o professor multiplicador, restando a este último a execução dos cursos para o alcance de metas do triênio 2008/2010 previamente definido e calculado em 240.000 professores.

Com isso corroboramos a afirmativa de Passos “políticas públicas de inserção das TICs acabam, muitas vezes, seguindo a mesma lógica do discurso conservador, centrado apenas na relação custo benefício e esvaziando a possibilidade de uma relação mais criativa e ativa entre educação e TICs” (PASSOS, 2006, p.43). Números e alcance de metas são dados quantitativos que expressam, erroneamente, para alguns, a eficácia da política educacional.

E as escolas? Como se situam ao longo de tantas mudanças e orientações que perpassam pelo uso das TICs e que chegam pelas vias das políticas públicas aos professores e estudantes nas salas de aula?

É fato que a incorporação das TICs no campo da educação tem consequências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem. Para compreender esse movimento precisamos contextualizar as condições políticas e sociais que orientam as práticas pedagógicas.

Com as novas demandas do contexto social vigente, a escola assumiu novo papel que não é tarefa fácil, pois sua rotina precisa se modificar e talvez não esteja preparada para mudar sua estrutura de espaços determinados, salas fechadas, alunos enfileirados e tempo para disciplinas isoladas, características essenciais da escola de um modelo passado. Para Kenski as TICs redimensionaram o espaço escolar em dois aspectos: a possibilidade de acesso a outros locais de

aprendizagem - bibliotecas, museus, outras escolas, etc. - como também o próprio espaço físico da sala de aula se altera (KENSKI, 2003, p.50).

É interessante que a escola se viabilize como espaço crítico em relação ao uso e apropriação das TICs para que estas sejam promotoras de desenvolvimento sustentável, confrontando os indivíduos com a realidade social na qual se encontram imersos assumindo o compromisso de contribuir com a sua melhoria.

Kenski considera que aos professores é necessária uma reorientação de sua carga de trabalho que inclua o tempo para pesquisas, planejamento das atividades analisando o que está disponível e buscando novos caminhos e possibilidades de exploração de recursos, interação com colegas e partilha das experiências (KENSKI, 2003, p.51).

O trabalho docente vem ao longo dos tempos ressignificando práticas, didáticas e metodologias e o reconhecimento das TICs nos processos de ensino-aprendizagem abre novas possibilidades para o trabalho educativo. Não é possível pensar em tamanha demanda para os professores sem contanto analisar sua formação, suas crenças, sua prática, limitações e dificuldades para este enfrentamento.

3.3.2 A formação continuada de professores no NTE 1 Salvador: conjuntura, experiências e ações.

O trabalho no NTE exige dos profissionais que lá atuam uma formação continuada afinada com as mudanças e novas possibilidades de uso das TICs, pois além de executarem programas e projetos formatados pelo MEC tem-se a possibilidade de exercitar a autoria de cursos e oficinas que elaboram experimentando outras proposições. Mas passados mais de uma década do Proinfo e de atuação dos NTEs na formação continuada de professores para as TICs vamos constatando que esta prática ainda não é rotina na maioria das escolas públicas estaduais. Aparecem situações e experiências pontuais em um ou outro NTE, mas esta prática, para nós, ainda está em processo. A falta de uma rede escolar que divulgue e socialize as experiências precisa se constituir como motivação para que isso aconteça.

Os professores estão sempre ávidos por mais cursos, aparentando receber bem as propostas apresentadas e discutidas, mas não aproveitam o aprendizado, para mudança na sua prática docente, embora desejem permanecer atualizados com as novidades da educação. Esta situação nos faz recordar que as TICs estão na nossa vida diária e

> [...] funcionam como importantes auxiliares. Em verdade, elas já se ocupam de muitas funções educativas. A maioria delas fora dos sistemas regulares de ensino. As pessoas de todas as idades, que têm acesso ao computador e à internet utilizam esses recursos para se informar, trocar ideias, discutir temas específicos etc. Esses momentos, porém, de comunicação, lazer e de autoinstrução, com base em interesses pessoais, raramente são orientados ou aproveitados nas atividades de ensino. Em dois mundos paralelos - na escola e em atividade informais com as novas tecnologias - o conhecimento é trabalhado com fins e objetivos distintos (KENSKI, 2003, p.69).

As TICs entram nas escolas através das Políticas Públicas acompanhadas talvez de pressão da própria sociedade (alunos, pais e comunidade), porém ainda sem infraestrutura adequada: computadores em número insuficiente para a classe, falta de apoio técnico, falta de conexão com a Internet, etc. O que constatamos na nossa realidade é que muitas escolas sequer possuem condições mínimas de infraestrutura para sua atividade de ensino e os computadores, televisões, vídeos e DVDs, que adentram suas portas, continuam fechados, empoeirados pelo tempo, ultrapassados pela falta de uso ou ainda sucateados pelo uso e falta de manutenção.

Esse desalinhamento pode ser entendido quando o governo prioriza e enfatiza o potencial mercadológico afinado com o consumo da sociedade atual. Como consequência os professores sentem-se "pressionados e expostos à adequação às novas tendências educacionais" (HETKOWSKI, 2004, p.138).

Porém Hetkowski acrescenta que:

> O caráter potencializador das TICs está relacionado ao movimento que elas podem desencadear no processo de formação de professores. Essa formação, ao explorar as potencialidades das TICs estará interrelacionando uma diversidade de práticas – sociais, culturais, políticas, administrativas, pedagógicas e outras – as quais problematizam, modificam, envolvem ou fortalecem o contexto dos acontecimentos sociais, históricos, culturais, e políticos através da intervenção efetiva dos sujeitos professores (HETKOWSKI, 2004, p.138).

A expectativa é centrada na ação do professor e para ele, a apreensão do conhecimento na perspectiva das TICs, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica (KENSKI, 2003, p.30).

Contudo não se trata apenas de mudança de lógica, mas de mudanças na percepção e ação que agregue, que dialogue, inclua e enfatize variadas possibilidades de relações entre áreas de conhecimento aparentemente distintas (KENSKI, 2003, p.30). Isso demanda do professor rompimento com uma lógica anterior de sua formação inicial, que guia sua prática conduzindo-o durante seu percurso profissional influenciando seu estilo e modo de ser. Este rompimento contanto não se dá de forma abrupta. Um primeiro passo é a oportunidade de familiarização com as TICs onde o professor compreenda a lógica que permeia a movimentação das informações na atual sociedade e possa reconstruir e significar seus saberes na dimensão de uso. Esse tempo constitui-se num tempo histórico muito pessoal.

As rápidas transformações tecnológicas atuais impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. “É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa formada independente do grau de escolarização” (KENSKI, 2003, p.30). Isto justifica que até mesmo professores que já estão prestes a aposentar-se ficam animados e envolvidos nos cursos e nem sempre têm qualquer experiência anterior com o computador, o que não os exclui dos cursos.

Por outro lado, a escola perdeu seu papel hegemônico na transmissão e distribuição do conhecimento. Os meios de comunicação de massa apresentam de forma sedutora informação variada. Os estudantes, por sua vez, chegam à escola com abundante capital de conhecimento, concepções ideológicas e pré-concepções sobre a realidade (LIGOURI, 2001, p.85).

Neste enfrentamento estão os professores que admitem e constatam que as TICs conferem uma nova ordem no nosso modo de compreender e agir sobre o mundo. Talvez por isso demonstrem estranhamento, receio, deslumbramento, rejeição, medo, insegurança e, por vezes fiquem impotentes sem conseguir articular tantas novidades que vão de novas aquisições e montagem prática de propostas para o ensino.

Outra possibilidade que não podemos descartar é que ainda convivemos com grupos ideológicos distintos que podem explicar a situação descrita. O primeiro grupo são os tecnófobos: que possuem temores de origem objetiva ou subjetiva. Fatores objetivos podem ser exemplificados pela ameaça de ser substituído no emprego ou ser controlado pelos que detêm o poder. Fatores subjetivos incluem o temor ao desconhecido, os receios provocados por mudanças. No segundo grupo estão os tecnólogos que entregam toda sua confiança ao computador, utilizando-o como meio de “legitimação dos resultados obtidos” (LIGOURI, 2001, p.94).

Como exemplo do segundo grupo, em algumas situações encontramos professores bastante jovens que “arriscam” levar suas turmas numerosas ao laboratório de informática, porém utilizam-no sem um planejamento estruturado e quase que intuitivamente tentam realizar algum trabalho, frustrando-se com as dificuldades encontradas resumidas em: computadores sem acesso à Internet, equipamentos com problemas de instalação de software ou sem funcionamento, que não estão em rede precisando ser instalados “um a um” para uso de determinado software.

As duas atitudes são extremas e impossibilitam a compreensão e prática de trabalho pedagógico com as TICs. Por isso é preciso:

> Considerar que as tecnologias - sejam elas novas (computador ou a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) - condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (KENSKI, 2003, p.76).

Outras dificuldades comumente percebidas nas falas e posicionamentos dos professores é: tempo exíguo para planejamento e deslocamento da turma ao laboratório; dificuldade em pensar uma sistemática diferente de trabalho e da rotina da escola ou mesmo medo que os alunos saibam mais que eles deixando-os constrangidos nesta situação.

A situação financeira da classe trabalhadora na educação por vezes não permite a aquisição de equipamentos de última geração e muitos professores não têm computadores, sentem e verbalizam que esta dificuldade os atrapalham e desejam entrar em financiamentos para adquiri-los comprometendo parte da sua renda que poderia destinar-se a outras necessidades.

Algumas dessas informações são constatadas na pesquisa sobre o Perfil dos Professores Brasileiros realizada pela UNESCO, publicada em 2004. A pesquisa que envolveu 5 mil docentes da educação básica de escolas públicas e privadas revelou que 65,5% dos professores tinham renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 58,4% não navegavam na Internet e 50,5% não possuíam computador em casa.

Isso demonstra que o mundo digital está distante do cotidiano de muitos dos nossos professores brasileiros e a dificuldade em acesso a equipamentos é consequência direta da situação econômica em que vivem. Por outro lado, a pesquisa também concluiu que o professor que não conhece a Internet terá limitações para propor atividades para seus alunos ou mesmo ajudá-los no uso do computador. Daí a importância da formação continuada e das ações propostas pelos NTEs.

3.3.3 A necessidade da formação continuada de professores e a prática como entendimento mais amplo da atividade docente.

O ato educativo envolve os sujeitos, suas histórias pessoais, os processos sociais e de aprendizagem. Muito apropriadamente Freire afirma que:

> Não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um ao outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2004, p.23).

Analisando o passado da formação de professores no Brasil, que nos remete ao capítulo 1, envolta em modelos europeus e distante do nosso contexto brasileiro, onde apenas importava valores e visão do mundo eurocêntrico, constatamos que os sistemas de ensino contribuíram na formação da mentalidade deste professor do contexto atual. Mais a frente essa constituição foi influenciada também pelos Estados Unidos através das alianças que foram se fortalecendo entre estes países.

Essa influência atende à demanda de mercado de mão de obra especializada e servil dos novos contextos industriais. Haja vista que o modelo

educativo de ideologia neoliberal expressa nas orientações do BM e FMI foram obedientemente seguidas pelos nossos governantes nas décadas passadas.

Mantêm-se ainda na República, utilização de métodos e linguagens pedagógicas capazes de assegurar a perpetuação de valores e padrões de comportamento que atendesse à forma da produção capitalista nascente (LUZ, 2009, p.348).

Na atualidade, levando-se em conta as novas demandas sociais e do contexto educativo de inserção das TICs, fortalece-se a ideia de que a formação acadêmica inicial do professor é insuficiente e, muitas vezes, inadequada para o exercício da profissão. Com isso esta formação tem sido foco de diversos estudos, pesquisas e investimentos. Este último demonstrando contradições entre os projetos de sociedade gestado e anseios da educação.

De modo amplo, verifica-se que as políticas implementadas pelo governo federal nesses últimos anos reafirmam o interesse e orientação do Banco Mundial e outros organismos internacionais para empréstimos, colocando como condição a prioridade na formação de serviços, se possível a distância para redução de custos (TORRES, 2000, p.160 a 162). Observamos como consequência desta opção um aligeiramento na formação inicial.

Para Villa, o desenvolvimento das TICs, o debate e a implementação do neoliberalismo acelerado e economia globalizada provocam problemas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, desencadeando “crise de identidade, profissionalização e consequente proletarização do trabalho docente”. (VILLA apud SOUZA, E., 2003, p.432).

São trabalhadores da educação que através de precárias condições salariais e de trabalho vendem sua força de trabalho e que, na labuta diária pela sobrevivência, assumem salas superlotadas, aumento da sua responsabilidade, estão em precárias condições infraestruturais, e distribuem sua carga horária em várias escolas por vezes muito distantes fisicamente.

Sobre as classes numerosas, a orientação do BM é clara: incrementar o número de alunos por sala a fim de baixar custos e utilizar esses recursos em livros didáticos e capacitação em serviços (TORRES, 2000, p.167). Essa na verdade é a lógica da empresa-escola utilizada no modelo econômico do BM e aplicada sem considerar o contexto educativo onde a nossa observação empírica e diversos estudos comprovam que quanto mais as salas estão superlotadas as condições de

aprendizagem são comprometidas, pois os professores não têm sequer condições de dar voz e vez a todos os seus alunos.

Como se pode falar de melhoria da qualidade e eficiência da educação, bandeira adotada pelo BM, sem reconhecer a necessidade da qualidade docente e qualidade de vida do professor, profissional cada vez mais escasso nas licenciaturas, mesmo naquelas aligeiradas promovidas até em finais de semana, em cumprimento à LDB 9394/96?

Ressalta-se que investimentos financeiros por si só não demonstram impacto significativo na sala de aula. A crítica centra-se, então, na falta de financiamentos nas universidades para buscar alternativas de trabalho que subsidiem novas práticas pedagógicas (BARRETO, 2004, p.12) já que quase sempre focam numa formação tradicional de caráter pontual, distante do campo de atuação do professor.

A revolução tecnológica de base microeletrônica acelerou todo o processo de formação exigindo, de modo geral, apenas treino de habilidades fundamentadas em uma concepção instrumental da prática docente. Os “cursos de reciclagem” foram ampliando-se e neles acredita-se que os problemas educativos são solucionados por meio da aplicação de variadas técnicas sendo apresentados conteúdos específicos objetivando que os professores apliquem em suas salas as receitas (ideias e propostas) consideradas eficazes.

Essa continua sendo uma forma errônea de conceber formação, pois desconsidera o ser pensante, crítico e reflexivo e o mantém como mero executor de receitas prontas descontextualizadas da diversidade e dos complexos problemas da prática pedagógica. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p. 38).

É necessário repensar criticamente a prática atual para melhorar as próximas práticas. Para se formar professores capazes de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem, utilizando o aparato tecnológico disponível no contexto das escolas, significa formar profissionais que se disponham a buscar novas possibilidades e novas compreensões, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem. Esse projeto de escola pode e deve ser discutido, construído, reconstruído, explicitado no projeto político-pedagógico da escola.

3.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR

Nas últimas décadas a educação nacional vive um período de constantes efervescências. A LDB 9394/96 constitui-se como uma tentativa de consolidar acertos de um passado excludente para milhares de brasileiros não alfabetizados, à margem do processo produtivo e desprovidos de efetiva cidadania, pois contou com ampla discussão nacional.

Porém o "percurso tortuoso do projeto, desfigurado pelas ideologias e políticas de ajustes do governo", mostrou-se incompatível com o pensamento dos educadores. O projeto original transformou-se em peça legal adequada aos interesses do governo para "impor sua política de ajuste pontual no campo educacional" (FRIGOTTO, 2004 p.17).

Assim, a LDB afirma ser "a educação dever da família e do Estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, Art. 2º). Em clara referência à educação básica, assenta-se nessa assertiva, indagações por demais necessárias: qual a concepção de cidadania aí incluída? Não seria a Educação, por sua infinitude, o próprio exercício da cidadania?

Percebemos também que a injeção de recursos internacionais de ideários privatista e capitalista permeia a lei, quando insere ações que direcionam a qualificação para o trabalho.

Retomando o plano pedagógico, na Lei, alguns instrumentos, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP), foram instituídos como exigência da mesma, em todas as unidades escolares.

O PDE do Colégio Estadual Pinto de Aguiar é recente, datado de 2001 e traz como proposta de trabalho a implantação da Gestão Participativa[26] e como finalidade oferecer educação de qualidade ao combater os problemas de reprovação e evasão. O documento de orientação da SEC para construção do PDE aponta que o mesmo deverá definir, através de seus projetos, metas administrativas, financeiras

---

[26] A Gestão Participativa traduz-se nos anseios da Gestão Democrática manifestada a partir dos anos 80 e 90 através de iniciativas diversas onde os vários segmentos da comunidade escolar participam, via Conselho de Administração, nas tomadas de decisões (VIEIRA, 2009, p.46).

e pedagógicas (BAHIA, 1998, p.9). Esse documento está alicerçado na melhoria da qualidade do ensino e garantia da aprendizagem efetiva dos alunos.

Contraditoriamente, notamos que a Educação não deve passar por uma melhoria da sua qualidade, como exige o BM, mas por uma transformação radical como exigência de mudança estrutural provocada pela globalização da economia e das comunicações, pela revolução da telemática e pelos novos valores que reorganizam as relações e instituições na sociedade emergente (GADOTTI, 2000, p.39).

Quanto ao PPP, o mesmo passa a representar, além de uma exigência legal, a possibilidade de pensarmos proposições mais assertivas de enfrentamento de problemas com os quais convivemos diariamente na escola. Trata-se antes de mais nada de uma ação política que compreende tomada de posição e certa ousadia em aventurar-se a propor diferentes caminhos priorizando-se o planejamento coletivo e participativo vislumbrando-se as mudanças desejadas.

Ao repensarmos sobre os problemas que afligem a escola ou a sociedade, precisaremos coletivamente pensar uma educação que resgate o papel desta escola, agora também interagindo não só com a sua proximidade, mas com possibilidades de conexão com diversas culturas e povos através das TICs. A escola fortalece-se como local privilegiado da identidade artística e sociocultural da sua comunidade e também de resgate histórico com seu passado entendendo a diversidade na qual está imersa.

Sobre isso Gadotti comenta que:

> Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte (GADOTTI, 2000, p.35).

A construção deste projeto pressupõe três outras exigências: vontade política da comunidade para discutir, construir e implementar um PPP; gestão democrática que se faz presente ao contemplar a participação de todos e autonomia para estabelecer, executar e avaliar seu projeto. Estas são condições primordiais para se concretizar um projeto efetivo na escola.

Gadotti assevera que o projeto deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas (comunidade interna e externa); na

participação e cooperação das várias esferas do governo e por fim na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e produto do mesmo (GADOTTI, 2000, p.39). Para nós, o PPP pode ser entendido como o projeto de cidadania da escola, pois constrói e define suas intencionalidade e estratégias.

O PPP do CEPA, datado de 2005/6, segundo a coordenadora pedagógica, vem sendo modificado com ajustes e contextualização adequando-se às novas demandas da comunidade escolar. No período da nossa pesquisa não observamos nenhuma mobilização maior nesse sentido. A própria coordenadora reconhece a necessidade de reestruturação do PPP, mas demonstra estar sobrecarregada com o trabalho, pois é sozinha para atendimento a alunos, pais, professores[27].

Essa reestruturação coletiva é necessária, pois o PPP constitui-se como um instrumento teórico-metodológico que direciona toda prática educativa da escola. A espinha dorsal que reflete valores, concepções, crenças e objetivos da comunidade escolar e por isso precisa ser elaborado com a participação de todos, refletindo sobre seus desejos e objetivos, mas também traçando os caminhos e estratégias para alcançá-los.

Gadotti destaca que:

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (GADOTTI, 2000, p.37).

Nesse caso, essas promessas de rupturas acenam com novas possibilidades no vislumbrar de ações possíveis envolvendo todos que dele participam. Elas constituem uma ação intencional com um sentido definido, explícito sobre o que se quer inovar.

Em dezembro de 2008, a escola elegeu[28] sua equipe diretiva experimentando pela primeira vez na sua história um processo democrático de

---

[27] A rede pública estadual de ensino da Bahia extinguiu a função do Orientador Educacional que atuava juntamente com o Supervisor Educacional. Atualmente nas escolas existe somente a figura do Coordenador Pedagógico, que funde as duas funções. A SEC possui tipologia para as escolas: Pequeno, Médio e Grande Porte considerando número de alunos, mas não atende a demanda e muitas escolas sequer possuem um coordenador pedagógico.

[28] A Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) instituiu, no âmbito do sistema estadual de ensino, por meio do Decreto Nº 11.218/2008, o processo seletivo para diretores e vice-diretores das unidades escolares estaduais. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/supav/curso_gestao_escolar.htm> Acesso em: agosto 2009.

escolha dos seus dirigentes. Vale ressaltar que a equipe gestora eleita no CEPA foi egressa da turma piloto da Especialização em Gestão Escolar/2007[29] (Quadro 2) que faz parte do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

A eleição direta de dirigentes nas escolas é um ato acima de tudo político, pois ao escolher um representante possivelmente foi analisada a sua proposta para a coletividade, expressa em um projeto de gestão. Porém o processo democrático ainda contém algumas limitações e obstáculos devido a nossa pouca experiência democrática; à crença dos técnicos de que o povo é incapaz de governar; a estrutura vertical do nosso sistema educacional, o autoritarismo e o tipo de liderança dominante no nosso campo educacional (GADOTTI, 2000, p. 39).

A seguir, faremos uma interlocução e análise concisa sobre o PPP do Colégio Pinto de Aguiar, pois observamos que a prática cotidiana da escola ainda se pauta no que ali se encontra registrado.

A missão da escola é: “Desenvolver educação de excelência voltada para a formação do ser humano integral capaz de conquistar o seu espaço, ter sucesso na escola e no trabalho e contribuir como cidadão para a construção de um mundo melhor” (PPP, 2005/6, p.6). Para isso, a equipe gestora afirma empreender esforços ao construir e desenvolver a convivência democrática. É relatado também que toda a comunidade escolar uniu-se buscando uma nova metodologia de ensino mais eficaz, onde o centro era a aprendizagem do aluno transformando-o num cidadão crítico, ético e consciente do seu papel na sociedade.

No referencial teórico fez-se a opção pelo estudo da Teoria Sociointeracionista, segundo a qual o ser humano constrói o seu conhecimento a partir da interação com o seu meio, entendido como físico e social. Também é ressaltada a importância dos quatro pilares da educação promovidos pela UNESCO: aprender a viver, conhecer, fazer e ser[30].

Ainda no projeto pedagógico é reconhecida e explicitada a necessidade de mudança na postura do professor passando de “mero transmissor de conteúdo” para

---

[29] O curso de pós-graduação *lato sensu* é realizado por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC e está voltado para a formação continuada e pós-graduada de dirigentes da educação básica pública nas diversas esferas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693> Acesso em: janeiro 2010

[30] Relatório Delors. DELORS, Jacques. Educação um tesouro a Descobrir. UNESCO: Asa, 1996.

mediador no processo ensino-aprendizagem, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos e criando situações desafiadoras ao promover uma relação de troca e de interrelação promovendo com o mesmo compartilhar pontos de vista e produções num clima de interesse e com propósito de aprendizagem (PPP, 2005/6, p.9).

Apesar da importante constatação dessa necessidade, no mesmo documento assume-se que a tendência teórica que se aplicava naquele momento era a Pedagogia Tradicional, demonstrando dificuldades em romper com esse paradigma que Saviani inclui nas Teorias Não Críticas, por acreditar ser a Educação um “instrumento de equalização social” (SAVIANI, 2008, p.5). A Pedagogia Tradicional, data do início do século XIX constituída nos chamados “sistema nacionais de ensino” que, inspirada no princípio de que a educação é direito de todos e dever do estado, reflete os interesses da classe que ora se estabelecia no poder: a burguesia.

Não podemos estranhar a dificuldade em romper com esta prática, pois sabemos que todo o sistema educacional foi engendrado a serviço da burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Com isso a escola propõe a formação cidadã a partir da superação da barreira da ignorância, mas mantém seu papel de transmissora dos conhecimentos acumulados na sociedade, centrando sua ação na função desempenhada pelo professor.

Por isso sempre nos perguntamos que cidadania almejamos e para quem, sabendo que quando definimos e optamos por esta cidadania colocamos nela nossos valores e concepções de mundo construídos historicamente também no nosso íntimo, reflexo da nossa vivência na sociedade. Essa assertiva é importante, pois ainda no projeto pedagógico a escola afirma localizar-se em comunidade de baixa renda e atender a uma maioria de filhos de trabalhadores sem emprego fixo e com baixa escolaridade.

A visão da escola: “é oferecer aos alunos, professores, funcionários e família oportunidade de aprender a aprender, exercitando o respeito às diferenças, estimulando a interação e acreditando no potencial de cada um” (PPP, 2005/6, p.6). Essa proposta afina-se à concepção da Pedagogia Nova que supera a proposta da Pedagogia Tradicional ao propor uma nova maneira de interpretar a educação, considerando as diferenças individuais, inclusive nos processos de aprendizagem, e

dando ênfase no emprego de métodos e técnicas que ressaltem a importância da experiência e da descoberta pessoal.

Segundo Ghiraldelli Jr., três correntes pedagógicas distintas traçaram o panorama das lutas político-pedagógicas ainda no período republicano: A Pedagogia Tradicional – ligada às oligarquias dirigentes e à Igreja; Pedagogia Nova – ligada à burguesia e à classe média que propunha modernização do Estado e sociedade; e a Pedagogia Libertária – vinculada aos intelectuais ligados aos movimentos sociais populares. Todas elas tiveram forte enfrentamento com os ensinamentos da herança pedagógica jesuítica, raiz da educação colonial brasileira que ainda continua na nossa escola pública (GHIRALDELLI JR., 1994, p.20).

Conveniente também destacar que a Pedagogia Nova deu-se a partir da influência cultural norte-americana sobre o Brasil no período pós primeira guerra. Anteriormente, o Brasil e demais países com economia baseada em monocultura e exportação eram dependentes da Inglaterra em financiamentos para lavouras. Após a guerra, os Estados Unidos ocuparam o espaço dos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impõe novos padrões de consumo inclusive de bens culturais a exemplo das ideias escolanovistas (GHIRALDELLI JR., 1994, p.20) e, como ressaltamos anteriormente, fortalece sua representação em organismos multilaterais compreendendo aí o BM.

Os valores definidos pelo CEPA estão assim resumidos: integração baseada no respeito mútuo; honestidade e tolerância nas relações interpessoais; crença na capacidade do ser humano; exercício da cultura da paz e amizade; valorização da ordem e limpeza, otimizando o tempo de aprender e criar; aperfeiçoamento de atitudes e comportamentos garantindo melhor aprendizagem para todos (PPP, 2005/6, p.6).

O objetivo do PPP é:

> Desenvolver educação de excelência inspirada no princípio de liberdade e nos ideais de solidariedade humana estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Base, visando ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, dos valores e das competências necessárias para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudo (PPP, 2005/6, p.7).

Esse objetivo é bastante amplo ainda mais quando não encontramos no documento ações concretas que o garantam. A própria autonomia intelectual que

eles preconizam precisa ser pensada e explicitada com vistas a um sistema de ensino menos rígido que inclua a diversidade. Quanto ao "continuar aprendendo de forma autônoma e crítica" contradiz os índices de repetência que são explicitados no PPP que tem como foco o combate à repetência. Fica para nós a seguinte indagação: será que os alunos estão mesmo aprendendo?

Neste documento, datado de 2005/6, o CEPA reconhece suas carências e limitações no tocante à sua estrutura física, falta de equipamentos e aparelhamentos, a exemplo de quadras de lazer, laboratórios de ciências, biblioteca; insuficiência de material didático; falta de valorização e formação continuada de seus profissionais; dificuldades econômicas da comunidade e distorção idade/série, alto índice de repetência que geram entraves no processo ensino-aprendizagem, desmotivação, evasão e indisciplina.

As dificuldades relatadas no PPP são, em grande parte, reflexo da realidade de diversas escolas públicas desassistidas por políticas públicas efetivas que atendam a demandas colocadas por pressão dos movimentos sociais, pois às vezes essas políticas públicas ficam dissociadas das reais necessidades da população já que seu caminho é encurtado no processo de discussão chegando à população apenas ações isoladas e sem real significado.

Para consecução do seu objetivo, o colégio traçou possibilidades de superação dessas dificuldades através de projetos e parcerias e atualmente muitos destes equipamentos já foram recebidos ou adquiridos a exemplo do laboratório de ciências físicas e biológicas.

O Colégio não traz nenhuma referência que discuta ou introduza o uso das TICs no ambiente pedagógico, mas coloca como uma das suas ações concretas "elaboração de projeto para implantação da sala de informática e contratação de um profissional da área" (PPP, 2005/6, p.28). Neste período, o CEPA já participava do Projeto TV Escola e, em 2006, do Proinfo recebendo o laboratório de informática e sendo também alvo de ações voltadas para a formação de professores para uso destas. Não tivemos acesso ao projeto do laboratório de informática, mas tivemos confirmação que o mesmo foi elaborado e enviado à SEC.

Neste sentido, o PPP carece de uma construção que contemple as abordagens, metodologias e perspectivas para a ação docente como forma de garantir seus objetivos e vinculá-los aos recursos disponíveis localmente. Com isso precisarão repensar metas, metodologias, passos, procedimentos pedagógicos,

avaliação e aprendizagem constante e desafiadora para todos numa perspectiva pedagógica transformadora (KENSKI, 2003, p.76).

O CEPA faz parte de variadas formações e ações que acontecem simultaneamente com seus profissionais, estando inserido em diversos projetos e programas, onde nem sempre há interação entre os mesmos. Ver Quadro 2.

No início do ano de 2009, a banda larga fornecida pelo Governo Federal e colocada pela operadora Oi para acesso à Internet, foi instalada na caixa de entrada do colégio. A partir daí foram somados esforços, sem sucesso, com NTE e Secretaria Estadual da Educação para viabilizar a extensão da fiação até o laboratório de informática, pois o colégio ainda não havia recebido adiantamento financeiro. Somente em setembro de 2009 por conta de contratação de prestador de serviço local, pela direção, foi realizado o serviço bem como manutenção do laboratório configurando-se as máquinas.

Ações desenvolvidas ou em desenvolvimento no CEPA			
Políticas Públicas Implantadas	Programa/Projeto	Sujeitos envolvidos	Situação atual
	TV Escola	Gestores, professores e alunos	Desativado por problemas na antena de recepção
	Proinfo	Gestores, professores e alunos	Laboratório equipado com 10 máquinas, sem acesso à Internet
	Rádio Escola	Gestores, professores e alunos	Desativado
Formação continuada de professores promovidas no ano de 2008 a agosto 2009	Curso/ oficina	Sujeitos envolvidos	Órgão responsável
	Interagindo e Construindo na Rede	Professores e gestores	IAT/NTE 01
	Escola de Gestores	Gestores	MEC/Ufba/IAT/NTE 01
	Licenciatura em História	Professores não licenciados	SEC/ IAT
	GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar	Professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental	MEC/ SEC
	Oficina Rived	Professores e gestores	IAT/NTE 01
	Proinfo 40h	Professores e gestores	MEC/IAT/NTE 01
	Monitor Educacional	Professores e gestores	IAT/NTE 01
Projetos Específicos da Escola	Projeto	Sujeitos envolvidos	Situação atual
	Consciência Negra	Professores de História e alunos	Em andamento
	HQ (história em quadrinhos)	Professores de Artes e alunos do 6° e 7° anos	Em fase de reelaboração
	Halloween	Professores de Inglês e alunos de diversas turmas	Em andamento

Quadro 2 - Ações desenvolvidas ou em desenvolvimento no CEPA.
Fonte: Construção da autora com informações fornecidas pelo Diretor e Coordenação.

4 O PROGRAMA RIVED ENQUANTO POLÍTICA DE INSERÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO.

A necessidade de tornar a educação intencional e mais eficaz traz consigo a exigência de maior rigor conceitual, sistematização dos conhecimentos, definição dos fins a serem atingidos e da escolha dos meios a serem utilizados.
Aranha

Este capítulo descreve o esboço histórico do Projeto Rede Internacional Virtual de Educação para a Melhoria da Aprendizagem de Ciências e Matemática na América Latina e Caribe (IVEN), que originou o Programa Rived no Brasil. Contextualizamos também as circunstâncias em que se permite o entendimento da implantação do Rived enquanto política de inserção das TICs na Educação e, na Bahia, através da formação continuada de professores denominada Oficina Rived no Colégio Estadual Pinto de Aguiar.

4.1 REDE INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCAÇÃO PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: A GÊNESE DO RIVED.

No ano 2000, por encomenda do Bird, foi elaborado pela Knowledge Enterprise Inc[31] projeto intitulado: International Virtual Education Network (IVEN) for The Enhancement of Science and Math Learning in Latin America and the Caribbean ou Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED) para a Melhoria da Aprendizagem de Ciências e Matemática na América Latina e Caribe.

Voltado para a melhoria do aprendizado de Ciências e Matemática no ensino médio, ele foi o pontapé inicial para o programa RIVED no Brasil. Tratava-se de um projeto preliminar, acompanhado de plano de implementação, que versava sobre os desafios encontrados nos países da América Latina e Caribe com o início do novo século. Sua justificativa trazia que estes desafios seriam assim entendidos:

1. Globalização da Economia – caracteriza-se pelo padrão de mudanças no comércio, bem como nos processos de competição refletidas nas inovações das tecnologias e processos comunicacionais. Ressalta-se que o projeto, datado de

[31] Empresa privada especializada em consultoria com uma rede mundial de especialistas sediada em Washington (EUA). Ver site: <http://www.knowledgeenterprise.org/> Acesso em: abril 2009.

maio de 2000, sinalizava o uso da Internet e apontava potencialidade de uso na educação, porém com um lastro baseado em consumo de produtos tecnológicos e cunho mercadológico, chamando atenção para a “criação de novos processos de manufatura assistida por computador” e exigência de uma base de trabalho sólida e crescente para atender a produtos e serviços de alto padrão (IVEN, 2000, p.5).

Para enfrentar este desafio, o projeto aponta para a necessidade de: melhoria da força de trabalho no tocante à qualidade e eficiência no desenvolvimento de produtos, bem como flexibilidade em adquirir novas habilidades; formação de um grupo com habilidades de pesquisa para o desenvolvimento de material científico.

Porém não sejamos inocentes a ponto de não perceber um interesse e clara intenção na formação de mão de obra e de prováveis consumidores para produtos desta natureza. Também o termo “serviços de alto padrão” ao que o texto se refere com certeza, é bem genérico e possui referências no mercado internacional.

2. Distribuição de Conhecimento – para acompanhar a geração rápida e crescente do conhecimento, faz-se necessário também uma acelerada disseminação. (IVEN, 2000, p.5).

Quanto a este item, o projeto desconsidera a realidade brasileira, pois afirma que a maioria dos países da ALC estariam atrasados neste sentido. Porém neste período vivíamos uma relativa estabilidade financeira e grande avanço tecnológico em vários setores da sociedade. Na Educação, projetos a exemplo do TV Escola e Proinfo estavam implantados e inseriam a discussão sobre as TICs no contexto educacional e acadêmico. Temas como currículo, tecnologias, mídias, geração e disseminação do conhecimento perpassavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a própria LDB/96, muito embora ações nesse sentido demorassem a ser percebidas concretamente na sala de aula, principalmente nas escolas públicas.

3. Sociedade sofisticada – ressalta a necessidade de considerado nível tecnológico e científico de conhecimentos e habilidades para acompanhar a vida moderna (IVEN, 2000, p.6).

Neste item é necessário colocar um questionamento de um conceito que não está definido no documento: o que se entende por “vida moderna”? poderemos entender a “vida moderna” enquanto meros consumidores de produtos tecnológicos? Essa face de estímulo ao consumo de bens e serviços é questionável se quisermos promover o bem comum e dirimir nossas desigualdades sociais.

4. Proteção do meio ambiente – mapeia os principais problemas ambientais vividos pelos diversos países trazendo o desafio da participação e responsabilidade de todos ao reverem comportamentos e se engajarem na proteção ao mesmo(IVEN, 2000, p.6).

Com relação à proteção ambiental, aqui fica também nosso questionamento quando observamos que a empresa responsável pela elaboração do projeto é norte-americana e, no entanto os Estados Unidos da América, maior emissor de poluentes, que ficou fora do tratado de Kyoto[32] em 1997, entrando recentemente de forma tímida na Conferência do Clima de Copenhague[33], ainda não admite a necessidade de proteção ao meio ambiente, pois não abre mão de seu desenvolvimento à custa do mesmo.

Ressaltamos que nas quatro características descritas anteriormente, a postura neoliberal torna-se evidente ratificando as políticas em prol do capitalismo com formação simplificada e tecnicista voltada para o mercado de trabalho e considerando a educação mero instrumento de reprodução do capital nacional e internacional e via direta para alcance desses objetivos.

Atualmente novos projetos despontam na Bahia considerando a realidade e demanda local. Em 2009, um grupo de pesquisadores propôs à Fundação de Amparo à Pesquisa[34] (FAPESB), um projeto de Produção de Conteúdos Digitais das Escolas, que tem como objetivo construir conhecimento de forma contextualizada a partir da apropriação crítica da tecnologia para a produção de conteúdo educacional. O projeto foi aprovado e está sendo desenvolvido em 3 escolas estaduais e 1 municipal.

Esse projeto supracitado está adotando os padrões definidos pelo MEC para construção de conteúdos digitais, mas traz como inovação o exercício da autoria nas escolas básicas a partir da apropriação crítica da tecnologia para a produção de conteúdo educacional digital de forma interdisciplinar e contextualizada. Essa é uma iniciativa de extrema importância, pois os pesquisadores observaram que as TICs

---

[32] Ver o mais em:<http://unfccc.int/kyoto_protocol/items/2830.php> Acesso em: fevereiro 2010.

[33] Conferência realizada em dezembro de 2009 com representantes de 193 países, onde se espera o fechamento de um acordo para limitar a emissão de gases poluentes responsáveis pelo aquecimento global. Enquanto estudos de cientistas reunidos pela ONU recomendam esta redução entre 25% a 40% da emissão até 2020, a proposta dos EUA foi de diminuição de pífios 5%. Ver os endereços:<http://en.cop15.dk/> e <www.epoca.com.br>. Acesso em: fevereiro 2010.

[34] Ver mais em: <http://www.fapesb.ba.gov.br/> Acesso em: março 2010.

favorecem a formação da aprendizagem em rede e construção colaborativa do conhecimento de base socioconstrutivista.

O projeto inicial do IVEN demonstra também preocupação com os vestibulandos, graduados e formandos e nas suas responsabilidades ao comporem uma geração que deve perseguir o conhecimento científico destacando a importância da ciência que:

> [...] prevê ferramentas conceituais e tecnológicas as quais permitem às pessoas descreverem e explicarem como o mundo funciona, com poder e precisão para alcançar um melhor entendimento e apreciação do mundo que elas vivenciam (IVEN, 2000, p.6).

Interessante que o projeto baseia-se em estudos da psicologia cognitiva que tem como pressuposto a aprendizagem como "mudança relativamente estável num estado interno do organismo, resultante de prática ou experiência anterior, que constitui condição necessária, mas não suficiente, para que o desempenho ocorra" (LOMÔNACO, 1984, p.6). Essa definição expressa a compreensão de aprendizagem como processo interno, não observável, de mudança de comportamento, relacionando desempenho a meros comportamentos enviados pelo organismo, derivados do processo de aprendizagem.

Com isso, o projeto demonstra acreditar que “aprender significa praticar experiências” não dissociando vida diária dos processos de aprendizagens do cotidiano, destacando que a aprendizagem de conceitos está intimamente ligada à relação com os contextos e à necessidade de “pensar criticamente, analisar informações, comunicar ideias, criar argumentos lógicos, trabalhar em equipe e adquirir outras habilidades” (IVEN, 2000, p.7). Para isso, o mesmo enfatiza as seguintes características: *Hands-On* - trabalhar, fazer ciência; *Minds-on* - pensar, criar e recriar; *Reality-On* - explorar, descobrir, discutir a realidade (IVEN, 2000, p.9).

Para nós, educadores, essa proposta desperta grande curiosidade. Apesar dos constantes investimentos financeiros do BM e Bird nos diversos projetos implementados há algumas décadas, recentemente o Centro de Pesquisas Sociais da Fundação Getulio Vargas (FGV) divulgou um estudo realizado através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Este estudo indica como primeira causa da evasão escolar o desinteresse do estudante brasileiro, comprovando a inadequação de nosso sistema escolar que não consegue ser pleno

e apresentar-se útil e interessante para os estudantes, negando-lhe as condições para crescer como cidadão ao desenvolver sua capacidade crítica, seu potencial de comunicação e de compreensão do mundo para ter acesso aos bens materiais e imateriais da nossa sociedade que todos temos direito. A escola que temos representa para muitos dos nossos jovens uma perda de tempo por estar distanciada e dissociada da vida, do cotidiano.

Ao mapear o ensino das ciências e matemática do nível secundário no Brasil e em alguns dos países participantes, o diagnóstico do projeto IVEN aponta que houve esforço positivo na efetivação de reformas educacionais para adequar o currículo de ciências e matemática às exigências atuais da sociedade e às teorias de ensino mais recentes, porém ainda se constata que há falhas entre o que se pretende e o que acontece; há um número significativo de professores sem licenciatura ou mesmo leigos atuando no ensino dessas áreas de conhecimento; as avaliações dos alunos, na maioria das vezes, é balizada em antigos instrumentos a exemplo de provas escritas e relatórios de laboratório meramente descritivos (IVEN, 2000, p.10).

É relevante também que, embora existam importantes tentativas de uso das tecnologias multimídias nas políticas de implantação destes equipamentos nas escolas, falta uma “abordagem compreensiva à introdução dos materiais” e procedimentos mais efetivamente no ensino-aprendizagem (IVEN, 2000, p.10).

No Brasil a representação de professores leigos ou sem licenciatura é assombrosa, mas vem se modificando devido às exigências determinadas pela LDB 9394/96. Na Bahia, políticas como a de Formação Inicial de Professores[35], iniciadas após a lei ainda estão em andamento, pois em 2006 foi detectado que possuíamos 15 514 professores apenas com Ensino Médio e 752 não licenciados num total de 44 994 professores da rede estadual de educação[36] (Perfil da Educação na Bahia 2006, p.48). Os cursos são oferecidos na modalidade presencial, ou a distância

---

[35] Em 2008, o Governo Estadual lançou novo Programa de Formação Inicial de Professores da Bahia visando atender mais de 30 mil professores da rede pública estadual e municipal, sem graduação nem licenciatura ou atuando em área distinta de sua formação inicial. Este Novo Programa visa oferecer, até o ano de 2011, cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial (regular e modular) e a distância, em parceria com todas as Universidades Públicas Baianas e o Consórcio Universidade Aberta do Brasil. Ver: <http://www.sec.ba.gov.br/iat/> Formação Inicial de Professores. Acesso em maio 2009.

[36] Perfil da Educação na Bahia 2006. Dados disponíveis em: <http://www.sec.ba.gov.br/diversos/perfil2006_web.pdf> Acesso em: maio 2009.

(semipresencial) atingindo toda a extensão territorial do Estado utilizando-se o potencial dos recursos das TICs.

Esse potencial igualmente é enfatizado no projeto IVEN para o ensino das ciências e matemática aos alunos de nível médio, considerando-se que as TICs modificam a forma das pessoas se comunicarem e aprenderem transformando-se no mecanismo mais dinâmico, gerador de conhecimentos e informações ultrapassando barreiras como espaço e tempo.

Quanto ao seu desenvolvimento, o projeto IVEN propunha uma fase piloto de três a quatro anos em cinquenta escolas secundárias de cada país participante, onde foram determinados padrões comparáveis em termos de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas que os alunos deveriam alcançar para enfrentar os desafios do século vinte e um, mapeados inicialmente. Esses padrões estariam apoiados na abordagem construtivista onde a construção do conhecimento e entendimentos crescentes partem de uma postura investigativa e interrogativa. Na prática direta com estes alunos esperava-se que, ao final do projeto, fosse desenvolvido um programa de multimídia englobando o conteúdo curricular do ensino médio.

Previu-se a formação de uma rede virtual de desenvolvimento de conteúdos eletrônicos que estaria composta por equipe multiprofissional com sistema de distribuição baseado na Web. A produção da rede era disponibilizada em módulos de aprendizagens (unidades de multimídia) e cada módulo focalizaria uma habilidade particular ou conjunto de conhecimentos. Seria indispensável interatividade entre alunos e equipe de produção e sincronia no trabalho, bem como para desenvolvimento do módulo, efetiva responsabilidade de professores *experts.* Cada módulo incluiria um manual do professor para auxílio do mesmo no que tange ao material do aluno e mesmo ao conteúdo do módulo para os que não estariam familiarizados com o assunto.

Na sequência, o projeto IVEN propunha seu Plano de Operação que estabelecia as especificações técnicas (infraestrutura), configurações, opcionais e estimativas de custos necessários para as escolas e/ou disponibilizados pela empresa na duração da consultoria. Vale ressaltar que este plano pressupõe a necessidade de apoio técnico nas escolas; exploração de parcerias na comunidade para superar as dificuldades de conexão; treinamento de profissionais. Essas ações

estariam a cargo de coordenações a nível nacional e internacional constando de avaliações internas e externas.

Segundo documentos disponibilizados para a formação continuada dos professores multiplicadores do NTE, participaram do Projeto IVEN os países que tinham ou estavam para receber recursos do Bird. Contudo alguns países tiveram dificuldades de ordem política ou administrativas e não conseguiram manter-se no projeto. Posteriormente as equipes do Brasil, Venezuela e Colômbia produziram um módulo, apresentado em reunião no Bird em Washington. A proposta do módulo brasileiro estava bem organizada, propondo mudanças sem grandes rompimentos. À época, elaboravam-se no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e isso contribuiu sobremaneira para alinhar as ideias de alterações (NUNES,C., 2006, p.2).

No Brasil o projeto IVEN foi denominado de Rede Internacional Virtual de Educação (Rived) e contou com pleno apoio ministerial e das secretarias de ensino Médio e Tecnológico e de Educação a Distância. No entanto esperou-se pela verba do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST)[37] para compra de equipamentos, em número de dois por aluno, o que nunca aconteceu (NUNES, C., 2006, p.2).

Vale ressaltar que este fundo, instituído e regulamentado no ano de 2000, quando as empresas de comunicações efetivamente começaram a recolher o percentual sobre os serviços prestados, chega ao ano de 2010 sem concretizar ações em programas, projetos e atividades e sequer políticas com metas para universalização de serviço de telecomunicações a que foi destinado, privando nossos alunos das escolas públicas de maior contato com esses equipamentos.

4.2 O PROJETO RIVED E SEU ESBOÇO HISTÓRICO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E ALIANÇAS PARA CONCRETIZAR O AVANÇO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO CIDADÃ DO ALUNO.

No Brasil, nos anos de 2000 a 2002 implantou-se uma equipe de trabalho para definir estratégias e ações do projeto Rived, bem como refazer um diagnóstico

[37] Ver Lei Nº 9.998/2000 que institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações no site: http://www.mec.gov.br/telecomunicacoes/fust/legislacao-1 Acesso em: abril 2009.

das condições do ensino aprendizagem em Ciências e Matemática em toda a educação básica. O Rived também contou com 2 avaliações externas, uma internacional e outra, da equipe brasileira. Nos relatórios emitidos após avaliações, os pareceres foram positivos e as dificuldades do percurso consideradas normais (NUNES, C., 2006, p.2). Durante nossa pesquisa não foram encontrados por nós nenhum documento que tornasse público o resultado dessas avaliações.

Tornou-se o Rived (Figuras 5 e 6), um programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED), que "tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem". Na concepção do Rived, objeto de aprendizagem (OA) é qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado ou qualquer material eletrônico que provém informações para a construção de conhecimento seja essa informação em forma de uma imagem, uma página HTML[38], uma animação ou simulação.

A esta compreensão de OA, Spinelli acrescenta que "esse recurso é digital e reutilizável que deve auxiliar na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento de capacidades pessoais como, por exemplo, imaginação e criatividade" (SPINELLI, 2006, p.7). Sendo assim, o OA pode constituir-se como uma possibilidade de construção de conceitos a partir de experimentações englobando compreensões teóricas mais amplas ou compor um percurso didático construtivo.

Segundo documentos do sítio os conteúdos do acervo Rived primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. A meta que se pretende atingir disponibilizando esses conteúdos digitais é "melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno" (site RIVED).

Além de promover a produção e publicar na *web* os conteúdos digitais para acesso gratuito, o Rived realizou capacitações sobre a metodologia para produzir e utilizar os objetos de aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior (IES)[39] e na rede pública de ensino.

---

[38] Hyper Text Markup Language, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto utilizada para produzir páginas na Web.

[39] As IES são compreendidas aqui como: Universidades, Faculdades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Figura 5 - Página inicial do site Rived.
Fonte: http://rived.mec.gov.br

Figura 6 - Interface de busca do site Rived.
Fonte: http://rived.mec.gov.br

O projeto Rived ganhou fôlego principalmente com a criação, no ano de 2004, da Fábrica Virtual que tinha como objetivo:

> Intensificar e transferir o processo de desenvolvimento e produção de recursos educacionais digitais (na forma de objetos de aprendizagem) da SEED para as Instituições de Ensino Superior (IES) e inserir novas abordagens pedagógicas que utilizem a informática nas licenciaturas das nossas universidades por meio da promoção de um trabalho colaborativo e interdisciplinar dentro da academia. Espera-se com isso gerar uma cultura de produção e uso de objetos de aprendizagem nas universidades, envolvendo os futuros licenciados e bacharéis (site RIVED[40]).

Para a Fábrica Virtual foi realizada a seleção das instituições participantes para desenvolver os módulos em escala. A equipe do Rived foi responsável pelo planejamento, coordenação e tutoria dos alunos do curso, e cada equipe de produção foi composta por um professor de licenciatura, um professor de Informática e cinco estudantes graduandos, três em cursos de licenciatura na área escolhida e dois bacharéis da área de Informática.

Com a ampliação do Rived para as IES, estabeleceu-se uma nova política ao expandir-se a produção de conteúdos a outras áreas de conhecimento, para o ensino fundamental, profissionalizante e para atendimento às necessidades especiais, passando a denominação do Rived - Rede Internacional Virtual de Educação a chamar-se Rede Interativa Virtual de Educação. A rede internacional passou a configurar-se como uma grande rede de conhecimento local ampliando seus “nós” para os meandros das diversas instituições de ensino, mas não deixando de fazer parte da rede internacional através da participação na Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe) [41].

Interessante que a atual sociedade mostra-se como uma sociedade na qual existem possibilidades dos sujeitos construírem sua própria capacidade de ação e, por conseguinte, sua posição na mesma. Isto se dá por meio de um processo de aquisição, desenvolvimento e consolidação de sua habilidade para gerar novos

---

[40] Disponível em: <http://rived.mec.gov.br>

[41] Rede de Portais Educativos Latino Americanos foi concebido como uma contribuição para a qualidade e equidade da educação, diminuindo o fosso digital que caracteriza os países da região e afetam o seu potencial de desenvolvimento. Compõem esta rede de autoeducação portais nacionais, e de serviço público livre, disponibilizados pelo Ministério da Educação dos países associados, não só da América Latina, mas América Central e Europa. Ver site: http://www.relpe.org Acesso em abril 2009.

conhecimentos que lhe permita adaptar-se dinamicamente a uma realidade em rápido e constante processo de mudanças e transformações.

Com o uso das TICs, a aprendizagem em rede constitui-se assim como uma rica alternativa de troca de experiências e novas descobertas e o estímulo a esta habilidade configura-se como uma possibilidade de construção cidadã.

Sobre isso Bonilla nos traz a seguinte contribuição:

> Constituir uma rede na escola implica fazer uso de e-mail, chat, lista de discussão, e demais canais de comunicação próprios do ciberespaço, para propor dinâmicas que se diferenciem daquelas tradicionalmente utilizadas, ou seja, dinâmicas que não se constituam em um apêndice apenas do trabalho já desenvolvido, que não se limitem a ilustrar atividades corriqueiras, que não se centrem apenas em seu aspecto atrativo ou motivador, mas que sejam parte integrante do trabalho desenvolvido (BONILLA, 2002, p. 8)

Essa perspectiva da aprendizagem em rede apresenta-se como uma metodologia alternativa que ultrapassa o acesso à Internet como mero depósito de informações. Ela pressupõe a possibilidade colaborativa, integrativa, cooperativa onde todos passem a produzir em conjunto rompendo a visão de professor como detentor absoluto do conhecimento e escola como único lugar de aprender.

Em duas entrevistas que realizamos, percebemos a dificuldade de alguns professores em aceitar que a escola já não é mais o espaço hegemônico do conhecimento, por isso, ficam receosos em ir ao laboratório de informática e confrontar-se com os estudantes. Muitos, "frequentadores assíduos das *lan houses*", que possuem seus próprios conhecimentos e precisam de espaço para expor, refletir e ressignificar seus saberes e talvez, ao demonstrarem mais habilidade no uso de computadores do que seus professores.

A partir de 2005, foi criado o Concurso Rived de Produção de Objetos de Aprendizagem com objetivo de:

> Apoiar e intensificar o desenvolvimento de conteúdo pedagógico digital para atender a educação básica; incentivar a pesquisa e a produção de conhecimentos relacionados à construção de conteúdo multimídia para o uso no computador; divulgar a metodologia e uso de objetos de aprendizagem na educação; fomentar a cultura de produção de objetos de aprendizagem nas universidades, Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e escolas (site RIVED).

Ao participar do concurso, ficam as instituições premiadas comprometidas a disponibilizar sua produção no repositório do Rived de acesso irrestrito. Os conteúdos produzidos pelo Rived são públicos e licenciados pelo Creative Commons[42], podendo ser acessados no site onde o usuário os visualiza podendo também copiá-los e comentá-los. Em 2008 e 2009 não foram constatados promoção de novos concursos e novidades no site.

Cada OA é acompanhado de um guia do professor com sugestões de uso e podem ser usados como um todo, apenas algumas atividades ou apenas alguns objetos de aprendizagem como animações e simulações. Complementam o trabalho do professor que deverá planejar sua aula otimizando o uso dos conteúdos digitais que se apresentam como atividades multimídia, interativas, na forma de animações e simulações que trazem a possibilidade de aprendizagem de forma diferente da usual, cansativa, na base da exposição oral e unilateral tão aplicada nas nossas salas de aula.

Pensando na utilização global dos objetos de aprendizagem pelos alunos, assim como nas possibilidades da aprendizagem em rede e importância da formação de professores para assegurar esse objetivo, em 2006 foi elaborada pelo SEED em parceria com IES uma capacitação para professores multiplicadores ou formadores dos NTEs de todo o país.

O curso, com carga horária de 180 horas, a distância, distribuído por 09 unidades, foi realizado no ambiente e-Proinfo[43] e denominado “Como Usar”. Seu objetivo foi assim definido:

> Capacitar técnica e pedagogicamente multiplicadores dos NTE, atuantes na rede pública de ensino e demais professores interessados de todos os estados da federação, para planejar, conduzir e avaliar atividades pedagógicas com o uso de conteúdos educacionais digitais disponíveis na Internet, em particular aqueles produzidos pelo Rived (site RIVED).

O trabalho final do curso constou de elaboração de um planejamento completo de um objeto de aprendizagem que integrasse uma atividade pedagógica e um curso de capacitação para ser proposto, discutido e aplicado futuramente.

---

[42] Licença que garante os direitos autorais dos conteúdos publicados e possibilita a outras pessoas copiarem e distribuírem o material contanto que atribuam o crédito aos autores. Ver mais em: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/br/ Acesso em: agosto 2009.

[43] Ambiente Colaborativo de Aprendizagem, gerido pelo MEC e disponibilizado às intuições parceiras no endereço: <http://www.eproinfo.mec.gov.br/>

A partir da socialização desses diversos projetos apresentados, as professoras dos NTEs partiram para o planejamento de ações específicas para o trabalho com o Rived. À época, algumas questões se apresentavam: como usar o acervo disponível no site já que muitas das nossas escolas estaduais em Salvador não possuíam acesso à Internet? Qual a metodologia poderia ser mais interessante e coerente com o conteúdo e as ações propostas no acervo?

Com a concretização brasileira do projeto acrescidas dessas últimas ações - concurso e formação - a rede que inicialmente era “Internacional” passou a “Interativa” agregando e mobilizando a construção de OA por diversas instituições. Essa possibilidade que se abriu deu espaço à criação de ambientes diversos nos estados também para criação de portais que ampliassem e socializassem as construções locais.

4.3 A AÇÃO DO NTE 1 NA OFICINA RIVED NO COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR

Em visitas técnico-pedagógicas às escolas atendidas pelo NTE 1, foi constatado e registrado em relatórios datados de 2007 que os computadores dos laboratórios Proinfo enviados em 2006 e em processo de instalação estavam com o acervo Rived, banco de DVD Escola[44], arquivos do Domínio Público[45], Linux Educacional 1.0, além de outros jogos e softwares pedagógicos voltados para atividades com os alunos.

O material já instalado nas máquinas configura-se, no nosso entendimento, como uma interessante alternativa de *back-up* e garantia de que os documentos estariam disponíveis para as escolas sem necessidade de acesso à Internet. Por outro lado alguns jogos não contam com manuais de instruções e o próprio MEC não fornece orientações de uso. No referido relatório citados acima, foi verificado também que algumas escolas, por total desconhecimento do Sistema Operacional

---

[44] Projeto do TV Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12324&Itemid=656> Acesso em: junho 2009.

[45] O acervo composto, em sua grande maioria, por obras que se encontram em domínio público ou que contam com a devida licença por parte dos titulares dos direitos autorais. Disponível para consulta em <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: junho 2009.

Linux Educacional, chegado recentemente ao contexto escolar, haviam formatado as máquinas perdendo todo o material off-line.

Três professoras formadoras do NTE 1 começaram então a estudar essas máquinas recém-chegadas às escolas, discutir e refletir sobre as possibilidades de serem realizadas oficinas sobre o projeto Rived, distribuindo para todos os professores participantes CD com o acervo off-line. À época, a opção da oficina justificou-se pelo pouco tempo disponível para uma ação maior e pela possibilidade de experimentação da aceitação do projeto pelas escolas para montagem futura de um curso. Com o CD, os professores teriam em mãos o acervo do Rived podendo navegar no mesmo fora do ambiente escolar e planejar suas aulas.

As referidas professoras partiram para a visita a várias escolas no intuito de apresentar e discutir com gestores e professores a proposta da Oficina Rived (Anexos A e B) bem como verificar as condições físicas dos laboratórios para execução da formação continuada. Todavia vale ressaltar que algumas escolas já haviam recebido os computadores novos, mas ainda contavam com dificuldades para concretizar a instalação. Essas dificuldades resumiam-se a pendências físicas a exemplo de falta de bancadas, mobiliário, problemas em instalações de redes elétricas e cabeamento lógico.

Conforme fichas de avaliações do evento elaboradas pelo NTE 1 (Anexo E), nas escolas que foram realizadas as oficinas, o conteúdo Rived foi bem aceito e, apesar da pouca carga horária da oficina, apenas oito horas, foi construído com os professores um plano de aula para uso dos mesmos com suas turmas sensibilizando-os da importância do Linux Educacional e sua filosofia de software livre.

Em 2006 o Colégio Estadual Pinto de Aguiar foi contemplado pelo Proinfo com dez computadores para compor seu laboratório de informática e disseminar o uso das TICs no qual a formação de professores para uso pedagógico da informática educacional fica a cargo dos NTEs.

No NTE, as professoras multiplicadoras foram formadas para abraçarem a filosofia de trabalho condizente com a proposta de colaboração, construção e reflexão que orienta a preparação docente para um repensar das metodologias e didáticas usadas na sala de aula e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem superando modelos pré-existentes. Para isso, a ação formativa com os professores deve superar a mera instrução sobre o uso das máquinas.

Com a implantação do laboratório de informática no CEPA, um outro espaço para descobertas e ampliação do conhecimento foi aberto possibilitando aos professores pensar e propor aos alunos atividades diversas utilizando os computadores e a Internet.

Figura 7 - Vista parcial do laboratório de informática do CEPA.
Fonte: Registro da autora/2009.

A escolha desta escola para a oficina deveu-se ao fato dela se encontrar com a instalação concluída do laboratório de informática onde foi verificado com a Direção e Coordenação Pedagógica o interesse para realização da oficina. Embora o laboratório estivesse instalado e em perfeitas condições de uso, o mesmo estava sem acesso à Internet. Isto não se configurou como inviabilidade da ação considerando que o acervo Rived também estava *off-line*, porém a atividade de navegação em outros acervos que continham AO(s), proposta na oficina, não poderia acontecer.

As inscrições da oficina foram abertas pela Coordenadora Pedagógica e teve boa procura nos três turnos da escola. Muito embora o acervo apresente

poucos OA(s) em algumas áreas a exemplo de Língua Portuguesa, apenas 1(Porquedômetro), as professoras ministrantes da oficina decidiram ampliar para professores de diversas áreas, não só de Ciências, considerando a curiosidade dos mesmos e a necessidade de construção de atividades práticas de utilização do laboratório de informática, preocupações também presentes na fala da Coordenadora Pedagógica.

Para a oficina foram formadas três turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno totalizando vinte e quatro professores. Alcançou-se, portanto, um número de mais de 50% de professores interessados considerando que o total dos mesmos na escola é de 41. Os professores que não participaram da oficina estavam com alguns impedimentos de ordem pessoal ou profissional a exemplo de carga horária em outra instituição. Os participantes da oficina comprometeram-se a socializar com os colegas o conteúdo trabalhado na Atividade de Coordenação (AC) semanal.

O planejamento da oficina (Anexo A) foi estruturado com carga horária de oito horas sendo dividida em dois encontros presenciais, de quatro horas cada, num intervalo de quinze dias. Esses encontros ocorreram no laboratório de informática da própria unidade escolar (Figura 8) e teve como objetivo geral: Capacitar professores para conhecer e utilizar os conteúdos digitais (objetos de aprendizagem) disponíveis no acervo Rived e em dois outros portais: Século XXI [46] e APC[47] visando entender e descobrir suas possibilidades para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Os conteúdos trabalhados na oficina foram: Discussão sobre dificuldades no uso de tecnologia no contexto escolar e articulação com a prática docente; o Sistema Linux; acervo Rived; Objeto de Aprendizagem e Guia do professor no acervo Rived (explorar e compreender a importância).

---

[46] Produto elaborado pela MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios do Rio de Janeiro que desenvolve ações educativo-culturais dirigidas à cidade, à escola, ao professor, ao aluno e a sua família. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/ Acesso em: maio 2009.

[47] Ambiente Pedagógico Colaborativo tem por objetivo contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, por meio da disponibilização de conteúdos e recursos didáticos aos educadores, auxiliando-os na elaboração de aulas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/apc/oque/index.php> Acesso em: maio 2009.

Figura 8 - Professores na Oficina Rived realizada no CEPA.
Fonte: Registro da autora/2008.

A metodologia da oficina não é nova. Muito popular nas ações da Educação, é por vezes mal aplicada quando não se considera sua concepção e planejamento ou restringe-se a meras apresentações organizadas em torno de um tema ou ainda reduzir-se a um simples treinamento para utilização de programas.

A proposta da oficina pedagógica deve constituir-se como rompimento às práticas de formação de professores historicamente instituídas de forma centralista, burocrática e certificativa que desconsideram o locus de atuação dos professores. (ALMEIDA, 2000, p.108).

Nesta ação, houve clara intenção em propiciar um encontro de sensibilização, discussão, reflexão, construção e reconstrução de uma prática voltada para o uso dos computadores incentivando os professores a articularem um plano de aula que contemplasse os objetos de aprendizagem, sem contanto engessar seu planejamento em função dos mesmos. A estratégia utilizada para exploração e devida apropriação do acervo disponível era empreender esforços com uma intencionalidade pedagógica reflexiva que ultrapassasse a questão disciplinar

de conteúdos, aproveitando de forma criativa a produção de informações disponíveis nos diversos objetos de aprendizagem.

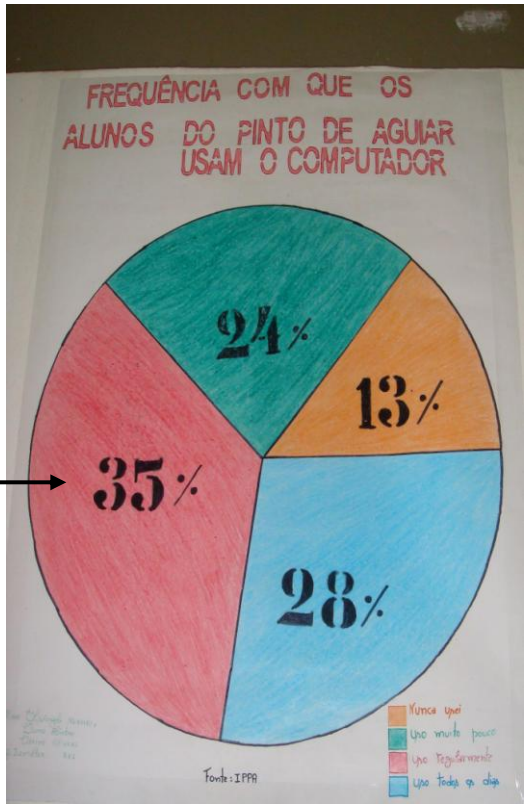
Reys afirma que:

> A oficina se concebe como uma realidade integradora, complexa, reflexiva, em que a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico, orientado a uma comunicação constante com a realidade social e como um grupo de trabalho altamente participante, no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica (REYS apud CANDAU, 1995, p.117).

Desta forma, a oficina compôs uma modalidade de formação continuada realizada segundo componentes do saber-fazer prático orientada para o objetivo de buscar apreender o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais no dia a dia, onde a relação teoria – prática constitui o fundamento do processo pedagógico.

No primeiro dia da oficina (Anexo B), foi realizado breve diagnóstico (Anexo C) passando para uma dinâmica e posteriormente um bate-papo sobre o Linux Educacional 2.0. A seguir foi realizada exposição sobre o programa Rived e navegação pelo seu acervo; assistiu-se e discutiu-se um vídeo sobre Objetos de Aprendizagem do Programa Salto para o Futuro. Não foram acessados outros acervos, pois as máquinas não estavam conectadas à Internet.

Em um dos primeiros encontros no Colégio Pinto de Aguiar para realização da oficina, cartazes pelas paredes expunham trabalhos de matemática nos quais os alunos fizeram enquetes com os colegas e gráficos representando o quantitativo das respostas. Sobre a frequência que usavam computador: 35% usavam regularmente o computador, 28% usavam diariamente, 24% usavam muito pouco e apenas 13% nunca usaram. Ver figuras 9 e 10.



Figuras 9 e 10 - Cartazes da pesquisa de opinião realizada pelos alunos, em atividade com o professor de Matemática, Jamilton.
Fonte: Registro da autora/2008.

Isso nos faz perceber que naquela comunidade um percentual significativo, ou seja, 13% de jovens, nunca haviam usado computadores. Do percentual com acesso, infelizmente esse acesso não acontecia na escola, pois os professores não utilizavam o laboratório de informática com os alunos. Esta informação também foi usada na oficina como provocação aos cursistas (seus professores) para que refletissem sobre o laboratório de informática, considerando importante o acesso aos bens materiais disponíveis na escola enquanto investimentos públicos, a fim de que todos pudessem usufruir dos computadores, livros e espaços coletivos diversos.

A estratégia inicial da oficina foi voltada para atrair os professores com a primeira dificuldade percebida pelas formadoras: a não familiarização com o sistema operacional Linux, pois no início da oficina, ao preencheram ficha diagnóstica denominada Formulário 1 (Anexo C), registraram, além de dados de identificação, o seu conhecimento ou desconhecimento em informática; quais sistemas e aplicativos conheciam; se haviam desenvolvido alguma atividade no laboratório, dificuldades encontradas para tal e expectativas em relação à oficina.

Na maioria das respostas registradas (Anexo F), percebe-se que poucos professores, no total de dois, conheciam o sistema operacional Linux e esses são os mesmos/únicos que haviam realizado atividades no laboratório. Nesse momento da oficina, as principais dificuldades apontadas pelos participantes para uso do laboratório relacionavam-se principalmente à falta de acesso à Internet e número de computadores insuficiente para a turma. Em seguida foram citados dificuldades pessoal (do professor), do aluno e da escola, falta de conhecimento, problemas técnicos e por fim, falta de oportunidade.

As expectativas da oficina, na sua maioria (91,66%) ou 22 das 24 respostas, estavam na aquisição de novas aprendizagens. Isso justifica a grande motivação dos professores e possível tentativa de incorporar essas novas aquisições na sua prática docente.

Quanto às sugestões dos participantes (Anexo F), apenas 12 professores fizeram registros de cursos específicos de utilização de aplicativos de forma instrumental, curso para os alunos e a necessidade de acompanhamento de um professor do NTE nas atividades. Esses itens deixam claro que não entendem a formação continuada, pois o NTE não se propõe a este trabalho, ao tempo em que demonstram insegurança para lidar com os estudantes no laboratório de informática e talvez por isso sugiram também outros encontros e mais cursos.

A dinâmica inicial de apresentação requereu que os professores falassem brevemente sobre sua relação com as TICs e mais especificamente com os computadores. Logo após houve breve explanação do projeto Rived e como chegou às escolas; discussão da proposta de trabalho; navegação livre pelos professores no acervo disponível nos computadores.

A terceira atividade do dia, ver Quadro 3, foi assistir os primeiros 12 minutos de um vídeo do Programa Salto para o Futuro[48] da série “Escola Faz...Tecnologia Faz Escola[49].” intitulado Objetos de Aprendizagem. O vídeo trouxe três experiências na área de tecnologia educacional com ambientes virtuais que ajudam no trabalho e formação continuada de professores. A abordagem considerada foi bastante ampla

---

[48] O programa Salto para o Futuro integra a programação da TV Escola, canal do MEC. É uma das faixas de programação do canal dirigida especialmente à formação continuada de professores do ensino fundamental e médio, atendendo também a temas de interesse para a educação infantil. Acervo disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/o-programa.asp> Acesso em: maio 2009.

[49] Série transmitida de 27/09/2004 a 01/10/2004 que encontra-se disponível no site: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/sinopses.asp?ano=2004&PagAtual=2&buscar=> Acesso em: maio 2009.

através de especialistas que utilizaram a dinâmica de mesa redonda para esclarecer as perspectivas do trabalho com objetos de aprendizagem e responderam perguntas de professores via telefone. Os objetos discutidos foram: Rived, Século XXI e APC escolhidos por terem foco não disciplinar perpassando por temas diversos e que trazem a perspectiva colaborativa.

Na oficina, o vídeo foi usado como disparador para a discussão sobre os objetos de aprendizagem ajudando os professores no entendimento e construção deste novo conceito para eles. Conceito este mais amplo do que o acervo Rived, pois envolveu dois outros acervos. O vídeo foi escolhido, pois a série tem como principal objetivo discutir como as TICs podem contribuir para traçar um novo papel para a escola.

Embora o vídeo fosse uma gravação que contou com perguntas feitas por professores e respondidas pelos entrevistados, elas diziam respeito a problemas comuns também a realidade local a exemplo de falta de suporte de profissionais nos laboratórios; o medo das TICs; possibilidades de parcerias e mudanças e importância do plano pedagógico.

O ponto de fragilidade da oficina, no entanto, residiu na falta da Internet para navegação dos participantes nos sites sugeridos Século XXI e APC. Os dois sites não se constituem apenas como acervo de um banco de dados pronto e acabado como o Rived. Eles significavam a possibilidade de interagir em rede e explorar portais que ampliam o trabalho com as TICs.

Ao final do primeiro dia da oficina, cada professor escolheu um OA disponível no repositório e o avaliou segundo os itens pré-determinados na ficha do Rived (Anexo D). Os critérios estabelecidos na ficha foram discutidos com o grupo que concordou e os compreendeu não demonstrando necessidade de acrescentar ou retirar nenhum item. Constam destes itens: interatividade, contextualização, construção conceitual, qualidade das simulações, facilidade de navegação e outros. A tabela apresenta ainda uma valoração crescente com pontuação de 1(um) mínimo ao máximo de 4(quatro) pontos. A avaliação dos objetos de aprendizagem alcançou os níveis 3 e 4 demonstrando índices elevados na pontuação.

Ficou para o segundo e último encontro a tarefa dos participantes apresentarem individualmente um plano de aula/atividades que contemplasse pelo menos um objeto do acervo Rived. O plano ficou livre, inserindo ou não outras

atividades fora do laboratório, porém sendo exigida concreta possibilidade de execução.

No segundo encontro, os professores expuseram seus planos conforme combinado e discutiram com os demais colegas a escolha do seu OA e como explorá-lo de formas diversas. Em duas turmas a área de Linguagem Código e suas Tecnologias fizeram um plano coletivo por considerar que no acervo Rived só há um objeto de aprendizagem específico para Língua Portuguesa, o Porquedômetro, mas ressaltaram que alguns objetos do acervo poderiam ser utilizados como disparador para uma redação ou outra produção textual com os estudantes. Ao final do dia foi realizada também avaliação do evento (Anexo E).

Nos dois encontros da oficina o laboratório ficou repleto com os professores demonstrando disposição para explorarem aquele espaço. Evidenciaram surpresa com o material explorado e declararam não imaginar que esses equipamentos possuíam tamanho banco de dados, com diversas possibilidades de uso, sem a necessidade do acesso à Internet devido ao grande repositório.

Outro aspecto levantado por eles foi reconhecer o distanciamento ao laboratório de informática justificando a falta de domínio do sistema operacional instalado, o Linux, e também as dificuldades de utilização devido ao número de equipamentos reduzidos - apenas dez - e às turmas numerosas com mais de quarenta alunos. Na oficina foi desmistificado o uso do Linux e aberta a discussão sobre formas alternativas de utilização mesmo com equipamentos insuficientes para que toda a comunidade escolar se empenhasse na busca de soluções para esta dificuldade.

Quanto aos planos de aula/atividade apresentados pelos professores ao final da oficina, foi destaque a professora de Artes que imediatamente conseguiu pôr em prática seu planejamento (Figura 11). Ela trabalhou com o tema Mosaico, com o objeto de aprendizagem "A Matemática e as Artes Visuais". Utilizou-o na terceira unidade e acrescentou o trabalho com sucata, produzindo juntamente com suas turmas cartazes de mosaicos com papel colorido que enfeitou os corredores da escola. A professora dividiu a turma, ficando metade na sala de aula com outras atividades. Isso demandou uma presença sistemática das professoras multiplicadoras a cada atividade da turma, pois a professora passava ao grupo as orientações iniciais e os alunos a executavam acompanhados pelas multiplicadoras.

Esse trabalho ainda deu origem, na unidade seguinte, ao Projeto História em Quadrinhos (HQ) que as multiplicadoras também o assessoram nas turmas de 7° ano do ensino fundamental, utilizando o laboratório com os aplicativos Write e Tuxpaint do Linux. A experiência foi repetida no ano de 2009 e culminou com uma mostra de artes envolvendo trabalhos com mosaico, releituras de obras diversas e vitrais alternativos. Bem mais à vontade com o trabalho dividido entre sala de aula e laboratório de informática a referida professora, uma das nossas entrevistadas, atualmente, consegue fazer este trabalho de forma totalmente independente.

Figura 11 - Profª Nivaldete (Artes) com parte da turma do 6° ano no laboratório.
Fonte: Registro da autora/2008.

Bonilla ressalta que disciplinas a exemplo de Educação Artística,

> por não carregarem o peso da cientificidade atribuída às demais, abrem espaço para que os professores fujam da lógica de transmissão, permitindo ao aluno criar, produzir, expressar-se, sem a necessidade de mostrar a memorização do que o professor distribuiu. O que impossibilita que as demais disciplinas também trabalhem na lógica da produção, da criação, da expressão, da comunicação é justamente a ideia de que nos conteúdos

> programáticos estão contidas as “verdades” que necessitam ser reproduzidas. E o aluno que não conseguir reproduzi-las satisfatoriamente é reprovado (BONILLA, 2005, p.96).

A avaliação da oficina (Anexo G) foi considerada boa, pois atingiu os objetivos de 18 dos 24 participantes e 21 destes confirmaram que a proposta estabelecida foi desenvolvida com abordagem prática suficiente; as instalações e recursos foram adequados; o material didático distribuído (CD) foi satisfatório e que seu aproveitamento foi bom e ótimo.

Interessante ainda destacar que, 21 dos 24 participantes, declararam nesta avaliação que poderiam aplicar os conhecimentos adquiridos durante a oficina, na sua prática docente. Essa resposta nos sinalizou que, com planejamento em mãos e empenho profissional os professores conseguiriam transpor dificuldades levantadas e usar os objetos de aprendizagem com seus alunos.

ATIVIDADES REALIZADAS NA OFICINA RIVED	
ATIVIDADES	**OBJETIVOS**
1. Preenchimento da ficha diagnóstica	Registrar informações sobre: • Identificação dos participantes; • Conhecimento ou não em informática; • Conhecimento em sistemas operacionais e aplicativos; • Desenvolvimento de atividade(s) no laboratório; • Dificuldades encontradas para uso do laboratório de informática; • Expectativas em relação ao trabalho das formadoras.
2. Dinâmica	• Apresentações dos professores formadores; • Apresentações dos professores participantes que falaram brevemente sobre sua relação com as TICs e mais especificamente com os computadores; • Exposição e discussão da proposta de trabalho das formadoras;
3. Bate-papo sobre o sistema Linux	• Fornecer esclarecimentos sobre o sistema Linux relatando como o mesmo foi fruto de conquista da

	sociedade frente aos sistemas proprietários; • Tirar as dúvidas mais freqüentes dos professores sobre o sistema comparando seus principais aplicativos com o da Microsoft ao navegar pelo menu de programas.
4. Exposição participada sobre o RIVED	• Esclarecer como os computadores chegaram à escola através de uma política pública de distribuição de equipamentos e como o programa Rived faz parte destas ações;
5. Navegação no acervo do RIVED	• Manipular livremente os objetos disponíveis no acervo para conhecimento e compreensão do que constitui um objeto de aprendizagem;
6. Exibição do Vídeo: Objetos de Aprendizagem / Programa Salto para o Futuro, série: Escola Faz...Tecnologia Faz Escola.”	• Discutir como as TICs podem contribuir para traçar um novo papel para a escola em que se produz conhecimento, que se comunica com o mundo real e que se mantém atual e conectada; • Distinguir o conceito de objetos de aprendizagem a partir de diferentes referências de acervos (Rived, Século XXI e APC).
7. Escolha e avaliação de um objeto de aprendizagem	• Esclarecer os itens pré-determinados na ficha do Rived; • Identificar as possibilidades pedagógicas de uso de um objeto de aprendizagem explorando sua interatividade, contextualização, construção conceitual, qualidade das simulações, facilidade de navegação e outros.
8. Construção e apresentação de um plano de aula/atividade utilizando um objeto de aprendizagem	• exercitar o entendimento sobre a utilização pedagógica dos objetos de aprendizagem através da reconstrução de uma prática voltada para o uso dos computadores incentivando os professores a articularem um plano de aula que contemple esta utilização; • aproveitar de forma criativa a produção de informações disponíveis nos diversos objetos de aprendizagem
9. Avaliação	• averiguar se a proposta da oficina foi desenvolvida a contento e se os objetivos dos participantes foram alcançados.

Quadro 3 - Atividades desenvolvidas na Oficina Rived.
Fonte: Elaboração da autora com base na proposta e roteiro da oficina.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A vida é por natureza dialógica. Viver significa participar no diálogo: fazer perguntas, tecer considerações, responder, concordar e assim por diante. Nesse diálogo, a pessoa participa integralmente e ao longo de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo seu corpo e alma.
Mikhail Bakhtin

Neste capítulo descrevemos e justificamos os elementos metodológicos onde são apresentados o modelo, procedimentos de desenvolvimento do contexto de realização da pesquisa de campo e caracterização desse, instrumento, amostra, coleta de dados e estratégias de análise.

5.1 DEFINIÇÃO DO MODELO DE PESQUISA

Considerando a pertinência da temática no quadro dos atuais problemas da educação concernentes à formação continuada de professores e entendendo a metodologia como caminho necessário para alcançar um determinado fim, optamos por uma pesquisa de natureza exploratória, uma vez que envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de vivência que estimulam a compreensão.

Como dito anteriormente, as inquietações que movem o interesse desta pesquisa estão relacionados à própria prática profissional da pesquisadora enquanto professora, atuando também como formadora de professores no NTE 01. Este contato permanente nos ajudou a fazer um recorte do Programa Rived, lançado pelo MEC que chegou aos laboratórios de informática das escolas públicas da Bahia no acervo dos computadores, constituindo-se como mais uma política pública de inserção das TICs. Esse contato e proximidade também caracteriza a natureza teórico-prático do nosso trabalho.

O contexto da pesquisa caracterizou-se com grande complexidade, muito própria do fenômeno educacional, pois é observado que há consideráveis investimentos em políticas de inserção das TICs na escola pública, quer seja em equipamentos ou formação de profissionais, porém constatamos empiricamente que isso pouco ou nada muda a realidade da prática docente e consequentemente da

rotina dos nossos alunos das escolas públicas. Esse cenário compõe-se ainda como produto histórico numa sociedade de consumo onde precisaremos considerar diversos interesses e um passado educacional relacionado à cultura senhorial a caminho para uma sociedade burguesa.

Isso faz com que compreendamos práxis como encontro que se realiza entre ação e reflexão ampliando nosso entendimento sobre a educação, e sobre o ato de educar. Esta percepção, complementada pelo diálogo com os autores, nos fizeram entender melhor a prática dos professores, pois teoria e prática, ambos são úteis e indispensáveis. Com a teoria, familiarizamo-nos com o arcabouço sistematizado, sua importância e influência e é na prática que podemos avaliar as verdades expostas na teoria.

Gadotti ao analisar as contribuições de Marx e Gramsci sobre trabalho no processo pedagógico ressalta que a formação da consciência do sujeito não é inata, exige esforço e atuação de elementos internos e externos e a educação se constitui como processo contraditório desses elementos (GADOTTI, 2001, p.66).

O fenômeno educacional situa-se dentro de um contexto social inserido numa realidade histórica, que sofre incontáveis determinações. O desafio lançado à pesquisa educacional é o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua relação histórica (ANDRÉ, 1986, p.5). Levando-se em conta este movimento, a opção pelo método histórico-dialético apresenta-se como único caminho possível para compreender este panorama ativo, em constante movimento e entrelaçando campo empírico e suporte teórico. Para Santos, “o método se caracteriza como o caminho feito pelo pesquisador no processo de apreensão do objeto” (SANTOS, 2007, p.111).

Sendo assim, o método dialético derruba argumentos e constrói-se montando um novo sistema de hipóteses partindo da anulação do sistema anterior enquanto o método histórico trata de inquirir fatos e acontecimentos, processos e instituições do passado verificando seu poder e ação na sociedade atual buscando compreender as influências desta relação (SANTOS, 2007, p.115 e 116).

Gadotti reforça que, historicamente, a educação da sociedade feudal à sociedade burguesa tem como finalidade a adaptação das novas gerações a um modelo vigente (GADOTTI, 2001, p.13). Por isso buscamos confrontar o panorama inicial da formação da sociedade brasileira, fazendo um recorte para a constituição

da cidade do Salvador bem como o processo de formação do sistema público de ensino e a formação de professores.

As fontes utilizadas para esta pesquisa compôs-se de bibliográfica, documental, eletrônica e de campo. As fontes bibliográficas são compostas de livros, artigos, periódicos e revistas científicas trazendo a contribuição de diversos autores sobre o tema estudado. Neste meio alguns interlocutores nos ajudam a exemplo de: Matta (2002; 2004; 2005), Gadotti (1993, 2000, 2001, 2008) Freire (2001; 2003), Kenski (2003), Bonilla (2004, 2005) Tomasi (2000), Barreto (2003), Santos (2008), Azevedo (2001; 2004), Coraggio (2000), Carvalho. (2002), Cysneiros (2004), Althusser (1985), Belloni (2004), Boneti (2006), Freitag (1986), Saviani (2008), Ghiraldelli Jr.(1994).

A fonte documental está formada por informações referentes ao Projeto IVEN para a Melhoria da Aprendizagem de Ciências e Matemática na América Latina e Caribe, que sofreu muitas modificações no Brasil tornando-se Projeto Rived. Também foi feita breve análise do Proinfo, que respalda de forma ampla as ações de inserção das TICs através dos NTEs. Ainda compõem nossa fonte: o projeto do NTE 1 sobre a Oficina Rived, o exame do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Pinto de Aguiar bem como a análise das informações coletadas no campo de pesquisa através do instrumento entrevista.

O meio eletrônico ultimamente configura-se como mais uma alternativa para enriquecer a busca de informações. Consideram-se aqui prioritariamente os seguintes sítios: Rived que tem seu acervo disponível *off-line* na escola, Proinfo e outros sites que trouxeram contribuições para elucidação do problema. Ressalta-se que também foram usadas informações que já não constam no site do Proinfo, mas que ainda assim estão reproduzidas em material impresso sendo relevantes, pois registram o esboço inicial deste projeto.

O tema proposto para esta pesquisa: As Políticas Públicas de Inserção das TICs no contexto escolar, implantação do Projeto Rived em escola pública de Salvador e a formação do professor, suscita um estudo social. Este caráter social, marcado por um contexto histórico no qual buscamos dialogar desde o início com autores e sujeitos nele envolvidos, requer um delineamento praxiológico onde a análise dialógica nos faz compreender os contextos e a prática docente cotidiana.

Para essa compreensão e aprofundamento, buscamos no estudo de Bakhtin que, ao esclarecer as teorias do fenômeno linguístico, traz a contribuição do

entendimento maior, da totalidade do sujeito. Para ele “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p.395). Sendo assim, Bakhtin considera o indivíduo como meio e ambiente, mas também na interação do cognoscente com o cognoscível em interrelação do eu com o outro propondo, na sua perspectiva dialógica, o estudo da língua articulada com o social pela interação verbal.

Considerando que é impossível dissolver o sentido (da imagem ou do símbolo) em conceitos, Bakhtin afirma que a interpretação das estruturas simbólicas não pode vir a ser científica nos limites das ciências exatas. Este caráter das ciências humanas precisa ser considerado, pois o pesquisador encontra-se frente a um sujeito que estabelece um diálogo e não apenas contempla o objeto (BAKHTIN, 2003, p.399). O pesquisador percebe-se aí no todo, conteúdo e forma fundidos. Essa abrangência permite-nos pesquisar mais profundamente os sujeitos que deixam de ser “sujeito-objeto” considerando a “relação entre sujeitos” que na perspectiva dialógica permite que investigador e investigado estejam em constante interação.

Esta interação faz-nos perceber a importância entre pesquisador/formador e professores entendendo-os não como meros objetos de contemplação para a pesquisa, mas enquanto sujeitos vivos, outras consciências que também nos propiciam aprendizagens no processo de interação social quer seja em cursos, oficinas ou em visitas à escola para pesquisa descartando-se então o critério da neutralidade. Este respeito ao campo de pesquisa considera a questão ética ressaltada no nosso trabalho.

A pesquisa na abordagem sóciohistórica consiste numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações. Ao integrar o individual com o social, passado e presente, contextualiza-se sem perder a visão do todo que para André une o singular com a totalidade e o individual com o social considerando-se todos os componentes da pesquisa bem como suas interações e influências mútuas (ANDRÉ, 2007, p.23).

A pesquisa *ex-post-facto* justifica-se, pois focaremos num estudo sistemático e empírico com variáveis independentes e não manipuláveis (GIL, 2008, p.54). Esta opção foi considerada após compreendermos a filosofia da práxis e dialogarmos com os autores escolhidos. A pesquisa se realizou após um determinado fato e este

fato foi a formação dos professores para o uso das TICs, ou seja, após a Oficina Rived, buscamos aqui riqueza de detalhes do objeto estudado dialogando com autores e fazendo uma reflexão praxiológica. Entendendo ser a prática docente algo pessoal podemos com este estudo fazer um recorte da realidade compreendendo o contexto e sua complexidade.

Nossa entrada no campo de pesquisa iniciou-se no ano de 2008 e ainda permanece, pois as relações foram estreitando-se formando vínculos e parcerias. Pelo seu caráter educativo, foi considerada nesta pesquisa a necessidade de forte relação entre teoria e prática entendidas como pensamento e ação dos professores após formação para uso das TICs. Consequentemente, a natureza desta pesquisa configura-se como teórico-empírica com o intuito de auxiliar este estudo, de forma relevante, edificando opiniões dos sujeitos aliado a diversas percepções e colaborando para compreensão do fenômeno pesquisado.

Ressalta-se que a visão praxiológica reflete a crença de Gramsci na qual “o homem é um processo dos seus atos” entendendo que estes atos constituem-se numa totalidade inter-relacionada com a natureza, a sociedade e a história (GRAMSCI apud GADOTTI, 2001, p.46). Isso tudo dentro de uma concepção dialética que considera o movimento de reexame da teoria e a crítica da prática como possibilidades de avanços substanciais em novas práticas.

Sendo assim, este trabalho também identifica uma prática da pesquisadora, que está inserida no contexto do campo pesquisado. Isso justifica o diálogo travado com os autores no capítulo 2 onde buscamos entender e clarear a nossa observação empírica.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O campo da pesquisa foi o Colégio Estadual Pinto de Aguiar localizado no bairro de Mussurunga, Salvador, Bahia. A escola está situada em bairro popular de área urbana considerada periférica, com inúmeras carências de serviços públicos e grande concentração populacional de baixo poder aquisitivo. Sua escolha deveu-se às ações do NTE 1 de implantação de políticas públicas de inserção das TICs e consequentemente formação continuada de professores para seu uso.

Os participantes envolvidos nesta pesquisa são professores, coordenadora pedagógica e diretor, egressos da Oficina Rived. No total, foram realizadas 23 entrevistas durante os meses de novembro/2009 a fevereiro/2010 sendo 21 professores, 1 Coordenadora Pedagógica e 1 Diretor. Trata-se de uma amostragem não probabilística, pois nossos critérios não estarão presos à fundamentação matemática ou estatística dependendo apenas dos critérios que optamos por selecionar e organizar a amostra.

Consideramos 21 professores efetivos em sala de aula, mas incluímos neste total o atual diretor geral e um dos vice-diretores, que foram eleitos em dezembro de 2008, mas que também participaram da oficina, pois na época estavam na função de professores. Não conseguimos entrevistar três professores participantes da oficina por situações adversas: dois por problemas de saúde em licença médica prolongada à época das entrevistas e um professor que, removido para outra escola, não retornou nossos e-mails para contato.

Os roteiros das entrevistas encontram-se nos Apêndices A, B e C e a síntese das informações que coletamos constam nos Apêndices D, E e F. Nas questões 1, 6 e 8 da entrevista, tabulamos as respostas numerando os participantes de 1 a 21 como forma de identificar suas falas sem contanto nomeá-los. Destacamos de cada um, um período principal das suas falas no qual resumem seu pensamento sobre a questão (Apêndice D).

Inicialmente também organizamos as informações provenientes dos 24 professores participantes da oficina, considerando que estes professores representam praticamente as diversas áreas do conhecimento definidas pelos PCNs e que estas informações representavam ricos detalhes preliminares da nossa pesquisa. Essas informações estão descritas a seguir.

Na oficina Rived o primeiro instrumento de coleta de dados foi uma ficha diagnóstica (Anexo C) que foi distribuída no início das atividades. Nesta ficha, além de informações pessoais a exemplo de: nome, e-mail, telefone, disciplina, carga horária no colégio, também foram coletadas algumas informações a respeito do nível de conhecimento e interação dos participantes com as TICs e mais especificamente o computador. Foram preenchidas um total de 24 fichas nas quais, após tabulação (Anexos F), percebemos que 19 professores têm conhecimento em informática e apenas quatro não o possuem. Isto demonstra que 79,6% da amostra conheciam ou usavam o computador.

Quanto ao uso do sistema operacional, 18 professores (75%) utilizavam o sistema operacional da Microsoft, de software proprietário. Apenas um professor possuía conhecimento sobre o Linux e o utilizava inclusive em sua residência.

A terceira questão da ficha inquiriu se os professores haviam desenvolvido alguma atividade no laboratório de informática com seus alunos. A grande maioria 70,83% respondeu que não, levantando como principais dificuldades a não disponibilidade do laboratório, falta de conhecimento e de oportunidade, falta de internet e projeto para uso, problemas técnicos e número de computadores insuficiente para a turma de estudantes. Essa última dificuldade foi bastante citada pelos participantes. Quanto aos professores que já utilizaram o laboratório com seus alunos (apenas 2), enumeram como atividades desenvolvidas a apresentação de slides de história da arte, utilização do Impress para construção de apresentações, criação de e-mails e tentativas de pesquisa na Internet. Vale ressaltar que apenas um computador, no total de dez, estava conectado à Internet no link exclusivo destinado à matrícula escolar, pois o colégio funciona no período de férias escolares como posto de matrícula para a região.

A expectativa registrada pelos participantes da oficina foi de aprender principalmente para “aplicar” os conhecimentos com seus alunos. Quanto às sugestões colhidas (questão 6), na sua grande maioria relacionaram-se a novos cursos, outros encontros com professores e alunos e acompanhamento das atividades. Essas sugestões demonstram o interesse desses professores em manter sua formação continuada voltada para uso das TICs, porém observamos ao longo do ano de 2009 que o laboratório de informática permaneceu praticamente sem uso por parte da maioria desses professores.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ELEMENTOS OBSERVADOS.

Utilizamos como instrumento de coleta e registro de dados entrevistas semi-estruturadas dado o grau de interação entre o pesquisador e a situação estudada. Esse tipo de entrevista compõe-se de perguntas abertas e fechadas, feitas oralmente em uma ordem, mas que o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento mantendo o diálogo (LAVILLE, 1999, p.188).

As entrevistas foram realizadas com o diretor, coordenadora pedagógica e professores. Não descartamos, porém, a observação, por acreditarmos que ela se constitui em elemento fundamental para esclarecer e compreender os fenômenos educativos e, observar é destacar de um conjunto algo especificamente, prestando atenção as suas características, seu contexto e seu significado.

O objetivo da observação é entender o contexto específico da escola com suas especificidades, limitações, dificuldades, avanços e superação bem como a prática dos professores nela inserida. Isto porque essa prática revela-se no cotidiano da sala de aula fruto das opções e ações dos professores que buscam ou realizam a formação continuada, mas nem sempre conseguem desvencilhar-se das amarras da sua formação inicial.

A entrevista semiestruturada tem um caráter de influência mútua que ajuda a quebrar a relação hierarquizada entre entrevistador e entrevistado estabelecendo-se uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde (LUDKE, 1986, p.33). É prudente reforçar que ao adotarmos a pesquisa qualitativa de cunho sóciohistórico a entrevista não será reduzida a troca de perguntas previamente elaboradas e respostas, sendo concebida como produção de linguagem, portanto dialógica.

Pressupomos que o grau de interação referido, propiciado pelo clima de estímulo e aceitação mútua, permitiu que os professores refletissem e relatassem em que medida a formação continuada, realizada através da Oficina Rived no Colégio Estadual Pinto de Aguiar, influenciou em possíveis mudanças na sua prática docente. Vale ressaltar que, após a oficina, os professores ficaram livres para avaliar o conteúdo do acervo Rived e decidir sobre o seu uso.

Ainda segundo Ludke, a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE, 1986, p.34). Por isso, também utilizamos a técnica da entrevista com o diretor e a coordenadora pedagógica para entender a disponibilidade e incentivo para uso do laboratório pelos professores por parte da direção e coordenação.

As entrevistas contribuíram sobremaneira para que pudéssemos identificar e compreender a polifonia da escola respeitando a cultura e valores pessoais e locais bem como as diversas facetas do processo educativo nas falas dos pesquisados.

Isto porque, como assinala Ludke, “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LUDKE, 1986, p.34).

No campo empírico observamos os elementos relacionados no quadro 4 que foram respaldados nos nossos capítulos anteriores:

ELEMENTOS E INDICADORES PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS		
ELEMENTOS	**INDICADORES**	**O QUE É?**
Relação teoria/prática	Diálogo com a realidade escolar de forma crítica e criativa	Compreensão da práxis como ação dialética entre pensar e fazer considerando possibilidades objetivas e subjetivas
Prática pedagógica	Prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.	Capacidade de intervir com os alunos no processo ensino-aprendizagem desdobrando-se na organização do planejamento, metodologia e didática;
Trabalho docente	Vem ao longo dos tempos ressignificando práticas, didáticas e metodologias e reconhece a necessidade das TICs nos processos de ensino-aprendizagem ao abrir novas possibilidades para o trabalho educativo.	Análise da formação docente, suas crenças, sua prática, limitações e possibilidades para enfrentamento das dificuldades.

Quadro 4 - Elementos e indicadores para coleta e análise dos dados.
Fonte: Elaboração da autora com referência em GADOTTI, BARRETO e BONILLA.

5.4 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE

Para analisarmos as informações colhidas na pesquisa de campo através das entrevistas e da observação realizada na escola, o diálogo travado nos capítulos anteriores, respaldou nossa apreciação, identificando características que balizam a construção da prática dos professores após a formação continuada em TICs e mais especificamente após a Oficina Rived.

Nossas expectativas estavam ancoradas em esclarecer com os professores entrevistados o que os motiva ou não a utilizarem as TICs e mais especificamente o laboratório de informática com seus alunos modificando a sua prática pedagógica. Isto porque, na formação continuada, elaboraram um plano de atividades contemplando uma ação voltada para uso dos objetos de aprendizagem com sua turma. Entrevistamos também diretor e coordenadora pedagógica no sentido de observar se é dado apoio administrativo e pedagógico ao professor.

O plano foi exposto e discutido com o grupo e formadoras, constituindo-se como um produto da oficina e que tinha como característica principal a exequibilidade. Sabemos que trabalhar com a questão da formação continuada de professores para o uso das TICs e aguardar a construção de novos projetos que efetivem a prática docente da sala de aula com os estudantes é um desafio da própria formação que provoca mudanças de atitudes para muitos professores enquanto que para outros o conhecimento acomoda-se, frente às dificuldades encontradas, provocando inércia.

Conseguir concretizar o uso do laboratório de informática com os alunos constitui-se, por si só, um desafio do professor/professora ao próprio sistema limitado engendrado nas políticas públicas de inserção das TICs que analisamos anteriormente, sempre com tantas dificuldades e interesses outros. Ficar inerte frente às pressões dos próprios alunos ao uso do laboratório talvez seja uma situação mais acomodada, mas com certeza não menos sofrível do ponto de vista profissional. Levantamos no Quadro 5, alguns motivos que podem nos ajudar a compreender a prática de alguns professores distanciada do laboratório de informática.

MOTIVOS QUE DIFICULTAM/IMPEDEM O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	
POLÍTICOS	Acessibilidade à informação
	Falta de apoio da direção da escola
	Falta de planejamento
	Falta de incentivo da coordenação pedagógica
	Resistência às TICs
SOCIAIS	Medo de enfrentar situações novas
	Insegurança perante os estudantes
	Despreparo profissional
	Dificuldade em pensar nova proposta de avaliação
	Desinteresse em novas aprendizagens
TÉCNICOS	Equipamentos insuficientes para alunos
	Falta de suporte técnico para manutenção das máquinas
	Tempo exíguo do horário de aula
	Falta de infraestrutura mínima para funcionamento

Quadro 5 - Motivos que dificultam/impedem o uso do laboratório de informática.
Fonte: Elaboração da autora a partir das informações coletadas na tabulação da ficha diagnóstica da Oficina RIVED.

6 ANÁLISE DE TENSÕES APÓS FORMAÇÃO CONTINUADA COM O PROGRAMA RIVED: ENTRAVES E POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE DO CEPA.

O sentido se constrói de forma conflitual e dialógica.
Mikhail Bakhtin

Neste último capítulo, nosso principal desafio é analisar as informações colhidas através das entrevistas e observações de campo, estabelecendo conexões entre o referencial teórico e o empírico.

Esta análise para nós constitui-se na montagem de um quebra-cabeça, pois através da nossa inquietação em perceber números expressivos de políticas públicas voltadas para inserção das TICs e de formações continuadas para tal, indica-nos que as políticas públicas pautadas em instâncias decisórias superiores, nas quais os sujeitos que as executam não são ouvidos, têm reflexos inócuos nas comunidades e principalmente na prática dos professores.

6.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E APLICAÇÃO DO PLANO DE AULA/ATIVIDADES PARA USO DO ACERVO RIVED.

Descrevemos anteriormente a Oficina Rived realizada pelo NTE 1 na qual a formação para o uso do seu acervo constituiu-se como implantação de política pública e em uma alternativa de sensibilização, discussão, reflexão, construção, reconstrução e instrumentalização de uma prática voltada para o uso das TICs e mais especificamente para os computadores e o acervo Rived.

À época, o laboratório de informática não estava conectado com Internet e a estratégia utilizada pelas professoras multiplicadoras para exploração e devida apropriação do acervo disponível era ultrapassar a questão disciplinar de conteúdos, aproveitando de forma criativa a produção de informações disponíveis nos objetos de aprendizagem existentes *off-line* nos computadores, incentivando os professores a articularem um plano de aula/atividades que contemplasse o uso dos objetos de aprendizagem, sem contanto engessar seu planejamento em função desses objetos.

Nas entrevistas que realizamos, ao serem questionados sobre a contribuição que a Oficina Rived teve na sua formação continuada, 20 dos 21 professores

entrevistados, afirmaram que ela colaborou na melhoria da prática pedagógica, ampliou conhecimento e o leque de opções para as suas práticas, constituindo-se como mais uma possibilidade para a pesquisa e preparação das aulas. Nota-se nas respostas uma grande preocupação deles em ampliar seus conhecimentos, e não ficar de fora das mudanças que dizem perceber ao seu redor, como ratificou um entrevistado:

> "Me ajudou a ver, constatar a dimensão das novas tecnologias e perceber que as coisas estão caminhando nesta direção dos computadores na escola. É isso aí; precisamos oportunizar nossos alunos a acessar o aparato que temos aqui dentro. Isso evita que eles frequentem as *lan houses*" (Entrevistado 13).

Enquanto um professor afirmou que despertou seu interesse pela informática e inclusão digital demonstrando um início de sensibilização para o uso das TICs, outro entrevistado evidenciou habilidade e engajamento no seu uso quando assinala que para ele não tem sentido o que não tem aplicação. Afirma também que a oficina foi boa porque aplicou diretamente com seus alunos e que é bem vindo tudo que contribui para melhorar o que está posto. Isso demonstra claramente a heterogeneidade do grupo que surge e se desenvolve a partir das múltiplas dimensões de cada ser humano que o compõe. Perante uma mesma situação, os sujeitos encontram-se em caminhadas pessoais bem diferentes.

Ainda nessa compreensão da heterogeneidade do grupo, uma situação interessante percebida diz respeito a um entrevistado que parece ter feito um grande esforço para a participação da formação, que parece ter lhe causado até certo ponto um mal-estar. Questionamos se a adesão à Oficina Rived foi espontânea, tendo ele afirmado que sim, mas que luta contra suas resistências internas para o uso das TICs relatando que:

> "Sou péssimo em internet. Não sei, não gosto e tenho muita dificuldade. A oficina não foi muito útil, pois tenho uma deficiência grande, pessoal. Tenho computador em casa, mas não tenho tempo. (...) abandonei até um curso no NTE, me esforço, mas não consigo acompanhar" (Entrevistado 9).

Outro professor entrevistado reconhece que a formação ajudou a "conhecer o que não conhecia", mas afirma que "sou muito resistente, não uso celular, não dirijo, não tenho e-mail. Sei que tenho que acompanhar, mas tenho medo e procuro

fazer cursos para superar essa dificuldade. Agora estou bem melhor!” (Entrevistado 14).

Apesar da situação atual de necessidade de uso das TICs na escola e na vida cotidiana das pessoas, ainda encontramos na nossa realidade declarações evidentes de resistências internas que precisam ser vencidas. No contexto da escola, a “obrigação” de usar o aparato tecnológico oprime o professor, que não o faz por questões muito íntimas, mas se vê obrigado a usar as TICs dentro e fora da escola. Nem sempre essa escolha, esse uso, significa realmente uma opção e, às vezes, vai de encontro às suas escolhas políticas e sociais.

Essas situações foram apresentadas no capítulo 3 no qual descrevemos a tecnofobia resumida no temor frente a mudanças e à falta de controle sobre a situação. Essa percepção de “ficar para trás” faz com que esses professores se esforcem para realizar formações para uso das TICs, mesmo que não consigam articular ou modificar sua prática docente. Isso é próprio também do modo de produção em que estamos inseridos no qual a cidadania quase sempre é relacionada ao consumo e apropriação de bens disponíveis na sociedade, constituindo-se como imposição para aceitação do outro.

Precisamos compreender que os professores, nascidos num mundo em que o acesso às TICs era difícil e a comunicação era centrada na separação de emissor e receptor precisam possuem um processo mais demorado, em ritmo próprio, para adaptarem-se ao novo contexto. Apesar de testemunharem o advento das TICs assistem isso com a mentalidade de receptores passivos, sem interatividade. Também, qualquer mudança na vida pessoal ou profissional causa medo e insegurança (BONILLA, 2005, p.100).

Um entrevistado assevera que valoriza as TICs colocando-as como “novas metodologias de trabalho”. Nesse sentido, considera que elas ajudam a repensar e reconstruir sua prática pedagógica contemplando a possibilidade crítica de pensar seu uso e planejar atividades com as mesmas. Para isso, sempre que tem tempo, procura ler mais sobre o assunto se atualizando com as novidades para conversar com seus alunos sobre isso.

Nas falas de dois entrevistados ficam registradas as dificuldades por não possuírem banda-larga para acesso à Internet e em outros casos não terem computador em casa. Isso se reflete em dificuldades para planejar atividades com uso do laboratório, embora reconheçam que a oficina veio dar suporte ao trabalho

da sala de aula com as TICs e “foi um conhecimento muito bom e uma ferramenta a mais para trabalhar em sala de aula (...) abriu outra perspectiva, outra ferramenta que pode ser adicionada ao meu trabalho” (Entrevistado 15).

Nossa segunda questão da entrevista foi sobre a aplicação do plano de aula/atividade construído na Oficina Rived para aplicação com seus alunos. Retornamos à avaliação da oficina (Anexo G) quando os 21 dos 24 participantes (87,50%) afirmam que poderiam aplicar os conhecimentos adquiridos durante a oficina na sua prática docente. Inicialmente, essa resposta nos fez supor que, com planejamento em mãos e empenho profissional, os professores conseguiriam transpor dificuldades levantadas à época e usar os objetos de aprendizagem com seus alunos.

Porém isso não foi reafirmado nessa segunda questão da nossa entrevista, uma vez que constatamos que apenas cinco entrevistados aplicaram o plano (tabela 1), justificando que: “foi algo diferente que acabou motivando a turma. O assunto foi Feudalismo e eu estava trabalhando isso com eles!”; “Trabalhei com 6° e 7° anos e com as cores. Escolhi o OA voltado para Mosaicos. Foi muito legal e o objeto é muito bom, rico nas imagens e conteúdo!”. Por coincidência, um desses entrevistados havia declarado não ter banda-larga em sua casa e afirma que a experiência com uso *off-line* o deixou entusiasmado para o trabalho com OA, porém as dificuldades para deslocamento da turma o número de equipamentos insuficientes o desestimulou um pouco e por isso não ampliou nem repetiu o trabalho. Essa afirmativa justifica a observação da Coordenadora Pedagógica ao informar que a reação dos professores após a oficina foi de empolgação. Depois, as experiências e dificuldades foram aparecendo e eles foram se distanciando e desanimando.

Tabela 1 - Aplicação do plano de aula/atividade construído na oficina Rived.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
SIM	5	23,80
NÃO	16	76,20
TOTAL	21	100,00

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda com referência aos cinco professores usuários do acervo Rived, obtivemos os seguintes comentários: “o plano foi feito com outra colega de outra área e a acompanhei na atividade, mas dá muito trabalho, pois a turma é heterogênea, uns sabem mais e outros não sabem nada. Trabalhar com outro professor no laboratório também me dá mais segurança!”. A falta de reflexividade se constitui como problema/dificuldade, por isso os professores criam uma dependência entre si, do colega, do professor multiplicador ou de alguém que o ajude a se sentir seguro e mais confortável perante seus alunos. Há necessidade de políticas públicas de formação inicial e continuada que desenvolvam o profissional não só do ponto de vista técnico, mas das suas diversas habilidades e que esteja aberto às próprias inconstâncias do processo.

Um professor entrevistado declara que se propôs a trabalhar no laboratório, mas afirma ser muito cansativo: “Com uma turma apenas, o ritmo de trabalho no laboratório é uma loucura, dá muito trabalho, vira gincana!”. Essas dificuldades são registradas na maioria da população pesquisada porque há necessidade de divisão da turma, e só existem dez máquinas disponíveis, que não comportam fisicamente uma turma completa. Apenas um professor que elaborou o plano conseguiu manter o trabalho com os OA(s) do acervo Rived, incorporando essa atividade no seu planejamento anual.

Outros entrevistados justificaram a não aplicação do plano de aula/atividades recorrendo a explicações como: “o conteúdo do objeto não estava adequado ao momento e ao conteúdo da unidade”; “peguei turmas com conteúdos diferentes”; “meu planejamento já estava pronto e resolvi seguir com ele, pois seria muito trabalhoso dividir a turma e replanejar tudo”. Essas afirmativas demonstram falta de adequação posterior ao planejado para execução.

Afirma um dos entrevistados que: “o tempo é inimigo do bom profissional”. Esse tempo exíguo e as questões físicas são problemas muito recorrentes nas entrevistas que apareceram como impedimentos para execução do plano, o que de certa forma desestimula o professor para o uso do laboratório. Podemos relacionar a questão do tempo à baixa valorização do trabalho docente, refletida na exaustiva carga horária de trabalho que comprovadamente ultrapassa a jornada de 12 horas diárias. Os professores sinalizam a necessidade de espaço e tempo para o trabalho em grupo, estudo e construção de propostas e novas dinâmicas de trabalho com outras bases. Para isso, seria necessário horário integral na escola. No Brasil,

devido à baixa valorização do trabalho do professor, torna-se necessário uma sobrecarga de trabalho para manutenção de um padrão de vida satisfatório, resultando em falta de tempo para qualquer outra atividade além das aulas (BONILLA, 2005, p.192).

Alguns entrevistados afirmaram que: “é uma ginástica usar o laboratório, tem que trazer a turma e quando a gente liga tudo o horário da aula já terminou, o tempo é curto!”; “não dá para trabalhar, pois o número de máquinas é insuficiente!”; “as dificuldades foram tantas... computadores quebrados, turma numerosa, por isso prefiro aula expositiva”. Essa última afirmativa deixa transparecer a dificuldade em sair do modo de aula tradicional e transpor as dificuldades encontradas em novos caminhos.

Para alguns professores, os primeiros sinais de dificuldades os fazem retornar ao cômodo, ao que lhes parece prático e seguro, ou seja, o velho modo de transmissão de conhecimento da aula expositiva. Essa dificuldade esteve presente no PPP da escola e nos ajuda a compreender as altas taxas de evasão e repetência detectadas - foco do projeto.

No fim do ano de 2008 e início de 2009, o laboratório de informática recebeu livros recolhidos para reutilização e distribuição. Esse impedimento também apareceu em uma das respostas dos entrevistados: “a sala ficou sem funcionamento, interditada, cheia de livros usados! Tentei pedir para esvaziá-la, mas cansei e desisti!”.

O nosso entendimento para a situação é que à época, o local, devido à ociosidade aparente foi o lugar “seguro” destinado aos livros naquele momento. Por outro lado, o posicionamento da equipe gestora sobre o uso improvisado dos seus espaços encontra-se refletido nessa situação considerando que a escola historicamente não é compreendida como ambiente de formação, constituindo-se em um espaço de mera operacionalização das políticas públicas.

6.2 AS JUSTIFICATIVAS DAS NECESSIDADES DA UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA ESCOLA COM OS ALUNOS E AS DIFICULDADES DE USO.

Nas entrevistas que realizamos, são diversas as justificativas utilizadas por nossos entrevistados para explicar a necessidade do uso do laboratório de informática do colégio com seus alunos. Cada professor entrevistado pôde indicar três itens, o que resultou em 63 argumentos. Todos os 21 professores, ou seja, 100% admitem que precisam usar esse espaço disponível no CEPA. As justificativas concentram-se majoritariamente em fazer da aprendizagem algo atraente e inovador para o aluno (26 respostas), seguida de: incentiva a aprendizagem, ampliam a pesquisa e o conhecimento, 13 respostas.

Com essas respostas fica evidenciado que os professores percebem que as TICs conferem uma nova ordem ao nosso modo de compreender e agir sobre o mundo. Mas mesmo após formação continuada na qual fizeram boa avaliação da oficina Rived (Anexo G), ainda demonstram comportamentos que variam entre estranhamento, receio, deslumbramento, rejeição, medo, insegurança e, por vezes, impotência por não conseguirem articular tantas novidades que vão de novas aquisições e montagem prática de propostas para o ensino esbarrando em dificuldades físicas diversas que os desestimulam e desanimam. Isso também justifica a situação das respostas dos 16 entrevistados (76,20%), conforme tabela 1, que mesmo após a formação continuada e confecção do plano de aula/atividade com sua turma não conseguiram aplicá-lo, aparecendo afirmações do tipo: “fiquei inseguro!”; “não me senti capaz!”.

Grande parte das respostas fornecidas estão relacionadas à necessidade do uso dos computadores pelos alunos por questões de aprendizagem e acesso à informação. Poucas respostas conseguiram ampliar esse uso de forma a considerar esse aluno um cidadão, como prevê os projetos Proinfo e Rived. Percebemos que esses indicativos foram encontrados de forma muito discreta nas respostas que justificam necessidade de ampliar acesso ao que é de todos; desenvolver a capacidade intelectual e produtiva do aluno e consequentemente sua autoestima; promover interação social para que os alunos não fiquem marginalizados; aproximar a escola do que está posto na sociedade; aproveitamento do recurso público; desenvolver o potencial criativo e a possibilidade de intercâmbio cultural.

Apenas dois entrevistados perceberam que o uso do laboratório com seus alunos lhes conferem também, enquanto professores, maior praticidade mexendo com sua própria criatividade para preparar aulas mais interessantes. Com isso, o elemento dessa pesquisa intitulado Prática Pedagógica (Quadro 4) que tem como

indicadores o fazer e o pensar sobre o fazer, não foi identificado com relação ao uso do acervo Rived, pois embora os professores admitam que a necessidade do uso das TICs faz da aprendizagem algo atraente e inovador para o aluno, eles não conseguem inserir no seu planejamento e executar o uso desse recurso intervindo com metodologia e didática apropriadas no processo ensino-aprendizagem. Fica para nós também essa certeza na constatação da análise na questão anterior.

Nessa questão é interessante compreender não só a preocupação dos professores em evitar o uso e o gasto financeiro dos alunos em *lan houses*[50] mas também a necessidade de prepará-los para o uso das TICs, ampliando o campo de visão para além dos sites de relacionamentos (Orkut[51]) - foco central da maioria dos jovens e percebida com preocupação pelos professores corroborada nas seguintes afirmativas: "As mensagens aqui cresceram muito com os sites de relacionamentos. Está se consolidando uma rede"; "Estamos no Orkut e sempre temos problemas éticos, falando mal de professor ou de outro colega. Começamos a usar sem critério e a coisa está insustentável!"

Isso nos reporta à afirmativa que trouxemos de Kenski no capítulo 3, advertindo-nos de que a evolução tecnológica não se reduz a novos usos de determinados equipamentos e produtos, já que altera também comportamentos, e o uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente, transformando o comportamento individual e de todo o grupo (KENSKI, 2003, p. 21).

Acresce-se a isso a orientação educativa para os alunos, principalmente na percepção e respeito à autoria do que está na rede para uma produção que não se limite ao copiar/colar registrado em uma das respostas dos nossos entrevistados.

Quanto aos motivos que dificultam o uso do laboratório de informática da escola com seus alunos, prevaleceu o item referente a questões técnicas. Computadores insuficientes para a turma foi subitem relevante e esse fato é constatado a “olhos nus” e registrado em relatório no NTE, nos quais percebemos claramente que a dinâmica da escola precisa mudar, mas que chega a ser, por

---

[50] As *lan houses* são um fenômeno recente (...) surgiram na Coreia do Sul em 1996. A ideia foi trazida para o Brasil em 1998 por Sunami Chun, diretor da Monkey, de São Paulo, a primeira lan house brasileira, uma franquia que em Agosto de 2005 contabilizava 23 lojas em 7 estados brasileiros e uma no México (PEREIRA, p. 329, 2007).

[51] Site de relacionamentos que utiliza software interativo e permite formação de várias comunidades. Foi criado em janeiro de 2004 por Orkut Buyukkokten, jovem de nacionalidade turca residente nos EUA, analista de sistemas do site de busca Google (COUTO, 2004 p.132).

demais perverso e ridículo, a distribuição de poucos computadores por escola para atingir número significativo de estudantes.

Por orientações passadas pelos organismos internacionais, que foram seguidas à risca, anos a fio, por nossos governantes, o MEC ignora a realidade brasileira de classes numerosas e há anos não amplia o seu modelo de distribuição. Para efetivação de políticas públicas de inserção e uso das TICs na escola, é imprescindível respeito à realidade local porque senão corre-se o risco de continuar o ciclo do “faz de conta”, com o MEC contabilizando os laboratórios de informática distribuídos no território nacional, demonstrando acreditar que os parceiros (estados e municípios) correspondem com a instalação e ampliação dos laboratórios não assumindo que esses laboratórios não atendem às salas superlotadas por nossos estudantes.

Por outro lado, as esferas estaduais e municipais, consideradas parceiras desde o início do Proinfo, ficam omissas esperando que tudo seja resolvido e que sejam enviadas diretrizes pela esfera federal que também são seguidas sem nenhuma contextualização da realidade local.

Tabela 2 - Motivos que dificultam/impedem o uso do laboratório de informática

MOTIVOS QUE DIFICULTAM/IMPEDEM O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA		FREQUÊNCIA
POLÍTICO	Acessibilidade à informação	-
	Falta de apoio da direção da escola	-
	Falta de planejamento	-
	Falta de incentivo da coordenação pedagógica	-
	Resistência às TICs	2
	Falta de política de uso feita pelo coletivo	1
	Agendamento da sala	3
SOCIAL	Medo de enfrentar situações novas	-
	Insegurança perante os estudantes	4
	Resistência (pessoal) ao uso do Linux	2
	Despreparo profissional	-
	Dificuldade em pensar nova proposta de avaliação	-
	Desinteresse em novas aprendizagens	-
TÉCNICO	Equipamentos insuficientes para alunos	14
	Falta de suporte técnico para manutenção das máquinas e apoio para uso	12
	Falta de infraestrutura mínima para funcionamento. Espaço físico inadequado: calor e bancadas juntas (espaço apertado)	10
	Computadores obsoletos, lentos e não estão em rede	5
	Tempo exíguo do horário de aula	3
	TOTAL	**56**

Fonte: Elaboração da autora com base em informações da pesquisa.

Também nessa questão, cada professor entrevistado pôde indicar três itens, o que resultou em 63 argumentos organizados por blocos e com base no Quadro 5, construído por nós no capítulo 5. Complementando o total de 63, retiramos do

quadro respostas e justificativas atribuídas pelos professores aos estudantes, mas que mesmo assim precisam ser consideradas relevantes no universo pesquisado. Duas dizem respeito à dificuldade dos alunos em compreender o computador como instrumento de aprendizagem, pois eles só demonstram interesse por jogos e sites de relacionamento; três, à falta de conhecimento dos alunos em relação ao uso dos computadores e mais duas ao desconhecimento dos alunos e à dificuldade com o Linux.

Isso demonstra a heterogeneidade própria de uma turma de 45 alunos e a falta de habilidade para lidar com a questão das diferenças. Também percebemos na expressão dos dois últimos motivos listados acima, que a dificuldade com o Linux foi também indicada como resistência ao uso do mesmo pelos entrevistados. Acreditamos que esses argumentos estão relacionados à cultura de frequência às *lan houses,* que utilizam na sua maioria software proprietário, e à dificuldade do professor em inserir a possibilidade do jogo e do lúdico no seu contexto de ensino.

A discussão sobre software livre X software proprietário e a cultura de uso de computadores em casa ou nas *lan houses,* embora não fosse nosso objeto de estudo, foi muito recorrente. Sobre a política de uso do software livre, também é visível que mesmo após discussão com a sociedade civil para o seu uso o governo aparentemente investiu pouco na política de software livre, pois ainda se beneficia de projetos pontuais da iniciativa privada, que demarca seu espaço.

Nas entrevistas que realizamos, ouvimos de alguns professores que eles ficam receosos em ir ao laboratório de informática porque os alunos demonstram saber muito mais do que eles. Esse pensamento justifica certa limitação ao uso do espaço e equipamentos, pois alguns professores não conseguem reverter a situação e aceitar que os alunos possuem seus próprios conhecimentos e que precisam de espaço para expor, refletir e ressignificar seus saberes.

As limitações físicas constituíram-se como justificativa mais citada na maioria das entrevistas. Sobre isso, podemos confirmar que, de certa forma, foram pensadas anteriormente, pois nos projetos Proinfo e Rived foram justificadas necessidades de um técnico ou pessoa de apoio para o laboratório de informática e nunca esse profissional foi viabilizado para atender a demanda existente, sempre crescente. Isso demonstra que, em 12 anos de Proinfo, essa demanda colocada pelas escolas sequer ecoa nos gabinetes para ser revertida em ações concretas que garantam o uso efetivo dos laboratórios nas escolas.

É desconhecido por nós plano de manutenção de equipamentos para as escolas. No início do Proinfo, quando das primeiras entregas, foi fechada garantia de cinco anos com as empresas nacionais Positivo e, posteriormente, Procomp, que nunca se tornou efetiva para as escolas, já que essas empresas faziam manutenção apenas corretiva de peças que acusavam defeito, com agilidade comprometida por trâmites burocráticos.

O MEC, ao contabilizar os milhões de computadores enviados nos últimos doze anos de existência do Proinfo, ao nosso ver, ainda considera que os primeiros computadores doados às escolas em 1998 estão em perfeito estado de uso. Com isso, ignora a constante e total obsolência dos equipamentos expostos, inclusive a um alto índice de salinidade como os de moradores que se encontram na costa litorânea. Logo, não é de se estranhar o fato de cinco professores sinalizarem a obsolência dos computadores do laboratório de informática do CEPA.

No projeto de criação, os NTEs ficaram responsáveis pelo suporte técnico dos laboratórios, porém o que constatamos é que eles há bem pouco tempo, sequer possuíam técnicos no seu quadro de funcionários, não possuem amplitude para atendimento do significativo número de escolas que abrange no atendimento pedagógico e também não possuem autonomia financeira ficando atrelados à execução de ações pontuais advindas do IAT ou do próprio MEC.

As escolas, também por falta de autonomia, estão sempre dependentes de adiantamentos financeiros que geralmente atrasam e não conseguem resolver esses problemas. No CEPA não foi diferente, pois mesmo fazendo parte de política pública de uso das TICs, Proinfo e contando com apoio do NTE para formação continuada demorou 4 anos até completar sua instalação do laboratório com a Internet e até o momento fez apenas uma única manutenção nos seus equipamentos, para adesão ao Projeto NTE Vai à Escola.

6.3 A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TICS NA FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO) E A REALIDADE DOS PROFESSORES PESQUISADOS.

Quando questionados sobre a importância da discussão sobre o uso pedagógico das TICs na formação inicial (graduação), os professores foram

unânimes em considerar de grande importância, sustentando que qualquer profissão precisa de atualização sempre. Eles reconhecem as mudanças na sociedade no que diz respeito à inserção das TICs e as transformações dos seus alunos, quando trazem essa demanda de uso para o contexto da sala de aula. Admitem, porém, lacunas de conteúdos na sua formação e revelam as angústias que sofrem, expressas nas falas dos entrevistados: “Acho que se a nova geração de professores aprender sobre TICs não terá as dificuldades que estamos tendo"; "Para nós isso não foi natural, mas imposto"; "Sinto como se precisasse ser digital para ser aceito neste mundo!”

Alguns professores justificam que a dificuldade de uso é essa falta na formação, pois "falta sempre alguma coisa", inclusive constatamos professores que ao ingressarem na profissão docente eram bacharéis e como afirmaram "não entendiam nada de educação".

Outra constatação dos professores para considerar as TICs indispensáveis é o relacionamento com o outro, no chat, e-mail e EaD. Na fala de um entrevistado aparece a preocupação de não depender das TICs para dar aula. Isso demonstra que a preparação antecede o próprio uso dos recursos. Ou seja, ao estarmos preparados para o processo de ensino adequamos posteriormente os recursos que podemos utilizar.

Observamos que não aparecem, nas entrevistas, receios conscientes de ser substituído pelo computador. Pelo contrário, a necessidade de saber usar as TICs configura-se como pré-requisito para ser professor, com maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho e construção de uma prática mais contextualizada com o aluno. É recorrente a preocupação com o uso das *lan houses* e a sensação de estar "perdendo terreno" para esses espaços onde o aluno é livre para uso. Com isso os professores percebem que precisam atrair os seus alunos usando o que eles gostam; que os usos dos computadores nas *lan houses* são diferentes e, com orientação dos professores, podem melhorar suas aprendizagens. Para completar percebemos esperança na fala de um entrevistado que afirma "acho que a falta de uso reflete nossa formação, mas podemos superar as dificuldades".

Compreendemos que nesse contexto, para nossos entrevistados, ensinar constitui-se num desafio que ultrapassa as condições de professores e as próprias possibilidades do gestor e da escola, principalmente por conta das deficiências da mesma em relação à revolução informacional.

Apesar da constatação confirmando a necessidade da discussão sobre o uso pedagógico das TICs na formação inicial (graduação), 85,71% dos entrevistados afirmam que na sua formação inicial não aprenderam ou discutiram sobre o uso pedagógico das TICs (Tabela 3). Dos professores que tiveram essa oportunidade, apenas um declara ter feito módulo na especialização, mas interagiu pouco, pois eram duas pessoas por computador e ele sempre ficava com um colega que tinha mais habilidade e fazia tudo.

Tabela 3 - Na sua formação inicial (graduação) você aprendeu ou discutiu sobre o uso pedagógico das TICs?

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
SIM	3	14,29
NÃO	18	85,71
TOTAL	21	100,00

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações da pesquisa.

Isso nos ajuda a entender por que os recursos disponíveis na escola não são usados com a mesma frequência dos mais antigos: retroprojetor e rádio ao próprio computador. Aferimos também que o uso desses recursos, por vezes, é feito ou acontece de forma tradicional em “apontamentos/esquema de aula” em substituição ao “quadro e giz”, o que talvez reduza as potencialidades do recurso inibindo a criatividade no uso.

Interessante perceber também que TV/DVD e os computadores são os recursos mais citados e estão empatados (14), mas aparecem com usos distintos (Tabela 4). Enquanto a utilização do primeiro relaciona-se ao trabalho com o aluno, o segundo está relacionado com o trabalho do professor que organiza suas aulas/trabalhos/avaliações. Isso demonstra que o professor incorpora o computador para seu uso, mas não transpõe ou amplia esse uso para sua prática docente. O uso do acervo Rived também apareceu, de forma muito tímida, na fala de cinco professores, que declaram ter aplicado o plano após oficina.

Tabela 4 - Recursos que os professores incorporaram nos últimos anos à sua prática docente, informando como os utiliza.

RECURSOS	SIM	NÃO	COMO?	FREQUÊNCIA
Retroprojetor	11	10	Apontamentos/esquema de aula Uso quando outra mídia não funciona Desenho do corpo humano Projeção de desenhos no muro para executar a pintura de um painel com os alunos	8 1 1 1
Rádio	2	19	Sensibilização	2
Microssistem	11	10	Explorar texto, compreensão Sensibilização Integração	6 5 2
TV/vídeo	2	19	Filmes educativos Documentário	1 1
TV/DVD	14	7	Sensibilização Filmes educativos Documentário Filmes diversos Musical	8 4 3 2 1
Máquina digital	6	15	Registro de trabalhos em geral	6
Computador	14	7	Rived Apontamentos de aula Pesquisa Digitação pelos alunos Organização de aulas/trabalhos/avaliações	5 4 4 2 12
Internet	9	12	Pesquisa	9
Projetor Multimídia	10	11	Apresentação dos alunos Apresentação de aulas Filmes	4 8 1
	79	110		101

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações coletadas nas entrevistas realizadas.

.

Nessa questão podemos analisar o elemento dessa pesquisa que intitulamos de **Trabalho Docente** na qual constatamos que os professores vêm ao longo dos tempos ressignificando práticas, didáticas e metodologias principalmente no que diz respeito ao uso das mídias pesquisadas. Com isso ele reconhece a necessidade das TICs nos processos de ensino-aprendizagem ao abrir novas possibilidades para o trabalho educativo e as insere na sua prática.

Ainda nessa questão, encontramos algumas colocações interessantes a exemplo de: resistência ao uso do Computador na fala de um entrevistado que se justifica dizendo ser também professor de Redação e por isso exige trabalhos manuscritos, "forçando" o aluno a ler e a escrever; medo e dependência no uso do Projetor Multimídia: “não sei usar, é muito complicado e eu tenho medo até de pegar!” ou “não sei usar, é ruim ficar esperando ou dependendo de alguém para ligar pra mim!”; início de uso da TV pendrive com quatro professores e uso regular da filmadora por parte de um entrevistado que disse fazer produção de filmes com os alunos.

Com relação a essa última declaração, é importante também registrar que a escola não só consome o que está disponível. Ela também tem a possibilidade de produzir material com os recursos de que dispõe e isso não foi considerado nos Projetos Proinfo e Rived.

Embora o Rived "Rede Interativa Virtual de Educação" amplie as possibilidades do uso das TICs, trazendo a aprendizagem em rede como uma alternativa de troca de experiências e novas descobertas e o estímulo a esta habilidade configurar-se como uma possibilidade de construção cidadã, observamos que essa possibilidade que nos propõe Bonilla no capítulo 2 está distante da realidade estudada. Isso talvez nos faça entender por que para os alunos do CEPA seja prazeroso frequentar as *lan houses,* havendo uma tentativa de trazer esse uso sem intenções e compromissos para o contexto escolar. Por outro lado, há preocupação dos professores que ainda não sabem como lidar com a "transposição da linguagem da internet nas redações e avaliações"; "a liberdade nas *lan houses* e a resistência do trabalho na escola"; com seus alunos, frequentadores das lan houses que vivem de uma maneira diferente e eles "de uma maneira pedagógica".

Essa perspectiva da aprendizagem em rede apresenta-se como uma metodologia alternativa que ultrapassa o acesso à Internet como mero depósito de informações. Ela pressupõe a possibilidade colaborativa, integrativa, cooperativa para que todos passem a produzir em conjunto rompendo a visão de professor como detentor absoluto do conhecimento e a escola como único lugar de aprender. Por isso os professores que estão abertos a esse espectro trazem afirmativas a exemplo de: "Faço uma aplicação imediata de tudo que aprendo. Coloco logo em prática para validar ou não minha aquisição e continuo investindo, investigando", e ainda por isso

acreditem que com suas orientações os alunos podem usar as TICs mais rápido e melhorar sua aprendizagem.

Sabemos que é necessário, ao professor, uma apropriação de conceitos e práticas referentes às tecnologias para que transponha esse conhecimento para seu trabalho pedagógico e consequente prática cotidiana de sala de aula. Na oitava questão da nossa entrevista, questionamos a relação que os professores fazem com o que aprendem sobre as TICs na sua prática pedagógica. Nas respostas, percebemos que eles se esforçam para fazer essa relação, visível em afirmações do tipo: "Não dá para desvincular, pois você faz uso desse aparato 24h e fica pensando em como aproveitar isso na sala de aula!"; "Na área de jornalismo inseri até conteúdos de EaD de um curso que fiz!" ou "Novas formas de texto e contexto e na prática você cria novas alternativas metodológicas". Essa última afirmativa sinaliza a possibilidade e potencialidade criativa desse professor e a necessidade de atenção ao que se propõe as TICs, reformulando conceitos arcaicos como afirma a fala de outro entrevistado: "Aula expositiva já não é suficiente. Procuro facilitar ao aluno para inserção deste universo com aulas mais dinâmicas, interativas e prazerosas!".

6.4 DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: APOIO INDISPENSÁVEL AO TRABALHO DOCENTE.

Com a aplicação do nosso roteiro de entrevista com o diretor do colégio, constatamos que ele é licenciado em Geografia, atua com educação há 17 anos, no CEPA há 13 anos, e ocupou cargo de vice-diretor em gestões passadas. Ele afirma ser o laboratório de informática da escola utilizado ultimamente com frequência, atribuindo isso à permanente formação de professores e ao apoio do NTE. Ressalta também que o uso se tornou mais intenso com a colocação da internet e adesão ao projeto NTE Vai à Escola[52].

Contando com professores contratados para estimular ações dentro das escolas, o Projeto NTE Vai à Escola volta-se para ações de planejamento e apoio

[52] Projeto implantado nas escolas estaduais a partir de 2008 e, no CEPA, em outubro a dezembro de 2009 que tem como objetivo promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, estimulando ações educativas mediadas pelas TICs, para desenvolver a cultura de uso pedagógico do laboratório de informática das escolas públicas da rede estadual. Mais informações disponíveis em: <http://www.iat.educacao.ba.gov.br/node/328> Acesso em: março 2010.

aos professores das escolas e monitoria no uso do laboratório. É solicitado como pré-requisito adesão da direção da escola. Esse projeto é uma ação local experimental que não se constitui como formação continuada, uma vez que não são realizados cursos e oficinas. Vale ressaltar que as professoras multiplicadoras não estão diretamente envolvidas nessa ação.

As ações que o diretor e sua equipe gestora desenvolvem para estimular o uso dos computadores por parte dos professores estão inicialmente relacionadas às questões físicas tais como: conserto e manutenção das máquinas com recursos da escola, aquisição do ar-condicionado novo, revisão das instalações elétricas e colocação da fiação para acesso à Internet. O mesmo demonstra clareza ao perceber que o seu trabalho não comporta mais a separação das tarefas administrativas e pedagógicas. Como atuou como professor e foi eleito pelos colegas, demonstra preocupar-se também em participar de vários cursos, tornando-se um agente multiplicador para os colegas e ir estimulando o uso pedagógico. Para isso, ressalta que é importante manter abertas as portas do laboratório e demais espaços do colégio e apoiar os professores na sua prática cotidiana. Afirma que busca prover as condições necessárias para que o trabalho pedagógico possa se desenvolver mas admite que “as dificuldades são muitas, mas vamos tentando sanã-las!”.

Isso demonstra também a pontualidade das políticas públicas que com iniciativas do poder público se materializam em equipamentos, planos e projetos na realidade das nossas escolas. Porém a escola sozinha não consegue desenvolver uma proposta educativa mais ampla. A ação do Estado tem que ocorrer num contexto ampliado, que vai implicar diversas parcerias e instâncias conferindo à escola maior poder de decisão e redimensionamento dos papéis tradicionalmente definidos e executados.

Ao serem transformadas em práticas, precisam da gestão. Essa gestão ocorre em variadas esferas chegando ao diretor escolar, que por sua vez precisará conversar e discutir com sua comunidade para que sejam viabilizadas as ideias surgidas. A gestão precisa traduzir-se em ações concretas que interfiram no contexto produzindo mudanças nem sempre agradáveis a todos. Para isso, o gestor precisa também tomar decisões difíceis, gerenciar conflitos e impopularidade e administrar a escassez de recursos humanos e materiais.

Sua avaliação sobre a Oficina Rived é que ela foi bastante interessante e proveitosa, tendo muita coisa disponível nos computadores para se usar. Para ele, a demanda que os professores colocam para utilização uso do acervo Rived é a constante reclamação sobre a quantidade de máquinas, que é insuficiente para uso com as turmas. Para resolver esse problema, diz estar discutindo um projeto novo da sala, que será enviado ao MEC com uma solicitação embasada em justificativas para a ampliação do laboratório de informática. Esse também foi o item mais significativo encontrado nas respostas dos nossos entrevistados. Sabemos porém que a resolução desse problema demandará tempo, devido aos trâmites burocráticos.

Vale destacar que o laboratório de informática, recebido em 2006, instalado em 2007 e com banda larga colocada pela operadora Oi em início de 2009, por motivos técnicos já mencionados, só efetivou acesso à internet no final de 2009. Isso demonstra a falta de autonomia da escola e a necessidade de manutenção permanente das máquinas, pois se passaram quatro anos para que efetivamente se conseguisse concretizar o uso pleno do laboratório com a Internet.

Quanto à expectativa dos alunos com relação ao laboratório de informática é de que ficam motivados para usar, perguntando quando irão ao laboratório. Por outro lado, afirma ouvir dos professores que o interesse é só por jogos e sites de relacionamentos e por isso, às vezes, "não querem sair do laboratório". Para ele, essa expectativa está sendo atendida em parte. Reconhece a estrutura física precária e a necessidade de melhorar as condições físicas devido ao calor da sala, pois apenas um ar-condicionado não é suficiente. Por fim, diz estar trabalhando para isso e afirma que dá todo apoio aos professores, seus colegas, pois “tudo aqui está disponível para ajudá-los a desempenhar suas funções sempre melhor”.

A Coordenadora Pedagógica é licenciada em Pedagogia, atua há 11 anos na Educação e há seis anos no CEPA; é moradora do bairro de Mussurunga há muitos anos e trabalha no turno da manhã em uma escola municipal e nos turnos vespertino e noturno na escola pesquisada, totalizando uma jornada de 60h semanais. A própria coordenadora demonstra estar sobrecarregada com o trabalho, pois é sozinha para atender pais, professores e alunos das 14 turmas.

No período da nossa entrevista, novembro 2009, afirmou que o espaço mais concorrido pelos professores para as aulas era o laboratório de informática e em seguida a sala de multimeios. Quanto a essas preferências justifica que a sala de

multimeios era mais lazer, faltava um trabalho pedagógico mais consistente, pois os professores iam para passar filmes; o laboratório de informática passou a ser mais procurado depois que colocaram a Internet e com o Projeto NTE Vai à Escola. Segundo ela esse projeto foi mais um estímulo: “a profissional contagiou os professores. Ela preparava tudo que eles queriam/precisavam e monitorava a utilização do laboratório fornecendo apoio e suporte ao professor".

Embora esse projeto não seja uma formação, questionamos suas ações. Para nós, ele desconsidera o professor como ser pensante, crítico e reflexivo mantendo-o como mero executor de receitas prontas descontextualizadas da diversidade e dos complexos problemas da prática pedagógica - ensinar e aprender não é limitado ao trabalho dentro das paredes da sala de aula, mas implica ato consciente que modifica o que fazemos dentro e fora dela.

Lembramos a afirmativa de Freire de que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p. 38). Precisaremos pensar que a autonomia do professor pressupõe sua prática e capacidade de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem, utilizando o aparato tecnológico disponível no contexto das escolas. É importante também que se disponham a buscar novas possibilidades e novas compreensões, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem com autonomia. O projeto pode se constituir em um estímulo para o professor que deve porém manter sua autonomia.

Outro aspecto relevante considerado por nós e presente na fala da coordenadora é que alguns cursos de formação estão exigindo dos professores atividades com os alunos e isso de certa forma “obriga” o professor a planejar e executar atividades no laboratório de informática como forma de subsidiar seus relatórios.

Essa última constatação também é muito importante, pois sinaliza o planejamento de cursos de formação com atividades práticas dos professores com os alunos e que o NTE, na Oficina Rived, usou estratégia semelhante indicando que esta seria uma forma de atrair os professores para os laboratórios, o que os faria consequentemente pensar e planejar o uso das TICs com seus alunos.

Quanto à avaliação da Oficina Rived, a coordenadora alegou que: a carga horária da oficina foi pouca, acrescentando que:

> (...)tem que partir da gente e a gente não vai porque não tem tempo. Na primeira formação que fiz, O Interagindo e Construindo na Rede eu não sabia nada, tinha medo de apertar um botão, mas depois fui me virando, fazendo as atividades solicitadas e construindo.

Sobre a reação dos professores após a oficina, ela afirmou que num primeiro momento foi de empolgação. Depois alguns professores foram ao laboratório, acharam que conseguiriam, porém as dificuldades foram aparecendo, eles foram se distanciando e desanimando.

A demanda colocada pelos professores para o uso das TICs, segundo a coordenadora, é em relação ao tamanho do laboratório, pois eles se queixam muito da quantidade de alunos por turma mesmo discutindo e fazendo, no AC, um cronograma de uso. Nos AC(s) ela insistia no trabalho pedagógico com o acervo Rived e foi observando que os professores foram ignorando o laboratório.

As expectativas dos alunos com relação ao laboratório de informática são confusas para nossa entrevistada, pois mesmo querendo muito usar o laboratório, gostariam de fazer como nas *lan houses* que frequentam. “Querem que o espaço fique disponível para eles o tempo todo para fazerem trabalhos e acessarem o que quiserem” Para a coordenadora isso está mudando após o trabalho pedagógico de duas professoras, o que sinaliza um início. Aos poucos os alunos começam a entender o uso dos computadores na escola. Ela ressalta que no turno noturno a reclamação é para pesquisa, pois eles trabalham durante o dia e as *lan house*s estão fechadas à noite. Quanto à sala de multimídia, os estudantes “acham que é para passar filme em horário vago” e, às vezes, se negam assistir a filmes com um determinado professor alegando que é “enrolação”.

Para nós, nessa aparente confusão há uma clara mudança na lógica de interação que nos faz perceber que existe, no uso das *lan houses,* possibilidades infinitas de interação e sociabilidade fora dos moldes definidos e exigidos pela escola. Nossos jovens estudantes nasceram e estão crescendo cercados de tecnologias. A escola não tem conseguido propor ações que envolvam a perspectiva da troca de conhecimentos como nos ambientes informais. Quando o trabalho é proposto, há uma resistência do aluno expressando que as práticas pedagógicas da escola não envolvem suas características, nem das tecnologias, nem das linguagens contemporâneas. A escola necessita perceber as perspectivas indicadas pelos jovens (Bonilla, 2005, p.88)

Na sua experiência nesses ambientes, Pereira considera que:

> As lan houses hoje são ambientes que disponibilizam computadores de alta tecnologia conectados à Internet e preparados para jogos digitais em rede. Os micros também contam com acessórios (fones de ouvido, mouses e teclados) indispensáveis para uma boa performance nos games. Os computadores são dispostos lado a lado sem divisórias entre eles. (PEREIRA, 2007, p. 329).

Para nossa entrevistada, essas expectativas estão sendo atendidas à medida que os professores vão fazendo um trabalho pedagógico consistente. Geralmente a escola fica muito mobilizada nos projetos maiores, a exemplo da Semana da Consciência Negra, pois os alunos acham interessantes e fazem questão de ajudar o outro a preparar os slides e todo material.

Nas duas entrevistas fica claro a disposição dos entrevistados – diretor e coordenadora - em auxiliar os professores no uso das TICs na escola, através de apoio e incentivo. Na fala dos nossos professores entrevistados está evidente que não há nenhum impedimento explícito por parte da gestão escolar e coordenação, pelo contrário, os professores reconhecem que as TICs estão disponíveis para uso e que eles é que possuem restrições - pessoais ou técnicas – para sua utilização.

7 CONCLUSÕES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
Paulo Freire

Nosso objetivo nesse trabalho foi a realização de um estudo mais aprofundado sobre o tema das políticas públicas de inserção das TICs na escola, levantando a problemática da utilização destas, bem como sua influência nos resultados pedagógicos refletidos a partir das práticas dos professores após formação continuada.

Neste enfoque, visualizamos a importância da utilização dessas tecnologias, ressaltamos o papel das mesmas no processo pedagógico a partir da análise do Projeto Rived, do seu acervo com os OA(s), bem como do trabalho de campo que realizamos. Porém, passados mais de um ano da formação continuada dos professores na oficina Rived e, diante da realidade encontrada por nós no campo empírico, fez com que adaptássemos o foco da pesquisa, pois as dificuldades encontradas acabaram por distanciar os professores do laboratório de informática comprometendo o planejamento do nosso projeto inicial. Para isso, redimensionamos nosso entendimento considerando que a existência dessa dissertação foi motivada pelas nossas inquietações frente à problemática do uso das TICs que marcam também nossa trajetória enquanto multiplicadora do NTE.

Os estudos desenvolvidos durante o período dessa dissertação nos levaram a compreender que os modelos de implantação das políticas públicas de TICs geram consideráveis desencontros com a realidade educacional das nossas escolas públicas estaduais. Ao analisarmos os condicionantes entendidos como facilitadores ou dificultadores das mudanças na prática docente voltados para o uso das TICs, verificamos que os obstáculos de caráter infraestrutural ainda são preponderantes. Com as limitações constatadas por nós, percebemos que as mudanças coletivas após a formação continuada vão se tornando ações pontuais nas quais cada professor usou os OA(s) dentro das suas próprias limitações. Dentro desse esforço, um elemento importante a ser destacado é a confirmação da necessidade de uso pedagógico das TICs.

As proposições que levantamos inicialmente no nosso trabalho e que foram desenvolvidas nos capítulos nos ajudaram a:

1. Compreender a realidade histórico-social da Educação na Bahia, constatando que as amarras que vivenciamos no momento presente nos faz supor que o discurso da classe senhorial do início da composição e desenvolvimento do povo brasileiro mantem-se até os dias atuais nos quais a classe burguesa ainda tenta se estabelecer. O modelo de educação vigente ampara a relação de poder estabelecida por esta sociedade que se satisfaz com a mera venda de equipamentos no mercado. Este por sua vez e de forma cíclica, sustenta a estrutura como está para que tudo aconteça conforme as engrenagens do poder. Pressupomos que esse discurso ecoa na mentalidade do professor baiano que possui dificuldades para modificar sua prática coadunada com exigências de uma sociedade contemporânea interpolada pelas TICs.

2. Reafirmar que a política educacional de inserção das TICs nas escolas públicas e a formação de professores, elaboradas e gestadas nos programas e projetos envolvidos nesta pesquisa - Proinfo e Rived - por melhores que sejam suas intenções e mesmo com grandes e importantes financiamentos andam a passos vagarosos, pouco ou nada alteram a prática escolar, não conseguindo a tão propalada qualidade do ensino, fruto de séculos de imprecisões, confusões, reformas e remendos.

3. Inferir que o alcance do Programa Rived enquanto política de inserção das TICs na Educação e seus efeitos pedagógicos no uso dos OA(s) no Colégio Estadual Pinto de Aguiar a partir da observação de mudanças da prática docente não ocorreu devido à falta de apoio técnico nas escolas para o projeto Rived. Essa falta já era considerada pela equipe de elaboração do projeto, e prejudicava seriamente a aceitação da tecnologia na sala de aula. Isso se confirma na escola pesquisada e na nossa observação diária de acompanhamento às diversas escolas do NTE.

Identificamos que após intenso trabalho de formação continuada numa vertente dialógica, dinâmica, numa modalidade realizada segundo componentes do saber-fazer prático que ajudam o professor a superar suas limitações e resistência com o uso dos computadores na educação, os mesmos se defrontam com dificuldades técnicas que os desanimam a planejar ou executar o seu uso. Com isso as formações se perdem por falta de práticas apoiadas.

Ressaltamos que dialogar com uma realidade na qual, por vezes, estávamos imersos nos embota a visão e para evitar isso foi necessário esforço e relativo distanciamento do campo para mudança do olhar. Assim, ao investigar quais as contribuições do Programa Rived, após a formação continuada dos professores no Colégio Estadual Pinto de Aguiar, em possíveis mudanças na prática docente, percebemos, ao finalizar a pesquisa que outras inquietações nos aparecem e serão descritas a seguir, podendo constituir-se como sugestões ou desencadear novas investigações.

Constatamos que os professores ainda possuem dificuldades em mudar sua prática docente e consequentemente a escola não traz este uso consolidado. Talvez por isso nossos estudantes das escolas públicas frequentam as *lan houses* que se proliferam nas proximidades das nossas escolas. Essa preocupação esteve bastante presente nas vozes dos professores entrevistados.

Quanto ao PPP, pode ser entendido como o "projeto de cidadania" da escola, pois constrói e define suas intencionalidades e estratégias. Com relação à cidadania que ganhou considerada centralidade nos projetos e propostas governamentais analisados e PPP do colégio, constatamos que precisamos discutir mais para compreender o sentido da sua relação com a educação presente na legislação, na concepção pedagógica e na prática do cotidiano escolar.

O PPP precisa ser construído de forma colaborativa, garantindo a participação de todos para motivar o compromisso da sua comunidade. Até a finalização da nossa pesquisa, o Colégio não trazia no seu projeto nenhuma referência que introduza ou mesmo pense nas possibilidades de uso das TICs no ambiente pedagógico, porém na ação de elaboração de projeto para implantação da sala de informática ressaltou a importância de contratação de um profissional da área. Constatamos que o mesmo faz parte dos programas TV Escola, Proinfo e DVD Escola, recebendo kits/equipamentos e sendo também alvo de ações voltadas para a formação de professores para uso destas. Nesses dois últimos anos também recebeu outros recursos a exemplo do monitor educacional. Nossa impressão é que, neste caso, as TICs disponíveis no colégio, através de Políticas Públicas do MEC, caíram de “para-quedas” para toda a comunidade e esta sequer percebe a importância dessas políticas para articulação do seu uso.

Por isso é imprescindível que seja construído nesse projeto as abordagens, metodologias e perspectivas para a ação docente e, quem sabe, até proposta de

modificação na estrutura atual da escola com horários e espaços determinados. A escola não pode continuar "adaptando" formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. É necessário reapreciar o tipo de educação que se deseja o aluno que se pretende formar e identificar quais as tecnologias que se encaixam nas propostas educativas do mesmo.

Contudo fica evidenciado que os professores percebem que as TICs conferem uma nova ordem no nosso modo de compreender e agir sobre o mundo. Na formação continuada e também posteriormente, demonstram estranhamento, receios, deslumbramento, rejeição, medo, inseguranças e, por vezes ficam impotentes sem conseguir articular tantas novidades que incluem novas aquisições e montagem prática de propostas para o ensino. Isto também justifica a situação das respostas da maioria dos entrevistados 16 ou 76,20%, que mesmo após a formação continuada e confecção do plano de aula/atividade com sua turma não conseguiram aplicá-lo. Neste momento, o apoio ao professor através de coordenador de laboratório ou técnico de informática torna-se fundamental.

Como resposta a esse diagnóstico surgiu o Projeto NTE Vai à Escola, porém o governo estadual não pode limitar esse trabalho a ações pontuais, precisando manter, enquanto rotina, profissionais (técnicos e pedagógicos) e uma verdadeira equipe de trabalho para acompanhamento aos professores.

As TICs podem gerar diferentes espaços de conhecimentos e exigem novas formas de compreensão das políticas públicas que direcionem novos caminhos visando à formação cidadã observada concretamente em ações. Enquanto a ideologia neoliberal projeta uma aparente despolitização e movimenta-se pela busca de soluções ágeis e eficientes, o processo de exclusão educacional e mesmo tecnológico sinaliza para a necessidade de combater a repetência e evasão trazendo nossos estudantes para discutirem e participarem da construção de outros caminhos para a educação.

Apesar do MEC manter há mais de uma década, vários programas contemplando as TICs, ficou evidente durante a pesquisa que o baixo uso e exploração das TICs como recurso didático, para mudanças na prática docente do professor, não corresponde ao esforço da formação continuada de discutir as possibilidades de uso dos mesmos, pois os professores vão se distanciando do que esperam os objetivos e metas determinados nos programas e projetos das políticas

públicas. Isso porque o fato de acrescentar TICs às escolas não concede a elas caráter didático nem tampouco pedagógico.

Essa observação também pode ser validada com a situação da falta de uma política de rede, ou seja, não há investimentos na articulação das diversas dimensões tecnológicas nas escolas públicas locais. Cada programa executa suas ações sem integração com os diversos meios tecnológicos. Seria também interessante um sistema de rede de comunicação que interligasse as escolas para que situações, experiências e soluções encontradas fossem divulgadas e socializadas constituindo-se como motivação para as demais escolas.

A política pública de distribuição de computadores, ao definir um padrão de dez máquinas por laboratório/escola, ignora as diferenças de porte e heterogeneidade das escolas. Esses equipamentos em constante uso semanal de turmas com quarenta alunos acabam por ter apenas cinco ou seis computadores em perfeito funcionamento.

Analisando as práticas atuais dos entrevistados, suas pretensões, expectativas, recursos, tecnologias e buscando estabelecer quais as possibilidades que podem surgir a partir do uso dos OA(s), constatamos que este uso esbarra em questões físicas. As dificuldades de manutenção física dos laboratórios e inexistência de pessoas capacitadas para permanecer no suporte técnico dos equipamentos ao lado do professor. Ou seja, esse novo mundo de "mágicas soluções tecnológicas" trazem consigo outras situações e problemas sem respostas.

Observamos que as possibilidades abertas no projeto Rived limitou-se a um acervo construído pelas IES, pronto para uso pelos professores. Não foram consideradas capacidades reais de construção colaborativa desses OA(s) pelas escolas públicas e o desafio de uma produção própria, local, apenas um espaço, o acervo, que disponibilizasse as produções das IES com sistematizações e orientações de uso, onde a formação oferecida para os professores multiplicadores do NTE garantiu a disseminação do acervo.

Por fim, o potencial que desejamos explorar nas TICs para a Educação através de mudanças na prática pedagógica não conseguirá se concretizar se faltarem ingredientes indispensáveis como: vontade política das esferas públicas governamentais; manutenção financeira e maior participação decisória de todos os envolvidos; formação continuada e apoio aos professores; maior autonomia para as escolas e instituições que implantem essas políticas, programas e projetos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Proinfo** – Informática e Formação de Professores. Secretaria de Educação a Distância. Volume 2. Série de Estudos EaD.Brasília: MEC, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar.** 12. ed. Série Prática Pedagógica.Campinas-SP, Papirus, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Novas Configurações Institucionais e as Políticas Educativas:** problematizando uma agenda de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 24ª , 2001, Caxambu-MG: Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/te10.doc> Acesso em: fev/2009.

_____. **A Educação como Política Pública.** Coleção polêmicas do nosso tempo v. 56. 3. ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2004.

BAHIA. Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESB). **Projeto de Produção de Conteúdos Digitais das Escolas.** Área do Conhecimento: Ciências Humanas. Sub-área: Educação. Projeto de Inovação Educacional N° 3109/2009.

_____. Secretaria da Educação. **Projeto Pedagógico da Escola**: orientações para elaboração. Salvador, 1998.

_____. Secretaria da Educação. **Programa de Informática da educação do Estado da Bahia.** Salvador, jan. 1997.

_____. Secretaria de Educação Decreto n° 8.259, de 21 de maio de 2002. Que cria o Núcleo de Tecnologia Educacional. **Diário Oficial do Estado da Bahia.** Salvador, BA, 21 maio 2002.

_____. Decreto n° 7.380, de 22 de julho de 1998. Cria o Núcleo de Tecnologia Educacional e o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais, altera a tipologia de escolas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia.** Secretaria de Educação. Salvador, BA, 23 jul. de 1998.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias na formação de professores:** o discurso do MEC. Educação e Pesquisa. v.29, n.2, São Paulo, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf> Acesso em: agosto 2009. p.271-286.

_____. (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância:** Avaliando Políticas e Práticas. Coleção Educação e Sociedade. 2. ed. São Paulo: Ed Quartet, 2004.

_____. As políticas de formação de professores: novas tecnologia e educação a distância. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância:** Avaliando Políticas e Práticas. Coleção Educação e Sociedade. São Paulo: Ed Quartet, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informática na Educação:** diretrizes. Brasília: SEED, nov. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Recomendações Gerais para preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional.** Brasília: SEED, março de 1997.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da Informação no Brasil:** Livro Verde. Brasília, set. 2002.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) **Tecnologias**

Educacionais e Educação a Distância: Avaliando Políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Quartet, 2004. Coleção Educação e Sociedade. p.54-73

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** Tradução João Ferreira. 13. ed. Brasília: UnB, 2007.

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas por Dentro.** Ijuí-RS: Unijuí. 2006.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Constituindo Redes na Escola**. In: II Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2004, Rio de Janeiro. VI Colóquio sobre questões curriculares, II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares/currículo: pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro : UERJ, 2004. p.1354-1368.

BONILLA, Maria Helena Silveira . Constituindo redes nas escolas. In: _____. **Escola Aprendente:** para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Políticas Brasileiras de Educação e Informática.** 2000. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm#_ftn1> Acesso em: julho 2009.

BUFFA, Ester; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania:** quem educa o cidadão? Questões da Nossa Época, n° 19. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 94p.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lucia. **A Sociedade do Conhecimento e o Acesso à Informação:** para que e para quem? Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a04v29n3.pdf> Acesso em: jan. 2009.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHIZZOTTI. Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? Tradução Mônica Corullón **In: O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** TOMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-121.

CORREIA, Marcelo Amorim. **A (Re)produção do Espaço Intra-Urbano na Sub-Área Mussurunga/Bairro da Paz na Av. Luiz Viana Filho** – Salvador/BA, 2007. Disponível em: <www.geogra.uah.es> Acesso em: abril de 2009.

COUTO, Edvaldo; FONSECA, Daisy da C. Lima. Comunidades Virtuais: os relacionamentos no ORKUT. **Revista da FACED**, v. 08, Salvador/BA, EDUFBA, 2004. p.127-138.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa Nacional de informática na educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância:** Avaliando Políticas e Práticas. Coleção Educação e Sociedade. 2. ed. São Paulo: Quartet, 2004. p. 121-143.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia –** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e Mudança.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6. ed. São Paulo: Morais, 1986.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: **O Banco e as Políticas Educacionais.** TOMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-250.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.11-34.

Fundação Getúlio Vargas. **Pesquisa sobre evasão escolar**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/index.asp>. Acesso em: maio 2009.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã.** Coleção Questões da Nossa Época, Volume 24. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **História das Ideias Pedagógicas.** Série Educação. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMEZ, Victória Margarita. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, Mércio Pereira O Caminho Brasileiro para a Cidadania Indígena. In: PYNSKY, Jaime e PYNSKY, Carla B. (Org.). **História da Cidadania.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.419-445.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a Terra, Construindo Cidadania. In: PYNSKY, Jaime e PYNSKY, Carla B. (Org.). **História da Cidadania.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.447-467.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas:** Tecnologias da Informação e Novas Práticas Pedagógicas. 2004. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, FACED, 2004.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Eletrônico.** CD-ROM. Versão 5.0. Editora Positivo, 2004.

IVEN - International Virtual Education Network for the Enhancement of Science and Math Learning in Latin America and Caribbean. Project Design. Virginia, USA, May 2000. p. 1-39.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Série Prática Pedagógica Campinas- SP: Papirus, 2003.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptação da obra Lana Mara Siman. Porto Alegre: UFMG/ARTMED, 1999.

LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. Tradução de Ernani Rosa. In: LITWIN, Edith (Org). **Tecnologia Educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.78-97.

LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José. (org) **Formação de professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia-GO: Alternativa, 2001.

LOMÔNACO, José Fernando B.; RAPPAPORT, Clara Regina. **Temas Básicos de Psicologia.** São Paulo: EPU, 1984.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação** : Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. “Oropa, França, Bahia”. Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento. In NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Educação e Contemporaneidade.** Pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p.321-353.

MARIN, Alda Junqueira (Org). **Educação Continuada.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MATTA, Alfredo E. R. Governadores e interventores da Bahia. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador: v. 99, 2004. p. 29-64.

_____. A educação e a ascensão da burguesia na Bahia. **Revista FAEEBA/UNEB.** Salvador: n.24, v. 14, 2005. p.113-124.

_____. Transurbanidades e Ambientes Colaborativos em Rede de Computadores. **Revista FAEEBA/UNEB.** Salvador: n.18, v. 11, 2002. p. 383-389.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas Públicas de Inclusão Educacional: desafios e perspectivas. **Revista da Escola Superior do Ministério Público**, UFPR, 2006.

MORAES, M. C. **Informática educativa no Brasil:** um pouco de história... Em Aberto, INEP/MEC, ano 12, n.57, jan./mar., 1993, p.17-26.

_____. **Informática Educativa no Brasil:** uma história vivida e algumas lições aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis, v. 01, p.19 - 44, 1997. Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand1.htm> Acesso em: maio 2009.

_____. **O Paradigma Educacional Emergente:** implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 13. ed. Brasília: Em Aberto, 2007.

_____. **Novas Tendências para o Uso das Tecnologias da Informação na Educação.** Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm> Acesso em: maio 2009.

MORAES, Raquel de Almeida. **A Política Educacional de Informática Brasileira e as Influências do Banco Mundial.** Do Formar ao Proinfo: 1987 a 2005. Disponível em: <http://www.comunidadeproinfo.escolabr.com/palestras.html> Acesso em: jan. 2009.

_____. **As Tendências Pedagógicas da Política de Informática na Educação Brasileira e a Formação de Professores.** 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../txt.../Raquel%20Moraes.doc> Acesso em: abr. 2009.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Educação e Contemporaneidade.** Pesquisas Científicas e Tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

Núcleo de Tecnologia Educacional 01. Relatório Oficina RIVED. Salvador: dez. 2008.

NUNES, Antonieta d'Aguiar. A formação dos sistemas públicos de educação no séc. XIX e sua efetivação na província da Bahia. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador: v. 99, 2004. p.75-113.

NUNES, César. **Histórico RIVED.**

Curso de Formação de Professores Multiplicadores Unidade B, Módulo 1. 2006. Disponível em: <http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/historicoRIVED.pdf> Acesso em: maio 2009. p.01-06.

PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. **Uma Análise Crítica Sobre as Políticas Públicas de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação:** a Concretização nos NTEs em Salvador- BA. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PEREIRA, Vanessa Andrade. **Entre games e folgações:** apontamentos de uma antropóloga na lan house. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/> Acesso em: maio 2010. p.327-352.

PINHO, José A. G.; SANTANA, Mercejane Wanderley; CERQUEIRA, Margarida Bandeira. **Gestão Pública em Busca de Cidadania:** Experiências de Inovação em Salvador. Programa Gestão Pública e Cidadania, 1997, Cadernos Gestão Pública e Cidadania. Acervo Digital. Vol. 5. Disponível em: <http://www.fgv.br/inovando/> Acesso em: jun. 2008.

Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Pinto de Aguiar. Salvador: 2005/2006. p. 01-39. Mimeografado.

RIVED. Rede Interativa Virtual de Educação. Disponível em: <http://www.rived.mec.gov.br/> Acesso em: abril 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Luiz Carlos dos. Material Didático da Disciplina Seminário de Pesquisa I. Módulo 1UNEB, Salvador 2007. p. 01- 123. Mimeografado.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 40. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis.** São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

SENNA, E. (org.). **Trabalho, Educação e Políticas Públicas.** v. 1. Campo Grande/MS: UFMS, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** TOMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15 - 38.

SOUZA, Celina. **Estado do Campo da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil.** In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol 18, n.51, São Paulo: 2003.
SOUZA, Elizeu Clementino**. Cartografia Histórica**: trilhas e trajetórias da formação de professores. Revista da FAEEBA /UNEB. Salvador: n.20, v.12, 2003. p. 431- 445.

SPINELLI, Walter. **Os Objetos Virtuais de Aprendizagem:** ação, criação e conhecimento. Curso de Formação de Professores Multiplicadores Unidade B, Módulo 1. 2006. p. 01-10. Mimeografado.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. 10. ed. São Paulo: EDUFBA/UNESP, 2001.

TOMASI, Lívia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** TOMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.195 - 226.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** TOMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.125 - 186.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 2006.

VIEIRA, Sofia Lercher. **Educação Básica:** Política e Gestão da Escola. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam..., Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/> Acesso em: maio 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA/Professor

1. Em que a oficina RIVED contribuiu na sua formação continuada?
2. Na oficina RIVED você construiu um plano de aula/atividade para aplicação com seus alunos. Você o aplicou? Sim ou Não? Porque?
3. Relacione 3 itens que, para você, dificultam o uso do laboratório de informática da escola com seus alunos.
4. Relacione 3 itens que justificam a necessidade da utilização do laboratório de informática por seus alunos em atividades pedagógicas.
5. Na sua formação inicial (graduação) você aprendeu ou discutiu sobre o uso pedagógico das TICs?
6. Você acha esta discussão importante na formação inicial (graduação) de professores? Por que?
7. Quais recursos você incorporou nos últimos anos à sua prática docente? Assinale os itens abaixo informando como as utiliza:

RECURSOS	SIM	NÃO	COMO?
Retroprojetor			
Rádio			
Microssistem			
TV/vídeo			
TV/DVD			
Máquina digital			
Computador			
Internet			
Projetor Multimídia			

8. Que relação você faz com o que aprende sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação com sua prática pedagógica?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA /Coordenadora Pedagógica

1. Há quanto tempo atua com educação? e nesta escola?
2. Qual o espaço mais concorrido pelos professores para as aulas? (biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências físicas e biológicas, sala de multimeios)
3. A que você atribui essa procura?
4. O laboratório de informática da escola é utilizado com freqüência? A que você atribui essa posição?
5. Qual a sua avaliação sobre a Oficina RIVED?
6. De modo geral qual foi a reação dos professores após a oficina? A que você atribui essa reação.
7. Qual a demanda que os professores colocam para uso das TICs?
8. Qual a expectativa dos alunos com relação ao laboratório de informática?
9. Você acredita que esta expectativa está sendo atendida? Como ou Porque?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA /Diretor

1. Há quanto tempo atua com educação? e nesta escola?
2. O laboratório de informática da escola é utilizado com freqüência? A que você atribui essa posição?
3. Quais as ações que você e sua equipe gestora desenvolvem para estimular o uso dos computadores por parte dos professores?
4. Qual a sua avaliação sobre a Oficina RIVED?
5. Qual a demanda que os professores colocam para uso das TICs?
6. Qual a expectativa dos alunos com relação ao laboratório de informática?
7. Você acredita que esta expectativa está sendo atendida? Como ou Porque?

APÊNDICE D – SÍNTESE DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

1. Em que a oficina RIVED contribuiu na sua formação continuada?

1. Contribuiu na melhoria da minha prática pedagógica
2. Ampliou meu leque de opções para a minha prática pedagógica
3. Utilizo suas ideias esporadicamente nas minhas aulas
4. Melhorou meu uso do Linux e foi mais uma janela para a pesquisa e minha preparação das aulas
5. Veio me dá suporte ao trabalho da sala de aula com as TICs que para mim são novas metodologias de trabalho.
6. Adquirir conhecimento.
7. Me ajudou a ter maior habilidade com a informática.
8. Ampliou meus conhecimentos
9. Valorizo as TICs, mas para você usar é um problema, sempre fica pela metade, não tenho banda larga em casa e é difícil planejar alguma coisa assim.
10. Sou péssima em internet, não sei, não gosto e tenho muita dificuldade. Não foi muito útil, pois tenho uma deficiência grande, pessoal. Tenho computador em casa, mas não tenho tempo. Abandonei até um curso no NTE, me esforço, mas não consigo acompanhar.
11. Adquirir conhecimento.
12. Despertou meu interesse pela informática e inclusão digital
13. Foi um conhecimento muito bom e uma ferramenta a mais para trabalhar na sala de aula. Quando a gente participa de uma formação tenta trazer (socializar) para os colegas, mas não dá tempo fazer com todos uma oficina. Eu aprendo muito com eles, na troca, mas o tempo é inimigo do bom profissional.
14. Momento de descoberta e conhecimento explorando o material.
15. Me ajudou a ver, constatar a dimensão das novas tecnologias e perceber que as coisas estão caminhando nesta direção dos computadores na escola. É isso aí, precisamos oportunizar nossos alunos a acessar o aparato que temos aqui dentro, isso evita que eles freqüentem as *lanhouses*.
16. Conhecer o que não conhecia.
17. Conheci muito mais possibilidades de trabalho e adquiri conhecimentos muito válidos. Estou sem computador mas me planejando para adquirir um novo pois não dá pra ficar sem!
18. Abriu outra perspectiva, outra ferramenta que pode ser adicionada ao meu trabalho.
19. Me ajudou a adquirir mais conhecimento. Sinto por estar sem computador em casa para treinar mais.
20. Conheci a plataforma Linux e o acervo dos computadores.
21. Pra mim não tem sentido o que não tem aplicação. A oficina foi boa porque apliquei diretamente com meus alunos. É bem vindo tudo que contribui para melhorar o que está posto.

2. Na oficina RIVED você construiu um plano de aula/atividade para aplicação com seus alunos. Você o aplicou? Sim ou Não? Por quê?

RESPOSTAS	FREQUENCIA	%
SIM	5	23,80
NÃO	16	76,20
TOTAL	21	100,00

Sim: 5

- Porque foi algo diferente que acabou motivando a turma. O assunto foi Feudalismo e eu estava trabalhando isso com eles.
- Apenas com o 8° ano, um piloto para experimentar. Depois foi impossível devido ao trabalho e agitação que provocou com as demais turmas.
- O plano foi feito com outra colega de outra área e a acompanhei na atividade, mas dá muito trabalho, pois a turma é heterogênea, uns sabem mais e outros não sabem nada. Trabalhar com outro professor no laboratório também me dá mais segurança!
- Com uma turma apenas. O ritmo de trabalho no laboratório é uma loucura, dá muito trabalho, vira gincana!
- 6° e 7° anos. Trabalhei com cores e escolhi o OA voltado para Mosaicos, foi muito legal e o objeto é muito bom, rico nas imagens e conteúdo!

Não: 16

- O conteúdo do objeto não estava adequado ao momento e ao conteúdo da unidade e posteriormente assumi a direção da escola.
- Faltou material e maior conhecimento com a informação para usar, fiquei insegura!
- Insegurança, não me senti capaz!
- Não deu, mudei de turma. Apenas usei a TV pendrive!
- Peguei turmas com conteúdo diferentes.
- Porque não deu tempo elaborar o plano de aula!
- No dia que agendei com a turma a sala estava ocupada.
- É uma ginástica usar o laboratório, tem que trazer a turma e quando a gente liga tudo o horário da aula já terminou, o tempo é curto!
- Não dá para trabalhar, pois o número de máquinas é insuficiente!
- Atuo na coordenação pedagógica.

- Meu colega ficou de organizar, mas adoeceu e não foi pra frente.
- Questões pessoais. Vou tentar usar no próximo ano.
- As dificuldades foram computadores quebrados e turma numerosa, por isso prefiro aula expositiva.
- A sala ficou sem funcionamento, interditada, cheia de livros usados! Tentei pedir para esvaziá-la, mas cansei e desisti!"
- Saí da sala de aula e assumi a direção.
- Meu planejamento já estava pronto e resolvi seguir com ele, pois seria muito trabalhoso dividir a turma e replanejar tudo.

3. Relacione 3 itens que, para você, dificultam o uso do laboratório de informática da escola com seus alunos.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
Computadores insuficientes	14	
Falta de suporte técnico e apoio para uso	12	
Espaço físico inadequado: bancadas juntas (espaço apertado) e calor	10	
Computadores absoletos, lentos e não estão em rede	5	
Falta de segurança/domínio do professor	4	
Aluno não vê o computador como instrumento de aprendizagem só demonstram interesse por jogos e sites de relacionamento (Orkut)	2	
Falta de conhecimento dos alunos	3	
Agendamento da sala	3	
Curto tempo de aula	3	
Resistência (do professor) ao uso do Linux	2	
Resistência (do professor) ao uso das TICs	2	
Os alunos não conhecem e tem dificuldades com o LINUX	2	
Falta de política de uso feita pelo coletivo (profs)	1	
TOTAL	63	100

4. Relacione 3 itens que justificam a necessidade da utilização do laboratório de informática por seus alunos em atividades pedagógicas.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
Faz da aprendizagem algo atraente e inovador para o aluno.	26	
Incentiva a aprendizagem, amplia a pesquisa e o conhecimento	13	
Atualiza o aluno para os programas e tudo que	3	

acontece na Internet		
O aluno vive ligado num mundo tecnológico e precisamos trazer isso para a escola.	3	
Inclusão digital “necessidade de ampliar acesso do que é de todos”	2	
Ajuda na análise de dados, inferências com maior rapidez e na capacidade de simulação.	2	
Desenvolve a capacidade intelectual e produtiva do aluno e consequentemente sua auto-estima.	2	
Necessidade de prepará-los para o uso das TICs ampliando o campo de visão para ir além dos sites de relacionamentos (Orkut).	2	
Interação social para que nossos alunos não fiquem marginalizados, “aproximar a escola do que está posto na sociedade”.	2	
Evita o uso e gasto do aluno na lanhouse	2	
Aproveitamento do recurso público	2	
Desenvolve a possibilidade de criação, do potencial criativo	1	
Mexe com a criatividade do professor	1	
Orientação educativa para os alunos: o que pode ou não ser visto (sites pornográficos) e pesquisa (sair do copiar/colar)	1	
Praticidade das aulas	1	
Intercâmbio cultural	1	
TOTAL	63	100

5. Na sua formação inicial (graduação) você aprendeu ou discutiu sobre o uso pedagógico das TICs?

RESPOSTAS	FREQUENCIA	%
SIM	3	14,29
NÃO	18	85,71
TOTAL	21	100,00

Sim: 3 Fiz uma matéria na especialização. Interagi pouco, pois eram 2 pessoas por computador e eu sempre ficava com uma colega que tinha muita habilidade e fazia tudo.

Não: 18

6. Você acha esta discussão importante na formação inicial (graduação) de professores? Por quê?

Sim: 21

1.	Até hoje tem gente que não sabe nada ou tem aversão, mas o caminho é sem volta. A sociedade não vai “involuir”.
2.	O prof. não pode enfrentar a sala de aula sem esse conhecimento, pois fica ultrapassado.
3.	O prof. precisa expandir seu aprendizado e conseguir melhores notas com o alunado.
4.	Para incentivar os futuros profs a aperfeiçoar a sua metodologia para a prática em sala de aula.
5.	Para se atualizar sempre.
6.	É uma discussão atual e está presente na vida dos nossos alunos
7.	Abre os horizontes para que o prof. seja pesquisador e faça também do aluno
8.	Importantíssima. Não vi os teóricos da educação e faltou muito na minha formação. Não sabia quem era Vigotsky, Piaget e nem aula de didática eu tive! Os cursos mais novos também são muito tradicionais e também não ensinam muita coisa aos jovens professores a usar as TICs....parece q o conhecimento está fora da faculdade!
9.	Estamos inseridos num mundo tecnológico, mas tem gente que prepara a aula num datashow e, se pifar, não dá aula! A sociedade caminha muito sem conteúdo!
10.	Acho que se a nova geração de profs aprenderem sobre TICs não terão as dificuldades que estamos tendo. Para nós isso não foi natural, mas imposto. Sinto como se precisasse ser digital para ser aceita neste mundo!
11.	Porque fica de fora, na idade da pedra. As ideias estão aí e de repente viram produto (quadro digital) e são vendidas!
12.	Hoje estamos antenados com o mundo através das TICs. Nossa dificuldade é essa falta na formação, falta sempre alguma coisa, nem os professores mais jovens estão chegando com essa formação!
13.	Hoje é indispensável pois nossa vida gira em torno das tecnologias: no relacionamento com o outro, no chat, e-mail, EaD,....
14.	Isso precisa ser despertado há muito tempo, pois não é opcional, é uma exigência, faz parte da vida de nossos alunos, eles passam muito tempo na lanhouse! É mais uma forma de trazer o aluno para a escola!
15.	O mundo exige isso. A própria relação entre as pessoas necessita disso. Até pra chamar atenção dos alunos usando o q eles gostam!
16.	Fiz bacharelado, não entendia nada de educação que dirá de tecnologias na educação!
17.	Faz parte da nossa realidade hoje (alunos e profs). Nossos alunos freqüentam *lan house*. Eles vivem de uma maneira diferente e nós vivemos de uma maneira pedagógica. Eles usam Orkut e jogos, mas não vêem com olhos da escola, com nossa orientação eles fazem isso mais rápido e podem melhorar suas aprendizagens. Acho q a falta de uso reflete nossa formação mas podemos superar as dificuldades.
18.	Porque você pode construir uma prática mais contextualizada com o aluno.
19.	O mercado de trabalho não perdoa quem está desatualizado! Trabalho aqui mas pretendo fazer outro concurso federal e esse conhecimento é exigido.

20. Indispensável. O que está posto, as tecnologias, já se consolidaram na nossa sociedade. Os avanços da medicina estão aí e ninguém quer ir ao médico q não está atualizado.
21. Hoje isso é um pré-requisito para ser professor, pois as TICs estão na escola. O preparo hoje precisa ser maior!

7. Quais os recursos você incorporou nos últimos anos à sua prática docente? Assinale os itens abaixo informando como as utiliza:

RECURSOS	SIM	NÃO	COMO?	FREQUÊNCIA
Retroprojetor	11	10	uso quando outra mídia não funciona apontamentos/esquema de aula desenho do corpo humano projetei desenhos no muro para executar a pintura de um painel com os alunos	1 8 1 1
Rádio	2	19	sensibilização	2
Microssistem	11	10	explorar texto, compreensão sensibilização integração	6 5 2
TV e vídeo	2	19	filmes educativos documentário	1 1
TV e DVD	14	7	filmes diversos filmes educativos documentário musical sensibilização	2 4 3 1 8
Máquina digital	6	15	registro de trabalhos em geral	6
Computador	14	7	RIVED apontamentos de aula pesquisa digitação pelos alunos organizo minhas aulas/trabalhos/avaliações	5 4 4 2 12
Internet	9	12	pesquisa	9
Projetor Multimídia	10	11	apresentações dos alunos apresentações de aulas filmes	4 8 1

Computador: “também sou professora de Redação e prefiro trabalhos manuscritos”

Projetor Multimídia: “não sei usar, é muito complicado e eu tenho medo até de pegar!” ; “não sei usar, é ruim ficar esperando ou dependendo de alguém para ligar pra mim!”

TV pendrive: 4

Filmadora: 1 para produção de filmes com os alunos

8. Que relação você faz com o que aprende sobre as TICs com sua prática pedagógica?

1. Na verdade tento fazer uma relação, reconstruí o que vivo e aprendo lá fora trazendo para a escola mas é tudo tão difícil que a gente vai ficando desanimada!
2. O uso do PC é muito importante, pois já está aqui dentro da escola: os meninos dão de goleada na gente!
3. Ponho em prática na sala de aula!
4. Buscar o melhor para meus alunos. Na área de jornalismo inseri até conteúdos de EaD de um curso que fiz!
5. Quando cai um projeto aqui é de pára-quedas e a gente fica sem querer renunciar a outros. Minha cabeça é um hipertexto. Não pode surgir uma ideia que não articule possibilidades de executá-la. O problema é colocar em prática, preciso de tempo!
6. Sei que preciso tornar meu aluno mais capaz para uma entrevista de emprego ou outra situação funcional prática.
7. Não tenho PC, mas me preocupo em colocar meu aluno pra frente e quero que vejam as TICs como uma possibilidade a mais na vida.
8. Novas formas de texto e contexto e na prática você cria novas alternativas metodológicas.
9. Vou tentando dá um passinho de cada vez. Quando não me sinto segura não entro de cabeça. Gosto muito de ouvir o que eles acham das coisas e às vezes eles mesmos vão sugerindo um trabalho com vídeo ou outra TIC.
10. Nenhuma. Não construí essa relação!
11. Tudo pode ser utilizado na sala de aula, depende dos objetivos. Usando a tecnologia a aula fica mais interessante, mas é uma irresponsabilidade levar 50 alunos ao laboratório!
12. Só incorporo quando elas estão disponíveis na escola tem fácil acesso e condições para usar!
13. Não dá para ficar sempre usando tudo que é tecnologia que está aí. A gente até se anima, mas quando põe o pé aqui na realidade a coisa toma outra forma. É muito difícil executar as coisas sem condições adequadas!
14. Eu gosto de usar pra mim, não consigo usar pedagogicamente nestas condições (turma numerosa), é um faz de conta! O aluno também é muito limitado e não busca mais informações além do que você dá!
15. Sou muito resistente, não uso celular, não dirijo, não tenho e-mail. Sei que tenho que acompanhar, mas tenho medo e procuro fazer cursos para superar essa dificuldade. Agora estou bem melhor!
16. Quando vejo um filme ele me permite fazer uma análise em cima das imagens. As TICs são mais presentes favorecem a abertura, pois o visual é maior. O “livro é egoísta, o vídeo é coletivo”, traz uma discussão a concepção é diferente embora com a mesma imagem!
17. Aula expositiva já não é suficiente! Procuro facilitar o aluno p/ inserção deste universo com aulas mais dinâmicas, interativas e prazerosas!
18. Faço relação principalmente com a pesquisa, pois existe muita coisa: vídeos no youtube muito bons! o computador é uma ferramenta poderosa!

19. Você vai adaptando para seus objetivos!
20. Uma está interligada à outra, minha prática melhora bastante com uso das TICs, o resultado é incomparável.
21. Relação muito forte! Não dá para desvincular, pois você faz uso desse aparato 24h e fica pensando em como aproveitar isso na sala de aula!

Outros relatos:

- Tenho um trabalho imenso, pois observo que eles estão transpondo a linguagem da internet nas redações e avaliações.
- As mensagens aqui cresceram muito com os sites de relacionamentos. Está se consolidando uma rede estamos no Orkut e sempre temos problemas éticos, falando mal de professor ou de outro colega. Começamos a usar sem critério e a coisa está insustentável!
- Na lanhouse tudo é livre. Na escola o trabalho é direcionado e eles resistem. Procuro respaldar meu trabalho para ter controle da situação. Todos tinham e-mail, mas os pais não autorizam irem para lanhouse.
- Aplicação imediata. Tudo q aprendo boto logo em prática para validar ou não minha aquisição e continuo investindo, investigando.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA/Coordenadora Pedagógica

1. Há quanto tempo atua com educação? e nesta escola?

11 a 6 a

2. Qual o espaço mais concorrido pelos professores para as aulas? (biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências físicas e biológicas, sala de multimeios)

Agora o laboratório, antes era a sala de multimeios.

3. A que você atribui essa procura?

A sala de multimeios era mais lazer, faltava um trabalho pedagógico mais consistente, pois os professores iam para passar filmes.

O lab passou a ser mais procurado depois que colocaram a Internet e com o Projeto NTE Vai à Escola.

4. O laboratório de informática da escola é utilizado com freqüência? A que você atribui essa posição?

O estímulo do projeto NTE vai a Escola, a profissional contagiou os professores, ela preparava tudo que eles querem/precisam e monitora a utilização do laboratório. Também alguns cursos de formação estão exigindo dos professores atividades com os alunos.

5. Qual a sua avaliação sobre a Oficina Rived?

A carga horária da oficina foi pouca, não deu para explorar tudo. Tem que partir da gente e a gente não vai porque não tem tempo. No primeira formação que fiz, O Interagindo e Construindo na Rede não sabia nada, tinha medo de apertar um botão, mas depois fui me virando, fazendo as atividades e construindo.

Fico sobrecarregada com 14 turmas para dar conta e estamos sem articulador de área e eu fico sozinha na coordenação.

6. De modo geral qual foi a reação dos professores após a oficina? A que você atribui essa reação.

Num primeiro momento foi de empolgação depois 1 ou 2 professores foram, acharam que conseguiam e as dificuldades foram aparecendo e eles foram se distanciando, desanimando...

7. Qual a demanda que os professores colocam para uso das TICs?

Discutimos no AC e fizemos um cronograma de uso, mas depois eles foram ignorando o lab. Se queixam muito da quantidade de alunos por turma, que não dava pra levar todos.

8. Qual a expectativa dos alunos com relação ao laboratório de informática?

Querem muito usar o lab e acham que usariam igual a uma lanhouse. Querem que o lab fique disponível para eles o tempo todo para fazerem trabalhos e acessarem o que quiserem. Só depois do trabalho pedagógico das profs Cibele e Nivaldete é que começaram a entender o uso na escola.

No turno da noite a reclamação é para pesquisa e a sala da multimídia eles acham que é para passar filme em horário vago. Uma aluna disse q a profª levava filme quando não queria dar aula, era enrrolação, e se negou a assistir o filme.

9. Você acredita que esta expectativa está sendo atendida? Como ou Porque?

Sim. Foi atendida em 2009 com trabalho pedagógico. O turno vespertino se envolveu bastante em alguns trabalhos. Os alunos acharam interessante e faziam questão de ajudar o outro, preparar os slides e todo material da Semana da Consciência Negra.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA/Diretor

1. Há quanto tempo atua com educação? e nesta escola?

   17 anos. 13 anos

2. O laboratório de informática da escola é utilizado com freqüência? A que você atribui essa posição?

   Sim. À permanente formação de professores, ao apoio do NTE

3. Quais as ações que você e sua equipe gestora desenvolvem para estimular o uso dos computadores por parte dos professores?

   Participamos de vários cursos para multiplicá-los aos colegas e ir estimulando o uso; abrindo as portas do lab, apoiando os professores, consertando as máquinas com recursos da escola, compramos ar condicionado novo... as dificuldades são muitas mas vamos tentando saná-las!

4. Qual a sua avaliação sobre a Oficina RIVED?

   Foi bastante interessante, tem muita coisa disponível para usar e foi muito proveitosa!

5. Qual a demanda que os professores colocam para uso das TICs?

   A grande reclamação do lab é a quantidade de máquinas insuficientes, estamos discutindo um projeto novo da sala e vamos enviar ao MEC uma solicitação para a ampliação do laboratório de informática. Quanto à TV pendrive os professores colocam a falta da formação continuada.

6. Qual a expectativa dos alunos com relação ao laboratório de informática?

   Ficam motivados, perguntando quando virão ao lab. Os profs dizem q o interesse é só por jogo e sites de relacionamentos e por isso às vezes não querem sair do lab.

7. Você acredita que esta expectativa está sendo atendida? Como ou Porque?

   Em parte, devido ao calor da sala, a falta de um ar condicionado mais potente....precisamos melhorar as condições físicas da sala e estamos trabalhando para isso! Dou todo apoio aos professores, meus colegas. Tudo aqui está disponível para ajudá-los a desempenhar suas funções sempre melhor.

ANEXO A - PROPOSTA OFICINA RIVED

1. IDENTIFICAÇÃO:

Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE 01
Estrada das Muriçocas , S/N, Paralela, CEP: 41.250-240 - Salvador - Bahia
Telefone: (71) 366-0357/0379 FAX: 366-0180

2. COORDENAÇÃO:

Coordenadora II: Norma Matos
Coordenador III: Darlanilson Palma
Secretário: Maurício Alcântara

3. ELABORAÇÃO:

Profª Eurivaldina do Carmo Dantas dos Santos
Profª Linda Cristina Castro Nery
Profª Sandra Cedraz Lopes

4. PÚBLICO ALVO:

Professores da educação básica da rede pública estadual, lotados nas 02 unidades escolares jurisdicionadas ao NTE 01, que possuem laboratórios com repositório do RIVED. Serão oferecidas 10 vagas por turma nos três turnos de funcionamento da escola.

Para esta ação precisaremos visitar as escolas com laboratórios instalados a partir do ano de 2006 constatando as condições de realização das oficinas nos mesmos e possibilidade de conexão com a Internet.

5. DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA:

A Carga Horária da oficina é de 8 horas sendo dividida em 2 encontros presenciais (4 horas cada), num intervalo de quinze dias. Esses encontros ocorrerão no laboratório de informática da própria unidade escolar.

6. OBJETIVO GERAL:

Capacitar professores para conhecer e utilizar os objetos de aprendizagem (OA) disponíveis no acervo RIVED e em dois outros portais: Século XXI e APC visando entender e descobrir suas possibilidades para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem

7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer o Programa RIVED para utilizar os OA, nos contextos escolares, como mais uma possibilidade de ensino e aprendizagem inovadora;

- Sensibilizar e motivar os professores a utilizarem objetos de aprendizagem no fazer pedagógico;

- Interagir com alguns objetos de aprendizagens, existentes no banco de dados do Linux Educacional 1.0, bem como Século XXI e APC, propondo atividades com alunos.

8. METODOLOGIA:

Nesta ação, tentamos propiciar um encontro de sensibilização, discussão, reflexão, construção e reconstrução de uma prática voltada para o uso dos computadores incentivando os professores e professoras a articularem um plano de aula que contemple os objetos de aprendizagem, sem contanto engessar seu planejamento em função dos mesmos. Será usada a metodologia da oficina onde também utilizaremos dinâmica de grupo.

9. PROPOSTA DE CONTEÚDOS:

- Discussão sobre dificuldades no uso de tecnologia no contexto escolar e articulação com a prática docente;
- O Sistema Linux;
- Acervo RIVED;
- Objeto de Aprendizagem (ao conhecer outros acervos, ampliar as possibilidades de uso)
- Guia do professor no acervo RIVED (explorar e compreender a importância)

10. RECURSOS:

MATERIAL COM DESCRIÇÃO	QUANTIDADES
Papel A4	200 fls
Kit cursista (blocos/caneta)	10 por turma
Pincel para quadro branco	6 pretos ou azuis
Folhas Flip chart	10
CDs com o acervo RIVED gravado	10 por turma
Computadores com acervo RIVED e kit multimídia	10 (laboratório das escolas)
Cópias – Formulário 1 (Ficha diagnóstica)	10 por turma
Cópias - Formulário 2 (Avaliação do objeto de aprendizagem)	10 por turma
Cópias - Formulário 3 (Ficha de avaliação do evento)	10 por turma

11. PRODUTO:

Com a implementação do Programa RIVED através das Oficinas nas escolas espera-se obter os seguintes produtos:

- Publicação de artigos com relatos, análises e socialização da experiência desenvolvida;

- Criação de um banco de dados com a sistematização das avaliação dos OA contendo propostas ou manual das estratégias utilizadas com os mesmos;

- Realização de um seminário avaliativo ao final do processo de conclusão de implantação do Programa RIVED abrangendo todas as escolas atendidas pelo NTE1.

12. AVALIAÇÃO:

Acontecerá de forma quantitativa (folha de presença) e qualitativa considerando a participação e interesse dos professores nas atividades proposta.
As formadoras (professoras do NTE) também serão avaliadas pelos cursistas bem como todo o evento (vide formulário 3).
Ao final do evento, serão emitidos pelo NTE 1, atestado de participação na oficina.

13. REFERÊNCIAS: (textos disponíveis no Curso de Formação para Multiplicadores no ambiente e-Proinfo)

SPINELLI, Walter. Os objetos virtuais de aprendizagem: ação, criação e conhecimento.

NUNES, César. Repensando a Avaliação.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias no cotidiano da escola.

SALGADO, Luciana Maria Allan. PCN + ENSINO MÉDIO – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – INFORMÁTICA

ANEXO B - ROTEIRO OFICINA RIVED

1 ° encontro - 4h

- Preenchimento diagnósticos (formulário 1);
- Dinâmica dos cartões: apresentações pessoais e relações com as dificuldades com as tecnologias;
- Bate papo sobre Sistema Operacional
  Linux X Microsoft - Softwares X Aplicativos
- Exposição participada sobre o RIVED (com projetor)
- Intervalo
- Navegação no acervo RIVED (repositório das máquinas)
- Exibição e discussão do vídeo: Objetos de Aprendizagem / Programa Salto para o Futuro, série: " Escola Faz...Tecnologia Faz Escola." (só 12 primeiros minutos)
- Navegação na Internet pelos sites sugeridos no vídeo: RIVED, Século XXI (http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/) e APC - Ambiente Pedagógico Colaborativo (http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/) – nas escolas que têm acesso à internet!
- Avaliação (formulário) de pelo menos 1 objeto de livre escolha analisando o guia do professor.

PARA O PRÓXIMO ENCONTRO:

Cada professor escolherá livremente um Objeto de Aprendizagem do acervo RIVED, e construirá um plano de aula/atividade para posteriormente aplicar com seus alunos. O professor deverá justificar sua(s) escolha(s) e trazer sugestão de ampliação das atividades propostas pelo OA. Cada participante terá 10 minutos para apresentar aos demais, inclusive simulando o uso do OA.

2 ° encontro - 4h

- Apresentação dos planos dos professores envolvendo pelo menos um OA do acervo RIVED;
- Intervalo
- Continuação das apresentações;
- Avaliação final do evento.

ANEXO C - FORMULÁRIO 1

OFICINA RIVED – CADASTRAMENTO (FICHA DIAGNÓSTICA)

Nome:
E-mail:
Telefone contato:
Escola onde trabalha:
Turno(s):
Disciplinas: Carga horária:
1. Tem conhecimento em informática? ( )Sim ( )Não
Caso afirmativo, Indique o sistema operacional que utiliza: ( ) Linux ( ) Microsoft Marque os aplicativos que conhece a seguir: ( ) Windows ( ) Word ( ) Excel ( ) Power Point ( ) Internet ( ) Front Page
( ) Writer ( ) Cal ( ) Impress ( ) outros
2. Já desenvolveu atividades no laboratório de informática? ( )Sim( )Não
3. Caso afirmativo, que tipo de atividades foram desenvolvidas?
4. Caso negativo, quais as dificuldades encontradas?
5. Qual sua expectativa com esta oficina?
6. Outras sugestões:
Data: / /

ANEXO D - FORMULÁRIO 2

AVALIAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM (OA)
Sugerido pelo Projeto Rived

Assinale com “X”

Título do OA analisado:				
Valorização crescente da esquerda para a direita *(menor) → → → (maior)*				
	(1)	(2)	(3)	(4)
Interatividade				
Contextualização				
Construção conceitual				
Qualidade das simulações				
Qualidade dos textos (diálogos ou não)				
Qualidade dos feedbacks[53]				
Adequação da duração da atividade ao tempo de aula				
Qualidade do design[54]				
Facilidade de navegação				

[53] Comentários de orientação aos usuários; surgem na tela em momentos pré determinados no sentido de evitar desvios do objetivo perseguido pela atividade.

[54] Qualidade das ilustrações, cenários e contextos que formam o pano de fundo das telas de navegação.

ANEXO E - FORMULÁRIO 3

FICHA DE AVALIAÇÃO DO EVENTO

PERÍODO: LOCAL:

ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A oficina atingiu seus objetivos			
2	O proposta estabelecida foi desenvolvida			
3	A abordagem prática foi suficiente			
4	A carga horária foi bem distribuída			
5	As instalações e recursos foram adequados			
6	O material didático foi satisfatório (cd)			
7	Você acha que poderá aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso, na sua prática docente?			
8	Você diria que seu aproveitamento nesta oficina foi			

Análise das professoras que atuaram no evento, atribuindo nota de “0” a “5” para cada item abaixo:

ITENS	PROFESSORAS		
1. Clareza e objetividade ao expor o assunto			
2. Habilidade na utilização de métodos e técnicas de ensino			
3. Conhecimento do conteúdo			
4. Utilização dos recursos didáticos (apostilas, textos, etc)			
5. Relacionamento com o grupo			

Espaço reservado para que você dê outras opiniões e sugestões:

ANEXO F - TABULAÇÃO FORMULÁRIO 1

OFICINA RIVED – CADASTRAMENTO/FICHA DIAGNÓSTICA

Total de participantes: 24

Carga horária (no CEPA) dos participantes

Carga horária	Frequência	**%**
20h	6	25,00
40h	18	75,00
TOTAL	24	100,00

Tem conhecimento em informática?

	Frequência	%
Sim	19	79,17
Não	5	20,83
TOTAL	24	100,00

Sistema operacional que utiliza	Frequência	**%**
Linux	1	00,19
Microsoft	18	99,81
TOTAL	19	100,00

Já desenvolveu alguma atividade no laboratório de informática?

	Frequência	**%**		
Sim	2	8,33	Quais?	Frequência
			Apresentação de história da arte, pesquisa, criação de e-mails e outras atividades	1
			Pesquisa e criação de e-mails com os alunos	1
Não	22	91,67	Quais as dificuldades?	
			Todas: pessoal, do aluno e da escola	3
			O laboratório ainda não foi disponibilizado	1
			Falta de conhecimento	2
			Falta de oportunidade	1
			Falta de acesso à Internet	5
			Problemas técnicos	2
			Número de computadores é insuficiente para a turma	5
			Não responderam	3
TOTAL	24	100,00		24

Qual sua expectativa com esta oficina?

Expectativas da oficina	Frequência	**%**
Aprender	22	91,66
Ter domínio operacional	1	4,17
Não respondeu	1	4,17
TOTAL	24	100,00

Outras sugestões

Sugestões	Frequência
Curso de Excel e Calc	2
Curso para os alunos	3
Outros encontros (cursos para professores)	5
Oficina com atividades para os alunos	1
Acompanhamento de um professor do NTE nas atividades	2
Não responderam	11

ANEXO G - TABULAÇÃO FORMULÁRIO 3

FICHA DE AVALIAÇÃO DO EVENTO (24 participantes)

PERÍODO: 2008 e 2009 LOCAL: Colégio Estadual Pinto de Aguiar/Mussurunga

ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A oficina atingiu seus objetivos	18	6	-
2	A proposta estabelecida foi desenvolvida	21	3	-
3	A abordagem prática foi suficiente	15	4	5
4	A carga horária foi bem distribuída	16	4	4
5	As instalações e recursos foram adequados	22	2	-
6	O material didático foi satisfatório (cd)	21	3	-
7	Você acha que poderá aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso, na sua prática docente?	21	2	1
8	Você diria que seu aproveitamento nesta oficina foi .... Ótimo (4) Bom (16) Regular (4) Ruim (0)			

Avaliação das professoras que atuaram no evento, atribuindo nota de “0” a “5” para cada item abaixo:

ITENS	PROFESSORAS	
	Pontos obtidos	Pontuação máxima
1. Clareza e objetividade ao expor o assunto	110	120
2. Habilidade na utilização de métodos e técnicas de ensino	112	120
3. Conhecimento do conteúdo	116	120
4. Utilização dos recursos didáticos (apostilas, textos, cd, etc)	106	120
5. Relacionamento com o grupo	118	120

Espaço reservado para que você dê outras opiniões e sugestões:

- Mais cursos 10
- Aumento da carga horária 8
- Auxílio das professoras do NTE no planejamento 5
- Acompanhamento ao laboratório 6
- Estas ações dentro da escola deveriam ser mais constantes 6
- Poderia entregar módulos, material impresso sobre alguns objetos 1