UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
NÚCLEO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO

TÂNIA MARIA BATISTA DE LIMA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CASO DO PROGRAMA DE INFORMATIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS (PROINFO) NOS ESTADOS DO CEARÁ E BAHIA (1998-2004)

FORTALEZA

2006

TÂNIA MARIA BATISTA DE LIMA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CASO DO PROGRAMA DE INFORMATIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS (PROINFO) NOS ESTADOS DO CEARÁ E BAHIA (1998-2004)

Tese submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA

2006

"Lecturis salutem"
Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

L711p Lima, Tânia Maria Batista de.
Políticas de formação docente e tecnologias digitais [manuscrito] : o caso do Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO) nos estados do Ceará e Bahia (1998-2004) / por Tânia Maria Batista de Lima. – 2006.
181f. : il.; 31 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará,Faculdade de Educação,Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE),17/04/2006.
Orientação: Prof. Dr. Jacques Therrien.
Inclui bibliografia.

1-PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. 2-ENSINO AUXILIADO POR COMPUTADOR – POLÍTICA GOVERNAMENTAL – BAHIA – 1998-2004. 3-ENSINO AUXILIADO POR COMPUTADOR – POLÍTICA GOVERNAMENTAL – CEARÁ – 1998-2004. 4-PROFESSORES – FORMAÇÃO – BAHIA – 1998-2004. 5-PROFESSORES – FORMAÇÃO – CEARÁ – 1998-2004. 6-PRÁTICA DE ENSINO – BAHIA - 1998-2004. 7- PRÁTICA DE ENSINO – CEARÁ – 1998-2004.I-Therrien,Jacques,orientador. II.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.3340981

113/09

TÂNIA MARIA BATISTA DE LIMA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CASO DO PROGRAMA DE INFORMATIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS (PROINFO) NOS ESTADOS DO CEARÁ E BAHIA (1998-2004)

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

PROF. DR. JACQUES THERRIEN (ORIENTADOR)
Universidade Federal do Ceará - UFC

_____

PROF. DR. HERMÍNIO BORGES NETO
Universidade Federal do Ceará - UFC

_____

PROF. DR. JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO
Universidade Federal do Ceará - UFC

_____

PROFa. Dra. LYNN ROSALINA GAMA ALVES
Universidade Estadual da Bahia - UNEB

_____

PROF. DR. ROBERTO MATÍAS APARICI MARINO
Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Espanha)

DEDICATÓRIA

Aos meus primeiros mestres, Lourival e Izabel, queridos pais.

Aos mestres que chegaram depois, também queridos: Tia Aldeíde, Ângela Therrien, André Haguette, Maria Nobre, Manfredo Oliveira, Izaíra Silvino, Mercedes Capêlo, Hermínio Borges, Sofia Lerche, Jacques Therrien e Roberto Aparici, artesãos solidários das perspectivas que elaboro em minha caminhada.

Ao Mestre Gabriel que tem me ensinado, pela palavra de outros Mestres, a sagrada arte de bem viver.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este não poderia ser de apenas um autor. Muitas mãos, mentes e corações estiveram presentes nessa construção. Sem eles, não teríamos o texto com o desenho a que chegamos. São as pessoas com quem convivemos e a quem passamos a ter amizade e carinho que, no final das contas, dão ao nosso olhar o brilho que ele tem. Assim, agradeço:

- Ao professor doutor **JACQUES THERRIEN**, pelo apoio no trabalho de orientação. A você, meu muito obrigado.

- Ao professor doutor **HERMÍNIO BORGES NETO** (HBN), pelas inúmeras contribuições à minha compreensão acerca das Tecnologias em contexto pedagógico. Grata também pela participação na Banca Examinadora e colaborações quando da análise do texto da Tese.

- Ao professor doutor **JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO,** pelo carinho e disponibilidade empenhados na leitura do meu texto, trazendo excelentes contribuições ao aprofundamento da reflexão que busquei realizar na Tese.

- À professora doutora **LYNN ALVES,** por todos os momentos de aprendizagem que a convivência em Salvador-BA nos possibilitou; pela disponibilidade de ler meu texto e compor a Banca Examinadora.

- Ao professor doutor **ROBERTO APARICI**, pelo apoio, disponibilidade e carinho como me acolheu neste momento tão importante de minha trajetória profissional. A ele, o meu respeito e admiração.

- Aos meus filhos **Gabriel e Davi**, pela compreensão em relação às ausências que um trabalho dessa natureza exige. A vocês, queridos, o meu amor e gratidão pela presença e estímulo.

- Aos **amigos queridos** que compartilharam comigo deste momento final de sistematização da Tese, lendo, corrigindo, oferecendo contribuições ao texto e me estimulando nos momentos de maior cansaço: Tereza Batista, minha irmã querida; Márcia Campos e Serafim Ferraz.

- Às outras **amigas** que estão sempre do meu lado, animando-me e alegrando os meus dias: Maru, Nohemy, Ercília, Maria do Céu, Lena, Telminha, Sandra Thompson e Lita Passos.

- A todos os **multiplicadores, diretores de escola, coordenadores de NTE, professores e técnicos** das Secretarias de Educação dos Estados do Ceará e Bahia, pela disponibilidade para as interlocuções que estabelecemos e que se constituem a base da análise de minha Tese.

- Aos meus **colegas professores do Departamento de Estudos Especializados,** da Faculdade de Educação da UFC, pela liberação para cursar o Doutorado, por todos os anos de convivência e aprendizagem, bem como pelo apoio e estímulo ao término da Tese.

- Aos **colegas do GEC** (Grupo de Educação e Comunicação) da UFBA, pela convivência e apoio durante o ano de 2003, no período do Doutorado “Sanduíche” em Salvador-BA.

- À **FUNCAP** (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo financiamento da bolsa de pesquisa, e à **CAPES,** pelo financiamento recebido quando da premiação do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), edição 2002.

- Aos **meus alunos do Curso de Pedagogia da UFC**, pela compreensão, força e estímulo neste período de finalização da Tese.

RESUMO

A pesquisa analisa as estratégias de formação de professores para a introdução das tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao processo ensino-aprendizagem adotadas pelo Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO). Identifica, ainda, as percepções dos professores, multiplicadores, diretores de escola e coordenadores dos laboratórios de informática educativa (LIE) ou ambientes virtuais de ensino (AVE) acerca de suas práticas pedagógicas nesse contexto. Tomou como unidades de análise 04 municípios na Bahia (Salvador, Feira de Santana, Ilhéus e Itabuna) e 03 municípios no Ceará (Fortaleza, Quixadá e Sobral). Optou-se pela utilização de observações e entrevistas semi-estruturadas com professores-multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional (NTE), técnicos das secretarias estaduais e municipais, diretores e professores das escolas públicas, bem como com professores dos cursos de especialização em informática educativa oferecidos aos multiplicadores. A análise dos dados coletados no trabalho de campo norteou-se pela multireferencialidade como opção metodológica, escolhendo-se como categorias de análise: **formação docente** (NÓVOA, 2006; FREITAS,2004; GARRIDO,2004; THERRIEN,2002 e GATTI,1997), **tecnologia** (ROSZAK,2005; CASTELLS,1999; HERRERA,1993 e SCHAFF,1992), **prática pedagógica** (TARDIFF, 2005; THERRIEN, 2005; GAUTIER,2003; VIEIRA,2002 e SCHON,2000) e **políticas públicas** (BARRETO, 2001; OLIVEIRA, 1999; LEHER, 1998; DIAS, 1996 e ORTIZ,1994). O trabalho situa, ainda, a formação docente a partir de 04 (quatro) elementos básicos: as possibilidades de uma razão dialógica para a formação do professor; a formação inicial e continuada; os novos sujeitos da luta em defesa da formação de professores e o contexto das atuais políticas de formação docente. Obtiveram-se indicações de que a formação docente carece de um aprofundamento no tocante à utilização das tecnologias no cotidiano pedagógico do professor e de ampliação e direcionamento das políticas públicas de educação que contemplem estas demandas, possibilitando o acesso a estas tecnologias digitais e à capacitação. As entrevistas evidenciaram questões relativas a descontinuidade, falta de investimento e apoio por parte do poder público e falta de clareza na definição das metas. Os resultados da pesquisa apontam, também, para a necessidade de identificação e análise crítica das novas agendas que se impõem nesta conjuntura, bem como da posição do poder público e até mesmo das instituições diante dessas novas demandas para o sistema.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'analyse des stratégies de formation de professeurs pour l'introduction des tecnologies digitaux comme outils d'appui au processus enseignement-apprentissage adoptés par le programme d' informatisation des écoles publiques brésiliennes (PROINFO). La recherche identifie, aussi, les perceptions des enseignants, des multiplicateurs, des directeurs d' écoles, des coordinateurs de laboratoire de l'informatique educatif (LIE) ou des environnements virtuels d' enseignement (EVE) en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques dans ce contexte. On a pris comme unités d'analyse 04 villes de Bahia (Salvador, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna) et 03 du Ceará (Fortaleza, Quixadá et Sobral). On a réalisé des observations sur place et des interviews semi-structurées avec les professeurs-multiplicateurs des Noyaux de Technologie de l' Education (NTE), les techniciens des secrétariats des états et des villes engagés dans la recherche, les directeurs et les professeurs des écoles publiques, aussi bien que les professeurs responsables des cours de spécialisation en informatique offerts aux multiplicateurs. L'analyse des données colectées dans le travail s'est basée sur la Multiréférentialité comme option methodologique. Les catégories d'analyse choisies ont été les suivantes: la formation des enseignants (NÓVOA, 2006; FREITAS,2004; GARRIDO,2004; THERRIEN,2002 e GATTI,1997), la technologie (NÓVOA,2006; FREITAS,2004; GARRIDO,2004; THERRIEN,2002 e GATTI,1997), la pratique pédagogique (NÓVOA, 2006; FREITAS,2004; GARRIDO,2004; THERRIEN,2002 e GATTI,1997) et les politiques publiques (BARRETO, 2001; OLIVEIRA, 1999; LEHER, 1998; DIAS, 1996 e ORTIZ,1994). En outre, le travail situe la formation du professeur à partir de 4 éléments fondamentaux: les possibilités d'une raison dialogique pour la formation des enseignants; la formation initiale et continue, les nouveaux sujets engagés dans la lutte pour la défense de la formation des professeurs. On est arrivé à des indices qui montrent le manque d' approfondissement concernant l'emploi des technologies, dans le quotidien pédagogique de l'enseignant et l'élargissement et la détermination des politiques publiques de l'éducation, au point de repondre à ces demandes, pour possibiliter l'accès aux nouvelles technologies et à capacitation. Les interviews ont evidencées des questions la discontinuité, le manque d'investissement et d'appui de la part du pouvoir publique et aussi le manque de clarté, dans la définition des objectifs. Les résultats de cette recherche indiquent, aussi, le besoin d'identification des problèmes et d'analyse critique concernant les nouveaux agendas imposés dans cette conjoncture, Outre l'analyse du comportement du pouvoir publique et même des institutions devant les nouvelles demandes pour le système.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Pg.

TABELA 01 - Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa – SAEB, CEARÁ (2003).....**28**

TABELA 02 - Percentual dos alunos da 4a série com desempenho Muito Crítico e Crítico em Língua Portuguesa – SAEB, CEARÁ (1995-2003)..... **29**

TABELA 03 - Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Matemática, SAEB, CEARÁ (2003) **30**

TABELA 04 - Percentual dos alunos da 4a série com desempenho Muito Crítico e Crítico em Matemática – SAEB, CEARÁ (1995-2003)..... **30**

TABELA 05 - Evolução da distribuição percentual das funções docentes da rede pública do Estado do Ceará, conforme o nível de formação - SEDUC, CEARÁ (1996-1998).....**62**

TABELA 06 - Número de docentes no Ensino Fundamental por modalidade de atuação, grau de formação e dependência administrativa, BAHIA - 2004.....**69**

TABELA 07 - Número de docentes no Ensino Médio por grau de formação e dependência administrativa, BAHIA - 2004.....**69**

TABELA 08 - Número de docentes no Ensino Fundamental de 5ª. à 8ª. série por grau de formação e dependência administrativa, BAHIA, 2003/2004.....**70**

TABELA 09 - Distribuição dos núcleos de tecnologia educacional (NTE) conforme a Região, Brasil **75**

TABELA 10 - Quantitativo de NTE, pontos de presença do GESAC e laboratórios de Informática Educativa, Brasil, 2006.....**77**

TABELA 11 - Metas de capacitação de recursos humanos previstas e realizadas pelo PROINFO, Brasil. (1996 a 2002).....**84**

FIGURA 01 - Aspectos fundamentais da formação de professores para o uso crítico e reflexivo das TIC - VALENTE, Vânia - Bahia, 2005.....**54**

FIGURA 02 - Estrutura Organizacional da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico da SEDUC, CEARÁ, 2006.....**66**

FIGURA 03 - Estrutura organizacional do PROINFO, Sitio do PROINFO, 2006.....**74**

FIGURA 04 - Estratégia de capacitação do PROINFO, SEED-MEC, 2003.....**82**

APÊNDICE A - Número de entrevistas realizadas na Bahia e Ceará, por município e caracterização dos entrevistados (2003-2005).....**88**

APÊNDICE B - Número de NTE, escolas, alunos, computadores, professores e professores capacitados dos municípios pesquisados - Rede Estadual e Municipal - Bahia e Ceará, 2006 .....**89**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCS - Acordo Geral de Comércio de Serviços.

ANDES–SN - Associação Nacional dos Docentes de Nível Superior - Sindicato Nacional.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

ANFOPE – Associação Nacional Para Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APRECE - Associação dos Prefeitos do Ceará

CDTP - Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico

CEC - Conselho de Educação do Ceará

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

CONED – Congresso Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação

DIREC – Diretoria Regional de Educação

EAD - Educação a Distância

EDA - Espaço Digital de Aprendizagem

ENDIPE - Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino

FACED - Faculdade de Educação

FORUMDIR – Fórum dos Diretores de Centros e Faculdades de Educação do Brasil

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

GEC - Grupo de Educação e Comunicação da FACED-UFBA.

GESAC - Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão

IAT - Instituto Anísio Teixeira.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIE - Laboratório de Informática Educativa

MEC – Ministério da Educação

NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp.

NTE - Núcleos de Tecnologia Educacional

OMC - Organização Mundial do Comércio

PACI - Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária

RED ISA - Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española

PAPED - Programa de Apoio à Pesquisas em Educação a Distância

PROINFO - Programa Nacional de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC - Secretaria Estadual de Educação da Bahia

SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Ceará

SECITECE - Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Ceará

SEED - Secretaria de Educação a Distância

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TLC - Tratado de Livre Comércio

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCSAL - Universidade Católica de Salvador

UECE - Universidade Estadual do Ceará.

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFACS - Universidade de Salvador

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UNED - Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha

URCA - Universidade Regional do Cariri

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CASO DO PROGRAMA DE INFORMATIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS (PROINFO) NOS ESTADOS DO CEARÁ E BAHIA (1998-2004)

SUMÁRIO

Pg.

1. INTRODUÇÃO..... 016

2. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E MODERNIDADE..... 037

2.1 Introdução..... 037

2.2 Educação e Modernidade no contexto da sociedade contemporânea..... 037

2.3 Mutações na sociedade do conhecimento: tecnologia e Modernidade são sinônimos?..... 044

2.3.1 Internacionalização, mundialização & globalização..... 046

2.3.2 A globalização e os sistemas educativos..... 047

3. A FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO..... 052

3.1 Introdução..... 052

3.2 Sobre as possibilidades de uma razão dialógica para a formação do professor..... 052

3.3 Formação inicial e continuada do professor..... 054

3.4 Novos sujeitos emergem no cenário da luta em torno da formação docente..... 063

3.5 O Contexto das políticas de formação docente no Ceará e Bahia..... 072

3.5.1 As políticas de formação de professores no Ceará..... 072

3.5.2 As políticas de formação de professores na Bahia..... 078

4. O PROINFO: HISTÓRIA, PESQUISAS E RESULTADOS..... 083

4.1 Introdução..... 083

4.2 Situando o PROINFO: história e estrutura organizacional..... 083

4.3 O PROINFO à luz das categorias de análise..... 088

4.3.1 O PROINFO como política educacional..... 089

4.3.2 A Formação e prática docente no contexto do PROINFO..... 091

4.3.3 O Conceito de tecnologia expresso nas diretrizes do PROINFO..... 094

4.3.4 Avaliações acerca do PROINFO..... 094

5. POLÍTICA EDUCACIONAL, TECNOLOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE AS FALAS INDICAM..... 097

5.1 Introdução..... 097

5.2 O percurso metodológico: categorias, sujeitos e falas..... 097

5.2.1 O PROINFO como política educacional: da esperança à decepção à esperança!..... 099

5.2.2 Os descaminhos e caminhos da formação docente..... 109

5.2.3 Concepção de tecnologia - mitos e realidades..... 115

5.2.4 A prática pedagógica do professor - em busca dos nexos e percepções..... 118

5.2.5 A infra-estrutura física e material do PROINFO nas escolas..... 121

5.3 O que as falas indicam: categorias e elementos críticos de análise..... 123

6. CONCLUSÃO – OLHANDO EM PERSPECTIVA. EAD, INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS, TV DIGITAL: QUAL FUTURO? PARA QUAL ESCOLA? QUAL PROFESSOR?..... 124

6.1 Uma síntese conclusiva..... 124

6.2 Formação Docente e Identidade Profissional..... 127

6.3 Os novos cenários contemporâneos: cultura digital e convergência das mídias..... 128

6.4 A EAD como opção hegemônica para a formação docente 132

6.5 O futuro da formação docente e a opção pela EAD como *modus operandi* prioritário..... 133

BIBLIOGRAFIA..... 136

ANEXOS..... 143

ANEXO 01 – Roteiro básico para entrevista semi-estruturada..... 144

ANEXO 02 – Documento da coordenação nacional do PROINFO sobre o processo de formação continuada e acompanhamento dos multiplicadores, avaliação dos projetos pedagógicos dos estados, Brasília-DF, 1998 146

ANEXO 03 – Tabela com os dados sobre o Ensino Básico, Bahia, MEC-INEP, 2003..... 161

ANEXO 04 – Atividades de capacitação de RH realizadas pelo PROINFO (1996 a 2002)..... 163

ANEXO 05 – Dados relativos aos municípios pesquisados (Ceará e Bahia), a partir do sítio do EDUDATA-INEP coletados em março de 2006..... 169

ANEXO 06 – Histórico da Informática Educativa no Brasil (1981-1997)..... 175

1. INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou analisar as estratégias de formação de professores para a introdução das tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao processo ensino-aprendizagem adotadas pelo Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO). A pesquisa tomou como unidades de análise experiências selecionadas nos estados do Ceará e Bahia, levando em conta as diretrizes governamentais. Buscou, ainda, identificar as percepções dos professores, multiplicadores, diretores de escola, coordenadores dos Laboratórios de Informática Educativa (LIE), Ambientes Virtuais de Ensino (AVE) ou Espaços Digitais de Aprendizagem (EDA) acerca das suas práticas pedagógicas nesse contexto.

A relevância dessa temática justifica-se pela importância do PROINFO em termos de política pública e de inserção social e digital, mas também pelo que o assunto representa no âmbito da prática educacional e pedagógica na chamada sociedade do conhecimento e da informação.

Quando nos lançamos na tarefa de analisar as políticas de formação docente desenvolvidas pelo PROINFO, não tínhamos em mente quão complexa - e por vezes árdua - é a tarefa de formatar num tempo-espaço definido - o texto da tese - uma realidade bem mais complexa do que nossa capacidade para enxergá-la e, quiçá, compreendê-la. Foram muitas idas e vindas, mudanças de foco, questionamentos, redimensionamentos teóricos, desencantos, decepções, medos, perdas, ganhos, alegrias, impotências, felicidades pelo que pudemos achar, além de encontros com sujeitos que ainda não habitavam o meu universo de experiências educacionais anteriores. Enfim, uma verdadeira e irreversível aprendizagem.

Muitas coisas estavam sendo postas à prova nesta caminhada. Desde os referenciais teóricos que nos guiavam quando do início de realização da pesquisa, até questões de natureza mais prática tais como as condutas, as nossas posturas enquanto pesquisadora diante das pessoas, suas histórias, seus “segredos”, o cotidiano rico e complexo que se descortinava diante de nós, ora surpreendendo-nos, ora confirmando intuições e reflexões anteriores. Todas estas vivências nos confirmam o quão imprevisível pode vir a ser a natureza humana. Como bem descreve Hanna Arendt (1981: p 78):

> O sujeito, portanto, é essa singularidade indizível, revelada na ação e no discurso, e que está no fundamento da emergência do início, do novo, do imprevisível na teia das "relações humanas". É aquilo que obrigatoriamente pressupomos quando dizemos que o homem, pela ação e pelo discurso, é "capaz do inesperado" ou de "realizar o infinitamente improvável.

Temos trabalhado nos últimos 10 anos como professora da FACED-UFC com o tema das políticas educacionais no Brasil e Ceará, seja através das disciplinas no Curso de Pedagogia, seja através da pesquisa realizada em nossa dissertação de mestrado[1].

Desde 1997, devido a contingências específicas do Departamento onde lecionamos - Estudos Especializados - na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC) e paralelo aos estudos e pesquisas na área de política educacional, temos investigado a utilização da informática na educação. Coordenamos o I Curso de Especialização em Informática Educativa da UFC (1997-98) no âmbito do Convênio UFC - Secretaria de Educação Básica do Ceará, para formar a primeira turma de multiplicadores do PROINFO. Essa experiência semeou em nós um interesse pelo universo das novas tecnologias digitais em contexto educacional. A realidade educacional contemporânea tem exigido do professor habilidades específicas de utilização das TIC em contexto pedagógico e essa constatação nos levava a querer conhecer melhor as conseqüências disso para o processo de formação docente.

A experiência na vice-coordenação do Curso de Pedagogia (1999-00) nos fez mergulhar ainda mais nas reflexões acerca do perfil do professor, suas habilidades, as suas competências e saberes, bem como nas diferentes metodologias utilizadas no processo de construção deste perfil. Colaboramos com o processo de reformulação curricular da graduação em Pedagogia da UFC, que freqüentemente também nos remetia ao tema da formação docente.

A inserção nesse universo das políticas públicas, a reflexão acerca da formação docente, aliadas às pesquisas na área de tecnologia educacional nos conduziu a uma pergunta básica: ***como tem se dado a inserção do professor nesse universo de novas tecnologias digitais, principalmente no contexto da formação docente (seja ela inicial ou continuada)?***

---

[1] Lima, Tânia M. B. - ***A Política Educacional no Ceará: da mudança no discurso ao discurso da mudança (1987-1991).*** Dissertação de Mestrado, UFC, 1994.

A possibilidade de fazer o Curso de Doutorado representou, para nós, uma preciosa oportunidade para responder a essa indagação que veio se desenhando em nossa trajetória profissional. Temos consciência de que referida indagação envolve pelo menos três complexas áreas no campo da pesquisa educacional: política, formação docente e tecnologia educacional. Entretanto, a despeito de sua amplitude, a questão supra enunciada sintetiza o que venho buscando responder há anos e, por isso mesmo, têm um significado muito próprio para as compreensões que temos construído.

A disciplina Seminário de Tese (2002.1), sob a orientação do prof. Jacques Therrien, conduziu-nos a um redimensionamento da nossa pesquisa, que foi premiada pelo Programa de Apoio a Pesquisas em Educação a Distância (PAPED) na edição de 2002. Tal premiação viabilizou o financiamento de uma outra experiência relevante para o trabalho que ora apresentamos que foi o período de Doutorado-Sanduíche que pudemos realizar na UFBa, durante todo o ano de 2003, quando estivemos vinculados ao Grupo de Educação e Comunicação (GEC) sob a orientação do Professor Nélson Pretto. O contato que estabelecemos com os professores dos NTEs de Salvador, Itabuna, Alagoinhas e Feira de Santana foram importantes para a qualidade dos dados que coletamos quando do trabalho de campo.

Vale ressaltar que, ao embrenhar-nos na pesquisa, vivemos algumas dúvidas inerentes à trajetória de pesquisadores. Além da dimensão teórico-metodológica, bem como das ligações que estabelecemos com os sujeitos a quem observamos e entrevistamos, e com quem convivemos, havia também um outro elemento importante relacionado com as perguntas que nos guiavam ao longo do trabalho de campo. Tais perguntas foram tomando outras formas à medida que mergulhávamos no campo da pesquisa.

Se, inicialmente, o olhar estava especificamente voltado para a análise das políticas de formação que o PROINFO viabilizava, a partir de um determinado momento, o nosso foco voltou-se não apenas para as políticas em si, mas para os professores e técnicos - profissionais da educação - que, numa atitude criativamente ousada, redimensionavam diretrizes, resignificavam objetivos previamente definidos, construíam uma experiência totalmente nova frente à intencionalidade política do poder estabelecido (governos, secretarias, CREDES, DIREC, etc). O mundo da política,

enquanto teorização da realidade, cedeu espaço para a ação concreta dos professores e professoras, os sujeitos reais do cotidiano educacional.

Em perspectiva mais ampla, a problemática que orienta esta pesquisa tem a ver com um conjunto de noções mais ou menos precisas como sociedade do conhecimento, sociedade tecnológica, modernidade, globalização e informação, termos recorrentes nas análises sobre a sociedade em que vivemos e os desenhos que esta vem assumindo buscando "amoldar-se" às exigências do capitalismo em sua atual fase de desenvolvimento.

A sociedade capitalista vem, ao longo das últimas décadas, atravessando uma série de modificações que sinalizam, dentre outras coisas, para o "fim da sociedade do trabalho" (FUKUYAMA, 1992). O trabalho enquanto princípio básico da sociabilidade humana estaria ameaçado pelo avanço científico e tecnológico protagonizado pela 3a. Revolução Industrial tão propalada pelos ideólogos neoliberais.

Como bem ilustra Dias (1996, p.08),

> o "novo" trabalho é apresentado, então, como universalizante e mesmo emancipatório: uma espécie de *putting out* altamente tecnologizado. Desconstrói-se o operário desqualificado, constrói-se, então, o artesão que domine a totalidade do seu ofício.

Contraditoriamente, este mesmo cenário possibilitado pelas chamadas **novas tecnologias**, sinaliza, também, uma absoluta fragmentação do trabalho humano, na medida em que submete todo o esforço empreendido no sentido primeiro de **emancipação** do Homem aos ditames e necessidades do mercado. O trabalhador vai, aos poucos, sucumbindo a um processo de controle pela máquina, expressão concreta e objetiva da tecnologia.

A palavra tecnologia é originária do grego - techne e logos. Techne no sentido de artefato, de alguma coisa esculpida e logos como pensamento, razão, estudo de algo. Tecnologia significaria então o "conhecimento sistemático transformado em, ou manifestado em, instrumentos que devem ser aplicados às necessidades humanas" (TORNATZKI & FLEISCHER, 1990, p. 15).

O que se percebe, porém, é que as mudanças tecnológicas que temos experimentado têm propiciado transformações no processo de trabalho no sentido de

requerer novos conhecimentos não apenas para a sua reprodução, enquanto criação de novas tecnologias, mas também, e principalmente, para o próprio uso da tecnologia enquanto meio de trabalho para criação e utilização de objetos de uso.

Além desta função mais imediata, o mercado que se abre a partir de tais inovações é absolutamente vantajoso à lógica do capital. Como bem alerta Schiller (1985, p.37):

> As novas tecnologias da informação foram desenvolvidas em, pelas e para as economias capitalistas avançadas - a dos Estados Unidos em particular. É de esperar-se, por conseguinte, que elas estejam sendo agora usadas obstinadamente para servir a objetivos de mercado. O controle da força de trabalho, o aumento da produtividade, a conquista de mercados mundiais e a acumulação ininterrupta de capital são as influências dinâmicas sob as quais ocorre o desenvolvimento das novas tecnologias da informação.

Um outro aspecto relevante neste cenário diz respeito ao fato de que **força produtiva** e **tecnologia** são termos que não se equivalem necessariamente. Isso porque a principal força produtiva é o próprio trabalhador que se realiza na medida em que é capaz de dar concretude ao que produz. Já a tecnologia incorpora, no solo da materialidade, o que há de fundamental na política: é a condensação das contradições classistas buscando dar-lhe sentido e direção, ou seja **solução**. Ela implementa o projeto de sociedade como política e não como técnica. O relacionamento trabalhador-tecnologia é, portanto, uma mediação entre poderes em uma dada sociedade. (DIAS, 1996, p.13)

As transformações decorrentes da globalização da economia, bem como do avanço científico e tecnológico têm acarretado profundas mudanças no âmbito da sociedade moderna. Conseqüentemente, temos uma mobilidade acelerada de capital, a multinacionalização das empresas, a fragmentação dos processos produtivos, em termos de concepção, pesquisa, desenvolvimento, distribuição e comercialização, o que vem agravando as disparidades existentes entre os países ricos e pobres, sendo estes últimos ainda estrangulados por dívidas e processos equivocados de modernização, pela miséria, fome, pobreza e analfabetismo.

Reforçando esse mesmo diagnóstico, Saviani (1994, p.164) afirma que:

> Estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou revolução da Informática ou Revolução da Automação. E qual a

> característica específica dessa nova situação? Penso que se antes, como se descreveu, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na “era das máquinas inteligentes”. Em conseqüência, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral.... a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo.

As **novas tecnologias** foram elevadas à dignidade de conceito, tornando-se emblema salvador da modernidade em crise, seu sinal de unificação. E, entre elas, a informática aparece como uma tecnologia que está mudando nosso modo de viver, pensar e trabalhar, gerando, com a automação da memória e a programação, quiçá uma "revolução informática", com implicações tanto técnicas quanto ideológicas.

A esse respeito, Herrera (1993, p.16) salienta que a tecnologia não é um produto independente da sociedade. Pelo contrário, "embora exista um paradigma tecnológico, há um número muito grande de possíveis trajetórias tecnológicas, e isso depende da sociedade em que estamos."

Adorno & Horckheimer (1991, p. 114) têm razão quando afirmam que

> [...] o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma.

A relação entre os sujeitos, a tecnologia e seus usos na sociedade capitalista atual é um campo complexo, heterogêneo e instigante para a pesquisa social. Assim, tendo como referência essa perspectiva mais crítica minimamente delineada acima, buscou-se a compreensão da educação enquanto aparelho de hegemonia. Leher (1998, apud BARRETO, 2003, p. 13) descreve, com propriedade, os novos conteúdos e funções que esta mesma educação assume na sociedade globalizada atual:

> (1)a sua concepção como motor do desenvolvimento; (2) o uso intensivo da tecnologia; (3) o deslocamento da politecnia para a instrumentalidade; (4) a adesão a versões renovadas da teoria do capital humano; (5) a configuração institucional adequada à “era do mercado”, com o debate educacional pautado na lógica da flexibilização.

A síntese com que nos brinda Leher (1998) é precisa na descrição dos traços que a educação vem assumindo no cenário brasileiro atual. A idéia da educação como alavanca para o progresso, motor do desenvolvimento social, instrumento *sine qua non* para qualquer pretensão desenvolvimentista, seja ela de direita ou de esquerda, tem sido recorrente no discurso em torno da evolução de novas formas de organização social, econômica e política. Neste mesmo sentido, o uso da tecnologia de modo intensivo, a adequação instrumental do trabalhador aos novos arranjos produtivos impostos pela reestruturação capitalista, bem como a adesão a-crítica à lógica da flexibilização como rumo inexorável da **era do mercado** caracterizam a educação, suas políticas e práticas.

As conseqüências deste **adesionismo acrítico** são inúmeras e se expressam nas intencionalidades das políticas educacionais, bem como na própria identidade dos sujeitos educativos no chamado **chão da escola**. Leher (1998) assim descreve o apartheid educacional produzido por esse *modus operandi* da educação enquanto aparelho de consolidação e fortalecimento da hegemonia dominante:

> A escola para os excluídos fica reduzida ao ensino fundamental empobrecido em termos de conteúdo científico, artístico e histórico-social. Os demais níveis, crescentemente privatizados, estão reservados aos setores mais prósperos da sociedade; porém, também estes estão sendo degradados por reformas curriculares que empobrecem o caráter científico do conteúdo escolar. Esta situação é agravada pelo fato de que tais modificações estão sendo definidas em termos institucionais.. Deste modo, a segregação social é assumida como política deliberada do estado. Compete à educação, operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro [...] os indivíduos e países que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, desse modo, a validade das bases do sistema.

O campo de investigação acerca da formação docente vem se desenvolvendo em larga escala principalmente nas duas últimas décadas. A superação de um paradigma que interpreta a educação como um fenômeno resultante única e exclusivamente das macro-determinações sócio-econômicas e políticas, aliada a uma necessidade de compreensão do cotidiano escolar e suas esferas de resistência à cultura dominante têm gerado profundas transformações nas abordagens da pesquisa educacional contemporânea. O olhar do cientista social tem se voltado para aqueles momentos/circunstâncias onde os sujeitos se revelam, fazem história e enfrentam desafios.

Em decorrência disto, a escolha dos objetos de pesquisa estão cada vez mais vinculados ao chão da escola. Várias são as ênfases nessa direção: a aprendizagem, as novas metodologias, o fracasso escolar, o currículo, planejamento, avaliação etc. Todas elas buscando compreender esse espaço rico e diverso chamado **escola.**

O professor, enquanto sujeito ativo do espaço da escola, é também abordado como objeto privilegiado de investigação. Suas práticas, concepções, ritmos, escolhas, sentimentos, representações, bem como formação (inicial e continuada) assumem uma importância vital para o desenho que toma o cotidiano escolar. A constatação de que **o professor faz a diferença** é compartilhada por amplos setores da arena educacional.

O contexto de atuação do professor é marcado por profundas transformações sócio-econômicas e políticas em virtude do avanço da ciência e tecnologia provocando, segundo Schaff (1992, p. 87), "um domínio sem precedentes do homem sobre a natureza do universo, em seus aspectos genéticos, microeletrônicos e energéticos, com graves repercussões na vida social, econômica, política e cultural dos povos". Tais mudanças têm se incorporado ao dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem de maneira intensa e acelerada, induzindo, assim, a necessidade de construção de um novo perfil profissional para o professor.

Reforçando ainda mais tal necessidade, Levy (1993, p. 203) afirma que as tecnologias da inteligência também contribuem para tais mudanças na medida em que "reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais [...]. Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma."

Os programas de formação docente hoje em curso no país, bem como as políticas governamentais para o setor têm demonstrado uma grande preocupação com a chamada "alfabetização tecnológica" do professor criando mecanismos curriculares que visam ampliar a qualidade da intervenção pedagógica.

Buscando concretizar esse objetivo de disseminação das novas tecnologias digitais em contexto escolar, bem como possibilitar ao professor a formação

tecnológica, surge, em 1997, o Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO).

O PROINFO é um programa educacional que visa à introdução das Novas Tecnologias Digitais na escola pública brasileira como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem. É também uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e municipais. As diretrizes do Programa são estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

Exatamente porque tem "na preparação de recursos humanos - os professores - sua principal condição de sucesso" (BRASIL, SEED, 1997, p.03) é que o PROINFO se configura num exemplo lapidar das diretrizes de formação docente continuada hoje adotadas pelo Ministério da Educação – MEC.

O Programa, que já conta, em 2006, com 9 (nove) anos de execução, objetiva:

> Promover o desenvolvimento e o uso da telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico, visando:
> 1. Melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem;
> 2. Propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico;
> 3. Preparar o aluno para o exercício da cidadania numa sociedade desenvolvida;
> 4. Valorizar o professor. (BRASIL, SEED, 1997, p. 03)

Algumas experiências criativas e inovadoras surgiram no contexto do PROINFO. Além destas, muitos problemas também emergiram quando da implementação do programa no âmbito dos sistemas estaduais que optaram por investir na formação tecnológica do professor e conseqüente disseminação das TIC na escola pública brasileira.

Vários estados aderiram ao Programa e investiram na capacitação de profissionais (especialmente professores) que pudessem dar conta das demandas em torno da melhoria da ação pedagógica a partir da inovação tecnológica protagonizada pelos sujeitos envolvidos com os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), criados especialmente para dar suporte a tais mudanças no cotidiano escolar.

A Região Nordeste, uma das mais pobres do país, tem apresentado indicadores extremamente precários no tocante à oferta e qualidade dos serviços educacionais. Nesse contexto, um programa do porte do PROINFO representaria uma oportunidade ímpar para a concretização de algumas alternativas pedagógicas capazes de contribuir para a melhoria pretendida e necessária. Nesse sentido, optamos, em nossa pesquisa, por investigar os impactos do PROINFO em dois estados do Nordeste – Ceará e Bahia - onde o Programa tem sido implementado.

Os estados do Ceará e da Bahia, além de possuírem as maiores redes públicas de ensino do NE, são emblemáticos desse esforço no sentido de fortalecer os processos de formação docente que considere tais demandas em torno da modernização do sistema e melhoria de sua qualidade a partir da incorporação de tais possibilidades tecnológicas também proporcionadas pelo PROINFO. No entanto, poder-se-ía perguntar: **até que ponto os objetivos do PROINFO foram atingidos? Quais os resultados das atividades realizadas pelo PROINFO para a formação do professor da escola pública cearense e baiana? Que elementos de realidade nos indicam o fracasso ou sucesso das metas estabelecidas? Que mudanças culturais são verificadas na prática pedagógica do professor a partir do contato e vivência com as/das TIC? Quais as percepções que os professores fazem de sua prática pedagógica a partir do contato com as experiências de formação proporcionadas pelo PROINFO?**

A pesquisa procurou compreender e analisar algumas experiências relevantes que se gestaram no âmbito da implementação do PROINFO nestes dois estados nordestinos, objetivando dimensionar suas conseqüências para a formação docente, como forma de contribuir para o aprofundamento de uma visão que, ao mesmo tempo que considere a necessidade de incorporação de tais avanços ao ambiente educacional, não as encare como panacéia para todos os males do trabalho educativo.

Como objetivo geral da pesquisa, buscou-se analisar as estratégias de formação dos professores adotadas pelo PROINFO no âmbito do sistema educacional brasileiro, especificamente nos estados do Ceará e Bahia, como forma de identificar e avaliar as diretrizes governamentais para a área, bem como analisar as percepções

que os professores têm acerca de sua prática pedagógica. Para tanto, procurou-se, especificamente:

- Analisar, a partir da experiência do PROINFO, as especificidades das políticas de formação docente adotadas pelo Governo Federal, bem como aquelas adotadas pelo sistema educacional dos estados do Ceará e Bahia no âmbito do mesmo programa;

- Mapear, em nível federal, e avaliar, em nível estadual (CE e BA), as estratégias de capacitação e gestão das políticas de formação docente implementadas para dar suporte às inovações tecnológicas;

- Compreender e investigar a eficácia das estratégias adotadas pelo PROINFO no Ceará e Bahia para a formação docente, a partir da análise da prática pedagógica dos professores envolvidos no referido programa;

- Identificar, através das entrevistas com professores, gestores e técnicos das escolas as compreensões que existem acerca da formação docente e prática pedagógica a partir da experiência concreta que este programa tem proporcionado.

- Definir alguns parâmetros e critérios para a avaliação das políticas públicas de modernização das escolas públicas a partir da ampliação do uso das TIC em contexto educacional.

Em termos metodológicos, a pesquisa fundamenta-se na multireferencialidade, definida como

> ...uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares. (ARDOINO, 1998, Pg. 27)

Todos nós, de uma forma ou de outra, percebemos e procuramos dar sentido(s) à realidade que nos rodeia. As pessoas, em geral, buscam compreender o que acontece à sua volta, no seu cotidiano, a partir das experiências que vivenciam ao longo de suas vidas. Com o quadro de informações que recebem diariamente, junto

com o aprendizado formal proporcionado pela escola, os indivíduos vão elaborando um quadro de referência, o qual possibilitará uma interpretação de sua experiência e dos fenômenos de forma cada vez mais complexa. A pesquisa constitui-se uma dessas possibilidades de apreensão da realidade concreta, da qual somos sujeitos ativos.

O nosso ponto de partida para o conhecimento da realidade está diretamente relacionado com a nossa experiência de vida cotidiana. É essa vivência que levanta nossas dúvidas e questionamentos, bem como dá significado às nossas decisões. No entanto, cada vez que tornamos mais elaborada a nossa forma de pensamento, mais profunda se torna a nossa compreensão acerca dessa experiência. Passamos do "senso comum" à consciência filosófica".

A articulação teoria-prática está no centro de uma boa definição para a pesquisa educacional. Isso porque a compreensão que temos acerca da realidade pesquisada é fundamentada em determinados pressupostos teóricos que buscam iluminar a prática concreta dos sujeitos.

O dilema da objetividade versus subjetividade é um outro tema relevante na medida em que reflete as ênfases quantitativa e qualitativa, respectivamente, dadas à abordagem metodológica da pesquisa. Para o quantitativista, a pesquisa se faz dedutivamente buscando relacionar explicações e conseqüências, através da definição de variáveis, não levando em conta o contexto, além de objetivar generalizações fixas e precisas acerca do objeto pesquisado. Já o pesquisador que dá uma ênfase qualitativa ao seu trabalho busca identificar categorias baseadas em um determinado contexto, buscando a compreensão e interpretação do fenômeno, mais do que a simples generalização.

Nesse sentido, para um bom direcionamento da presente pesquisa, buscamos conhecer o universo da formação docente em contexto de inovações tecnológicas, como forma de, mergulhando nesse complexo universo do trabalho, formação e prática docente, definir algumas categorias de análise que nos conduzissem a uma sistematização, ainda que provisória porque histórica, do real, como forma de chegar às respostas a algumas perguntas que temos nos feito ao longo da nossa trajetória como educadora e pesquisadora.

Quando imaginei ter chegado às respostas que buscava, percebi que as perguntas haviam mudado. Assim é a produção do conhecimento: sempre prenhe de novas perguntas, respostas provisórias, diante da dinamicidade do real que se mostra para nós através da nossa forma de enxergá-lo.

Para Ardoino (1998: p.24),

> Na medida em que os homens empreendem e realizam projetos, juntos eles interagem. O vínculo social torna-se, desse modo, um de seus objetos práticos. A problemática do poder que aí se associa sempre, ao mesmo tempo, mítica e realmente, interessa tanto à vivência dos indivíduos, dos "sujeitos", quanto ao funcionamento do corpo social, das organizações e das instituições,ou as relações interpessoais de dominação, de submissão, de interdependência, tecendo a quotidianidade do agir. Em todos esses casos, a comunicação (supondo-se reconhecidas a alteridade e a implicação de cada um dos parceiros, bem como os efeitos específicos de suas interações-alterações) permanece o meio incontornável pelo qual as trocas de informações, necessárias à persecução dos objetivos, podem eventualmente se realizar.

Essa simbiose entre vivência-poder-instituição/organização-comunicação é o substrato mesmo da realidade concreta que busquei compreender e analisar. Perceber estas relações numa teia complexa e heterogênea foi o meu objetivo maior ao longo da pesquisa. A complexidade, abundância e riqueza das práticas pedagógicas que são experimentadas no cotidiano da escola não nos permitem mais pensá-las de maneira uniforme, dedutiva e linear. Ardoino (1998: p. 35) assim conceitua a multireferencialidade:

> Multireferencialidade, na sua origem, é um assunto de pesquisadores e de práticos também. É uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo um pouco mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidades.

Ou seja, a multireferencialidade nos convida a uma abordagem da pesquisa para além dos recortes epistemológicos, a partir dos quais o pesquisador "fragmenta" o objeto a ser conhecido tomando por base um *a priori* teórico-metodológico. Mais importante do que simplesmente "conhecer" para dominar, ao pesquisador caberia a tarefa de analisar. Como bem destaca Burnham (1998):

> Análise, aqui, significa muito mais, na medida em que se considera o complexo como um processo e não como um objeto estático e individual. Analisar passa a ser acompanhar o processo, compreendê-lo, apreendê-lo mais globalmente, através da familiarização, nele reconhecendo a relativamente irremediável opacidade que o caracteriza. Passa a ser também produzir a explicitação, a elucidação desse processo, sem procurar interromper o seu movimento, mas realizar esta produção ao mesmo tempo em que tal processo se renova, se recria, na dinâmica intersubjetiva da penetração na sua intimidade, na

> multiplicidade de significados, na possibilidade de negação de si mesmo, que caracteriza o sujeito das ciências sociais.

Assim nos lançamos em nossa pesquisa: buscando explicitar/elucidar alguns processos vivenciados pelos professores-sujeitos, sem procurar interromper o seu movimento, percebendo-os em seu acontecer cotidiano.

É interessante compreender também que a realidade foi se descortinando diante de nós, como uma bricolagem. Vários elementos iam se agregando: os professores, suas histórias de vida, a formação inicial (quase sempre precária e cheia de sacrifícios), a prática pedagógica, as novas demandas da escola, as novas tecnologias, a precariedade das condições de trabalho, os sonhos, as desilusões, as superações, as ações ou ausências do poder público. Enfim, elementos que foram se amalgamando para compor o cenário que se evidenciou ao longo de nosso percurso metodológico.

Às vezes, os "achados" nos eram tão impactantes que tivemos de lutar "contra" o encantamento que a percepção da realidade me provoca. Não sabemos se "lutar contra" seria a expressão mais adequada, afinal esse processo de "encantamento" dá um brilho muito especial aos nossos olhares. Porém, é imperioso ressaltar que esse exercício de relativo "distanciamento" frente àquilo que percebemos é fundamental. Não para que nos sintamos mais poderosos diante do que vemos e percebemos, ou mesmo como forma de dominar o real, mas, principalmente, para não nos confundirmos com tudo que olhamos/observamos.

Nós também somos professoras e muitos dos dilemas relatados pelas pessoas que entrevistamos eram também nossos. Intimamente aqueles momentos de contato com os sujeitos da pesquisa nos reportavam a uma dimensão muito pessoal, muito própria da nossa experiência como professores. No fundo sabíamos do que o outro falava, ainda que silenciosamente, solidarizando-nos com os dramas vividos.

Em certos momentos, nos vimos interrogados por uma professora que entrevistávamos e ela perguntava:

> em que sou diferente de vc que realiza essa pesquisa? Sou professora, pedagoga e,como você, poderia muito bem estar buscando aprofundar o conhecimento que tenho da realidade tal como vc faz com a tua pesquisa. Por que eu não o faço? O que, neste sistema me impede de ter um olhar mais

> profundo em relação ao dia-a-dia do professor? O que me falta? (Diretora de Escola Estadual, Bahia, 2004)

Aquela pergunta nos fazia perceber o movimento de nossas interações. Ela também fazia daquela entrevista um momento de reflexão e descoberta diante do mergulho que nossas perguntas propunham. A história do velho esquema metodológico "sujeito versus objeto" ia por água abaixo. Naqueles momentos de mergulho éramos, ambas, sujeitos daquela reflexão que a entrevista provocava.

Burnham (1998) assim se manifesta sobre tais interações, quando destaca que a multireferencialidade:

> é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos "como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador ser "poliglota" e, acrescentamos, de ter uma postura aberta. Esta perspectiva, como acrescenta este último autor (Ardoino, 1989 e 1992) "encaminha a si mesma (como implicação) uma visão de mundo propriamente cultural" e requer uma "compreensão hermenêutica da situação" em que os sujeitos aí implicados "interagem, intersubjetivamente.

Para a perspectiva multireferencial tais interações ocorrem num ambiente complexo, multifacetado e dinâmico principalmente se considerarmos a complexidade que é cada sujeito-entrevistador, cada sujeito-entrevistado que mantêm relações entre si mediadas por um processo de construção e socialização do conhecimento, sendo ainda submetidos a formas de controle, possibilitadas não somente pelos mecanismos implícitos do currículo oculto, mas também, em algumas circunstâncias, por modos explicitamente autoritários de exercício do poder.

Algumas situações foram emblemáticas no sentido de evidenciar essas relações autoritárias que experimentam os sujeitos. Duas professoras pediram que não gravássemos a entrevista tendo em vista o receio que tinham de serem retaliadas pelo que poderiam falar. Ou seja, as dinâmicas institucionais determinavam sobremaneira a postura dos sujeitos quando do momento das entrevistas. Sobre esta dinâmica institucional, principalmente aquela vinculada aos Projetos, Ardoino (1998, pg 25) faz uma interessante descrição que reproduzimos a seguir:

> Dessa forma, pode-se constatar que a noção de um projeto bem aparelhado volta à moda (os projetos de empresa, associados às idéias de "cultura" e de "cidadania de empresa"; os projetos dos estabelecimentos escolares, "comandados" a partir de injunções institucionais, ministeriais e regionais, etc). Mas, com a mesma expressão encontram-se geralmente amalgamados, indiferenciados: o sentido puramente administrativo, o das circulares de orientação; o sentido operatório que práticos (assistentes, orientadores) podem dar a esse termo, às vezes transformando-o, por sua vez, em "brinquedinho"., por excesso de confiança ingênua outorgada à virtude de receitas; os sentidos comum, etimológico, literário, filosófico, eventualmente científico, daquela noção. Na prática, o projeto é pensado ora em termos de intenções, ora em termos de programas. **Como os atores envolvidos, os diferentes protagonistas das situações concretas vão, por conseguinte, poder se reconhecer nele?** (Grifos nossos).

É igualmente relevante detalharmos o percurso metodológico adotado para dar conta da realização do trabalho de campo da pesquisa.

Inicialmente, elaboramos um levantamento bibliográfico e documental do tema, buscando apropriar-nos das referências teóricas básicas, bem como de documentos oficiais das secretarias de Educação e dos NTE na Bahia e no Ceará, em relação aos programas de formação docente e também, especificamente, sobre o PROINFO. Tal levantamento bibliográfico e documental teve com o objetivo também a definição das categorias de análise e instrumentos de coleta dos dados.

A elaboração dessas categorias teve como pressuposto tanto o exame e discussão exaustiva dos conteúdos dos documentos, das entrevistas e registros de campo, bem como a constante contraposição dos conteúdos analisados e os objetivos e metas estabelecidos nas políticas oficiais de formação docente do PROINFO.

As principais categorias de análise que guiaram o nosso olhar foram: políticas educacionais, tecnologia educacional, formação docente e prática pedagógica. Num segundo momento, a partir de contatos preliminares com professores e técnicos vinculados às coordenações do PROINFO nas secretarias estaduais e municipais de educação, definimos os municípios a serem pesquisados.

Na Bahia, visitamos quatro (4) municípios: Salvador, Feira de Santana, Ilhéus e Itabuna; além de termos entrevistado também a coordenadora do NTE de Alagoinhas. No Ceará, a pesquisa concentrou-se nos municípios de Fortaleza, Quixadá e Sobral. Os municípios foram escolhidos aleatoriamente, ainda que tenhamos utilizado

também, para esta escolha, um critério de reconhecimento público acerca da qualidade dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos localmente pelo PROINFO.

Considerando preliminarmente a interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo, bem como o estudo comparativo das diferentes políticas hoje adotadas pelo Governo Federal e Secretarias de Educação do CE e BA, foram elaboradas categorias de análise que permitam identificar um substrato comum capaz de direcionar a formação docente, bem como as estratégias adotadas em cada contexto específico pesquisado, seja ele governamental ou institucional, caracterizando suas convergências e divergências.

Optamos pela utilização de observações e entrevistas semi-estruturadas com professores-multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), técnicos das secretarias estaduais e municipais, diretores e professores das escolas públicas.

As entrevistas foram todas transcritas e tematizadas tendo como norte as categorias de análise definidas inicialmente e melhor delineadas a partir dos achados do trabalho de campo. Compõem a nossa amostra 35 (trinta e cinco) pessoas, distribuídas em 20 entrevistas[2], que se constituíram a base para a análise qualitativa que realizamos e as conclusões a que chegamos.

Para o levantamento e análise das estratégias adotadas para a execução das políticas de formação docente no âmbito do PROINFO, consideramos 04 (quatro) instâncias centrais hoje para a concretização de tais políticas: o Ministério da Educação (especificamente a Secretaria de Educação a Distância), Secretaria de Educação do Estado do Ceará e Bahia, os Núcleos de Tecnologia Educacional e Escolas escolhidas para compor a amostra.

Nestas diferentes instâncias, realizamos também o levantamento e análise das iniciativas adotadas no contexto do cotidiano pedagógico do professor (em formação ou a ser formado). Para tanto, selecionamos de 03 a 04 NTEs em cada estado, onde realizarmos entrevistas e fizemos observações com os mais variados sujeitos envolvidos com os programas de formação docente efetivados pelo PROINFO.

---

[2] Em alguns casos reunimos de 2 a 5 pessoas para entrevistas coletivas. Ver anexo 02 - Sumário descritivo das entrevistas.

Instrumentos de coleta de dados - Para a abordagem de cada instituição específica (MEC, Secretaria de Educação do Ceará, NTEs e Escolas) adotamos os seguintes instrumentos de coleta dos dados:

1. Entrevista com os técnicos/representantes do Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Estado do Ceará e Bahia que cuidam da implementação do PROINFO;

2. Registro de dados quantitativos e administrativos da realidade educacional do país e dos estados em destaque (Ceará e Bahia) – com especial destaque para as políticas de formação docente;

3. Entrevistas com técnicos e professores das escolas da amostra, com o propósito de verificar as especificidades institucionais no contexto das inovações tecnológicas;

A coleta dos Dados efetuou-se em duas etapas:

Primeira etapa

- Entrevistas com os técnicos do MEC e Secretaria de Educação do Ceará e Bahia, para coleta de dados referentes às políticas de formação docente e novas tecnologias educativas no contexto do PROINFO;

- Visitas aos NTEs, escolas, secretaria de educação e MEC para o levantamento dos dados quantitativos e administrativos referentes à política de formação de professores implementada pelo PROINFO e seus impactos para a prática pedagógica;

Segunda etapa

Uma vez sistematizado e analisado o material obtido na primeira etapa, realizamos as seguintes atividades:

- entrevistas com multiplicadores e gestores/técnicos das secretarias de educação (Estado e Município), com o objetivo de resgatar a experiência acerca da

prática pedagógica no contexto do PROINFO, especificamente aquela relacionada aos processos de formação dos professores;

- visitas às escolas: observações e entrevistas com os diretores, coordenadores de laboratórios de informática/multimeios, bem como alguns professores que desenvolviam projetos nos LIEs com o objetivo de resgatar a experiência acerca da prática pedagógica no contexto do PROINFO, especificamente aquela relacionada aos processos de formação docente.

A análise de dados ocorreu, observando os seguintes aspectos:

- Caracterização dos Sistemas Estaduais e Federal de formação docente, por meio da análise dos dados quantitativos;
- Análise e interpretação de todos os registros de observação e os conteúdos das entrevistas realizadas;
- Estudo comparativo das estratégias de gestão das políticas de capacitação/formação docente no Brasil, Ceará e Bahia, tomando como referência aquelas adotadas pelo PROINFO;
- Estudo das inovações tecnológicas efetivas no cotidiano do trabalho do professor das escolas da amostra;
- Identificação dos elementos mais relevantes e tematização das entrevistas realizadas, como forma de melhor compreendermos as percepções dos sujeitos educativos acerca da política educacional, formação docente, tecnologia educacional e prática pedagógica.

Este foi, resumidamente, o percurso que realizamos. Como acontece em toda pesquisa: ainda que desejássemos continuar buscando encontrar compreensões cada vez mais ricas, complexas e, por que não dizer, mais profundas, precisávamos empreender a tarefa de sistematizar nossas conclusões (mesmo que provisórias diante da dinâmica da realidade), dando a elas o formato de um texto. O resultado do cumprimento desta tarefa é exatamente o que apresento a seguir.

Os capítulos que compõem a presente tese refletem nosso esforço de análise e apropriação do tema a partir de um olhar mais apurado, tanto teórica quanto empiricamente.

Na **Introdução**, descrevemos algumas questões que se constituem cenário de nossa pesquisa, bem como os dilemas econômicos, políticos e sociais que compõem o universo da educação brasileira contemporânea, mais especificamente do

sistema público de educação, o contexto onde o professor realiza o seu trabalho e onde os sujeitos revelam sua ousadia para resignificar a implementação das políticas públicas para o setor.

Ainda na introdução, além de uma descrição das questões gerais da pesquisa, buscamos descrever o caminho que percorremos para responder a tais questões. Este caminho esteve sempre inspirado pela multireferencialidade enquanto opção metodológica capaz de possibilitar a ampliação de nossa compreensão sobre o tema.

No Capítulo 01, **Educação, Tecnologia e Modernidade,** é feita uma reflexão sobre os conceitos básicos para a análise que delineamos em capítulos posteriores, apresentando alguns dados da realidade educacional brasileira, cearense e baiana relacionando-os com o ideal de modernização, globalização e tecnologia na atualidade. Neste momento, demonstramos que o avanço tecnológico que temos experimentado não significa, necessariamente, melhoria da educação e dos indicadores do sistema.

A partir do quadro delineado no capítulo 01, o capítulo 02 - **Formação Docente no contexto da sociedade do conhecimento -** busca situar a formação docente a partir de 04 (quatro) elementos básicos:

a) as possibilidades de uma razão dialógica para a formação do professor, no qual discutimos alguns paradigmas para compreensão da formação de professores, incorporando a defesa de uma RAZÃO DIALÓGICA no cotidiano desse trabalho, tentando contrapor um modelo tradicional de educação a um outro de natureza mais complexa, multireferencial, dialógica;

b) a formação inicial e continuada, em que buscamos resgatar alguns conceitos e, a partir deles, caracterizar o reconhecimento do poder público em torno da necessidade de formar bem os professores, bem como o vínculo desta formação com a qualidade do ensino e os novos papéis que cabem ao docente nesse contexto;

c) os novos sujeitos da luta em defesa da formação de professores . Aqui traçamos um histórico da luta em torno da formação docente destacando os novos

sujeitos educativos que surgem nesse cenário: ANFOPE, FORUMDIR, Fórum em Defesa da Escola Pública, CONED, ANPED, ANDES-SN etc.

d) o contexto das atuais políticas de formação docente no Ceará e na Bahia . Neste momento do texto, descrevemos de modo genérico a realidade das políticas de formação de professores na Bahia e Ceará, com especial ênfase naquelas que visam capacitar o professor para o uso das tecnologias digitais na escola pública.

No capítulo 03 - **(PROINFO: histórico, pesquisas e resultados)** elaboramos uma descrição do PROINFO enquanto política educacional, com destaque para alguns textos, pesquisas, avaliações, dissertações e teses que têm como objeto a inserção das TIC na escola pública.

No capítulo 04, **Política Educacional, Tecnologia, Formação Docente e Prática Pedagógica: o que as falas nos indicam,** analisamos os conteúdos das entrevistas, a partir das categorizas política, tecnologia, formação e prática pedagógica.

Nas Conclusões, **Olhando em perspectiva: EAD, integração das mídias, TV Digital: Qual futuro? Para qual escola? Qual professor?** fizemos um exercício de síntese final de nossa reflexão, com a clareza de que não teríamos como esgotar o tema, tendo em vista que ele é amplo e complexo. Apesar da transitoriedade de nossas conclusões é preciso fazermos um exercício de identificação das novas agendas que se impõem nesta conjuntura, bem como a postura do poder público e até mesmo das instituições (inclusive os Núcleos de Tecnologia Educacional) diante dessas novas demandas para o sistema.

Resta-nos a sensação de que outros olhares e experiências de encontro que tivemos poderiam estar mais presentes em nosso texto. Porém, para que possamos dar seguimento a outros projetos, é preciso finalizar esta etapa, para conquistar novos horizontes e empreender novos olhares. O texto que apresentamos a seguir representa apenas mais um passo nessa conquista.

2. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E MODERNIDADE

2.1) INTRODUÇÃO

Neste capítulo buscaremos fazer uma reflexão sobre os conceitos básicos de educação, tecnologia e modernidade no contexto da sociedade brasileira contemporânea. Tais conceitos são basilares para a análise que delinearemos em capítulos posteriores. Para discuti-los, apresentamos alguns dados da realidade educacional brasileira, cearense e baiana relacionando-os com o ideal de modernização e globalização em curso na sociedade capitalista atual.

2.2) EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade brasileira tem se constituído, ao longo da história, uma realidade absolutamente paradoxal. Dividida em classes sociais em situações opostas de bem estar, fruto das diferentes fases de desenvolvimento do sistema capitalista de produção, vem produzindo, historicamente, características específicas que coexistem e geram os mais diferentes conflitos.

Ao lado de universidades que já iniciam seus primeiros passos em direção a cursos de mestrado ou doutorado virtuais e cursos de graduação em larga escala (vide Universidade Aberta do Brasil – UAB[3]), convivemos ainda com taxas vergonhosas de analfabetismo, repetência e evasão, com uma educação que continua apresentando baixos níveis de eficiência, uma sofrível qualidade de ensino, demonstrando por parte da população mais pobre um aproveitamento precário em termos de educação básica, caracterizando, assim, a dificuldade histórica que a educação tem de se constituir num instrumento de equalização de oportunidades e de exercício de cidadania.

É exatamente isso que os indicadores de desempenho do sistema educacional brasileiro vêm demonstrando explicitamente. Para ilustrar a nossa pobreza

[3] A UAB constitui-se uma iniciativa do Ministério da Educação para amenizar e, porque não dizer, "resolver" a problemática da democratização do acesso à Educação Superior. Posteriormente, iremos melhor detalhar referida ação do Governo Federal.

política, os dados do Relatório Nacional do Brasil/MEC/96[4] revelam que, apesar de uma progressiva queda nas taxas de analfabetismo, de 39,5% para 20,1%, nas últimas quatro décadas, os números ainda continuam elevados considerando o ritmo do aumento da renda per capita no mesmo período. E se considerarmos as diferenças regionais existentes e as desigualdades de gêneros e cor, vamos encontrar um analfabetismo massivo nas idades acima de 60 anos.

Apesar das taxas de matrículas terem aumentado significativamente de 67,1% para 96,2 %, sugerindo que o Brasil alcançou o padrão mundial de ensino fundamental, lamentavelmente estes dados não refletem que o mesmo esteja ocorrendo de forma homogênea em todas as regiões brasileiras, pois de acordo com o referido documento, a taxa de matrícula passou de 55 % em 1970 para apenas 75% em 1995, na Região Nordeste, mostrando, assim, o tamanho do caminho a ser percorrido e a necessidade de concentração de esforços nessa região. De acordo com o Relatório anteriormente citado, o principal fator responsável pelas baixas taxas de matrículas na região Nordeste é a pobreza, pois apenas 75% das crianças provenientes de famílias pobres estão matriculadas nas escolas. De 96 a 2005 estes percentuais melhoraram um pouco, ainda que nas Regiões NO e NE este problema ainda persista consideravelmente.

Embora os dados, de modo geral, tenham apresentado significativas melhoras em termos de promoção, repetência e evasão, ainda estão longe de serem aceitáveis. Em relação à promoção, houve, na década passada, uma tendência ascendente que subiu de 55% em 1984, para 62% em 1992, acompanhada de uma queda razoável nas taxas de repetência e evasão, atingindo em 1992, as taxas de 33% e 5% em 1992, de acordo com o mesmo Relatório.

Essas informações mostram que a repetência continua sendo ainda um dos principais problemas do quadro educacional brasileiro, pois o nosso aluno passa em média 5 anos na escola antes de se evadir, levando cerca de 11,2 anos para concluir a 8ª série. Entretanto, a grande maioria da população brasileira desiste muito cedo da escola em função do desestímulo causado pela constante repetência e a necessidade prematura de ingressar no mercado informal de trabalho na luta pela sua

[4] Brasil. Ministério da educação e do Desporto. ***Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional do Brasil***, 1996.

sobrevivência. Por outro lado, observa-se uma intensa valorização da educação como instrumento de equalização de oportunidades sociais, como requisito fundamental de integração social e inserção nesse mesmo mercado de trabalho.

Em termos gerais, na primeira série temos 51% dos alunos promovidos e 44% de alunos repetentes, o que gera um outro problema grave relacionado à distorção idade/série em todas as séries do ensino fundamental, onde mais de 63% dos alunos do ensino fundamental tem idade superior à sua faixa etária correspondente. A evasão, por sua vez, continua ocorrendo, principalmente, nas séries terminais, ou seja, na 4ª e 8ª séries, quando os alunos são considerados "velhos" em função da acentuada repetência.

O citado relatório é pródigo em informações capazes de elucidar o preocupante retrato da situação educacional brasileira. Em relação ao desempenho nas disciplinas de matemática e português o resultado é também desastroso. Hoje sabemos que o aproveitamento nessas disciplinas é condição fundamental para sobrevivência aos novos cenários mundiais que requerem maior agilidade de raciocínio mental e formal, capacidade de comunicação e expressão, cujas habilidades cognitivas só são desenvolvidas a contento na infância e adolescência.

Em termos de leitura, alunos da 4ª série da região Nordeste tiveram rendimento 17% abaixo das crianças do Sudeste e que apenas 58% dos alunos dessa mesma série, no Nordeste, atingiram o nível mínimo de desempenho em leitura, comparadas a 74% no Sudeste. O que significaria este nível mínimo em português?

O documento Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste (BANCO MUNDIAL, 1996) elaborado pelo grupo consultivo do Projeto Nordeste, do Banco Mundial, esclarece que este nível traduz as habilidades de ler e compreender textos maiores, identificar relações entre fatos primários e secundários, entender sinais de pontuação e interpretar textos simples e práticos.

O quadro da realidade educacional no Estado do Ceará, por exemplo, não é em nada destoante e distante da realidade geral do país: aponta, de forma inequívoca, para uma situação de fracasso escolar e de exclusão social, na qual se evidencia a questão do analfabetismo escolar como sua face mais contraditória, pois é gestado ou se fortalece no espaço educativo onde deveria ser radicalmente eliminado.

Esta situação é reveladora da ineficiência do sistema educacional, em que pesem as reformas que, ao lado de outros objetivos, se propunham a atender às demandas dos segmentos e das classes sociais que freqüentam a escola pública. A tradução dessa ineficiência se explicita na negação ou violação do direito à educação de qualidade, direito subjetivo de todas as crianças, indistintamente.

No que se refere ao analfabetismo escolar, os dados e informações publicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2001) dão conta de uma realidade preocupante: as crianças que estão saindo da 4ª série do ensino fundamental detêm apenas a metade das competências relacionadas à língua portuguesa que seriam esperadas para este nível de ensino. Isto significa que a metade das crianças e adolescentes chega ao final da 4ª série sem estar eficientemente alfabetizada: as crianças não são capazes de localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, tais como histórias infantis. Também ainda não identificam informações explícitas em outros gêneros textuais, como comunicados da escola aos pais, pequenos poemas descritivos e narrativos.

Se atentarmos para os dados do Censo da Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), é possível verificar que as taxas de analfabetismo escolar na população de 7 a 14 anos do Ceará eram alarmantes. Examinando os 184 municípios do Estado, constata-se que 58 municípios apresentavam taxas de analfabetismo escolar que variavam entre 30,1% a 50,64%; 94 municípios, entre 20,1% a 30,0%; e 32 municípios, até 20%.

Retomando os resultados do Relatório do SAEB (2001), a realidade do analfabetismo escolar, no caso do Ceará, configurava-se nos seguintes dados: 21,83% das crianças de 7 a 14 anos são analfabetas, sendo que na zona rural o quadro se agrava, apresentando um número que chega a 31,59%. As taxas mais elevadas de analfabetismo se concentram nas regiões dos Sertões dos Inhamuns e no Norte do Estado. Em 2004, o SAEB publicizou que de cada 10 crianças que terminam a 4ª série no Ceará, mais de 7 delas têm gravíssimas dificuldades de leitura, quando 100% delas, em tese, já deveriam estar na plenitude de suas habilidades de leitura, não só de decodificação, mas de compreensão também do que lê. A conclusão inevitável é a de que a escola pública, com estes resultados, está produzindo analfabetos.

Ainda com base nos dados do SAEB, é possível mergulhar um pouco mais na compreensão do analfabetismo escolar, pela ótica do desempenho dos alunos no desenvolvimento das habilidades nas áreas de conhecimento avaliadas: português e matemática. Os dados apresentam os estágios de construção de competências, categorizados em muito crítico, crítico, intermediário e adequado e revelam percentuais que agudizam a extensão do problema, impelindo a todos a uma ação efetiva para o seu enfrentamento.

O quadro abaixo apresenta dados para o ensino fundamental, na área de Língua Portuguesa, representativos do País, da Região Nordeste e do Ceará:

TABELA 01
PERCENTUAL DE ESTUDANTES NOS ESTÁGIOS DE CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA - SAEB/2003

Estágio	Língua Portuguesa					
	4ª Série[1] - EF			8ª Série[2] - EF		
	Brasil	**Nordeste**	**Ceará**	**Brasil**	**Nordeste**	**Ceará**
Muito Crítico	18,7	29,32	30,4	4,8	4,8	5,4
Crítico	36,7	41,85	41,2	22,0	22,0	28,1
Intermediário	39,7	26,77	26,0	63,8	63,8	61,4
Adequado	4,8	2,06	2,4	9,3	9,3	5,2
Total	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**

Fonte: Relatório de Ações do Comitê Cearense para Erradicação do Analfabetismo Escolar, Fortaleza-CE. No prelo, 2004.

Se fizermos uma análise comparativa em relação a anos anteriores, é possível constatar que, de 1995 a 2003, a situação agravou-se bastante. Se em 1995, tínhamos 47,13% dos alunos nos estágios muito crítico e crítico, em 2003 esse percentual sobe para 71,6, ainda que apresente uma leve melhora em relação a 2001.

TABELA 02
PERCENTUAL DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE COM DESEMPENHO MUITO CRÍTICO E CRÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA SAEB, CEARÁ (1995-2003)

ESTÁGIO	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	7,92	7,91	23,92	37,73	30,4
Crítico	39,21	40,07	46,40	37,59	41,2
TOTAL	**47,13**	**47,98**	**70,52**	**75,32**	**71,6**

Fonte: VIDAL, Eloísa Maia - Um estudo sobre o desempenho dos alunos cearenses nos exames do SAEB, 2004. CODEP, SEDUC - Fortaleza-CE.

Os dados mostram que, nessa área, estamos com médias abaixo das médias nacionais, e em relação à média da região, quase equiparados, apenas com ligeiras variações para mais ou para menos. Por outro lado, a maior gravidade que esses dados denunciam são os percentuais dos estágios muito crítico e crítico, pois indicam que nossos alunos "estão em patamares de muito pouco aprendizado, não tendo desenvolvido habilidades muito elementares tanto para a série quanto para a continuação dos estudos. Estes alunos estão acumulando déficits educacionais graves" (SAEB, 2003). Na 4ª série, significa que, somados os dois estágios, atingimos o patamar alarmante de 71,6% e, na 8ª série, de 33,5%.

Em relação à matemática, a aprendizagem dos domínios cognitivos, fundamentais para que a criança desenvolva seu raciocínio e obtenha um melhor desempenho na aquisição de outros conhecimentos, atinge patamares igualmente preocupantes. Os estágios muito crítico e crítico na 4ª série são ligeiramente menores quando comparados com os resultados de língua portuguesa, mas a situação se inverte drasticamente quando se referem à 8ª série, onde os resultados de matemática dobram os obtidos em língua portuguesa (68,9% e 72,1 respectivamente), como podemos observar nos quadros a seguir:

TABELA 03
PERCENTUAL DE ESTUDANTES NOS ESTÁGIOS DE CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA - SAEB/2003

Estágio	Matemática					
	4ª Série[3] - EF			8ª Série[4] - EF		
	Brasil	**Nordeste**	**Ceará**	**Brasil**	**Nordeste**	**Ceará**
Muito Crítico	11,5	18,2	19,4	7,3	10,9	11,0
Crítico	40,1	51,2	49,5	49,8	58,3	61,1
Intermediário	41,9	28,0	27,7	39,7	28,9	25,4
Adequado	6,4	2,6	3,5	3,3	1,9	2,4
Total	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**	**100,00**

Fonte: Relatório de Ações do Comitê Cearense para Erradicação do Analfabetismo Escolar, Fortaleza-CE. No prelo, 2004.

TABELA 04
PERCENTUAL DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE COM DESEMPENHO MUITO CRÍTICO E CRITICO EM MATEMÁTICA SAEB, CEARÁ (1995-2003)

ESTÁGIO	1995	1997	1999	2001	2003
Muito Crítico	4,41	4,85	11,69	25,20	19,4
Crítico	46,33	41,67	49,40	47,82	49,5
TOTAL	**50,74**	**51,37**	**61,09**	**73,02**	**68,9**

Fonte: VIDAL, Eloísa Maia - Um estudo sobre o desempenho dos alunos cearenses nos exames do SAEB, 2004. CODEP, SEDUC - Fortaleza-CE.

De uma forma geral, essa realidade é percebida empiricamente por todos os que fazem a escola, pelos pais quando conseguem acompanhar o processo de escolarização de seus filhos, e sofrida pelas crianças que se arrastam ou estancam nas séries, até serem expulsas pelo sistema, que quase nunca assume sua grande parcela de responsabilidade. As autoridades educacionais, que patrocinam essas avaliações, buscam aferir a qualidade do ensino, apropriam-se de seus resultados, divulgam-nos, entretanto não enfrentam adequadamente os desafios para sua superação.

Uma reflexão que considere as múltiplas determinações do problema – sociais, econômicas, políticas e culturais – encontrará em sua gênese fatores exógenos ou extra-escolares que "dependem de macropolíticas, de forma a interferir nas condições das famílias e no combate à exclusão social, que mesmo estando *strictu sensu* fora do âmbito de uma política educacional, poderiam ser associadas à Educação". (SAEB, 2004)

Todos esses indicadores confirmam que a Educação Básica no Brasil sempre foi descrita como um desastre nacional, apesar dos avanços registrados em termos de cobertura do acesso à escola ocorrido nas últimas décadas. Alerta para uma revisão urgente nas prioridades educacionais e a necessidade de se abrir discussões a respeito das novas pautas em educação, que levem em consideração o aluno com suas necessidades individuais e diferentes estilos de aprendizagem, sinalizando que o foco deverá estar na aprendizagem e não no ensino.

2.3) MUTAÇÕES NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: TECNOLOGIA E MODERNIDADE SÃO TERMOS SINÔNIMOS?

Além desta breve análise da situação educacional brasileira, outro aspecto importante a ser observado diz respeito às transformações que estão ocorrendo nos cenários mundiais impulsionados pela indústria eletrônica e o desenvolvimento das telecomunicações e suas interações com o sistema educacional. São mutações sócio-econômicas e culturais que estão ocorrendo em ritmo bastante acelerado, trazendo consigo novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e conviver que influenciam a política, as formas como as sociedades se organizam, os valores que prevalecem na sociedade, sua capacidade de produção e consumo, assim como o bem-estar de sua população.

Essas profundas mutações surgidas a partir de meados da década de 70, quando o modelo de organização fordista começou a perder velocidade em função da quebra de rigidez de sua cadeia produtiva em massa, vêm subvertendo as relações de produção e provocando uma série de desequilíbrios sócio-culturais e econômicos numa tentativa de reconstrução de novos esquemas de poder, em busca de uma nova dinâmica econômica espacial.

De acordo com Benko (1996, p. 115), dessa transição econômica surgiu uma nova configuração espacial baseada num quadro organizacional caracterizado pela flexibilidade, mudança rápida dos produtos, métodos e procedimentos. Para o autor, os novos elementos do sistema de produção são constituídos por equipamentos flexíveis, programáveis e informatizados, permitindo uma produção mais variada e maior atenção à demanda, com possibilidades de ajustes rápidos e alternância de procedimentos.

Numa abordagem sucinta podemos afirmar que na procura de novos espaços e conquistas de novos mercados, as empresas vêm diminuindo de tamanho em busca de maior competitividade, agilidade e autonomia. Novas características estão sendo requeridas, tais como maior agilidade, capacidade inovadora e competidora, flexibilidade e habilidades para ampliar a margem de lucros, diminuir custos operacionais, proceder às reestruturações necessárias requeridas pela atual conjuntura econômica mundial. Conseqüentemente, temos uma mobilidade acelerada de capital, a

multinacionalização das empresas, a fragmentação dos processos produtivos, em termos de concepção, pesquisa, desenvolvimento, distribuição e comercialização, o que vem agravando as disparidades existentes entre os países ricos e pobres, sendo estes últimos ainda estrangulados por dívidas e processos equivocados de modernização, pela miséria, fome, pobreza e analfabetismo.

Esse quadro tem sido reincidentemente reconhecido pelos documentos oficiais que explicitam as políticas educacionais atuais:

> O avanço e disseminação das tecnologias da informação e das comunicações estão impactando as forma de convivência social, a organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta com o Brasil com os problemas da competitividade para qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento (MEC, 2000, p. 81).

A mudança no perfil organizacional das empresas, anteriormente vertical e rígido para uma arquitetura mais horizontal e flexível, vem permitindo a participação de parceiros externos, na busca de viabilização dos recursos humanos, financeiros e materiais que facilitem a conquista de novos mercados, ou mesmo a preservação dos já conquistados. De um lado temos um processo de globalização de algumas atividades econômicas e, de outro, a regionalização dos mercados, cujos resultados finais ainda não conhecemos, mas que certamente mudarão a estrutura econômica de grande parte das regiões do mundo.

Reforçando essa mesma idéia, Aparici (1998, p. 34) afirma que

> *O conceito de globalização da economia implica também na mundialização de intercâmbios culturais. Esta concepção causará novas exclusões, num mundo onde algumas poucas megalópoles, geralmente situadas no hemisfério Norte, distribuirão a maior parte da massa informativa, em grau muito superior ao que se observa no presente. Armand Mattelart assinala que "a globalização não é incompatível com o aumento das desigualdades.*

O fenômeno da globalização da economia e das comunicações reduz a eficácia das políticas nacionais. É o econômico que determina qualquer tipo de ação. O poder político torna-se, de fato, subordinado ao poder econômico.

Caracterizando a globalização como construção histórica Ortiz (1994, p. 65) afirma que,

> A rigor, até meados do século XIX, a fraqueza dos laços econômicos, a falta de relações diplomáticas e as distâncias impediam a emergência de um mundo singular. Como dirá Hobsbawm[5], é somente neste momento que se "cria uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido".

2.3.1) Internacionalização, mundialização e globalização

Cada um desses termos implica num grau maior de amplitude de uma ação ou de um fenômeno. A passagem da internacionalização das economias e das comunicações para a globalização nos mostra uma relação de determinados países entre si, até sua relação com todos os demais. É necessário indagar se essa relação entre todos é simétrica ou trata-se de uns poucos que assumem uma posição predominante no mercado mundial, a partir de uma estratégia econômica específica. Na década de 60, McLuhan (LIMA,1980: p. 41) cunhou a expressão aldeia global, mas essa idéia ou concepção só se impõe a partir dos anos 80, com a globalização da economia. O que McLuhan traduzia com essa expressão representava a perspectiva de um visionário e de um romântico, algo muito diferente do que entendemos hoje em dia por globalização.

Para Mattelart (1995), a idéia de globalização "*é própria dos especialistas de marketing e gestão, e caracteriza-se como uma estrutura básica para interpretar o mundo e o fundamento da nova ordem mundial que se está gestando*". O local, nacional e internacional eram entendidos como três níveis distintos. A representação global do mundo elimina essas divisões. Nesse sentido, pode-se dizer que toda empresa-rede no mercado mundial é, ao mesmo tempo, global e local. Pela primeira vez na história da humanidade tudo se pode fabricar em qualquer lugar e vender em toda parte. Pode-se resumir a globalização como uma política de "tudo no mercado"; esta filosofia neoliberal alcançou também a educação.

---

[5] HOBSBAWM, Eric – ***A Era dos Impérios,*** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p. 95

2.3.2) A globalização e os sistemas educativos

Os primeiros sinais de globalização nos contextos educativos se produziram nos séculos XVIII e XIX, quando as potências coloniais transferiram e impuseram seus sistemas educativos a outros países.

Em que medida pode-se falar, hoje, de uma educação autenticamente brasileira, australiana, sul-africana, filipina? Esses países, como tantos outros, não montaram seus currículos à imagem e semelhança dos modelos americano, francês, inglês, ou espanhol? Antes de se generalizar o fenômeno da globalização no campo econômico e no das comunicações já não se havia iniciado a adoção, em muitos países, de certos padrões educativos semelhantes aos norte-americanos?

Em comparação com as formas de imposição de normas e valores herdados da relação de dependência entre os países colonizados e os colonizadores, as novas formas de globalização neste final de século se caracterizam pela pressão que exercem diferentes organizações econômicas sobre os estados, para que reduzam os gastos com educação e outros serviços sociais.

Ao mesmo tempo, a privatização dos serviços públicos é apresentada como solução para todos os problemas. É por essa cartilha que se pretende privatizar tudo, inclusive a educação e os serviços a ela vinculados. As decisões orçamentárias governamentais se baseiam predominantemente nas relações de custo-benefício e de rentabilidade imediata. Na perspectiva da nova ordem econômica mundial, a educação é considerada como uma fonte de gastos. Assim, que critérios devem se impor à escola, como exigência para que ela se adeqüe aos desígnios economicistas que caracterizam o mercado mundial?

Os três critérios sobre os quais se pretende assentar as bases em escala mundial são: competitividade, rendimento e rentabilidade. O predomínio desses critérios resulta, fatalmente, em que os aspectos sociais, culturais e humanos passem a um plano secundário. Em suma, o tipo de formação educativa que se preconiza é a de indivíduos competitivos, eficazes e rentáveis.

No cerne dessas transformações estão os avanços científicos e tecnológicos provocados pela indústria eletrônica e o desenvolvimento das telecomunicações,

ocasionando o deslocamento da economia massiva para uma produção supersimbólica. Isto vem ocorrendo em função da revolução no compartilhamento das informações e que, ao mesmo tempo em que promovem esses avanços, corroem as velhas formas de poder relacionadas às estruturas hierárquicas, centralizadoras e burocráticas. Na velha economia, a riqueza era medida pela posse de bens materiais, onde prevalecia uma ideologia voltada para a produção em massa. Na economia emergente, o conhecimento passou a ser a sua matéria prima, o que vem exigindo um reposicionamento urgente da educação.

A queda do muro das organizações, a diminuição da burocracia, a simplificação dos processos e a velocidade das transformações no campo tecnológico, vêm requerendo a melhoria significativa de desempenho e, conseqüentemente, maior autonomia e produtividade, associado à figura do profissional competente, criativo, responsável, com capacidade decisória e trabalhando em equipe. Ao invés de estruturas pesadas e estáveis, os ambientes de trabalho estão cada vez mais voláteis. O indivíduo com liderança e visão, comprometido com o sucesso do empreendimento, é quem dá maior coesão e estabilidade organizacional.

Desta forma, aos ambientes de trabalho se impõe a necessidade da construção de ambientes de aprendizagem permanente, no sentido de oferecer atualizações periódicas voltadas ao longo da vida. Aprendizagem para o crescimento é definida por STINGLITZ (1987, p. 83) “como experiência acumulada e a informação que é proporcionada pelos mercados”. Esse mesmo autor reforça que os diferentes níveis e taxas de crescimento do produto entre países podem ser atribuídos às disparidades existentes nas taxas de aprendizagem. Destaca ainda que a realidade tem demonstrado que países que produzem bens e oferecem amplas possibilidades de aprendizagem, registram taxas de crescimento maiores que os países especializados em bens pouco intensivos em termos de aprendizagem. É que a própria lógica do modelo levaria a sugerir que os países especializados neste último tipo de bens poderia ficar envolvidos num círculo que os levaria do baixo aprendizado ao lento crescimento e de volta à aprendizagem baixa.

Novas características estão sendo requeridas ao professor frente às demandas do sistema educacional, que também se redimensiona. Maior agilidade, capacidade inovadora e competidora, flexibilidade e habilidades para concretizar as

reestruturações necessárias requeridas pela atual conjuntura econômica mundial marcam o desafio da formação docente neste início de século.

Nesse contexto de busca de soluções, surgem algumas propostas em torno da formação de professores, que tem sido considerada um dos elementos mais importantes para a conquista de um patamar qualitativamente superior para a educação brasileira. A constatação de que a Formação dos Professores não pode prescindir de uma fundamentação tecnológica é claramente explicitada por alguns documentos oficiais que delineiam as políticas educacionais, sejam federais ou estaduais. A formação docente é considerada, pois, fundamental para que

> os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional da educação tem de estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas" (BRASIL, 2000, p. 70)

Já se tornou corriqueira a afirmação de que vivemos momentos de profundas evoluções científicas e tecnológicas, bem como suas influências nas formas de pensar e no fazer educacional. A chamada "sociedade da informação" (CASTELLS, 1999) é profundamente marcada pela presença intensa de elementos tecnológicos[6] que podem possibilitar uma nova razão cognitiva, um novo pensar, novos caminhos para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, novos desafios para a realidade educacional.

Cabe destacar, porém, que o referido cenário convive em nossa realidade brasileira com uma situação extremamente desalentadora no que diz respeito aos indicadores educacionais (analfabetismo, evasão, repetência, qualidade do ensino, etc), já constatada anteriormente. Tal situação deve-se, em parte, às "precárias condições sócio-econômicas e culturais na qual vive a maioria das crianças e jovens brasileiros e, em especial, as nordestinas." [.....] mas, em parte, deve-se ao baixo teor de qualidade do sistema educacional, em particular do professor. (DEMO apud SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ, 1998, p. 10).

---

[6]A expressão elementos tecnológicos é delineada por PRETTO & ALVES no texto Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? - (Artigo submetido à revista Comunicação e Educação – PUC-SP) a partir da reflexão teórica de Pierre Levy em ***As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática.*** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

Ao analisarmos a formação de professores não podemos desconsiderar a existência de tal paradoxo: por um lado, tecnologias de ponta como fruto dessa nova racionalidade socio-cultural e econômica e, por outro, um profundo vácuo histórico no atendimento às necessidades educacionais básicas de um grande contingente de nossa população em idade escolar, aliado a um histórico processo de

> déficit absoluto e má distribuição da pouca oferta de formação existente. Currículos formalistas e fragmentados, com insuficiente embasamento científico e estreiteza dos horizontes culturais. Precários vínculos de trabalho. Recrutamento e seleção orientados por relações clientelistas. Salários baixos e existência da perspectiva da carreira. Tais são os atributos com que se descreve historicamente a condição dos professores brasileiros da educação básica, do ponto de vista da gestão das redes públicas de ensino.(CEARÁ, 1998, p. 07)

Ou seja, se por um lado as ditas **tecnologias da inteligência** conduzem nossas crianças e adolescentes à construção e aprendizagem de novas formas de ser e pensar, por outro lado, os desafios da democratização do acesso/permanência à escola e, principalmente, a qualidade da educação se impõem em nosso cotidiano. É **nesse** e **para esse** cotidiano que os nossos professores são/estão sendo formados. Poderíamos nos perguntar então: como inserir no escopo da formação docente uma visão que, ao mesmo tempo que considere o desenvolvimento a incorporação das TIC ao ambiente educacional, não as encare como a panacéia para todos os males do cotidiano escolar?

Há 18 (dezoito) anos atrás LEVY (1987,p.) já anunciava um cenário previsível para o início do século XXI:

> Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs, consultarão familiarmente os banco de dados. Saberão de cor dialogar com os sistemas expertos. A simulação será para elas um modo banal de acesso à realidade. Terão o hábito do controle interativo de micromundos e modelos complexos. Terão acesso a um saber recortado em pequenos módulos funcionais. O conhecimento em si, porém, disponível nos bancos de dados e nas bibliotecas, terá menos importância do que a capacidade para gerir redes de computadores e encontrar a informação com facilidade. Sua mente terá sido formada para a explicitação, a formalização, o, manuseio de algoritmos e regras de inferência. Os procedimentos intelectuais, os caminhos do pensamento serão para elas uma matéria prima perfectível a ser continuamente transformada.

É esse o perfil do aluno do século XXI e é para ele que se direciona o trabalho do educador. Tal perfil, ainda que também definido por outros componentes sócio-culturais, como afirmamos anteriormente, deve balizar a formação do educador

que se pretende crítico, autônomo, com uma visão de totalidade e portador de competências cognitivas e sociais relevantes ao exercício pleno da cidadania.

Nesse percurso de “se fazer professor” os sujeitos empreendem uma luta cotidiana pela profissão docente em sua dimensão pedagógica (domínio de conteúdos e do “saber” ensinar), associada à questão da inclusão digital que lhes assegure o acesso às possibilidades tecnológicas e midiáticas.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

3.1) INTRODUÇÃO

Neste capítulo, buscaremos aprofundar a reflexão sobre a formação do professor na atual conjuntura destacando principalmente o argumento de que a docência implica uma dupla racionalidade: por um lado possui uma natureza instrumental, mais vinculada aos conteúdos inerentes ao "ser professor" e, por outro, realiza-se a partir do estabelecimento do diálogo intersubjetivo presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Ou seja, uma formação que se realiza na medida em que o professor aprende a ensinar ensinando, pondo em movimento o seu saber de experiência a partir das trocas com outros sujeitos.

3.2) SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UMA RAZÃO DIALÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Examinar as questões que envolvem a profissão e a formação dos professores exige que se faça breve reflexão sobre o significado da educação na sociedade contemporânea e sobre as demandas que se lhe vinculam e se refletem na atividade docente. Por outro lado, é preciso investigar algumas características e modos de ser da profissão docente, examinando os contextos nos quais emergiram, as necessidades a que vieram responder e os desafios que se lhe apresentam, tentando explicitar a identidade dos professores.

Garrido (2004) identifica especificamente 03(três) grandes desafios que se colocam para os profissionais da educação, em especial os professores:

> *Em síntese, podemos identificar três grandes desafios contemporâneos: a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgarçadura das condições humanas, traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição da vida pelas drogas, pela destruição do meio ambiente, pela destruição da relação interpessoal, etc.; c) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.*

Se examinarmos com cuidado, perceberemos que os três desafios descritos acima pela Profa. Selma Garrido estão absolutamente interligados. Senão vejamos: os avanços científicos e tecnológicos conquistados pela sociedade da informação e do conhecimento geram as novas configurações na organização social e econômica, que por sua vez impõem toda uma reestruturação produtiva na esfera do mundo do trabalho. Tais reconfigurações produzem, por sua vez, um novo desenho para as instituições e seus sujeitos. A instituição escola e o professor vêm, via de regra, se adequando a tais demandas, bem como ao modelo econômico hegemônico.

Também como conseqüência dessa adequação, é possível identificarmos um paulatino processo de desumanização a que são submetidos milhares de pessoas em nosso país e no planeta. A tarefa de superar a "razão cínica" (OLIVEIRA, 1993 - COSTA, 1988) de naturalização das desigualdades está posta. Ao educador reflexivo e minimamente consciente esta tem sido uma tarefa diuturna.

Em meio a tantas mudanças, tantas novas demandas emergem algumas questões centrais: qual educação? Qual homem? Qual escola? Para qual sociedade?

Cabe salientar, no entanto, que as relações que se estabelecem no âmbito da educação sob a perspectiva exclusiva de um saber e/ou saber-fazer estão estruturadas a partir dos pressupostos do que se denominou na literatura de "educação tradicional" (MIZUKAMI, 1986). Apesar das mudanças curriculares, das novas teorias sobre o ensino, dos novos esclarecimentos psicológicos sobre o processo de conhecimento, etc., ainda encontramos em nossas salas de aula uma relação que se estrutura verticalmente, onde o professor detém o poder do conhecimento e o aluno é aquele que recebe e incorpora tal conteúdo.

As possibilidades de formação do professor numa perspectiva mais crítica, substantiva, original, inovadora diante das transformações que temos vivido historicamente estão cada vez mais distantes e pulverizadas. Os dilemas que vivenciam os professores estão vinculados ao processo mesmo de construção de sua identidade, qdo todos os apelos da sociedade "dita" moderna apontam para o contrário: para uma homogeneização absurda e indistinta no contexto das mídias de massa.

Como bem descreve Therrien (2004, p.02):

> De um lado, sob a **hegemonia do mercado** com seus componentes do capitalismo neoliberal, reverencia a **ciência** na racionalidade que o iluminismo elegeu como deus da emancipação do mundo; por outro lado, sob a bandeira da **democracia** essa mesma sociedade enaltece o indivíduo, sujeito de uma consciência autônoma e solitária capaz de elaborar e justificar as razões do seu agir nos conflitos de hegemonia e dominação que enfrenta com outros sujeitos. Desta forma, explicita-se a eterna dicotomia objetividade e subjetividade que também dá suporte a muitas das nossas teorias educacionais e pedagógicas, colocando o sujeito de aprendizagem à vida no mundo entre a cruz e a espada.

A questão central que se coloca ao professor, enquanto sujeito histórico, passa a ser a seguinte: como construir uma identidade substantiva, quando os ideais da ciência e da racionalidade moderna sinalizam, tão somente, um caminho de adaptação e diluição do mesmo às novas formas de organização da sociedade contemporânea? Esta me parece ser a questão central de todo debate acerca da formação docente, seus conteúdos, formas de organização, etc.

Existiria uma outra racionalidade possível de ser exercitada pelos sujeitos educativos, especificamente o professor, em meio a tantas adaptabilidades e ajustes compulsórios que lhe exige o sistema?

Therrien (2004, p. 08) nos ajuda a acreditar que sim e, nesse rumo, sinaliza a importância da interdisciplinaridade e multireferencialidade para a efetivação de uma outra postura pedagógica diante do mundo, das pessoas e dos objetivos de sua formação:

> Na complexidade do mundo contemporâneo a correspondente racionalidade complexa é condicionante de uma práxis dialógica, argumentativa e de entendimento na construção de consensos que refletem a interdisciplinaridade e a multireferencialidade como expressão científica de verdades e sentidos em constante re-elaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões da vida do mundo, ou seja, da práxis do sujeito epistêmico.

3.3) FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

Para darmos início a uma reflexão sobre este tema, é importante destacar com que conceito de formação estamos trabalhando. Isso porque, temos várias modalidades e momentos diferenciados que compõem referida formação.

A formação docente é geralmente pensada em termos de dois momentos básicos: a formação inicial e a formação continuada. Tais momentos trazem em si a

idéia de que a formação do professor enquanto processo de aquisições múltiplas é algo que ocorre de forma ininterrupta durante toda a sua experiência docente e vivencial. Somos aprendizes da arte de ensinar e aprender!!!

A formação inicial do educador geralmente ocorre nos cursos de licenciatura e nos cursos pedagógicos (antigo Normal). Desde a década de 80 muitos desses cursos vêm se reformulando a partir das demandas da sociedade por um novo professor. Um professor que dê conta dos desafios que a nossa realidade educacional, em processo de profunda mudança, vêm nos impondo. Além de um movimento interno de redimensionamento dos currículos dos referidos cursos, há também por parte do Ministério da Educação e do Desporto, um reconhecimento da gravidade dessa problemática:

> A valorização dos professores da educação básica é elemento central no cenário da discussão sobre a educação de qualidade para todos. O reconhecimento da importância social e política dos agentes da educação há de contribuir para a superação dos problemas existentes e para a inserção do país em novos patamares de cidadania, de democratização e de desenvolvimento. [...]Os problemas de formação de quadros para a educação básica são complexos. O avanço do conhecimento, as inovações tecnológicas e a explosão da informação estão transformando o mundo e exigindo novas respostas da escola e nova configuração do papel do professor. (BRASIL – *Anais do Seminário Nacional para Formação de Professores para Educação Básica, 1994, Brasília, p. 11)*

Assim como no âmbito do Estado, também na esfera da sociedade civil organizada brasileira, o interesse pela formação de professores se fez sentir na década de noventa. Tratou-se de um momento pródigo em eventos voltados para a reflexão sobre o tema – os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), o Congresso Íbero-Americano de Formação de Professores (Santa Maria – RS, abril/2000), para citar apenas encontros de amplitude nacional. Também em outros fóruns, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), principal organização de pesquisadores da área no país, observa-se que a investigação sobre a formação de professores ganha espaço, traduzindo-se no crescente número de trabalhos sobre o assunto. Neste cenário, têm exercido protagonismo ativo organizações em defesa da formação de professores, como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) e, mais recentemente, o Fórum em Defesa da Formação de Professores.Tais iniciativas coincidem com um aumento sem precedentes de publicações na área de formação de professores, com significativa

contribuição de autores internacionais. Destacaremos para efeito deste estudo, as contribuições de Nóvoa (1995), competências de professores Perrenoud (1999 e 2000) e Schon (1983).

Perrenoud (2000, p.27) descreve dez competências para ensinar:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- trabalhar em equipe;
- participar da administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnológicas;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- administrar sua própria formação continuada.

No que diz respeito ao uso das novas tecnologias defende que os professores necessitam aprender a utilizar as tecnologias digitais desde sua formação, aprendendo a utilizar editores de texto, navegar na *Internet,* pesquisar a utilização de programas em sua prática educativa, enfim, usar os recursos de multimídia. Alerta, porém, que o professor precisa desenvolver de modo mais acurado o senso crítico e o discernimento para aprender a selecionar informações.

Ele acredita que o importante para a educação é que o professor se apóie no uso das tecnologias para *"mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem".* (PERRENOUD 2000, p. 139).

Nóvoa (2001) tem uma visão crítica acerca das competências, pois são inúmeras, até mais do que dez. Ele acredita que duas delas resumem o que ele pensa ser mais importante para a formação dos professores: uma diz respeito a quem compreende o conhecimento, não basta detê-lo, é necessário compreendê-lo, analisá-lo, a fim de poder realizar uma boa transposição didática em sala de aula.

A outra competência diz respeito à organização das aprendizagens que se dão através da via dos novos meios informáticos, novas realidades virtuais, da organização das situações de aprendizagem na turma e da organização mais ampla da sala e da escola, enfim, organização do trabalho docente como um todo.

Além destes aspectos, Nóvoa (1997) defende uma integração entre a vida profissional e pessoal do professor, pois os saberes técnicos constroem-se de modo individual a partir de uma história pessoal, contextualizada culturalmente e historicamente. Por isso, afirma que

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p 25)

O Filósofo Donald Schon (1987), embasado em concepções de John Dewey sobre o processo reflexivo do ser humano, desde a década de 80 vem contribuindo com a discussão acerca de como o adulto pode utilizar melhor o seu processo reflexivo.

Assim, ele propõe processos formativos para professores no qual o formador atua como um *coach*, uma função que envolve múltiplos papéis como o de conselheiro, treinador, facilitador etc, que através do diálogo, oferece assistências individualizadas ao formando considerando três aspectos: a abordagem dos problemas que o formando se depara pela tarefa que tem que desempenhar; na escolha das estratégias formativas mais adequadas ao perfil do formando (para isso precisa conhecer este perfil); no estabelecimento de um ambiente de aprendizagem marcado pela pessoalidade nos relacionamentos.

O formador ajuda o formando a problematizar a sua realidade de trabalho e contribuir para que o mesmo reflita sobre o modo como responde os problemas – reflexão na ação. Que reflita sobre a ação em caráter retrospectivo e, por fim, realiza uma reflexão sobre a reflexão, um processo metacognitivo.

Em síntese, o autor propõe uma metodologia de formação baseada na solução de problemas, um processo no qual se aprende a fazer fazendo, o formando é

convidado a problematizar elementos de sua prática e a dialogar, refletir e construir ativamente o seu conhecimento sobre a mesma, abstraindo-se do pensamento concreto para o especulativo e reflexivo.

Esse processo de formação enquanto um momento específico de reflexão e investigação tem sido destacado por alguns autores que têm trabalhado o papel da tecnologia para a prática pedagógica do professor.

Sobre o assunto, Valente (1999, p. 33) destaca que

> A formação do profissional prático não pode apenas enfatizar o aprendizado operacional das ferramentas computacionais, tampouco o aprendizado sobre o que postula uma determinada teoria educacional. Esse profissional precisa construir novos conhecimentos; relacionar, relativizar, integrar diferentes conteúdos; (re)significar aquilo que ele sabe fazer com vistas a (re)construir um referencial pedagógico *na* e *para* uma nova prática.

Ou seja, não é suficiente a mera incorporação das tecnologias ao cotidiano do professor. Toda a formação precisa ser repensada com vista a uma re-significação da prática docente que considere estas novas realidades da sociedade do conhecimento e da informação.

Neste mesmo sentido, Prado (2003, p. 23) advoga que:

> *É preciso fomentar a vontade do professor de estar construindo algo novo. É preciso compartilhar de seus momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, como parceiro que o encoraja a ousar, mas de forma reflexiva para que possa reconstruir um novo referencial pedagógico. Um referencial norteador de uma prática, que concebe* o uso da tecnologia não apenas como um recurso para a modernização do sistema de ensino, mas essencialmente, como mais um meio para repensar e reverter o processo educativo, que se expressa de forma agonizante na sociedade atual.

Em relação à formação para a incorporação da tecnologia ao cotidiano pedagógico do professor, a professora Elisabette Prado (2003, p. 22) apresenta dois pressupostos básicos:

> *Primeiro*, o domínio do técnico e do educacional nãodeve acontecer de modo estanque, um separado do outro. É irrealista pensar em primeiro ser um *expert* em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos,simultaneamente, um demandando novas idéias do outro. O domínio das técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica.

> *Segundo,* é necessário o professor recontextualizar aquilo que aprendeu no seu contexto de trabalho. Essa recontextualização implica integrar diferentes ferramentas computacionais e os conteúdos disciplinares, possibilitando colocar em prática os fundamentos teóricos e recriar dinâmicas que permitam lidar, ao mesmo tempo, com as inovações oferecidas pela tecnologia, suas intenções educacionais e os compromissos do sistema de ensino.

Morosov (2000, p. 05) discute a inserção das novas tecnologias da comunicação e da informação como "expressão" de transformações profundas porque passam as sociedades contemporaneamente. A partir desse pressuposto, entende que a profissão docente toma novas características, propondo uma análise histórica quanto a "instauração" da profissão docente e sua formação, considerando aspectos quanto as demandas educativas que se colocaram e se colocam ao professorado. O tema multimídia é compreendido por ela como uma das facetas que emerge na análise das transformações do trabalho docente. Para a autora, as multimídias ao propor "arranjos" diferenciados para se proceder os processos de aprendizagem, acabam por configurar problemáticas também novas à organização e à formação docente.

> A entrada destes "artefatos" tecnológicos no cenário institucional educativo não esteve e não está isento de controvérsias e polêmicas em torno das necessidades, possibilidades e limitações dos mesmos. Frente a estas tecnologias não cabem posições ingênuas ou idealistas. É necessário considerar o papel de mediação que jogam no currículo escolar, no sentido de que não são inócuas nem neutras ideologicamente, em seu uso subjacem, sempre, opções comunicativas, representações culturais e determinadas seleções de conteúdos que devem ser levadas em conta.

Retomando o tema das competências proposto por Perrenoud, Sales (2004, pg 66) compreende que esta ressignificação da prática docente, bem como de sua formação, já enfatizadas por Valente e Prado, passam necessariamente pela construção de alguns elementos básicos a um trabalho reflexivo com a tecnologia em contexto pedagógico. São eles:

> **Conhecimentos em Educação -** Conhecimentos gerais sobre o processo educacional em vários níveis: educação infantil, ensino fundamental e médio, questões da psicologia, sociologia, política e filosofia da educação.
> **Domínio tecnológico -** Domínio dos conhecimentos básicos acerca da tecnologia a ser utilizada.
> **Especificidade de formação -** Ser especialista em algum nível ou conhecimento no âmbito educacional: matemática, história, física ou ser especialista na educação infantil, por exemplo.
> **Transposição didática -** Passagem que se opera desde a produção do conhecimento até sua transformação em prática escolar, que é conduzida pelo professor.

Para ela, este trabalho pedagógico possui especificidades que precisam necessariamente ser consideradas para que ele possa ser sujeito de uma prática que integre o uso das tecnologias nas atividades de sala de aula, criando situações de aprendizagem que venham a enfatizar o processo reflexivo e investigativo do aluno na construção do conhecimento.

A partir de toda essa produção teórica que investiga e analisa estes processos de formação que considere a incorporação e uso das tecnologias, bem como em sintonia com toda uma retórica de valorização do professor, são concebidos programas de formação inicial e continuada visando seu aprimoramento profissional. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, aguçam-se as formas de proletarização do trabalho docente, como têm mostrado diversos estudos sobre a questão (GATTI, 1997 e CODO, 1999), assim como dados do próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. (MEC. 1999, p. 17).

O ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ao comentar o caminho escolhido para o enfrentamento da problemática de formação do professor nesse contexto de emergência das novas tecnologias assim se manifesta:

> Acredito que, em relação ao ensino fundamental temos que insistir mais na questão da formação do professor, dedicar mais na questão da formação do professor, dedicar mais tempo, mais trabalho, nós, do governo federal, dos estados, dos municípios, ao aperfeiçoamento do processo de formação do professor; e esta deverá ser, certamente, uma das prioridades do governo, também novamente exercendo o que chamei papel de liderança na mudança do sistema. Pretendemos atuar usando novas metodologias, novas tecnologias. (SOUZA,1999, p. 26).

Vale ressaltar, porém, que, ainda que haja uma admissão, por parte do MEC e da Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) acerca da importância de uma formação do educador que considere o contexto das inovações científicas e tecnológicas, bem como da necessidade de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, ainda estamos longe, mas muito longe mesmo, de termos tais medidas como uma realidade de fato. Elas se configuram ainda como horizontes a serem efetivados pelos sujeitos educativos.

Este baixo aproveitamento deve-se em parte à baixa qualificação de professores, às más condições de trabalho na escola e às precárias condições sócio-econômicas e culturais nas quais vive a maioria das crianças e jovens brasileiros e, em

especial, as nordestinas. No entanto, é possível afirmar que o sistema educacional, ou o seu baixo teor de qualidade, também contribui para esse quadro.

Constata-se que a ineficácia da escola quanto à produção e difusão dos saberes historicamente acumulados, deve-se em parte à inadequação dos cursos de formação inicial que não oferecem programas curriculares consistentes tanto na fundamentação teórica quanto na instrumentalização da prática profissional para a realidade da Escola Fundamental. Há a ausência da ação/reflexão como princípio educativo e o professor ainda é visto como aquele detentor de conhecimentos cristalizados, ou seja, um mero transmissor de saberes.

A qualidade pretendida no âmbito do sistema é, quase sempre, associada ao nível de formação dos professores, bem como ao trabalho que eles realizam no cotidiano escolar. O trecho a seguir, do documento Planejamento Político-Estratégico do primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso, ilustra a relação que se estabelece entre escola e professores na busca da qualidade do ensino:

> *(...) todos os estudos e diagnósticos apontam a escola fundamental como a raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro. Portanto, a prioridade absoluta será a de promover o fortalecimento da escola de primeiro grau. Há escolas, há vagas, há evasão, há repetência, há professor mal treinado, professor mal pago, há desperdício. Para trilhar um caminho de seriedade, é preciso acima de tudo, valorizar a escola e tudo que lhe é próprio: a sala de aula e os professores; o currículo e a formação dos mestres; o resultado da aprendizagem. (MEC, 1995, p.03).*

A partir de então, projetam-se sobre o professor novas exigências, estas postuladas como condição para a melhoria da qualidade da educação. É na condição de um ator social que exerce uma ação profissional, que tende a se redimensionar diante das mudanças sociais, que o professor é eleito como peça-chave da política educacional, confirmando o anúncio de Sacristán (1991, p. 63) de que, no centro do discurso sobre a qualidade da educação, se observa uma hiper-responsabilização do professor em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino.

A Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Título VI, Art. 61 a 66, por sua vez, dispõe sobre diretrizes gerais e níveis mínimos de habilitação requeridos para o exercício da docência na Educação Básica. De acordo com essa Lei, a habilitação mínima requerida para a atuação em todos os níveis da Educação Básica deverá ser

feita em nível superior. Além disso, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e outras formas/instâncias de financiamento referendam tais exigências.

Apesar de toda esta ênfase no papel do professor como elemento central na dinâmica da educação, muitos críticos das atuais reformas educacionais têm reafirmado a ausência do professorado nos processos de definição, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que se exige destes profissionais um forte compromisso, capacidade reflexiva e desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas, também se desconsideram suas necessidades e desejos, sua voz e participação efetiva. Somem-se a isto as dificuldades no âmbito da valorização da profissão docente, particularmente quanto à formação, carreira docente, salário e condições de trabalho.

Todo este cenário descrito tem incidência direta na prática pedagógica do professor em sala de aula, refletindo em sua auto-estima, em sua capacidade para lidar de maneira autônoma com os dilemas presentes no seu cotidiano profissional, em seu domínio das competências necessárias ao fazer docente e em sua organização coletiva enquanto categoria profissional. Se considerarmos a profissionalização docente como a conquista de poder e status social diante do Estado e da Sociedade, o contexto sócio-político, econômico e cultural no qual ela se insere não tem favorecido este processo.

Ao contrário, este contexto vem fragmentando a figura do professor, dissociando seus aspectos profissionais dos aspectos pessoais. Também não tem sido suficientemente abordada a problemática de gênero tão presente na profissão docente, categoria essencialmente feminina.

Para que estas transformações possam ocorrer é preciso que o professor se auto-valorize e seja valorizado socialmente, ocupando espaços estratégicos na definição e condução de elementos políticos e pedagógicos que compõem a complexa teia da instituição escolar. Ser protagonista é vivenciar uma formação que prime pela autonomia, pelo trabalho coletivo, pela reflexão sobre a prática docente, pela abordagem multidimensional do conhecimento, pelo respeito aos diversos saberes do professor, pelo acesso às artes e bens culturais, pela apropriação das novas

tecnologias digitais, como elementos fundamentais à dinâmica de seu trabalho docente, pelo desenvolvimento de pesquisas, pela conquista do tempo para estudos, pela diversidade de estratégias formativas e principalmente pela visão do professor como permanente aprendiz.

Nessa luta pela sua valorização, ao professor resta uma postura no sentido de exigir o respeito e a garantia de ter suas necessidades e aspirações profissionais respeitadas e garantidas, conquistar direitos essenciais para a dignidade no trabalho. Para tanto, torna-se necessário, também, estar consciente de seu papel e de suas funções como educador, assumindo um compromisso pessoal e social com a escola de qualidade para todos. Enfim, ele encontra-se frente a uma tarefa desafiante cujo embate é cotidiano e requer vontade política e profissional de todos os envolvidos no sistema educacional, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, da esfera pública e privada. Não é por meio de um passe de mágica que todas estas conquistas serão alcançadas. Tudo isto requer a construção de novas oportunidades para que os professores possam desenvolver e mostrar seu potencial, requerendo também um processo de luta e construção de seu espaço.

3.4) NOVOS SUJEITOS EMERGEM NO CENÁRIO DA LUTA EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas educacionais, particularmente aquelas vinculadas à formação docente, situam-se nos marcos das reformas educativas que se desenvolvem na América Latina desde o final da década de 70 e têm como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva em curso, já descrito anteriormente. Nesse sentido, a formação é considerada elemento fundamental para a realização destas reformas, na medida em que contribuiria para transformar, aperfeiçoar e melhorar a ação pedagógica no professor no chamado **chão da escola** aos moldes da adequação proposta.

Tal processo de reforma educativa na América Latina não se dá, porém, sem que haja uma resistência por parte dos trabalhadores em educação e suas organizações (acadêmicas, científicas e sindicais) no sentido de questionar as concepções que têm orientado tais mudanças.

Neste cenário de resistência, a ANFOPE tem dado uma importante contribuição para a efetivação de uma formação baseada na concepção sócio-histórica do educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudístico que vem caracterizando as políticas de formação do professor da escola básica em nosso país.

Todo o esforço de formulação da ANFOPE tem sido canalizado para a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, visando a sua profissionalização e valorização. Essa política global deve contemplar, em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Se fizermos um rápido histórico em relação ao caminho trilhado pelas políticas de formação em nosso país, veremos que a década de 70 foi marcada por uma hegemonia tecnicista com ênfase na preparação de mão-de-obra para atender às demandas das empresas que emergiam no cenário industrial brasileiro.

Nos anos 80, porém, até mesmo em função da emergência dos movimentos sociais que reivindicavam uma maior democratização da sociedade no atendimento das necessidades básicas do cidadão, essa hegemonia tecnicista foi duramente questionada, havendo uma ruptura com este pensamento que dominava a área. É quando surgem as amplas campanhas em torno de uma formação docente que supere a dicotomia entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas.

O movimento de educadores, além de romper com o tecnicismo outrora reinante, buscou consolidar uma concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua especificidade. Para tanto, defendia a **base comum nacional**, concebida como instrumento de luta contra a degradação da profissão docente, capaz de contribuir para a garantia da igualdade das condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades tão propalada pelo ideário neoliberal pós-moderno.

Um olhar mais detido sobre tais políticas não pode prescindir de considerar que essa luta pela formação do professor insere-se na crise educacional brasileira, que, por sua vez, é expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma

sociedade profundamente desigual e excludente que tem colocado a grande maioria de nossa população numa situação de miséria, exploração e desemprego.

A década de 90 foi, pois, marcada pelo aprofundamento da referida crise, na medida em que representou também o início do processo de consolidação das políticas neoliberais no campo econômico e, conseqüentemente, educacional. A institucionalização dessa política gerou, ainda, uma concepção de formação diferente daquela protagonizada na década de 80: a formação passou a ser pautada na centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares). Freitas (2004, p. 92) descreve tal momento como marcado pela:

> *[...] ênfase excessiva do que acontece em sala de aula, em detrimento do que acontece na escola como um todo. O abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise dos processos de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo, em detrimento da discussão sobre os fins da educação, impondo à educação e à escola a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista unidimensional (FRIGOTTO, 1996), em detrimento da formação humana multilateral.*

Para muitos autores, esse momento significou um retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 70, sendo que agora com uma roupagem modernizante, deslocando o referencial da qualificação do emprego - qualificação profissional - para a qualificação do indivíduo (KUENZER, 2003, p. 22).

O paradigma passa a ser aquele de desenvolvimento de competências comportamentais capazes de atender às demandas da sociedade tecnológica. Nesse sentido, a formação passa a ser organizada para desenvolver um professor com as competências para solucionar problemas da prática, destituído dos condicionantes históricos, políticos e sociais que explicam tais problemas.

Para Barreto (2002: p.105, grifo nosso):

> *Está cada vez mais presente um deslocamento semântico básico: de **trabalho** para **atividade docente**. Na tentativa de dimensiona-lo, é importante focalizar os processos favorecedores do esvaziamento do trabalho docente, com destaque para a relação entre a produção de conhecimento e o ensino.*

Ou seja, a formação do professor passa a ser vista como uma ação basicamente individual (quando muito, situada em um contexto situacional específico)

empreendida com vistas à construção das competências para a realização da atividade pedagógica.

Vale destacar, porém, a necessidade de pensarmos a formação de professores para o uso das TIC numa outra perspectiva, mais crítica e criativa, que considere os sujeitos em suas demandas concretas e aponte para uma outra perspectiva pedagógica. Há de se buscar, pois, uma superação do esvaziamento do trabalho docente capaz de contribuir para um redimensionamento qualitativo da prática cotidiana dos sujeitos na escola.

Valente (2005, p. 57) propõe uma caracterização desta formação a partir da definição de alguns aspectos fundamentais para o uso crítico e reflexivo das TIC. O quadro a seguir descreve com propriedade tais aspectos.

FIGURA 01
ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO CRÍTICO E REFLEXIVO DAS "TIC"

Aspectos	Descrição
Postura Reflexiva	Refletir o sentido que possa fazer as tecnologias em diferentes contextos pedagógicos e processos de aprender. Atenção às contradições e conflitos que emergem da / na realidade em que atuam com as TIC num movimento ação-reflexão-ação.
Postura Investigadora	Atitude problematizadora e de resolução de problemas, buscando a compreenção e construção de conceitos acerca da relação TIC e prática pedagógica.
Interação e interatividade	Promover a interação entre os sujeitos, utilizando a mediação dos ambientes informatizados, a partir de questões relacionadas as suas atividades para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Estimulara comunicação, através das TIC, entre os elementos do processo professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor e entre estes e o contexto.
Práticas Colaborativas	Desenvolver comunidades de aprendizagem *on line*, incentivando a postura participativa, ativa e interativa, entre os sujeitos. Desenvolver ações que estimulem a colaboração e cooperação através de grupos de trabalho onde as reflexões e decisões possam influenciar aprendizagens individuais e coletivas.
Dialogicidade	Através de ações que envolvam os sujeitos, exercitando o diálogo, a comunicação, com/entre diferentes realidades e pensamentos, num processo de incorporação crítica das mesmas.
Relação Teoria / Prática	Tomar o contexto com as TIC como referências às suas aprendizagens, questionamentos, elaborações e re-elaborações das bases teóricas utilizadas e conseqüentemente das práticas realizadas.
Pedagogia da práxis	Prática concreta e real que existe em coerência com as reflexões das realidades socio-culturais, em seus questionamentos e conflitos, onde se dá a compreenção da lógica de funcionamento dos meios e de suas potencialidades de ação, ampliando sua consciência crítica sobre a utilização das TIC na escola.

Fonte: VALENTE, VÂNIA - Dissertação de Mestrado - UNEB Salvador - BA, 2005

Caracterizando a natureza do esvaziamento do trabalho do professor, Barreto (2002, p. 106-107) destaca pelo menos

> *[...]03(três) restrições à perspectiva de totalidade constituída por objetivos-conteúdos-métodos-avaliação: (1) A primeira é produto de uma leitura da pedagogia liberal da Escola Nova, feita a partir dos efeitos do deslocamento das finalidades do ensino para a secundarização dos conteúdos fazendo com que toda ênfase passasse a ser posta nos métodos e técnicas de ensino; (2) A segunda restrição, levada ao limite pelo tecnicismo dos anos 70, reduziu o ensino à formulação dos objetivos educacionais. Objetivos imediatos que, além do formalismo não deixaram espaço para desempenhos, condições e critérios não previstos; experimentada aqui com uma espécie de resistência passiva, expressa pela utilização meramente formal; e (3) A terceira restrição, bem mais complexa nas suas configurações materiais e simbólicas, corresponde ao neotecnicismo em curso, inscrito num movimento contraditório de uma "globalização" excludente administrada pelos privilégios da crise do modo de produção capitalista: os organismos internacionais, os "novos senhores do mundo"(LEHER, 1999, p.19), a partir de supostos consensos como os de Washington. [...] Em termos de propostas educacionais, as alternativas passam a estar centradas no uso de tecnologias mais eficientes.*

No rastro desse neopragmatismo, duas características são bem evidentes e relevantes para a análise que objetivamos realizar em nossa pesquisa: 1) o aligeiramento da formação superior de professores em exercício; e 2) a utilização da educação a distância como mecanismo de expansão da oferta de cursos para professores em serviço.

Com relação ao aligeiramento da formação superior há de se registrar o fato de os professores se sentirem pressionados pela LDB 9.394/96 que, em seu artigo 87, parágrafo 4º, estabelece que "até o fim da década da educação, somente serão habilitados professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Temos presenciado uma verdadeira corrida dos professores da educação infantil, ensino fundamental e médio pela aquisição precária e aligeirada dos diplomas que os habilitem legalmente a permanecer no sistema.

Em vários estados, o poder público, também pressionado pelo cumprimento do que preceitua a lei, promoveu cursos maciços de formação superior, muitos deles baseados em tutorias, mídias interativas e consórcios inter-universitários para dar conta desta demanda legal. Descreveremos, um pouco mais à frente, como tais mecanismos funcionaram na Bahia e Ceará.

No tocante à utilização da educação a distância como estratégia privilegiada de formação dos professores, é importante destacar a recente criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que representa, no contexto das políticas públicas brasileiras, a admissão definitiva de que essa formação será prioritariamente feita através de tais possibilidades tecnológicas. De acordo com o sitio do MEC:

> A UAB resulta de políticas públicas do MEC para a democratização e expansão do ensino superior. O projeto foi elaborado no Fórum das Estatais pela Educação, com participação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A idéia é levar ensino superior público e gratuito às regiões distantes dos grandes centros.
>
> Na primeira etapa, a UAB será formada a partir da adesão voluntária das 55 universidades federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), integrados à rede de pólos de apoio presencial. Cada pólo pode apoiar cursos a distância de diferentes instituições. O aluno não precisa morar na cidade na qual será instalada a sede da instituição consorciada, o que permitirá o atendimento a todo o país.
>
> O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB é a denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial. (www.uab.mec.gov.br acesso em janeiro/2006).

A institucionalização, em larga escala, da utilização da EAD já se configurava, antes mesmo da UAB, como uma das tendências mais prováveis a serem adotadas na formação inicial e continuada de professores. Alguns ambientes virtuais, tais como o E-PROINFO[7] (www.eproinfo.mec.gov.br), bem como o TELEDUC[8] (http://hera.nied.unicamp.br/teleduc), dentre outros, já têm trabalhado em larga escala com cursos de formação, sejam eles de curta duração, de especialização, ou mesmo de graduação.

Isso demonstra, como veremos também na descrição das políticas de formação na Bahia e Ceará, que a ausência de políticas públicas nesta área tem sido **suprida** pela realização destes cursos à distância, em detrimento de um acompanhamento presencial efetivo do aperfeiçoamento e prática pedagógica do professor.

Sobre o tema da EAD como metodologia hegemônica para a formação docente, a ANFOPE e demais entidades do campo educacional têm se manifestado com extrema preocupação. A crítica se centra principalmente no caráter massificador e

---

[7] O **e-ProInfo** é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O **e-ProInfo** é composto por dois Web Sites: o site do Participante e o site do Administrador. (Fonte: www.eproinfo.mec.gov.br, consultado em janeiro/2006)

[8] O **TelEduc** é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp.

desqualificado/desqualificante de tais iniciativas sem que haja um controle em relação à sua efetiva qualidade.

A manifestação mais contundente quanto à disseminação da EAD no sistema público brasileiro parece vir do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN):

> *A centralidade da educação a distância - EAD nas políticas do MEC é cada vez mais evidente. Aos poucos, está sendo configurado um quadro que terá trágicas conseqüências para a educação brasileira, caso não seja revertido de modo radical. Com efeito, a proposta de criação pelo MEC da Universidade Aberta do Brasil, uma instituição de direito privado e não-gratuita, a minuta de decreto que regulamenta o art. 80 da LDB e o disposto na última versão do anteprojeto de lei que dispõe sobre a educação superior antecipam a aplicação dos termos da OMC reclamados pelos EUA, Inglaterra e Austrália mesmo sem a efetivação desse Tratado de Livre Comércio (TLC) no escopo do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS). Em outros termos, com essas medidas, o Brasil abre seu mercado ao comércio transfronteiriço de educação sem contar nem mesmo com as contrapartidas usuais nos Tratados de Livre Comércio: é uma abertura unilateral aos cyber-rentistas que estão ávidos pelo acesso ao expressivo mercado educacional brasileiro que, somente na educação superior, já movimenta cerca de R$ 18 bilhões/ano. (ANDES-SN, 2005, p.).*

Além da UAB, outras experiências têm sido gestadas no campo da formação docente, especificamente com utilização da EAD. Um exemplo emblemático é o Projeto Veredas, doravante denominado Veredas.

O Veredas, um curso de formação superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais a partir de 2002. Esse projeto, que recebeu a denominação de Veredas – Formação Superior de Professores, objetiva garantir escola pública de boa qualidade para todos e se trata de um curso normal superior ministrado na modalidade de educação a distância para 14.700 professores das redes estadual e municipal que estejam em efetivo exercício na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Veredas foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Inter-universitária - PACI –. Este, por sua vez, surgiu da proposta de um grupo de universidades que formam a Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA) com a finalidade de promover a compreensão e a consciência inter-cultural dos povos ibero-americanos, e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo. Seu

quadro de referência encontra-se nos documentos **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** e **Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior**, produzidos no curso da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO em Paris, em 1998.

Este projeto elaborado pelas professoras Glaura Vasques de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado, o primeiro a ser implantado no âmbito do PACI, tem como objetivo a formação e a qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental. Pode ser desenvolvido em diferentes estados ou países por meio de tecnologias adequadas a cada contexto, dando-se ênfase especial à educação a distância.

Como em boa parte dos programas de formação docente que utilizam a EAD, o Veredas também parte da constatação da necessidade de qualificar o professor tendo em vista a importância de tal formação para a conquista da qualidade dos indicadores educacionais do sistema:

> O Projeto "Veredas" reconhece a insuficiência e incompletude dos docentes atuantes no ensino fundamental e, coerente com a aspiração destes professores, com o sentimento da sociedade, com as propostas de governo, com o incentivo da legislação e em coerência com seu nome, propõe a saga de um caminho de alto nível. Caminho que é obrigação do Estado "verear", não só admitindo a formação mínima legal, mas elevando-a a nível superior. E este projeto, ao fazê-lo, torna-se mensageiro de uma proposta bem articulada, moderna nos meios e nos conhecimentos, democrática nos fins e nos conteúdos. (Fonte: http://www.veredas.mg.gov.br/ , consultado em março/2006 - Texto extraído do parecer de Carlos Roberto Jamil Cury sobre o VEREDAS)

O Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) – COLOCAR NA LISTA DE ABREVIATURAS lançou um documento denominado **Considerações do FORUMDIR, no XX Encontro Nacional, em Maceió, realizado em março de 2005, sobre Educação, Cultura e Tecnologia de Informação no contexto das políticas de formação de professores no Brasil** onde adota um tom mais ameno, manifestando-se acerca dos desafios que estão colocados para a formação docente na atualidade, bem como o papel que as universidades públicas podem cumprir para realizar tal tarefa:

> Os diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, considerando as experiências já em andamento em diversas de

> suas instituições, manifestam a sua determinação e disposição em dar início a um movimento nacional visando à implantação de softwares livres. A perspectiva é de qualificar estudantes e professores – como futuros profissionais dos sistemas federal, estadual e municipal de educação – no uso das Tecnologias da Informação (TI) para contribuir na produção colaborativa nos campos da educação, da cultura e da ciência da computação.
>
> Nesse sentido, apresentam aos Ministérios da Educação, Cultura, Planejamento e Comunicações e ao Instituto de Tecnologia da Informação (ITI) a sua disposição para construir, em conjunto, projetos coletivos de políticas públicas para que as Faculdades/Centros de Educação das IES públicas possam:
>
> - implantar, em breve tempo, uma política de migração para softwares livre;
>
> - desenvolver projetos de inclusão digital que prevejam programas de formação inicial e continuada, bem como programas de apoio ao uso permanente das TI;
>
> - junto à SEED/MEC promover a articulação dos Programas PROINFO e TV Escola (SEED/MEC) com as FE/CEs das universidades públicas;
>
> - junto ao Ministério da Cultura promover a articulação dos Programas Pontos de Cultura e Bases de Apoio à Cultura (BAC) com as FE/CEs das universidades públicas" (FORUMDIR, Nota Pública apresentada no XX Encontro Nacional, em março de 2005, Macio-AL)

Ainda no contexto do protagonismo de diferentes sujeitos coletivos, o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN) tem manifestado uma crítica contundente à política educacional adotada pelo Governo Lula da Silva, principalmente, porque centra suas ações em processos avaliativos enquanto corta verbas para o desenvolvimento da pesquisa e ensino nas instituições públicas de nível superior, abrindo espaço para a ampliação de instituições privadas de ensino superior denunciando as precárias condições de trabalho a que estão submetidos os trabalhadores da educação (professores inclusos), bem como a tentativa de responsabilizar os professores pela má qualidade do ensino.

> Alguns exemplos bastam para explicitar a essência da política governista: o fim da exigência de concurso público para contratação de trabalhadores em educação; a destruição da carreira dos trabalhadores da educação; a ausência de projetos voltados para a capacitação dos trabalhadores da educação do setor técnico-administrativo; **os profundos cortes no financiamento da pesquisa científica e tecnológica na CAPES e no CNPq que prejudicaram drasticamente as condições de capacitação dos docentes do ensino superior e da educação básica**; a LDB Darcy/MEC, ao criar os Institutos de Estudos Superiores busca disseminar as licenciaturas curtas, incapazes de conferir ao futuro docente qualidade pedagógica superior às hoje obtidas em licenciaturas plenas. Nesse contexto de destruição é que o governo dissemina a imagem de grande defensor da qualidade e da avaliação de desempenho, ele que determina as condições precárias do trabalho educativo tenta transferir a responsabilidade do caos aos trabalhadores da educação pela via dissimulada da avaliação. (ANDES-SN, 2004, p. 44, grifos nossos)

Especificamente no que diz respeito à Educação a Distância, é forçoso reconhecermos que precisamos nos apropriar criticamente de tais tecnologias para que não sejamos obrigados a sucumbir às políticas colonizadoras dos países desenvolvidos. Como bem alertam os professores das universidades públicas, reunidos no Congresso Nacional do ANDES:

> Com essas medidas – universidade aberta, anteprojeto e decreto – o Governo Federal coloca o Brasil no circuito da mercantilização da educação sem salvaguardas relevantes. Recentemente, centenas de dirigentes-empresários de universidades que oferecem EAD reuniram-se na Espanha para discutir o mercado latino-americano de educação. Certamente, os empresários estão comemorando; os educadores, ao contrário, organizam a luta que ganhará a densidade necessária para reverter essa ofensiva do mercado contra a educação pública e gratuita". (ANDES, 2005, p. 02).

3.5) O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CE E BA.

3.5.1) As políticas de formação de professores no Ceará

A Secretaria de Educação Básica do Ceará tem desenvolvido alguns programas específicos no tocante à valorização do magistério e formação docente e, para tanto, vem implantando diversos programas e projetos para melhorar a qualidade do ensino público no Ceará. Dentre esses, pode-se destacar:

a) **O Programa de Formação Contínua Presencial e em Serviço para Profissionais do Magistério** - atende a 42.146 participantes, incluindo professores, coordenadores pedagógicos das escolas e professores de ensino regionais e municipais. Tem como principais estratégias:

- ✓ Momentos de estudo intensivo;
- ✓ Preparação dos formadores;
- ✓ Oficinas pedagógicas;
- ✓ Minicursos com professores especialistas das áreas de estudo.

b) **O Programa de Formação para Professores em Exercício, em nível médio ou em nível de Magistério – PROFORMAÇÃO** tem como objetivos:

- ✓ Habilitar em nível médio Magistério
- ✓ Oferecer condições técnicas para a melhoria da prática pedagógica
- ✓ Valorizar o magistério pelo resgate da melhoria da qualidade do ensino

Com a duração de dois anos, o curso é dirigido aos docentes que, tendo concluído o Ensino Fundamental sem habilitação para o magistério, encontram-se lecionando nas escolas públicas das redes municipais, beneficiando 3.575 professores, desenvolve o processo ensino-aprendizagem utilizando recurso de educação a distância e vivenciando momentos presenciais. Dentre os recursos didáticos destacam-se:

- ✓ Material impresso como guias de estudo, fitas de vídeo e Internet.
- ✓ Serviço de Tutoria através do qual um orientador de aprendizagem acompanha o desempenho da prática pedagógica do professor.
- ✓ Encontros quinzenais aos sábados.

c) **O Programa de Formação Docente em Nível Superior – Magister - Ceará** tem como objetivo principal capacitar profissionais da rede pública de ensino que já detêm o nível médio (magistério ou outra formação) para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Destina-se a 12.045 professores que estão em efetivo exercício. Conta na sua execução com a parceria das quatro universidades públicas do Ceará (UFC, UECE, UVA e URCA), do CEC, da SECITECE, UNDIME e APRECE.

O documento Política de Formação Docente, produzido pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, explicita o diagnóstico da demanda por formação em serviço, no nível médio e no nível superior, para os professores de 5ª à 8ª série da rede pública do Estado do Ceará em acordo com as definições legais decorrentes da nova LDB de 20.12.96, reforçada ainda mais pelo baixo nível de formação dos professores da rede pública estadual.

A despeito dos reiterados diagnósticos que apontavam a gravidade da situação e das declarações de intenção de se priorizar a educação, o País chegou aos meados da década de 90 com uma situação ainda bastante grave no tocante ao perfil

da formação dos docentes que atuam nas diversas redes de ensino, conforme os dados apresentados pelo Ministério da Educação. O quadro abaixo indica a evolução da distribuição percentual de docentes da rede pública estadual do Ceará conforme o nível de formação, comparando-se os anos de 1996 e 1998.

TABELA 05
EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS FUNCÕES DOCENTES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ CONFORME O NÍVEL DE FORMAÇÃO (1996/1998)

		Nível de Ensino				
		Educ. Infantil	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Ens. Médio	Total
1996	**Total**	25.128	42.499	19.725	8.311	95.663
	S/Habil.	12.544	15.800	9.948	1.533	39.845
	%	50,0	37,2	50,4	18,7	41,7
1998	**Total**	18.909	44.050	22.437	10.228	95.624
	S/Habil.	8.123	12.496	9.746	1.730	32.095
	%	42,0	28,3	43,4	16,9	33,5

Fonte: MEC/INEP/SEEC Sinopse Estatística 1996

A política de Formação Docente, hoje em curso no Ceará, é marcada por uma ação inédita no estado do Programa Magister - Formação, em nível superior, de professores de nível médio em serviço, para a 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e para o ensino médio, na medida em que congrega todas as instituições públicas de nível superior do estado em um consórcio com vistas ao enfrentamento da missão de formar docentes objetivando atender à demanda do sistema educacional.

Tal fenômeno está certamente vinculado à inexistência de uma política de valorização, expressa nos baixos salários e na ausência de carreira, tornando a ocupação pouco atrativa aos habilitados, os quais, por sua vez, ingressavam nesta formação menos motivados pela possibilidade de ingressar na ocupação e mais interessados na elevação de seu nível de formação geral, ou seja, de escolarização. Esta situação só agrava o descompasso entre currículo da formação inicial e o desenvolvimento das competências necessárias à prática docente.

O processo de articulação e reflexão em torno da formação docente que o Programa Magister foi capaz de gerar no estado do Ceará é inédito e merece destaque. A Secretaria Estadual de Educação Básica do Ceará (SEDUC) e universidades envolvidas nas políticas de capacitação têm buscado estabelecer, de

forma planejada e sistemática uma política de formação que contemple pressupostos teórico-metodológicos e curriculares acordados coletivamente, bem como o atendimento à demanda de formação em serviço, tal como a exige a Lei 9394/96 de 20/12/96.

A participação de sindicatos e órgãos vinculados à educação cearense – outro aspecto merecedor de destaque - é um outro aspecto interessante na busca dos consensos nem sempre possíveis.

Além disso, tal iniciativa vem demonstrar o reconhecimento, por parte do Governo do Estado, da necessidade de ampliar a efetiva participação democrática dos segmentos da sociedade civil que, direta ou indiretamente, estão vinculados à educação no estado.

Em relatório elaborado para a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará no âmbito do Projeto Registro Analítico da Política Educacional do Ceará, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC (2001, p. 35) já alertava para o seguinte:

> Além disso, a promessa de valorização do magistério tem ficado aquém do esperado, considerando sua importância para a capacitação do povo cearense" prevista no plano de governo do estado do estado (Ceará,1995a). Embora reconhecendo que houve melhoria salarial, alguns dos entrevistados consideram que os investimentos em educação não alcançaram o mesmo nível de alguns outros setores, como os investimentos em infra-estrutura e os que favorecem o desenvolvimento industrial

O alerta do CENPEC parece ter tido efeito positivo no âmbito governamental, na medida em que estimulou iniciativas do porte do Magister, dentre outras. Vale destacar, porém que os desafios explicitados ao final do relatório do CENPEC (2001, p. 45) permanecem atuais:

> – É preciso viabilizar uma política de valorização do magistério, revendo ou elaborando os planos de cargos e carreiras e, também possibilitar mais autonomia para que as escolas desenvolvam seus projeto dispondo para tanto de recursos financeiros e apoio técnico-pedagógico;
>
> -Seria desejável que o conteúdo dos cursos de habilitação inicial dos professores fosse discutido entre as instituições encarregadas de formá-los em nível médio e superior e a SEDUC.
>
> -De modo geral, é necessário rever a política de formação continuada de professores de modo a atingir o maior contingente possível, torná-lo sistemática e adequada às necessidades tanto dos profissionais, quanto do sistema.

Especificamente no tocante à formação para utilização das tecnologias em contexto educacional, o Estado do Ceará ainda que divulgue massivamente que esteja desenvolvendo as condições necessárias e adequadas à implementação da Política Estadual de Informática na Educação, como instrumento que prioriza o uso das tecnologias de informática e telecomunicações - telemática - a serviço da melhoria da qualidade do ensino, o que se percebe é que tal política ainda deixa muito a desejar.

Para que haja a redefinição da escola, é imperativo que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado para a infra-estrutura tecnológica e a utilização das novas tecnologias. Isto deve ser feito através da formação contínua dos professores. As tecnologias precisam ser compreendidas como resultado da inteligência humana, colocando-se a seu serviço. Esta é a consciência que se espera do educador crítico.

Como parte desse esforço podemos destacar os seguintes objetivos e ações, de acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação Básica que apresenta as seguintes ações:

> sensibilizar a comunidade educativa para utilização de novas tecnologias:
>
> - estimular, discutir, propor e executar projetos educativos e outras instituições, na metodologia da EAD;
> - discutir, desenvolver e aplicar metodologias de ensino que promovam a construção do conhecimento voltando para a formação cidadã do educador/educando;
> - acompanhar e avaliar Programas de EAD através do Sistema de Acompanhamento Pedagógico;
> - reunião estadual de acompanhamento TV Escola/PROINFO, realizada semestralmente e contando com a participação de 25 multiplicadores de NTE;
> - reunião das Macrorregiões de Acompanhamento TV Escola/PROINFO, efetivadas mediante solicitação dos CREDE que compõem a macrorregião;
> - seminário: "TV Escola - Gestão Compartilhada" - 63 multiplicadores de NTE;
> - participação no INFOEDUCAR, onde a cada ano contamos com a presença de 42 multiplicadores de NTE, 8 técnicos da Secretaria da Educação e 150 professores da Rede Estadual de Ensino;
> - capacitação nas diversas séries: "Programa Um Salto para o Futuro", ocorrendo mensalmente nos 21 CREDE através das 24 salas de recepção, tendo a abrangência de 720 professores por série;
> - oficina Básica de Produção de Vídeo: 21 multiplicadores;
> - implementação e acompanhamento do projeto "Sua Escola a 2000 por Hora", sendo 10 escolas selecionadas pelo Instituto Ayrton Senna e mais 10 contempladas pelo Estado através de iniciativa da Secretaria;
> - acompanhamento das ações através do Sistema de Acompanhamento

Pedagógico (SAP), realizado mensalmente nos próprios CREDE com o deslocamento de 42 técnicos, atingindo 110 multiplicadores;

- Telemática para Ensino Médio: atendimento através do FUST (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicação). Número de escolas: 422; número de professores: 7.799; matrículas: 209.254; número de computadores: 8.700;
- Projeto Internet na Escola: capacitação em Informática Educativa através de Videoconferência. Atendimento de 880 professores;
- capacitação em Novas Tecnologias;
- Informática Avançada Aplicada à Educação: 21 multiplicadores de NTE;
- Educação: 21 multiplicadores de NTE;
- Internet: 21 multiplicadores de NTE;
- Hardware: 21 multiplicadores de NTE;
- Suporte Técnico Avançado: 10 multiplicadores de NTE;
- Informática Educativa: 2.500 professores capacitados em todo o Estado;
- Aluno Monitor: 1.800 alunos capacitados para apoiar a implantação do Projeto Internet na Escola.

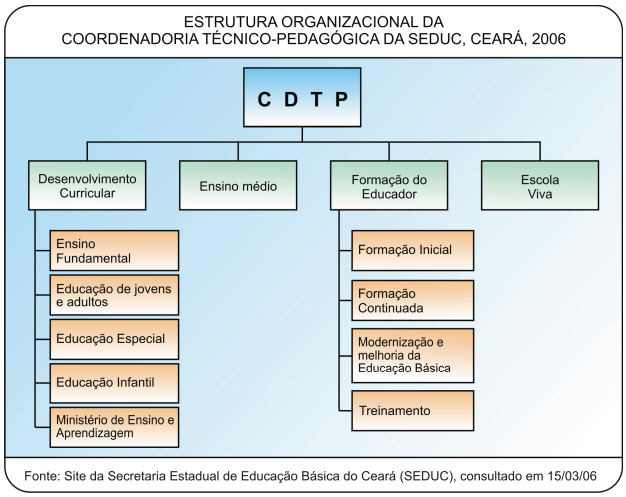
(http://www.seduc.ce.gov.br/educacaodistancia.asp, consultado no dia 20 de janeiro/2006)

Ainda que estas ações relacionadas à introdução de tecnologias em contexto educacional sejam executadas no âmbito da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico[9], percebe-se uma desarticulação das mesmas em relação às atividades de planejamento curricular e formação inicial ou continuada propriamente ditas. Este tema será melhor aprofundado no capítulo 04 quando da análise dos dados empíricos de nossa pesquisa.

A Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico – CDTP possui a seguinte estrutura organizacional:

[9]A **Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico** tem como missão coordenar e acompanhar a implantação de políticas e estratégias destinadas à melhoria do desenvolvimento técnico-pedagógico da escola, através de uma linha de ação que integra o desenvolvimento curricular e a formação inicial e continuada do educador.

FIGURA 02



O processo de formação inicial e continuada destes professores no Estado do Ceará ainda requer uma avaliação criteriosa, a fim de podermos apreender as lições que esta realidade complexa da educação nos é capaz de ensinar.

3.5.2) AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA.

O Programa de Formação para Professores do Estado da Bahia, instituído em 14/05/2003, através do Decreto nº 8.523 do Governo do Estado, integra ação de valorização do magistério definida como uma das linhas de atuação prioritárias do Programa Educar para Vencer - fase II.

Através de Cursos de Licenciatura Plena em Letras Vernáculas, Letras com Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia o Programa busca promover um salto qualitativo no processo de ensino aprendizagem em toda a rede do ensino público do Estado da Bahia. Os cursos têm duração de 3 anos e no mínimo 2.800 horas integralizadas, de acordo com a resolução CNE/CP/02/02.

A meta do Programa é graduar, na primeira etapa, 4.100 professores da rede estadual, através de convênios entre a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC) e as universidades estaduais (UNEB, UESC, UESB e UEFS) e a Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Os cursos são destinados aos professores do quadro efetivo da rede estadual, que possuem formação de nível médio (com ou sem adicionais) e àqueles que possuem licenciatura curta.

Na 1ª etapa serão priorizados os profissionais que estão em regência de classe nas séries subseqüentes do ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e no ensino médio e que tenham até 24 anos de serviço, para mulheres e 29 anos de serviço, para homens.

O acesso aos cursos se dará através de um processo seletivo de caráter classificatório, a ser realizado conforme edital publicado por cada instituição de ensino superior convenente: UNEB, UEFS, UESC, UESB e UFBA.

Integram o Programa cerca de 29 pólos formativos[10] localizados nas cidades onde as universidades estaduais e a UFBA possuem departamentos. Municípios circunvizinhos a estes pólos e que disponham de fácil acesso de transporte também serão contemplados com vagas para os cursos ofertados.

Segundo dados da Secretaria de Educação, mais 1.080 professores da rede estadual serão licenciados através de cursos a distância, sendo 700 na área de matemática, graças a convênio com a Universidade Salvador - Unifacs, e 380 em ciências biológicas, pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

O Programa de Formação para Professores, criado em 2003 pelo governo do estado, já ofereceu, até dezembro de 2005, 3.500 vagas em oito cursos do núcleo comum de educação básica, sendo três mil com aulas presenciais e 500 pelo método a distância. A meta, até o fim do ano, segundo a Secretária de Educação, Anaci Bispo Paim, é licenciar seis mil professores para o exercício do magistério.

Com o método da educação a distância, a secretaria está podendo estender o programa de formação para os professores que atuam em áreas mais distantes dos grandes centros urbanos. Novas turmas deverão ser lançadas no ano de 2006 nas áreas de química e letras com inglês, em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

[10] http://www.sec.ba.gov.br/iat/progra_proje/mapa_presencial.htm

Segundo Iara Soares, Diretora-Geral do Instituto Anísio Teixeira (IAT):

> como não temos campus em todos os municípios, a educação a distância é uma ferramenta importante, porque nos permite alcançar justamente os profissionais que mais precisam, por estarem longe dos principais centros urbanos. O programa de formação, que tem por objetivo licenciar os professores da rede que só possuem certificado de ensino médio ou de licenciatura curta, já promoveu cursos nas áreas de matemática, física, química, biologia, história, geografia, letras com português e letras com inglês. É um programa que tem um impacto social muito grande, porque qualifica os professores e melhora a qualidade do ensino, diz ela, frisando que todas as despesas são custeadas pelo governo estadual. (Correio da Bahia, 12 janeiro de 2006).

O IAT é responsável pela execução do programa, em parceria com sete universidades: as quatro estaduais (UNEB, UESC, UEFS E UESB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a UNIFACS e a Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

TABELA 06
NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL POR MODALIDADE DE ATUAÇÃO, GRAU DE FORMAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, BAHIA - 2004

Dependência Administrativa	1ª a 4ª série							
	Grau de Formação							
	Total	Educação Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		
		Incompleta	Completa	Magistério Completo	Outra Form. Completa	Licenciatura Completa	Completo s/Licenciatura	
							C/ Magistério	S/ Magistério
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	4.723	-	-	4.221	98	350	50	4
Municipal	53.924	246	953	47.383	1.397	3.166	725	54
Particular	7.296	25	145	4.944	387	1.250	443	102
Total**	**65.943**	**271**	**1.098**	**56.548**	**1.882**	**7.466**	**1.218**	**160**
Dependência Administrativa	**5ª a 8ª série**							
	Grau de Formação							
	Total	Educação Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		
		Incompleta	Completa	Magistério Completo	Outra Form. Completa	Licenciatura Completa	Completo s/Licenciatura	
							C/ Magistério	S/ Magistério
Federal	56	-	-	-	-	56	-	-
Estadual	21.327	-	-	8.143	820	10.850	1.042	472
Municipal	33.633	4	108	22.265	2.171	7.417	1.200	468
Particular	7.301	13	31	1.390	861	4.150	683	353
Total**	**62.317**	**17**	**139**	**31.798**	**3.672**	**22.473**	**2.925**	**1.293**

Fonte: SEC, MEC/INEP

**A soma dos docentes que atuam na 1ª a 4ª série com os que atuam na 5ª a 8ª série não coincide com o total, devido a casos de docentes que atuam nos dois níveis de ensino.

TABELA 07
NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO POR GRAU DE FORMAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, BAHIA - 2004

Dependência Administrativa	Grau de Formação							
	Total	Educação Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		
		Incompleta	Completa	Magistério Completo	Outra Form. Completa	Licenciatura Completa	Completo s/Licenciatura	
							C/ Magistério	S/ Magistério
Federal	312	-	-	-	3	248	20	41
Estadual	23.339	-	-	5.206	1.094	14.069	1.681	1.289
Municipal	3.343	-	-	1.671	252	1.128	169	123
Particular	5.517	-	-	515	430	3.677	496	399
Total**	**32.515**	-	-	**7.392**	**1.177**	**19.122**	**2.366**	**1.852**

Fonte: SEC, MEC/INEP

Dos 32.515 professores do Ensino Médio na Bahia, apenas 19.122 possuem licenciatura completa para lecionar neste nível de ensino. Ou seja, ainda existe uma grande demanda (13.393) por formação de licenciados para o Ensino Médio. Talvez por isso mesmo exista uma opção por parte da SEC no sentido de formar massivamente os professores através da Educação a Distância, tal como está definido pela atual política de formação docente, já descrita anteriormente.

TABELA 08
NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª A 8ª DÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, BAHIA - 2004

Dependência Administrativa	2003				2004				Variação 2003/2004			
	Grau de Formação				Grau de Formação				Grau de Formação			
	Total	Educação Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total	Educação Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total	Educação Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Federal	67	-	-	67	56	-	-	56	-16,4	-	-	-16,4
Estadual	24.364	-	10.532	13.832	21.327	-	8.963	12.364	-12,5	-	-14,9	-10,6
Municipal	34.497	176	25.056	9.265	33.633	112	24.436	9.085	-2,5	-36,4	-2,5	-1,9
Particular	7.212	86	2.147	4.979	7.301	44	2.071	5.186	1,2	-48,8	-3,5	4,2
Total**	**66.140**	**262**	**37.735**	**28.143**	**62.317**	**156**	**35.470**	**26.691**	**-5,8**	**-40,5**	**-6**	**-5,2**

Fonte: SEC, MEC/INEP

As políticas de formação docente tal como descritas neste capítulo revelam as práticas que vêm sendo adotadas pelo poder público tanto no Ceará como na Bahia. Tais políticas têm se materializado enquanto momentos específicos tanto de formação teórica inicial, quanto da própria prática pedagógica do professor que lhe possibilita adquirir o "saber de experiência". Tais momentos, vale destacar, refletem uma determinada concepção de educação, de homem, de prática pedagógica e, conseqüentemente, de formação.

Considerando tais elementos, procuraremos, no capítulo seguinte, fazer um breve histórico de desenvolvimento do PROINFO desde a sua criação em 1997 até os

dias de hoje, buscando, ainda, caracterizar a política de formação adotada pelo mesmo.

A reflexão acerca da experiência concreta do PROINFO toma como referência as categorias de análise que elegemos ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa, quais sejam: política educacional; formação e prática docente; e tecnologia.

4. PROINFO: HISTÓRIA, PESQUISAS E RESULTADOS

4.1) INTRODUÇÃO

A partir da reflexão empreendida nos capítulos 1 e 2 sobre educação, tecnologia, modernidade e formação docente na sociedade do conhecimento analisaremos especificamente o Programa de Informatização das Escola Públicas Brasileiras (PROINFO), abordando-o como uma metáfora das políticas de "modernização" educacional do sistema público de ensino, bem como daquelas relacionadas à formação de professores.

4.2) SITUANDO O PROINFO: HISTÓRIA E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O contexto educacional já descrito anteriormente impõe ao Estado uma responsabilidade ímpar no tocante ao redimensionamento da formação docente a ser concretizada. Tal formação pressupõe uma consciência clara dos desafios hoje postos à escola no âmbito da sociedade da informação. Pierre Lèvy (2000, p. 75), referindo-se ao jogo da Cybercultura reporta-se ao papel do poder público quando afirma que:

> *O que está em jogo na cybercultura, tanto no plano da redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do «presencial» para a «distância» e, tampouco, da escrita e do oral tradicionais para a «multimídia». É sim a transição entre uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (escola, universidade) e uma situação de intercâmbio generalizado dos saberes, de ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerido, móvel e contextual das competências. Nesse quadro, o papel do poder público haveria de ser:*
>
> 1) permitir para todos um acesso aberto e gratuito a mediatecas, centros de orientação, documentação e autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento;
>
> 2) garantir a cada um uma formação elementar de qualidade;
>
> 3) regular e animar uma nova economia do conhecimento, na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização sejam considerados como recursos potenciais de aprendizado ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados.

No final de 1996/início de 1997, o Governo Federal através da Secretaria de Educação a Distância (SEED) lança o Programa Nacional de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO) visando à introdução das Novas Tecnologias

de Informação e Comunicação como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

O Programa, uma iniciativa do Ministério da Educação, foi criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e alguns municipais. As diretrizes do Programa foram estabelecidas pelo MEC e pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação).

O PROINFO chegou na Bahia e Ceará no final de 96, através de workshops realizados especialmente para apresentar a proposta inicial que viria a ser institucionalizada no ano seguinte. Na Região Nordeste, o workshop realizou-se nos dias 28 e 29 de novembro de 1996 na cidade de Fortaleza-CE e contou com a participação de pessoas indicadas pelos Secretários Estaduais de Educação além da equipe do MEC que estava responsável pela implementação do PROGRAMA, acrescida de alguns especialistas da área, oriundos de outros estados e que atuavam como consultores.

Depois deste momento inicial, onde foram apresentadas as bases iniciais para o Programa, as providências (de natureza material e humana) que deveriam ser tomadas em cada estado e as possibilidades de parcerias entre universidades que já tinham alguma experiência em relação ao desenvolvimento de projetos de informática educativa e aquelas que não a tinham, foram realizados vários Encontros Nacionais que geralmente reuniam coordenadores estaduais do PROINFO, coordenadores estaduais dos cursos de especialização em informática educativa[11] (formação inicial), multiplicadores e Comitê Gestor do PROINFO e funcionavam como espaço para ir formatando e avaliando a implementação das ações previstas. O Anexo 04 descreve em detalhes tais momentos de Encontro e/ou capacitação desenvolvidos de 1996 a 2002.

A história da Informática Educativa no Brasil sempre foi marcada por iniciativas pontuais e localizadas, ainda que tenham existido anteriormente alguns

[11] Os Cursos de Especialização em Informática Educativa (360 h/a), geralmente oferecidos por universidades públicas, foram desenvolvidos de acordo com as necessidades de cada secretaria de educação. As secretarias estaduais, que participaram efetivamente de tais cursos (elaboração de currículos, definição de atividades, escolha de professores e atividades a serem desenvolvidas) também trabalharam em conjunto com as universidades na coordenação e acompanhamento dos cursos.

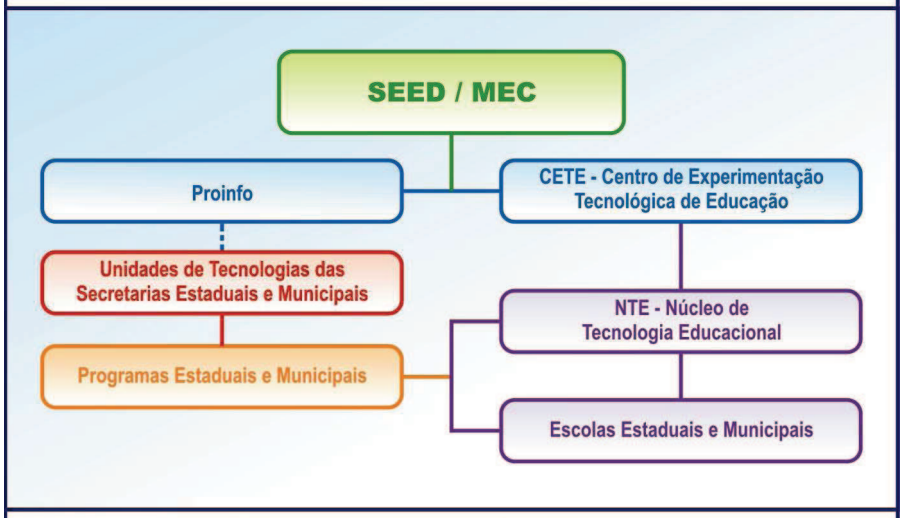
Projetos (a exemplo do EDUCOM[12]) que já buscavam articular experiências em alguns estados da Federação.

O PROINFO, porém, configura-se a primeira experiência implementada em **todos** os estados brasileiros de maneira homogênea e centralizada, sob a coordenação de um Órgão do Governo Federal (SEED-MEC). Tal característica confere a este Programa uma relevância ímpar quando do debate em torno da utilização da tecnologia em contexto educacional.

Não menos relevante é o fato de que este Programa surge exatamente no bojo da liberação do uso da Internet para objetivos comerciais e não apenas acadêmicos e militares. Este fato possibilitou a construção de Redes de conhecimento e interação que dão a esta experiência um caráter inovador e muito específico para o trabalho pedagógico que se realiza na rede pública de ensino.

O PROINFO funciona a partir da seguinte estrutura organizacional:

FIGURA 03
ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PROINFO



Fonte: Site do MEC, consultado em 21/12/2005

[12] O Projeto EDUCOM foi criado em 1984 tendo por base subprojetos que funcionaram como centros pilotos instalados em 05(cinco) universidades brasileiras: UNICAMP, UFRGS, UFMG, UFRJ e UFPE que ficaram responsáveis pelas pesquisas e formação de recursos humanos direcionando as atividades relacionadas à informática educativa. O Projeto tinha como objetivo realizar estudos e experiências em IE, formar RH para o ensino e a pesquisa e criar programas de informática por meio de equipes multidisciplinares vindo a tornar-se a primeira grande ação voltada para a formação de professores de 1º e 2º graus, utilizando a informática na educação.

O PROINFO organiza-se a partir da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC numa relação direta com as Secretarias de Estaduais e/ou Municipais de Educação nos Estados, através das células/unidades de tecnologia que funcionam como estruturas responsáveis de operacionalizar as ações de desenvolvimento tecnológico no âmbito dos Sistemas Públicos. Essa articulação é mediada principalmente pelo CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação) que funcionou, no início da implementação do Programa, como uma instância fundamental para a definição de diretrizes para a execução do mesmo, tais como as cotas de máquinas para cada Estado, forma de estruturação do PROINFO nos Estados, dentre outras.

As Secretarias de Educação, por sua vez, mantêm uma relação direta com os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) a ela subordinados. Em alguns casos, a exemplo da Bahia, esta coordenação dos NTE é feita por algum órgão específico também vinculado à mesma Secretaria.

Na Bahia, os NTE são administrados pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT)[13] que possui uma estrutura praticamente independente da Secretaria de Educação do Estado.

No Ceará, a coordenação dos NTE é feita pela Célula de Educação a Distância da SEDUC que têm a missão precípua de administrar o PROINFO no Ceará, bem como articular alguns outros programas tais como a TV Escola, capacitações a distância, dentre outros.

Até janeiro de 2006 existiam, segundo dados do MEC, 375 (trezentos e setenta e cinco) NTEs[14], assim distribuídos:

[13] O Instituto Anísio Teixeira, órgão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, planeja e coordena estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, informações educacionais e capacitação de recursos humanos na área de educação.

[14] O Núcleo de Tecnologia Educacional é uma estrutura descentralizada do PROINFO destinada a capacitar professores e dar suporte técnico e pedagógico a escolas e professores na área de uso da telemática na educação.

TABELA 09 DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL **(NTE)** POR REGIÃO, BRASIL.	
REGIÃO	**N° de NTE**
Centro Oeste	38
Nordeste	91
Norte	26
Sudeste	141
Sul	79
TOTAL	**375**
Fonte: Site do MEC, consultado em 21/12/2005	

Além dos Núcleos de Tecnologia Educacional, existem ainda os pontos de presença do Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC) que funcionam nas escolas como um importante suporte ao trabalho desenvolvido pelos multiplicadores principalmente porque viabilizam o acesso à Internet de maneira prática e eficiente.

O programa GESAC – Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão, do Governo Federal, tem como meta disponibilizar acesso à Internet e mais um conjunto de outros serviços de inclusão digital à comunidades excluídas do acesso e dos serviços vinculados à rede mundial de computadores. A conexão é estabelecida por meio de satélite, facilitando alcançar regiões onde ainda é raro encontrar possibilidade de conexão internet. Para um país continental e com grandes áreas sem acesso a qualquer tecnologia digital, só mesmo esse tipo de conexão permitiria interligar brasileiros de todas as partes do país sem as barreiras geográficas do território nacional.

Assim, este Programa tem beneficiado prioritariamente as comunidades que apresentarem baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e que estejam localizadas em regiões onde as redes de telecomunicações tradicionais não oferecem acesso local à internet em banda larga.

Contribuir para mudar esta realidade é o principal objetivo do programa. Não apenas levando o acesso à internet, mas provendo um conjunto de facilidades adicionais para que as comunidades explorem ao máximo todos estes recursos informacionais. Além disso, ele busca criar uma rede horizontal solidária de cooperação, que possibilite maior intercâmbio de informações, oportunidades para melhoria da vida, geração de cultura e de negócios. Cerca de 22 mil computadores

estão conectados na rede GESAC, e com comunicação à internet. Assim, a perspectiva é atender um número superior de 6,4 milhões de pessoas.

No dia 16 de junho de 2003 foi disponibilizado o primeiro ponto de presença GESAC: no Colégio Estadual Belmiro Soares, cidade de Paranaiguara-GO. Em março de 2004, o serviço GESAC já havia alcançado 3.200 comunidades, com média superior a 400 instalações por mês. Segundo o quadro abaixo (MEC, 2006) esse número de pontos de presença subiu para 2.416.

TABELA 10
QUANTITATIVO DE NTE, PONTO DE PRESENÇA DO GESAC E LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, BRASIL, 2006

ESTADOS	NTES			PONTOS DE PRESENÇA DO GESAC					LABORATÓRIOS				
	Estaduais	Municipais	Total por Estado	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total por Estado	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total por Estado
AC	2		2		12			12		14	3		17
AL	2		2		15	17		32		23	22		45
AM	1	1	2	1	31			32		43	16		59
AP	2		2		26		3	29		22	7		29
BA	16	1	17	1	122	85	1	209		169	124		293
CE	23	1	24		191	45		236		229	38		267
DF	5		5		21			21		64			64
ES	4		4		31	33		64		70	19		89
GO	17	2	19		33	32		65	1	125	40		166
MA	9		9		40	43		83		135	31		166
MG	25	1	26		247	66		313		403	166		569
MS	4	1	5		24	7		31		41	25		66
MT	6	1	7		34	1		35		65	11		76
PA	9	1	10		57	63		120		71	81		152
PB	4		4		25	25		50		40	31		71
PE	15	7	22		127	42		169		125	84		203
PI	6	1	7		40	10		50		62	11		73
PR	34		34		116			116		265	29	2	296
RJ	15	1	16	3	86	26		115		273	80		353
RN	4		4		38	15		53		34	12		46
RO	4		4	1	23	7		31		33	9		42
RR	1	1	2		6			6		13			13
RS	30		30		113	1		114		162	97		259
SC	12	2	14		54	17		71		197	211		408
SE	2		2		20	6		26		27	8		35
SP	90	2	92		274	13		287		1036	5		1041
TO	12	1	13		43	2	1	46		29	3		32
TOTAL G	354	24	378	6	1849	556	5	2416	1	3770	1163	2	4936

Fonte: Secretaria de Educação à Distância do MEC (SEED - MEC), 2006

4.3) O PROINFO À LUZ DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O contexto de implementação do PROINFO, assim como de qualquer Projeto que efetive, na realidade do sistema, uma determinada política educacional, é rico e complexo, exigindo, de quem busca pesquisá-lo, um considerável esforço de reflexão teórica. Para tanto, lançamos mão de algumas categorias de análise que pudessem nos auxiliar a perceber os nexos e desenhos que tomam tal política,

configurando, assim, o campo pedagógico onde tais relações, ações e objetivos se materializam.

Para Bourdieu (1987, p. 20-21):

> Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nela se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbítrio e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir e destruir.

Ou seja, é preciso mergulhar nas tramas e nexos da realidade onde os sujeitos se dizem, materializando suas ações - o campo pedagógico. Analisando tais relações e o que se desenha a partir das mesmas é que conseguiremos chegar mais perto de uma compreensão mais profunda dos sujeitos e o que eles concretizam em seu cotidiano.

A seguir, faremos uma reflexão de caráter mais geral sobre o PROINFO à luz das categorias que elegemos para compreender, investigar e analisar os sujeitos, bem como as realidades que eles configuraram ao longo de suas trajetórias enquanto multiplicadores, coordenadores dos NTE, diretores e professores das escolas que possuem laboratórios.

No capítulo 04 (quatro), aprofundaremos esta análise a partir da pesquisa empírica que fizemos por meio das entrevistas que realizamos com tais sujeitos.

4.3.1) O PROINFO como política educacional

O que configura uma determinada política educacional? Segundo Freitag (1989, p. 42), a política educacional é:

> um caso particular das políticas sociais; ela assume, portanto, todas as características da política social global: dirige-se a populações que abrangem todas as classes sociais e não somente aos carentes, é um instrumento político-econômico que visa disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho.

Considerando a conceituação de FREITAG, podemos afirmar que, enquanto política social destinada à formação de professores e inserção de tecnologias da

informação e comunicação no contexto da escola pública, o PROINFO caracteriza-se como uma política educacional que também busca materializar diretrizes e objetivos definidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC).

Vale ressaltar, ainda, que uma política educacional não se expressa apenas nos documentos ou diretrizes emanadas dos órgãos públicos responsáveis pela gestão educacional - seja ela Federal, Estadual ou Municipal - mas também - e principalmente - pela concretização destas intencionalidades expressas pelo discurso oficial, no cotidiano pedagógico da escola e do sistema como um todo. Tais intencionalidades podem ser observadas exatamente na dinâmica mesma da intervenção dos sujeitos educativos. Como destaca Martins (1993, p.17):

> a política educacional, apesar de não estar em todos os lugares onde está a educação (enquanto processo de socialização) também não está apenas no sistema escolar padronizado, pois extrapola seus limites ... ela não tem lugar fixo e determinado e o seu surgimento depende de um momento histórico, de uma conjuntura. Mas quando se encontra essa intenção em livros e documentos históricos do passado, em **discursos**, documentos e projetos especiais ou prognósticos do futuro, com certeza se está encontrando a formulação de uma ou mais políticas educacionais.

Por ser um Programa que tem se desenvolvido em todos os estados da Federação, o PROINFO assume um caráter de Política Nacional de Informática Educativa estando passível de sofrer (e sofrendo) as mais diversas influências inerentes à realidade política e administrativa de cada Estado.

Além destes aspectos específicos de cada realidade estadual ou municipal, é possível perceber também uma grande influência do ideário da reforma educacional que tem sido implementada na América Latina principalmente a partir dos anos 1990.

Como já destacamos anteriormente, o ideário da reforma atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-la. Tornou-se necessário, então, não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nela se envolver, como aliás recomenda o Relatório Delors[15].

[15] O Relatório Delors é um documento publicado pela UNESCO em 1996, onde são definidas as quatro aprendizagens fundamentais que a Comissão adotou como pilares para a empresa educativa do século vindouro.Tal Relatório enfatiza firmemente a idéia de que a melhoria da qualidade escolar dar-se-á através da melhoria das competências dos professores.

Esta ênfase no papel do professor para a qualidade dos processos educativos também está presente nas diretrizes do PROINFO que representam também uma oportunidade para implementar referida formação a partir de outro ambiente, agora tecnológico. Barreto (2003, pg. 06) afirma que:

> As diretrizes e as estratégias que visam à conformação dos professores a um lugar esvaziado parecem estar sintetizadas nessa concepção de prática, posta em circulação no discurso oficial, em choque com as 800 horas de prática estabelecidas pelas "Diretrizes". Junto com esta concepção, estão outras simplificações de raiz que apontam no sentido das "tecnologias em vez de". Permanecem as tecnologias fetichizadas, pensadas para a formação de professores à distância, significando certificação em larga escala.

Concluímos, então, que as diretrizes do PROINFO estão absolutamente sintonizadas com as políticas educacionais protagonizadas pelo ideário da reforma educativa hoje em curso na América Latina.

Os nexos de tais políticas e o PROINFO precisam ser melhor aprofundados para que possamos perceber que tais articulações não são circunstanciais, mas obedecem a uma lógica que pode ser conhecida e analisada com critério.

4.3.2) A Formação e a prática docente no contexto do PROINFO

Como destacamos anteriormente, a concepção de formação docente está intrinsecamente vinculada à idéia de uma formação inicial (momento em que é construída a base teórico-prática para a atuação do professor) que será aperfeiçoada através da formação continuada (a ser desenvolvida ao longo da práxis pedagógica do educador). Há de se considerar, para tanto, o contexto histórico em que tais momentos acontecem.

O PROINFO surge em 1997, momento histórico importante para consolidação do ideário educativo neoliberal que busca redimensionar o papel do professor com vistas à construção de competências essenciais à qualidade do sistema.

Neste mesmo sentido, as diretrizes do PROINFO (1997, pg. 07) destacam que:

> O sucesso deste Programa depende fundamentalmente da capacitação dos recursos humanos envolvidos com a sua operacionalização. Capacitar para o trabalho com novas tecnologias de informática e telecomunicações não significa apenas preparar o indivíduo para um novo trabalho docente. Significa,

> de fato, prepara-lo para o ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação. A capacitação de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação implica redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no processo ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade.

Ou seja, há uma admissão clara de que essa capacitação do professor deve possibilitar uma mudança cultural, sem a qual torna-se inviável a inserção das TIC no cotidiano da escola pública. Porém, ainda que haja, teoricamente, essa admissão quanto à natureza do processo de formação, o mesmo é pensado basicamente em termos de seleção e formação dos recursos humanos na seguinte seqüência:

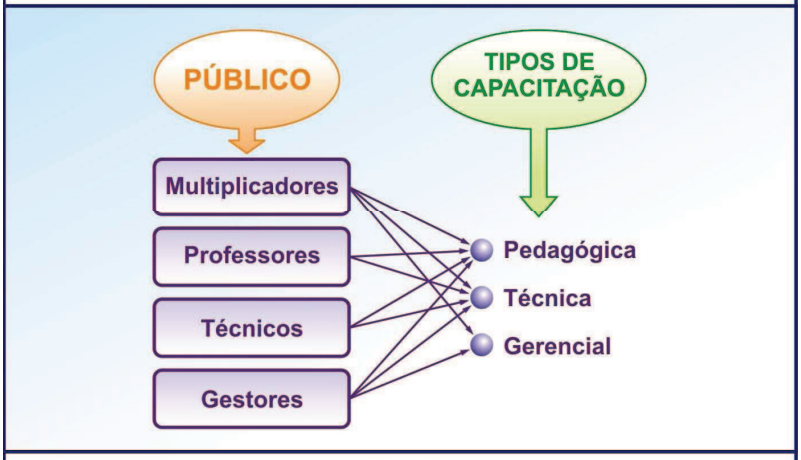
> - seleção e capacitação de professores oriundos de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante, destinados a ministrar a formação dos professores multiplicadores;
> - seleção e formação de professores multiplicadores oriundos da rede pública de ensino de 1º. e 2º. graus e de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizantes;
> - seleção e formação de técnicos de suporte em informática e telecomunicações;
> - seleção e formação de professores da rede pública da rede pública de ensino de 1º. e 2º. graus (que atuarão nas escolas, com os equipamentos e software fornecidos pelo MEC. (BRASIL, PROINFO, 1997, pg. 7)

Infelizmente, o documento que explicita as diretrizes do PROINFO não apresenta de maneira clara a concepção pedagógica que fundamenta a capacitação de recursos humanos apontada, no texto, como elemento fundamental para o sucesso do Programa. No máximo, sinaliza que a formação realizada deve conduzir os multiplicadores a terem um perfil que os leve a ser:

> 1) autônomos e cooperativos;
> 2) comprometidos com a aprendizagem permanente;
> 3) mais envolvidos com uma nova ecologia cognitiva do que com preocupações de ordem meramente didática;
> 4) engajados no processo de formação do indivíduo para lidar com a incerteza e a complexidade na tomada de decisões e a responsabilidade decorrente;
> *5)* capazes de manter uma relação prazerosa com a prática da intercomunicação. (PROINFO, 1997, p. 08)

O quadro a seguir demonstra bem a estratégia de capacitação de recursos humanos do PROINFO:

FIGURA 04
ESTRATÉGIA DE CAPACITAÇÃO DO PROINFO.



Fonte: Relatório de Atividades 1996/2002 (DIED- SEED-MEC), 2003

Os objetivos e estratégias de implementação da capacitação de recursos humanos mostram-se genéricos e sinalizam que o simples contato dos especialistas, formados no âmbito do Programa, com os professores "deverá gerar uma nova cultura de educação a distância" (idem, p. 08). Se antes a referência às tecnologias era basicamente a alusão às tecnologias digitais compreendidas de maneira mais ampla, no momento em que cita a educação a distância, o texto das Diretrizes já aponta o rumo do trabalho que viria a ser realizado pelos multiplicadores nos NTE: a EAD!

Ainda como um dos objetivos, o texto sinaliza a necessidade de:

> Preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica. (Ibidem, pg. 08)

A incorporação das tecnologias no cotidiano do professor teria, pois, como objetivo precípuo a transformação de sua prática pedagógica. O que não está muito claro no texto é exatamente qual a natureza dessa transformação. Ainda que sejam citados alguns conceitos tipo cooperação, autonomia, criatividade, ecologia cognitiva, aprendizagem permanente não há uma preocupação de uma definição teórico-metodológica mais precisa quanto a essa dimensão pedagógica da prática docente. Em todos os documentos que pesquisamos do PROINFO, não estão claros os pressupostos da capacitação que o Programa espera realizar.

4.3.3) O conceito de tecnologia expresso nas Diretrizes do PROINFO

No documento que estabelece as Diretrizes do PROINFO existe a admissão de que os computadores estão mudando a vida das pessoas na medida em que possibilitam o desenvolvimento de novas técnicas de produção, armazenamento e geração de informações, alavancado pelo progresso da informática e das telecomunicações. (PROINFO, 1997, p. 02).

O texto das Diretrizes (PROINFO, 1997, p. 02) descreve esse processo de revolução tecnológica dando especial destaque à ideia de que:

> Técnicas e modelos computacionais vêm sendo empregados na área cognitiva para investigar como o conhecimento é produzido e representado pela mente. No campo da Inteligência Artificial os computadores simulam os processos intelectuais, organizam, hierarquizam informações, criando, assim, novos conhecimentos. A informática e as telecomunicações vêm transformando a vida humana ao possibilitar novas formas de pensar, trabalhar, viver e conviver no mundo atual, o que muito modificará as instituições educacionais.

A partir deste diagnóstico, constata-se a necessária e inexorável mudança nas relações de trabalho, bem como na maneira como as pessoas constroem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação. Ou seja:

> Ao lado da necessidade de uma sólida formação básica, é preciso, também, desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização e formalização do conhecimento, do manejo de signos e representação, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa. [...] É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. Uma boa forma de se conseguir isto é usar o computador como prótese da inteligência e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção de conhecimento.E o lócus ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional. (PROINFO, 1997, p. 02).

4.3.4) Avaliações acerca do PROINFO

Segundo Relatório de atividades do PROINFO (1996-2002)[16], a avaliação externa realizada pela Universidade de Brasília (UnB) acerca do desenvolvimento do Programa em âmbito nacional demonstra que os objetivos previstos inicialmente vêm

[16] BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância – Departamento de Informática na Educação a Distância (DIED)–***Relatório de Atividades 1996/2002, Brasília-DF*** – Dezembro/2002.

sendo satisfatoriamente atingidos. Em relação à capacitação de recursos humanos têm-se os seguintes dados:

TABELA 11
METAS DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PREVISTOS E REALIZADOS PELO **PROINFO**, BRASIL. (1996 a 2002)

CATEGORIAS	PREVISTOS	CAPACITADOS
Multiplicadores	1.000	2.169
Professores	25.000	137.911
Técnicos	6.000	10.087
Gestores	0	4.036

Fonte: Relatório de atividades do DIED-SEED de 1996 a 2002, Brasília, Dezembro/2002

A conclusão final do referido relatório (MEC, 2002, Pg. 6) no tocante à avaliação das metas previstas é a seguinte:

> À exceção do número de escolas e alunos beneficiários do Programa, as demais metas foram ultrapassadas de muito, sem exceção. Não foi possível atingir as metas em foco por insuficiência de recursos para aquisição de conjuntos de hardware & software.
>
> Por outro lado, foi possível atingir outras metas não estabelecidas inicialmente para o Programa (por exemplo, capacitação de gestores) e obter produtos igualmente não previstos (tais como o curso de mestrado).

Alguns pesquisadores não compartilham desta visão otimista expressa pelo Ministério da Educação no tocante aos resultados do PROINFO. Nessa direção, assim se manifesta Cysneiros (2001, pg.121):

> Não se efetuou a promessa do PROINFO de primeiro treinar professores das escolas que receberam computadores, uma vez que os NTEs não tinham condições de funcionamento pleno, e também não havia, na maioria das redes escolares, infra-estrutura de transporte, substituição de professores, material de consumo, etc. Os computadores foram entregues e os laboratórios de muitas escolas ficaram fechados durante um ou dois semestres, e em algumas escolas não estão funcionando até o presente momento (fevereiro/2002).

Ou seja, novamente estamos diante do recorrente quadro no tocante à avaliação de políticas públicas, especificamente das políticas educacionais: o Governo Federal faz uma avaliação pra lá de otimista e a realidade constatada pelos estudiosos da área não confirma tal otimismo. Pelo contrário, análises demonstram ainda que, no

tocante à perspectiva pedagógica adotada existem problemas que merecem apurada reflexão:

> No discurso do MEC, além da "eqüidade", uma perspectiva (neo)tecnicista: "pacotes educacionais" diversificados e mais sofisticados, não apenas por incorporar as TIC, mas porque passíveis de serem embalados em propostas menos identificadas ao tecnicismo, com a abordagem construtivista defendida pelos PCN, incluindo Vygotsky como referência. É uma nova roupagem para o velho determinismo técnico, com a valorização da técnica em si e, conseqüentemente, com a ênfase posta no treinamento para sua utilização "correta". (BARRETO & outros, 2001, Pg. 21)

Considerando tais análises, cabe-nos, pois, através de um mergulho na realidade educacional brasileira – especificamente a cearense e a baiana -, uma apurada análise, a fim de identificarmos qual tem sido a real influência do PROINFO para a formação docente e prática pedagógica do professor da escola pública.

Para empreendermos este mergulho, fomos ao encontro das pessoas que efetivamente concretizam essa realidade educacional, seja como sujeitos desta formação, seja como docentes que buscam construir um saber de experiência que os habilite a realizar seus objetivos pedagógicos.

Organizamos a análise da "voz" dos sujeitos com base nas categorias eleitas como forma de melhor fundamentar o nosso olhar. Porém, é importante destacar que não podemos nunca perder de vista o fato de que a realidade é uma só.

Assim, a política de formação do professor reflete-se na sua prática e nas condições concretas do trabalho docente. A concepção de tecnologia adotada induz o tipo de atividade adotadas no cotidiano do processo ensino-aprendizagem. A formação (que é reflexo da política e da concepção de tecnologia com que se trabalha) é resultado direto de apropriação dos conteúdos pedagógicos (formação inicial e saber de experiência). Em resumo, a práxis pedagógica é uma síntese destas múltiplas determinações (política, formação, tecnologia e prática pedagógica).

5. POLÍTICA EDUCACIONAL, TECNOLOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE AS FALAS INDICAM.

5.1) INTRODUÇÃO

O capítulo 05, a seguir, constitui-se de uma análise das falas dos diferentes sujeitos com quem convivemos e a quem entrevistamos ao longo de nosso trabalho de campo. Tal reflexão compõe uma bricolagem de experiências e percepções dos sujeitos.

5.2) O PERCURSO METODOLÓGICO: CATEGORIAS, SUJEITOS E FALAS.

As principais categorias de análise que guiaram nosso "olhar" foram: política educacional, tecnologia, formação docente e prática pedagógica. Tomando tais categorias como base para nossas incursões, estabelecemos os contatos preliminares com professores e técnicos vinculados às coordenações do PROINFO nas secretarias estaduais e municipais de educação, a fim de definirmos os municípios a serem pesquisados.

Na Bahia, visitamos 04 municípios: Salvador, Feira de Santana, Ilhéus e Itabuna; além de termos entrevistado também a coordenadora do NTE de Alagoinhas. No Ceará, pesquisamos os municípios de Fortaleza, Quixadá e Sobral. Os municípios foram escolhidos aleatoriamente, ainda que tenhamos utilizado também, para esta escolha, um critério de reconhecimento público acerca da qualidade dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos pelo PROINFO.

Optamos pela utilização de observações e entrevistas semi-estruturadas com professores-multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), técnicos das secretarias estaduais e municipais, diretores e professores das escolas públicas. As entrevistas foram todas transcritas e tematizadas tendo como norte as categorias de análise definidas inicialmente e melhor delineadas a partir dos achados do trabalho de campo. Foram entrevistadas 35 (trinta e cinco) pessoas entre multiplicadores, professores, diretores de escola, coordenadores dos NTE e técnicos das secretarias de educação (estadual ou municipal). As entrevistas que realizamos se constituem a base para a análise qualitativa que realizamos e as conclusões a que chegamos. O quadro a seguir detalha melhor o universo das entrevistas realizadas.

APÊNDICE A
NÚMERO DE EMTREVISTAS REALIZADAS NA BAHIA E CEARÁ, POR MUNICÍPIO E CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ESTADO	MUNICÍPIO	MULTIPLICADORES	PROFESSORES	COORD. NTE	DIRETORES	TOTAL
BAHIA (22)	Salvador	02	01	02	00	05
	Feira de Santana	03	02	01	01	07
	Ilhéus	00	02	01	01	04
	Itabuna	01	03	01	00	05
	Alagoinhas	00	00	01	00	01
CEARÁ (13)	Fortaleza	02	01	01	01	05
	Quixadá	01	01	01	02	05
	Sobral	02	00	01	00	05
	Total	**12**	**10**	**09**	**05**	**35**

Obs. Os municípios de Ilhéus e Itabuna são atendidos pelo mesmo NTE, localizado em Itabuna

Para estruturar melhor o trabalho de campo, fizemos o levantamento dos indicadores que julgamos relevantes para uma melhor compreensão da realidade a ser visitada, quais sejam: o número de NTE, Escolas (Estaduais e Municipais), alunos, professores e computadores, além do número e percentual de professores capacitados pelo PROINFO na BA e CE.

As entrevistas realizadas cobrem um total de 12 NTE, que por sua vez atendem a 236 escolas (estaduais e municipais) com 350.138 alunos, 14.884 professores e 3.000 computadores. É deste universo que trataremos em nossa análise.

O quadro que explicitamos a seguir revela alguns aspectos que julgamos fundamentais para uma compreensão mais precisa do contexto da pesquisa, bem como para o aprofundamento das categorias de análise que elegemos.

APÊNDICE B

PRINCIPAIS INDICADORES EDUCACIONAIS POR LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS NA BAHIA E CEARÁ, VINCULADOS AO **PROINFO** - 2006.

Localização Geográfica	N° de NTEs	REDE ESTADUAL (A)			REDE MUNICIPAL (B)			TOTAL (A+B)			N° de Computadores	N° de Prof. Capacitados	%
		N° de Escolas	N° de Alunos	N° de Prof.°	N° de Escolas	N° de Alunos	N° de Prof.°	Escolas	Alunos	Prof.°			
B A H I A	17	168	290.477	12.578	123	120.447	5.495	291	410.954	18.131	7.802	3.813	21.03
Salvador NTE 01, 02 e 15	03	67	140.109	6.057	25	24.192	1.244	92	164.301	7.301	1.459		
Feira de Santana NTE 03	01	11	23.961	968	08	6.542	453	19	30.503	1.421	342		
Itabuna/Ilheus NTE 05	01	10	21.831	979	19	18.058	773	29	39.889	1.752	428		
Alagoinhas NTE 10	01	08	14.918	519	05	5.267	291	13	20.185	800	187		
SUB-TOTAL BAHIA	06	96	200.819	8.523	57	54.059	2.751	153	254.878	11.274	2.416		
C E A R Á	24	229	223.402	8.473	38	710	1.296	267	224.112	9.769	5.382	7.468	76.4
Fortaleza CREDE 21	04	35	51.331	1.892	12	14.586	580	47	65.917	2.472	360		
Sobral CREDE 06	01	25	18.292	747	01	741	22	26	19.033	769	144		
Quixadá CREDE 12	01	09	10.237	365	01	73	04	10	10.310	369	80		
SUB-TOTAL CEARÁ	06	69	79.860	3.004	14	15.400	606	83	95.260	3.610	584		
TOTAL GERAL (Amostra da Pesquisa)	12	165	280.679	11.527	71	69.459	3.357	236	350.138	14.884	3.000		

Fonte: Relatório de atividades do DIED-SEED de 1996 a 2002, Brasília, Dezembro/2002

5.2.1) O PROINFO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: DA ESPERANÇA À DECEPÇÃO...À ESPERANÇA!

Compreendendo o PROINFO como uma política educacional relevante quanto à disseminação das TIC na escola pública, buscamos compreender qual a visão dos entrevistados em relação a este programa.

As idéias expressas pelos entrevistados indicam uma visão um tanto crítica em relação às políticas desenvolvidas pelas coordenações (estadual e Nacional) do PROINFO. Revelam, de certo modo, uma concepção paternalista em relação ao “todo poderoso” Estado.

Isto pode ser identificado a partir das falas de vários multiplicadores ao relataram que inicialmente apostaram muito no sucesso do PROINFO, principalmente por ser um Programa Federal com critérios estabelecidos independente das questões específicas de cada Estado. Havia, pois, uma crença de que, por ser coordenado pelo

MEC, o Programa estaria relativamente “imune” às influências político-partidárias que invariavelmente interferem negativamente na definição, execução e qualidade dos projetos educacionais estaduais e municipais.

Além disto, relatam também que a presença mais efetiva de técnicos do MEC no início da execução do Programa estimulava-os a acreditar que este seria um Programa diferente de tantos outros que, anteriormente, não lograram o êxito esperado.

Porém, com o desenvolvimento do Programa a crença inicial foi sendo substituída por um sentimento de decepção frente à relativa desresponsabilização da coordenação nacional do PROINFO em relação à dinâmica de cada Estado.

Por outro lado, há de se considerar que o papel a que inicialmente se propôs do MEC (vide Documento das Diretrizes do PROINFO, 1997) era basicamente induzir e dar suporte à implementação das ações previstas, na medida em que, por respeito à autonomia dos estados, ele não poderia interferir em relação às definições locais.

É importante registrar, porém, que as pessoas envolvidas diretamente com a implementação do PROINFO nos estados pesquisados efetivamente ficaram decepcionados com a não intervenção do MEC em alguns momentos considerados vitais para o sucesso do Programa, principalmente naqueles em que o estado não assumia suas responsabilidades e nem as contrapartidas acordadas com o MEC, tal como acordado inicialmente.

> Eu, particularmente, acho que inicialmente eu tinha mais confiança no MEC. Inclusive esse foi um dos motivos que me fez acreditar no projeto. Talvez se ele tivesse, de início, sido publicado só pela Secretaria de Educação da Bahia eu não sei se eu me envolveria. Então eu tinha uma confiança muito grande. .... Mas, com o decorrer do tempo, começaram a surgir os nossos problemas estaduais. E nós não conseguimos. Eu particularmente avalio assim, um apoio do MEC. Meio que: *“ahh foi acertado a partir de tal tempo, a autonomia do estado e o estado fazia/faz o que quer e bem entende do PROINFO”* . É essa a sensação que eu tenho em relação ao MEC. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003).

> Eu achei que o MEC fosse ter uma maior participação, mesmo com essa parceria, desse formato e sabendo a autonomia que o estado assumiu. Mas eu acho que foi um empenho muito grande do Governo Federal de colocar essas máquinas que foram quebrando de estado em estado..Eu, particularmente, me decepcionei com ele. (Professora multiplicadora, Ceará 2003)

Além deste elemento mais vinculado à percepção que os entrevistados têm do MEC, é recorrente a menção aos processos de descontinuidade administrativa e esvaziamento da real função dos multiplicadores e conseqüentemente dos NTE. Isso é mais evidente principalmente nas entrevistas realizadas na Bahia.

No Ceará, as ações do PROINFO praticamente não sofreram solução de continuidade, ainda que tenham existido algumas mudanças na equipe coordenadora ao longo dos anos, o que também gerava mudanças, porém, diferentemente daquelas verificadas na Bahia, sem muito impacto para a estrutura do Programa.

> Mudou a administração. De fato as coisas realmente não aconteceram, a partir do momento em que a SEC passou a assumir o projeto então as coisas deixaram realmente de acontecer. E aí vem mudança de governo, *"vamos aguardar porque mudou de governo, vão mudar as pessoas e a gente vai ter que aguardar mesmo".* E os meses vão passando e a gente ficava lá elaborando relatórios..Ahh , façam o relatório do que vcs fizeram aí a gente fazia..Aí diziam, faça esse relatório de outro formato. Aí nos fazíamos de outro formato. Façam agora um plano pq nós não vamos mais trabalhar com 80 horas. Não é possível mais dar uma capacitação de 80 hs. Aí agente corria, passava uma semana..uma arrancando o cabelo da outra...pra elaborar um curso num outro formato. Não mas nesse formato não, a gente vai ter de diminuir custos, vão ter de dar um curso de 20 hs. *"Não, mas 20 hs tb a gente num aceita".* Então vamos apresentar uma proposta diferente. Todo esse tempo a gente passava apresentando documentos, apresentando relatórios e trabalhando em cima do que a gente tinha feito". (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Algumas experiências frustrantes anteriores influenciavam consideravelmente a postura (abertura ou fechamento) dos professores e técnicos para novos projetos que chegassem na escola. Há a constatação da "falta de formação" por conta dos equívocos na condução da política educacional, especialmente oriunda da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. A descontinuidade administrativa e até mesmo ausência dos gestores é afirmada com muita ênfase.

> Classificar o administrativo, a questão da falta de cultura das pessoas ou a falta de formação. Acho que essa ligação é muito forte pra gente fazer esse recorte. Eu talvez voltasse para o administrativo porque a cultura não existia. As pessoas nunca tinham utilizado o computador na escola. Isso era totalmente novo. A falta de formação eu acredito que acontecia por uma questão

> administrativa, por falta de apoio e interesse em que elas acontecessem. Então a gente retorna sempre para o administrativo. Agora, em relação à cultura, a gente encontrou no professorado da Bahia uma certa resistência aos projetos estaduais. Aos projetos do governo, exatamente os projetos estaduais. Então eles já estavam. Encontramos uma clientela meio ressabiada de projetos. O nosso recebimento sempre é: lá vem mais um (Professora multiplicadora, Ceará, 2003)
>
> Era assim uma resistência de cansaço. Nos parecia muito mais um cansaço das descontinuidades que eles já tinham vivido. A gente chegava lá e tivemos o desprazer de ouvir logo no início do nosso processo formativo alguns comentários em relação ao TV Escola. Então alguns professores que já estavam ressabiados. "Ahh lá vem mais um. No tempo do TV escola era tudo maravilhoso também, depois nada aconteceu, depois nada acontece, depois nada funciona. O povo some e a gente num sabe mais nada". São estes tipos de comentários. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Além das resistências já descritas, é importante destacar que o processo de apropriação das tecnologias em contexto educacional depende sobremaneira das políticas de inclusão digital que são desenvolvidas para a constituição de uma infra-estrutura básica de acesso a tais possibilidades. Ainda que não dependa apenas destas possibilidades, sem as mesmas o professor fica sem condições objetivas para mudar efetivamente sua prática pedagógica.

A idéia do PROINFO sempre foi a de trabalhar pedagogicamente com estas tecnologias no cotidiano da prática docente. No entanto, os relatos dos professores indicam que eles não têm nem mesmo a prática de uso do computador numa perspectiva mais instrumental, quanto mais a capacidade para utilizá-lo pedagogicamente;.

> Ai já entra nas questões inclusão digital, já entra nas questões assim de como que o sistema como um todo ele se capacita pra poder possibilitar esse acesso, acesso pelo acesso, não é o acesso necessariamente pra poder utilizar como caráter pedagógico não, é possibilitar mesmo, democratizar mesmo esse acesso, pra que a pessoa possa inclusive trabalhar em outras dimensões, no caso pedagógico que a gente está começando aqui com mais fundamentação, você está entendendo, por que de casa eu fico pensando, né, assim, qual a infra-estrutura de um estado como o nosso de poder público, tá entendendo, de dar cursos de capacitação de informática pura, pros servidores, é quer dizer é complicado isso, se a gente for pensar, como fazer na operacionalização. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

A resistência frente às inovações tecnológicas também se manifesta na postura de alguns gestores das políticas educacionais que não incorporam o trabalho com a tecnologia no âmbito do planejamento pedagógico.

Percebe-se, pois, uma distância entre o que propõem os órgãos que formulam a política de informática educativa para as escolas, no caso, que o professor elabore e execute seus projetos e não o coordenador, e o que os professores querem (e geralmente fazem) que é delegar ao coordenador do Laboratório a tarefa de estar/ficar/executar tarefas com os alunos. Ou seja, constata-se, pois, o quanto a falta de uma formação continuada para o uso das TIC no cotidiano do professor pode prejudicar a qualidade do trabalho pedagógico a ser realizado na escola pública.

Por outro lado, a resistência demonstrada pelos responsáveis pela gestão e implementação das políticas educacionais à articulação do planejamento curricular com as tecnologias prejudica substancialmente a introdução das mesmas nas atividades escolares.

> No que se refere à prefeitura o que eu penso é o seguinte: as pessoas que pensam as políticas educacionais que são responsáveis por pensar o currículo e a articulação das áreas do conhecimento, elas tem uma resistência muito grande a tecnologia ainda, então se existe um grupo no município que é não se inseriu na discussão da tecnologia é que se manteve alheia ao trabalho de NET o Núcleo de Educação e Tecnologia foi assinado e a coordenação de ensino e apoio pedagógico, né. Hoje elas, por uma questão de poder e não por uma questão de sensibilidade, a gente tem que ficar agregada a elas, elas se agregaram ao NET mas ao agregar o NET elas agregaram no sentido de limitar mesmo de restringir o trabalho que o NET vinha fazendo. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Essa desarticulação entre o trabalho dos multiplicadores ou coordenadores de LIE e o planejamento curricular faz com que os laboratórios sejam sub-utilizados, ou, quando muito, utilizados basicamente para ministrar cursos de informática básica. Some-se a isso, o fato de os professores ainda não serem digitalmente incluídos.

> Agregar pra controlar, e inibir, então as pessoas vivem hoje e isso até tem a ver um pouco com o motivo do meu desejo de não voltar é, uma verdadeira rigidez você não pode falar, você não pode dizer e ai o quê que acontece como esse grupo não tinha essa compressão e não tem ainda do que é tecnologia eles acham que é uma coisa de menor valor mesmo e não conseguem articular isso na política. Então, por exemplo, início do ano, semana pedagógica, o quê que seria o ideal: dar um espaço pra que o grupo de tecnologia converse com os outros professores, mesmo aqueles que não estão nas escolas com laboratório, que abra essa discussão sobre o que é essa coisa de tecnologia pra se compreender como a gente compreende mesmo a tecnologia de forma ampla não limitando só o laboratório. Mas não tem isso, então, ai o quê que acontece, se a própria coordenação de ensino não dá isso como uma diretriz

> nas escolas que tem e que não tem laboratório, os professores consideram que não devem não vou levar isso em conta. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Há uma desarticulação interna nos diferentes níveis da estrutura do sistema educativo, na medida em que não conseguem, em muitos momentos, estabelecer as atribuições frente a determinados Projetos. O PROINFO tem sido negativamente influenciado com indefinições dessa natureza.

> É, inclusive em relação ao PROINFO e o NTE, ele (IAT) de inicio não admitia o PROINFO como um programa da Secretaria de Educação. Ele enxergava como um programa do MEC e não se envolveu de inicio. Tem dois anos pra cá que o IAT começou a se envolver com o NTE, mas antes disso não se envolveu porque sempre trabalhou e entendeu a formação de outra maneira, e ai o quê que acontece é assim: é um centro montado estruturado para receber o professor em regime de semi-internato né, de hospedagem e tudo lá estruturado de alimentação, e então você entra lá na segunda sai na quinta se precisar você leva 03 meses lá, se isso for necessário, né, estruturado dessa maneira. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Diante de tantos problemas de continuidade das ações, alguns entrevistados (multiplicadores, principalmente) avaliam que, de certa forma, os objetivos do PROINFO foram frustrados.

> [...] eu acho que o PROINFO, em nível dos objetivos estratégicos que ele se refere ai, o que eu me lembro é eu acho que não foram totalmente atingidos em relação ao que está no projeto inicial. Agora, acho que foi algo importante pra rede publica na medida em que, no caso especifico da prefeitura, você pode disponibilizar laboratórios de informática conectados a internet, em escolas que estão situadas na periferia. No caso da prefeitura, esses laboratórios são abertos, e vem entram sai mexem e cutucam porque tem sempre alguém fora do horário de aula e eles podem fazer isso. (Professora multiplicadora, Ceará, 2003)

> Eu considero que não tenha alcançado os objetivos, infelizmente, não foram alcançados ainda. Teve sim um avanço, mas relacionado a questão de equipamentos, da existência de equipamentos, um avanço até nas reflexões dos professores sobre a utilização desses equipamentos, mas esses objetivos não. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Outros depoimentos vão além de uma avaliação pouco positiva quanto à realização dos objetivos e indicam que uma das "únicas" ações mais efetivas do PROINFO teria sido a de trazer as máquinas para a escola pública e disseminado a cultura da tecnologia na escola. O que, diga-se de passagem, num universo de tantas dificuldades materiais que vivencia a escola pública, já pode ser considerado algo realmente importante para a consolidação de uma cultura digital no cotidiano pedagógico.

> Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico é um dos objetivos do PROINFO. Só que o Programa não proporcionou esse investimento. Não aconteceu nada ligado diretamente ao Estado, nada aprofundado, nem em relação ao uso da tecnologia. Pra mim o ganho foi ter trazido. Acho que a partir daí a gente pode, dependendo do empenho ao projeto, conseguir desenvolver, porque ele está realmente disseminado. As grandes escolas de Salvador tiveram acesso em grupo pequeno, mesmo assim, o professor já ouviu falar que o colégio foi contemplado e ele sabe que existe NTE, ele sabe que tem laboratório na escola, embora ele não use. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Em alguns municípios, tais como Ilhéus, Fortaleza e até Salvador, onde a Secretaria de Educação do Município assumiu a gestão dos laboratórios, os NTE propriamente ditos não tiveram muita inserção ou visibilidade, principalmente porque esse trabalho era assumido por um órgão responsável pelo uso das TIC na escola pública.

É possível perceber que, nos municípios onde existe uma maior clareza dos objetivos pedagógicos e um real investimento na educação, há um acompanhamento mais eficaz dos laboratórios de informática educativa, independentemente da presença ou não do NTE. É o caso do município de Ilhéus-BA que possui uma explícita autonomia de trabalho frente ao NTE de Itabuna, a quem eles são vinculados.

Um exemplo semelhante desta situação tem sido a rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, onde o Centro de Referência do Professor (CRP) - órgão responsável pela política de informática educativa na rede municipal, tem assumido a formação continuada de professores independente da estrutura ou acompanhamento do PROINFO.

O NTE do Município de Fortaleza, que funciona nas próprias instalações do CRP, agrega-se, pois, à política de formação docente da SEDAS (Secretaria de Educação e Assistência Social do Município de Fortaleza) com relativa autonomia frente à Coordenação Estadual do PROINFO.

> Os NTE que foram criados no Brasil todo, infelizmente, hoje em dia são muito afastados da gente. A gente tem mais contato com o NET, uma coordenação, um grupo de pessoas além de especialistas em informática educativa tem técnicos que sempre dão suporte à gente aqui. Então a gente sempre procura estar lá com eles, tomar informação, procurar realmente sempre atualizar alguma coisa de software que possa surgir, que a gente também não tem recurso próprio. A gente consegue emprestado, um colega aqui ou no NET, alguma coisa assim. A gente não tem recursos. A gente tem dificuldades até para manter a escola, ou melhor, o laboratório, em relação por exemplo à manutenção com tinta e com papel a gente tem dificuldades. Mas a gente tá indo. E a gente procura sempre na dificuldade, ir à direção, ir à coordenação do NET, procurar alguma solução caso haja algum problema. (Coordenador de LIE de escola municipal, Bahia, 2004)

Na Bahia, o fato de o PROINFO sair da alçada da Secretaria e Educação e ter ido para o IAT representou uma mudança nos rumos do Projeto. O IAT direcionou os NTEs para um trabalho mais específico de informática básica o que foi de encontro ao projeto inicial que previa um trabalho com informática educativa e não a informática instrumental, como já destacamos anteriormente.

Alguns multiplicadores e coordenadores dos LIE indicam que, na BA, em função da ausência de uma Política Estadual clara e definida, boa parte das escolas estaduais não teve um trabalho consistente em relação ao PROINFO.

Um exemplo que revela essa falta de definição no tocante à política de formação dos professores para lidar com a tecnologia, diz respeito ao fato de que ainda existe um receio muito grande em ”abrir” o laboratório na escola sem que se tenha um responsável direto pelo mesmo. Como não há a figura do coordenador do LIE das escolas estaduais, tanto na BA como no CE, um grande número de laboratórios ou foram sub-utilizados ou ficaram sem uso e, paulatinamente, sucateados. Ou seja, sem coordenadores, os diretores das escolas tendem a não abrir os laboratórios com receio de que os computadores e outros periféricos sejam danificados ou roubados.

> Recentemente uma diretora recebeu 30 novas máquinas e a diretora tá com medo de abrir aquele laboratório. Foi agora é recente que foi inaugurado o laboratório. O que acontece: ela tem razão? Tem! Porque? Ela sabe que se deixar ali de forma aleatória, professores não vão ter a responsabilidade de fiscalizar. Vai sumindo uma coisa hoje e daqui a pouco, infelizmente. Eu compreendo a situação delas. Fica difícil, mas a escola do estado, infelizmente não tem essa preocupação em pagar uma pessoa para ser responsável, não só servir de ligação com o professor e o coordenador, mas, sobretudo, tomar conta do seu equipamento, vigiar realmente, guardar, procurar o funcionamento correto, desligar corretamente. Essa guarda, infelizmente, não acontece no estado. Não sei a política deles. Não trabalho no Estado, mas eu sei que a realidade é essa. (Coordenador de LIE de escola municipal, Ceará, 2004)

> Em relação ao poder público estadual eu acho que tá pior um pouquinho porque, veja bem: as escolas do estado aqui, praticamente todas elas têm laboratório de informática, só que não funciona. Eles têm lá 20/30 computadores e não têm um coordenador. A cada ano máquinas quebram, máquinas desaparecem, roubam, não tem nenhuma responsabilidade, porque não tem ninguém responsável. Entra professor, sai professor, daqui a pouco tá sumindo mouse, teclado, enfim, a gente tem acompanhado isso. Inclusive tem escolas grandes aqui na cidade que tá recebendo computadores novos que diretores até fecham, com medo. Vou abrir como se não tem ninguém responsável? (Coordenador de LIE de escola estadual, Bahia, 2004)

Some-se a tais indefinições, a desqualificação do professor e sucateamento das suas condições de trabalho e salariais. Quando questionados acerca da qualidade, invariavelmente os multiplicadores ou mesmo os coordenadores dos LIE se reporta às condições salariais e de capacitação do Professor.

Eles parecem ter incorporado a idéia de que a qualidade está diretamente vinculada ao trabalho docente, apenas. Assim, de maneira recorrente, as dificuldades nas condições de trabalho (salários, capacitações etc..) são freqüentemente citadas como elementos que dificultam a conquista da qualidade pretendida para educação.

> Infelizmente a educação pública realmente está muito a desejar. A gente sabe, por exemplo, que o professor é muito mal remunerado e aqui em XXXX também não é diferente. Tem a questão da reciclagem. A gente tem o seguinte, a questão da qualificação que falta no professor com condições para preparar melhor as suas aulas. Tem professor que trabalha de manhã de tarde e de noite. O ideal é que o professor trabalhasse um turno só o no outro se preparasse para que ele possa realmente ter um melhor desempenho em suas aulas. Falta curso preparatório também. Aqui mesmo na rede municipal tem muito pouco eu diria quase nenhum. A questão salarial isso influencia diretamente. O professor se desgasta muito (manhã, tarde e noite) para manter ou mesmo tentar manter um padrão que ele já vem há algum tempo. O nosso salário tá defasado em mais de 50%. Essas perdas que há, desde 90, por exemplo. A gente tem perdido muito o poder aquisitivo. Hoje as pessoas estão correndo prá lá e prá cá em busca de um salário melhor, dividindo suas

> atividades em dois e três turnos procurando escola particular e escola pública (estadual e municipal) pra que possa manter um padrão. Infelizmente tá faltando isso aí: condições melhores para o professor, melhores salários e essas condições melhores seriam basicamente reciclagem necessariamente passa pela qualidade. (Coordenador de LIE de escola municipal, Bahia, 2004)

É possível perceber que o discurso mais crítico frente às dificuldades do professor em termos de suas condições de trabalho, às vezes, é identificado como sendo uma postura "pessimista" por parte do mesmo. Ou, vendo de outra forma, ainda é possível encontrar professores/diretores que argumentam que é possível fazer algo mais na realidade educacional, apesar de tantas dificuldades.

> Olha, eu sou suspeita porque eu não vejo a educação com esse pessimismo que as pessoas vêem. Até nas estatísticas eu tiro algum desconto. Por exemplo: existem não sei quantos alunos analfabetos que não sabem ler nem escrever. Fazem uma pesquisa, aplicam uma avaliação externa com outros padrões, com, digamos assim, outros parâmetros. Às vezes, até com outra teoria em mente e aí dá um resultado que não é... Por exemplo: se os alunos estão trabalhando dentro de uma construção da aprendizagem, por exemplo, ser analfabeto ou não..Analisando do ponto de vista tradicional e do ponto de vista da construção é totalmente diferente. (Diretora de escola estadual, Ceará, 2003).

As condições de trabalho (extensa jornada de trabalho, muitas atividades, etc) têm dificultado consideravelmente a realização de um processo de capacitação, principalmente quando este processo não ocorre de forma institucionalizada e com o apoio da direção da escola, DIREC/CREDE e Secretaria de Educação.

> Aqui na Sede a gente tem essas dificuldades que tem a ver com a liberação do professor. O professor, ele trabalha 40 ou 60 horas. Que hora ele vem para o NTE fazer curso? E a escola a gente já fez uma tentativa de estar ministrando o curso lá. Só que tem esse problema também: quem substitui o professor no momento em que ele sai da sala de aula? É a questão mesma das políticas públicas né? Tem aquela questão que não está em consonância com as diretrizes do PROINFO. Nas diretrizes do PROINFO consta que o professor tem de ser liberado. A escola tem de se organizar para repor essas aulas, né? Ter uma pessoa, um coordenador, alguém disponível. Só que quando chega na escola isso não acontece. Então a gente tá com essa dificuldade. (Diretora de escola estadual, Bahia 2003).

5.2.2) OS DESCAMINHOS E CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.

A análise que fizemos acerca da capacitação dos multiplicadores, professores e gestores escolares propiciada pelo PROINFO considerou dois momentos: 1) a formação inicial que foi realizada basicamente através dos cursos de especialização (Ver anexo 04, quadro com a descrição das ações de capacitação realizadas pelo PROINFO); e 2) a formação continuada que, na grande maioria dos depoimentos teve problemas sérios de continuidade, tendo ficado muito aquém do esperado.

Algumas falam sinalizam que a formação inicial dos multiplicadores deixou a desejar no tocante à articulação teoria-prática, principalmente porque, ao longo dos cursos de especialização, houve um super dimensionamento da teoria em detrimento das atividades de natureza mais prática.

> O Curso, nós passamos 03(três) meses em Feira de Santana. O Curso foi intensivo, com uma carga-horária grande, para pouco tempo. E nós também não tivemos um tempo para estar colocando em prática. O curso foi mto extenso, muito condensado e num período curto. Nós passamos 03(três) meses em Feira de Santana, longe da família, longe do local de trabalho que eu acho que é uma dificuldade que a gente encontra". (Professora multiplicadora, Bahia, 2004)

Além disso, existia também a dificuldade da própria formação dos professores dos Cursos de Especialização que também não tinham objetivamente uma experiência mais efetiva de uso dessas tecnologias no cotidiano da escola pública. A despeito das dificuldades no tocante à realização de atividades mais práticas, há o reconhecimento da consistência teórica dos professores que ministraram as disciplinas do Curso de Especialização.

> O meu contato da informática na educação foi, particularmente, a partir desse curso. Então a base de discussão foi muito boa. As referências que nós tivemos no curso, as discussões travadas no curso foram muito boas. O que ficou faltando foi o momento da gente meio que digerir o que tava sendo trazido de novo e já começara fazer a relação disso com a prática de sala de aula. Nós não tivemos esse momento. Tínhamos os momentos práticos dentro da nossa formação. Mas isso lá, no dia-a-dia do professor a gente fazia mentalmente porque somos professores. Mas não tivemos momento nenhum de experimentar até para ver: será que isso vai dar certo mesmo? Será que isso faz sentido?Será que aquilo se aplica? (Professora multiplicadora, Ceará, 2003).

Vale destacar que, naquele contexto histórico específico, o PROINFO também trazia à tona a própria fragilidade dos professores das Universidades quanto às competências e habilidades para desenvolverem atividades com tecnologia educacional no cotidiano da escola, na perspectiva que era sinalizada.

> O grande problema do nosso Curso de Especialização foi o curto tempo. Nós fizemos o curso em praticamente quatro, três meses e meio, não tivemos tempo para digerir o que foi dado. 360 horas. Tínhamos aula de manhã, tarde e à noite. Na verdade não era assim.... era mais pra cumprir uma exigência legal.... Não tivemos momentos de prática, momentos para discussão. Foi assim basicamente aula, aula, aula e somente. Então, essa foi a grande falha. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

> Teve o primeiro módulo de outubro a dezembro de 98. O segundo módulo dessa mesma capacitação ocorreu em março e abril de 99 e o restante de 99 foi só uns acompanhamentos. A gente fazia uns acompanhamentos, como eu falei, para as escolas, mas sem uma continuidade de formação no NTE. Nenhum outro projeto, nenhuma outra formação aconteceu. A gente dava uma certa continuidade indo pras escolas. Quando uma escola que demandava desenvolver alguma oficina. A gente fazia isso nas escolas mas não tinha, dentro do NTE. Não aconteceu, no restante do ano de 99, não aconteceu nenhuma outra grande capacitação. (Professora multiplicadora, Ceará, 2003)

> E o outro motivo que também está ligado a isso aí é que eles deveriam ser dispensados de suas atividades pra participar de um curso. E isso só aconteceria se a secretaria liberasse eles. A gente tentou em algum momento, montar cursos para os professores fora do horário de trabalho deles. Eles trabalhavam no turno da manhã e participariam no turno da tarde. Então os professores não se colocavam à disposição pra fazer isso. Não tinham interesse. Primeiro eles não tinham muito tempo. Eles são professores de 60 horas, trabalham na secretaria estadual e na municipal. Não têm tempo livre. Os que têm, têm a dificuldade de acesso ao NTE. E aí agente só conseguia montar os cursos nesse formato. Os professores liberados das suas aulas durante um período. Durante uma semana e o transporte e a alimentação pra que eles permanecessem lá no NTE durante o dia todo. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Em função do pouco tempo disponível para a formação inicial dos professores das escolas, os multiplicadores se viram na contingência de trabalhar muitos conteúdos de maneira densa e “corrida”. Isso pode ter gerado, nos professores, uma sensação de acúmulo de informações sem que houvesse um tempo natural para que eles pudessem “digerir” tantos conteúdos e muito menos tempo para “pensar” a prática pedagógica nesse novo contexto tecnológico.

> a gente ficou com uma ansiedade muito grande, de tentar passar pra eles, toda essa discussão, todo o aprofundamento que a gente teve nessas discussões,

> toda a reflexão que a gente achava importante que eles tivessem pra que eles pudessem avançar. (Professora do Curso de Especialização em Informática Educativa, Ceará, 2003).
>
> E não teve aquela questão do diálogo entre teoria e prática porque, quando voltamos, nós não encontramos um lugar pronto já para estar atuando né? E isso aí prejudicou muito. Inclusive no começo teve que contratar...terceirizar o serviço, contratar algumas empresas para oferecer curso de informática básica, porque a maioria dos multiplicadores não tinha segurança para estar trabalhando com os professores. E aí isso aí que eu contei não foi uma experiência boa. O material foi bom. O programa do curso foi bom, mas essa questão do tempo pegou muito. E eu achei que faltou o diálogo teoria e prática". (Professor multiplicador, Ceará, 2004)

Na prática, a idéia de que os professores iriam "naturalmente" aprender a lidar com as máquinas, caiu por terra. Isso porque eles só utilizavam os computadores ali, na escola, e de maneira esporádica e pontual. Como aprender a manusear a máquina se nem tempo eles tinham para praticar com mais vagar? Voltava-se ao impasse da precária qualidade que estes professores tiveram em sua formação inicial.

> o que se defende, o que se defendia o grupo, que tava, que era o grupo dos pesquisadores de preto (*referência ao Prof. Nélson Pretto da UFBA)* é que não precisava ter um momento de instrumentalização que as pessoas iriam aprender a mexer nos computadores e, dentro do contexto em que eles iriam dar significado nessa interação, não teria um momento pontual pra que o sujeito que nunca pegou na máquina mexesse, ... só que ai no dia-a-dia no cotidiano que tem a ver com isso que as meninas estavam falando, a gente viu na prática que não funcionava, porque não funcionava? Porque os professores não tinham acesso a essa tecnologia em lugar nenhum, o único momento que eles tinham acesso aquela tecnologia no caso da gente especifico era na hora que ele tava no laboratório da NET e chegar na escola, ele sozinho chegar na escola e sentar na frente do computador sem ninguém pra orientar ele, ele não conseguiria fazer os link's todos que a gente acreditava que ele ia fazer, então isso foi muito sofredor porque a gente tava vendo na prática que o nosso discurso não funcionava podia funcionar pra A, B, Sem Terra, etc e tal, mas ali não funcionava. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003). *Comentários meus.*

Os professores evidenciam, em suas falas, que as práticas de formação/capacitação carecem de uma maior articulação entre si. Muitas vezes são realizados cursos que poderiam muito bem estar conectados uns com os outros. Porém, é bem visível a ausência de um planejamento integrado destas atividades.

> Então, o professor com a formação frágil. Ele recebeu um curso que acho que não atendeu a estes dois aspectos que eu acabei de falar. E depois ele enfrenta essa dificuldade de estrutura física mesmo. Como trazer uma sala de 40/50 alunos para um laboratório sem estruturação, sem técnica para estar acompanhando, sem uma coordenação trabalhar em duas horas aula e

> desenvolver um trabalho? Como pensar..Acho que aí vem, ele participou desse curso. Será que ele conseguiu pensar pedagogicamente o uso do computador? Que tipo de planejamento ele conseguiu fazer. Então, acho que essas duas questões são questões muito fortes. (Professora multiplicadora, Ceará, 2003)

Quando ocorrem cursos vinculados às áreas especificas do conhecimento, geralmente os projetos são feitos pelo NETI (órgão central) para serem apenas executados pelos professores do colégio. Falta uma atuação do professor como sujeito que cria suas atividades e projetos;

Uma formação continuada do professor que considerasse a possibilidade de um planejamento criativo de suas atividades pedagógicas poderia amenizar esse problema, porém, a idéia de formação continuada parece estar muito mais ligada às reuniões para discutir os problemas encontrados no decorrer dos intervalos entre um encontro e outro.[17] Alguns relatos indicam que os professores sentem falta também de cursos específicos de capacitação em informática educativa.

> [...] a secretaria mandando cortar, mandando cortar, foi uma briga da gente pra segurar 80 horas, e a gente não queria abrir mão de nada do que a gente ia tratar nas 120, agora imagine que neura, pegar esses pobres coitados, e pra gente foi terrível o acelera Airton, com o tempo razoável, imagine pros pobres dos professores, em 80 horas, imagine a gente cheia de idéias né, pra querer botar isso tudo na cabeça das criaturas, as tecnologias intelectuais de Levi as ecologias cognitivas, e ao mesmo tempo retornar Piaget e Vygosky e não sei quem mais. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003).

Reforçando ainda mais esse quadro, a inexistência de um professor que coordene e esteja em tempo integral no laboratório de informática muitas vezes inviabiliza a utilização do mesmo de maneira produtiva.

> Uma desarticulação muito grande então às vezes o professor que ta num programa ele em vários ao mesmo tempo, mas não existe uma inter relação entre eles. Não é dado ao professor o momento e a instrumentalização pra entender que se ele ta fazendo um curso relacionado ao uso da tecnologia se ele ta fazendo um (...) se ele ta fazendo um ligado aos parâmetros. Todos esses cursos, todos esses fundamentos são direcionados a ensino aprendizagem da disciplina dele que tem habilidade X não sei o que, pra desenvolver. Então fica tudo solto né? Não existe e, alem de não existir o acompanhamento, eu não percebo essa ligação. Às vezes a gente tá em curso e é uma confusão, tem todas as salas funcionando, mas ninguém sabe uma ou outra está fazendo". (Professora multiplicadora, Bahia, 2003).

[17] Os planejamentos pedagógicos são geralmente realizados (tanto na Bahia como no Ceará) de 15 em 15 dias.

Os depoimentos indicam ainda uma departamentalização no tratamento dos conteúdos específicos das capacitações, associada à superposição de ações que poderiam, muito bem, estar sendo realizadas pelo NTE e pelas pessoas que têm qualificação adequada para tanto.

> em alguns momentos até acontece de a gente se oferecer, mas já tem uma estrutura montada, vem pessoas de fora falar coisas que nós poderíamos falar no NTE, mas como o curso não é de tecnologia especificamente é um curso de linguagem e de tecnologia mas é ligado ao curso de parâmetros curriculares o NTE não participa até se eu quisesse se eu, particularmente já tentei e até como ouvinte em algumas coisas lá eu nem consigo não a turma ta fechada, ta tudo, tudo muito burocraticamente assim sabe, tudo departamentalizado e tudo muito certinho mas de um ponto de vista administrativo. (Professora multiplicadora, Ceará, 2003)

A rotatividade na escola pública é outro problema sério que contribui para a descontinuidade do trabalho dos LIE, principalmente se considerarmos que não é tão fácil substituir um professor que já adquiriu qualificação para trabalhar com as TIC no cotidiano da prática pedagógica. Esse problema é mais citado, principalmente pelos diretores das escolas e coordenadores dos LIE, que estão lidando diariamente com a questão.

> Você não pode usufruir desse espaço assim. Por outro lado também esse espaço não pode ser usado para tapar buraco. A gente entende tudo isso. Agora, tem uma dificuldade nesse sentido: a mudança de professor também. Há um fluxo de vai e vem constante. Você está sempre mudando: professor que sai para uma direção, professor que sai para uma assistência, professor que toma uma licença, professor que vai fazer um Curso, um Mestrado. Aí vem um outro professor. Tem alguns professores que estão substituindo essas vagas reais. Tem professor que tá na direção de outra escola. Há sempre um problema a ser resolvido em relação a isso.E você tem de estar constantemente capacitando e tal. (Diretora de Escola Municipal, Ceará, 2004)

Os processos de formação continuada dos professores foram realizados, inicialmente com um considerável investimento, tanto por parte das Secretarias de Educação dos estados e municípios, como também por parte dos multiplicadores que percebiam estes momentos como fundamentais para a continuidade de Programa no âmbito das escolas que tinham laboratórios do PROINFO.

Porém, a descontinuidade administrativa, bem como a falta de investimentos para deslocamento dos multiplicadores às escolas comprometeram consideravelmente a qualidade do trabalho de formação continuada.

> Houve um curso, mas neste curso foram apenas 02(dois) módulos de 20(vinte) horas e já tem 04(quatro) anos né? Afora isso, a gente não teve mais outra reciclagem. Houve encontros com o pessoal do NTE no ano passado. A gente foi apenas conversar numa manhã, conversar sobre projetos e atividades, mas geralmente não há. O NETI promove seminários anualmente e os encontros que acontecem semanalmente. Mas, fora isso a gente não tem outro. (Coordenadora do LIE, Bahia, 2003).

Foram relatados problemas de disponibilidade dos professores para estes momentos específicos de formação continuada. Problemas que vão desde a inexistência de um planejamento que considere horas de trabalho para a participação nos cursos, até mesmo a destinação de horas de planejamento pedagógico para a reflexão sobre o uso da tecnologia nas atividades curriculares.

Os professores de algumas escolas **municipais** relatam que alguns destes problemas estão sendo devidamente enfrentados, ainda que destaquem que este tem sido um processo lento de conquista de espaço para a necessária formação em serviço.

> Todos os livros, hoje, todas as teses defendidas falam muito a respeito disso. Falam muito a respeito dessa formação do professor. De como ele foi formado e, por isso, ele....né? Hoje é o que mais se discute é a formação do professor, né? E defendendo a formação continuada. Defendendo, digamos assim, uma re-formação, uma re-avaliação de todo o trabalho, de todo o processo. A formação continuada é prioritária mesmo. Mas aí vem: em que momento e em que espaço a gente trabalha? Tem de trabalhar 800 horas dentro disso, efetivos com o aluno. Você não pode mais, como se podia antes, quando não eram 200 dias letivos, quando eram 180 dias letivos, quando você fazia dentro da carga-horária, do trabalho geral. Hoje está se tendo espaço, tá se dando aqui na Secretaria de Educação do Município nos demos um pulo, agora. Tem a carga-horária do aluno e tem a carga-horária do professor. [...] Dentro do horário, tem um dia que o professor tem pra estudar. Devagar vai se chegando lá. Mas tudo isso, por incrível que pareça, na educação, é muito lento. A gente fica meio sem ar, assim.". (Professora de escola municipal, Bahia, 2004)

> Tem tantas coisas, tem tantos fatores e o que você falou: inegavelmente a formação dele eu acho que tem um efeito. Mas eu penso assim: e outros professores, outras pessoas que trabalham com educação, que tiveram essa mesma formação, porque esse pessoal não dá a volta por cima? Porque não fazem a diferença? Porque o seu trabalho faz a diferença? Porque você está

> fazendo essa pesquisa? A sua formação foi diferente da minha, por exemplo? Nem tanto? Eu tenho 47 anos de idade. Mas hoje as oportunidades são outras. Às vezes eu fico pensando: meu Deus se na minha época eu tivesse a oportunidade que estes alunos estão tendo agora, meu Deus. Com a pouca oportunidade que nós tínhamos o livro, o livreto o mesmo, agente conseguiu se desenvolver. Que dizer, você que é mto mais jovem já teve outras oportunidades. E essa coisa não está diminuindo não. Eu sinto que aumenta. Eu sinto que tem aberturas maiores. Que tem formas: os livros estão aí, as pessoas estão pensando mto em educação, estão colocando isso em prática, os PCN. (Diretora de escola municipal, Bahia, 2003).

> Os outros, a maioria se sentiu inseguro, então teve que contratar uma empresa, terceirizar o serviço pra dar o curso. Informática básica. Informática educativa, não. Essa já foi assumida pelos multiplicadores. Se tivesse uma formação maior, uma formação melhor, com uma carga-horária melhor não teria acontecido esse problema. E os multiplicadores, logo depois teve uma formação em serviço para os multiplicadores. Vieram alguns professores por intermédio da UESB contrataram alguns professores e vieram fazer uma formação aqui. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

5.2.3) CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA - MITOS E REALIDADES

A demanda pela utilização da tecnologia na escola iria surgir independentemente do PROINFO. Outras iniciativas nos estados já davam uma demonstração clara disto. Porém, o PROINFO cumpriu um importante papel de fazer chegar, nas escolas, as máquinas que iriam suscitar, ainda mais, a necessidade do uso tecnológico das mesmas na educação.

> ... em 95 quando a internet chega e estoura e começa a ter essa demanda do uso da informática nas escolas, independente do PROINFO, mas a gente que está vinculada aos órgãos públicos, e instituições públicas de ensino, isso fez com que, foi a única forma dessa tecnologia vir para as escolas e a partir daí a gente começou a pensar o que fazer com ela. (Professora multiplicadora, Ceará, 2004)

Os alunos demonstram uma maior familiaridade com as máquinas do que mesmo os professores. Existe um avanço, mas ainda é difusa a maneira de como mensurar isto no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

> Eu posso lhe dizer que esses meninos interagem com muito mais facilidade do que os professores, eles criam muito mais coisa, mas não é ainda o que a gente discute teoricamente, o que a gente aprendia nos livros, por exemplo. Eu

> sei que eles estão construindo conceitos, mas eu não sei como avaliar isso concretamente e apresentar dados concretos para uma secretaria de educação". (Professora multiplicadora, Ceará, 2004)

Houve, e é de certa maneira natural que ainda haja, um uso político de projetos modernizantes no contexto da escola. Tal uso não considera os "problemas" existentes na implementação e desenvolvimento de tais projetos e apenas contabiliza aquilo que, para a população em geral, possa parecer um ganho, um avanço para a "modernização" da escola.

> Agora eu penso que isso não é um problema só da gente, é um problema maior avaliar em qualquer circunstância, seja ela do ensino-aprendizagem, desse projeto, é algo problemático. As pessoas fazem exercícios para avaliar no final. Elas botam lá o problema e o problema é esquecido, porque na hora que a secretaria pra ir receber dinheiro do BIRD, do Banco Mundial, eles precisam de dados positivos. Você quer ver especificamente, todo mundo aqui sabe. A Prefeitura usou, Imbassaí (*Referência ao Prefeito de Salvador Antônio Imbassaí - PFL)* usou e abusou das imagens dos laboratórios na eleição. (Professora multiplicadora, Bahia, 2003)

Existe uma consciência da importância das tecnologias no cotidiano de trabalho do professor. Não apenas dos computadores, mas também de vídeos, TV, DVD, etc. A idéia de integração das mídias também já é sinalizada como uma possibilidade para o trabalho do professor na escola. A interdisciplinaridade, a partir da utilização das novas mídias, é absolutamente possível.

> Na realidade, eu acho bom, acho interessante e necessário que uma escola tenha disponível essa tecnologia. Não só isso, mas toda essa tecnologia: TV Escola, Vídeo, retroprojetor. Isso tudo aliado aos EDAs (Espaços Digitais de Aprendizagem). (Coordenadora do NTE, Bahia, 2003).

Alguns problemas emperram a realização de um trabalho mais consistente: o tipo de formação que o professor recebe, a dificuldade dele trazer "para si" a realização dos trabalhos no âmbito do laboratório, a limitação do número de máquinas em relação ao numero de alunos, enfim,

> Não é exatamente porque não tem uma política. Na realidade até que tem, porque se tem um Departamento na Secretaria de Educação, como o NETI, que coordena esse trabalho, é sinal que a Secretaria está priorizando, né? Tem

> alguma coisa nesse caminho que tá emperrando. Não sei bem o que é. Não consegui ainda detectar bem o que que é. Muitos alegam que é a quantidade pequena. Muitos alegam que são poucos computadores para muitos alunos. Tem essa questão da formação. Acho que o professor que também entende que é o coordenador que tem que fazer, quando na realidade não é. O coordenador tá ali para coordenar os trabalhos, pra viabilizar que seja feito. Mas quem tem que idealizar, quem tem de monitorizar esse trabalho é o professor. Então talvez seja isso aí. E tem mto professor ainda que não tem,..que não lida ainda com essa tecnologia. Entendeu? (Coordenadora do NTE, Bahia, 2003).
>
> Mas informática educativa é uma coisa nova pra gente e para o professor é mais ainda. A gente sente que em relação a 2002, em 2003 houve um acréscimo de 67% a freqüência do professor. A gente fez uma estatística agora há pouco que já foi divulgada neste painel ali no Pátio da escola. A comparação que a gente fez entre 2002 e 2003 mostrou que houve um acréscimo de 67% na freqüência dos professores. Os professores realmente foram, colocaram à disposição mais alunos e conseqüentemente o movimento tem crescido. (Coordenador do LIE, Bahia, 2003)
>
> Alguns professores vinham lá e usavam, mas depois lá com o coordenador havia alguma resistência e ela fez algumas reuniões em que ela cobra do professor que ele esteja lá, junto com o coordenador. Ao mesmo tempo, como o aluno ta lá aprendendo o professor também ta aprendendo. Eu digo a você mesmo que eu aprendi muita coisa. Estou aprendendo muita coisa mesmo." (Coordenador do LIE, Ceará, 2004)

Em algumas falas, os sujeitos demonstram relacionar o PROINFO à "introdução à informática", vinculando o Projeto à melhoria na disciplina do aluno. A constatação da utilidade do Laboratório na escola está direcionada à satisfação imediata dos alunos e não à utilidade do mesmo para o trabalho dos conteúdos curriculares. Eles acreditam ainda que o computador instiga a curiosidade do aluno, na medida em que possibilita a realização de uma atividade diferente das 04 (quatro) horas de aula em que e o aluno fica sentado ouvindo o professor.

> Hoje nós estamos vendo que a tecnologia está avançando né? Você vê que antigamente você ia no Banco e você tinha de tirar um dinheiro no caixa.. Hoje existe o caixa eletrônico. Então a gente vê a importância da tecnologia e que os alunos têm de estar presentes, têm que saber. Em termos de importância para mim tá sendo muito, muito bom mesmo. Como eu falei pra você eu aprendi muito, aprendi muito ali e creio que os alunos também estão aprendendo muito também. (Professor de escola municipal, Ceará, 2003)
>
> A gente faz um trabalho assim de conscientização dos professores primeiro para que possam usar e da forma correta. Inicialmente, o professor que não tem interesse passa a ter, digamos assim. E muitas vezes, não é de forma adequada, de forma pedagógica, mas de alguma forma eles estão utilizando o meio, né, o recurso dos computadores. Mas é interessante relatar isso, porque nós estamos sempre à procura de...à busca realmente de algo que vise estimular, né, estimular. Porque muitas vezes nós temos o computador, mas não é suficiente ainda. Exige uma busca de conhecimento maior, de programas, de estratégias, de recursos, mais. E a gente tem procurado fazer isso. Mas, é realmente difícil, mas porque é uma coisa nova para a maioria dos professores. (Coordenador de LIE numa escola municipal, Ceará, 2004)

5.2.4) A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR - EM BUSCA DOS NEXOS E PERCEPÇÕES.

O dia-a-dia do professor é habitado, muitas vezes, pela idéia de que basta saber a "teoria" para transformar de maneira mais evidente a prática pedagógica em sala de aula. Os depoimentos comprovam que se o professor não for "alfabetizado" tecnologicamente dificilmente poderá fazer essa transposição didática. E isso é algo que não tem como acontecer de maneira rápida e imediata. É um processo que leva tempo e requer investimentos concretos por parte do poder público. Não basta realizar cursos rápidos e pontuais. É preciso criar a CULTURA do uso destas tecnologias no cotidiano de vida desse professor.

> ... a gente saiu do curso pensando que, com essas reflexões se eles conseguissem fazer a ponte entre o pedagógico e a tecnologia, eles iriam adquirir essa habilidade do uso da máquina naturalmente, a gente saiu com essa idéia, e hoje eu, não acredito mais nisso, eu acho que eles tem que ter a formação técnica, assim eles tem que saber manusear o equipamento e isso é primordial, ele não consegue refletir, ele não consegue pensar o uso dessa máquina se ele não souber, se ele não conhecer os aplicativos, se ele não dominar bem aquilo ali, então, como o nosso curso foi muito embasado nessa reflexão, a reflexão teórica mesmo" (Professora multiplicadora, Ceará, 2003).

A descontinuidade administrativa tem, na escola, seu contraponto pedagógico. Em função das dificuldades encontradas pela falta de infra-estrutura e mesmo suporte de acompanhamento das atividades, as ações não aconteciam de maneira perene e constante. Rotatividade dos que se capacitam e mudam de função dentro da escola. Descontinuidade/dificuldade de compreensão dos professores quanto à sua tarefa de elaborar projetos e se apropriar das possibilidades e recursos da informática para auxilia-lo na prática pedagógica e desenvolvimento curricular das áreas específicas.

> eu particularmente nunca acompanhei escola nenhuma onde tivesse uma ação contínua de professores utilizando o laboratório. Sempre tinha algum problema, a gente ia num dia deixava, fazia reuniões, organizava projetos e não sei o que, daqui a uns 15 dias chegava lá nada aconteceu. Foi uma vez só e deu problema nas máquinas e a internet não conectou mais. As escolas que eu acompanhei aqui em Salvador, em particular, não tem uma que tenha...Talvez

> assim anda um mês, leva dois três parado esperando o técnico chega lá pra consertar algum problema" (Professora multiplicadora, Bahia, 2003).

> o currículo é, ele é construído alheio a essas coisas, o que, qual a concepção que a gente tem de currículo né? É tudo que está circundando aquela instituição ali a escola seja dentro ou fora e, ao pensar essa proposta curricular, eles não levam em conta a tecnologia como elemento de cultura e um elemento que tem que estar inserido no currículo da escola, eles não conseguem pensar. Agora, eu acredito que é assim: desconhece e não quer conhecer esse é o grande problema" (Professora multiplicadora, Ceará, 2004).

A Pedagogia de Projetos é freqüentemente citada como metodologia privilegiada no desenvolvimento dos Projetos nos Núcleos de Tecnologia Educacional, bem como nos Laboratórios de informática Educativa (LIE) nas escolas. Há, porém, um diagnóstico recorrente quanto à dinâmica de trabalho que se estabelece quando da execução de tais projetos. Os entrevistados argumentam que há uma dependência muito acentuada em relação ao Coordenador do Laboratório.

> Ainda é um problema: os professores trabalharem com projeto elaborarem projetos. Ainda é um problema. O coordenador do Espaço tem que estar em cima, tem que estar procurando. Quando deveria ser o contrário: deveria ser o professor procurando o coordenador, o professor na busca de espaço, de momento de agenda. Não funciona muito assim. Funciona mais quando vem, por exemplo, um projeto do NETI, que pede aos coordenadores. Aí os professores se engajam naquele projeto e vão fazendo nas devidas áreas e tem funcionado assim. (Diretora de escola estadual, Bahia, 2004)

> A iniciativa e via Projeto mesmo. Porque é assim que o NETI orienta. Então o professor faz o projeto. É feito por área. Sentam os professores de Língua Portuguesa nas ACS (Atividades Complementares, que é a parte que o professor trabalha e faz o planejamento). Então eles reunidos, eles planejam, elaboram um projeto, passam para o coordenador, o coordenador analisa, vê a viabilidade e aí vai ser feita agenda, por dia, ou a depender etc. Mas tem uma agenda no EDA (Espaços Digitais de Aprendizagem). Como nós temos só 19 computadores e 17 classes, você percebe que a proporção não é tão boa assim. Tem de fazer um rodízio para usar só alguns dias. Tal dia e tal dia a área de Língua Portuguesa utiliza, mas não pode ser todas as áreas ao mesmo tempo. Tem que ir criando, analisando a melhor forma de atender a todos, (Coordenador de EDA, Bahia, 2003)

Ao longo das entrevistas, percebe-se, ainda, a exemplo do depoimento abaixo, uma crítica, por parte dos diretores das escolas, aos professores que culpabilizam os alunos pelos eventuais fracassos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem:

> Tem também aquele professor que é assíduo, pontual, mas não faz a diferença. Tem coisas nesse sentido que você vai percebendo, você vai analisando. Não se tem mais orgulho da profissão, orgulho de ser professor. Tira-se poucos. O aluno é sempre o culpado de tudo. A culpa é do aluno, do aluno, do aluno. Os resultados a culpa é do aluno. O aluno não está aprendendo, a culpa do aluno. Eu fiz o meu trabalho, mas o aluno é o culpado. Não analisa que esse é o seu produto, é o produto do seu trabalho. Se eu

> fosse um pouco mais cuidadoso, um pouco mais delicado com essa minha atuação o meu produto seria melhor. (Diretora de Escola Estadual, Ceará, 2004)

A forma como os professores percebem o Laboratório de Informática determina consideravelmente a maneira como ele utiliza tais tecnologias em sua prática pedagógica. Existe, por parte dele, uma percepção quase sempre instrumental das possibilidades que a ida com os alunos ao laboratório podem proporcionar.

> Mostrar para o professor que é um espaço da escola é um espaço também de sala de aula. Por exemplo, alguns trabalhos que foram feitos a gente mostra assim: "professor você pode fazer a apresentação de um próprio trabalho que foi feito no EDA. Não precisa chegar aqui terminar alguma atividade aqui e apresentar na sala. Pode fazer aqui, porque aqui também é sala de aula, é uma extensão só que é uma sala que tem um recurso de computação, como poderia ter outros recursos como slides, um data-show, uma TV, Vídeo, também. Inclusive a orientação nossa, do NETI, por exemplo, é que nesta sala poderia ser incorporado tudo isso. Nós temos uma sala de vídeo. A sala de vídeo poderia ficar aqui também. Multimeios, exatamente. Não é só para computador. (Coordenador de LIE, Bahia, 2004)

A visão dos professores em relação à utilização do Laboratório é ainda instrumental frente às atividades curriculares da prática pedagógica. Os cursos realizados pelo NTE nem sempre se revertem em mudanças no cotidiano dos professores em sala de aula. Além disso, a eficácia destes cursos é questionável. Alguns demonstram já ter incorporado o conceito do laboratório de informática como um Espaço de Aprendizagem e não apenas um lugar para aprender informática. Não existe cultura ou conhecimento prático da informática que permita aos professores uma utilização pedagógica dos recursos informacionais.

> Acho interessante. A gente não fez grandes projetos porque é uma coisa que depende não só de uma pessoa, mas de todos. Não só dos coordenadores, mas da supervisão escolar e a direção para apoiar. Por exemplo: eu tinha um projeto muito bonito sobre o lixo no ano passado, mas que, infelizmente, ficou somente na metade, no meio do caminho. (Coordenador de LIE, Ceará, 2004)

> Tem aquele outro que declara: "não, que dia é a aula do laboratório?" ele vinha para cá, só que não assumia a turma , não acompanhava. E olhe que é uma coisa do seu interesse, falando sobre gráficos, estatísticas e é da disciplina dele só que ele não se interessa por aquilo, então não adianta trabalhar. (Coordenador de LIE, Bahia, 2003)

As dificuldades relatadas dizem respeito até mais à carência de orientações para os coordenadores dos EDAs para que os coordenadores possam orientar os professores. É presente a idéia de que o Laboratório também é sala de aula e não um

espaço isolado do cotidiano das atividades pedagógicas do professor. A experiência de alguns coordenadores de laboratório já demonstra uma transição do modelo do coordenador pedagógico que faz o planejamento e entrega para o professor executar para um outro modelo do professor que, por si só, identifica sua necessidade e põe o projeto em prática.

> Alguns já deixam claro: se existe um coordenador na sala de aula é o coordenador que tem de estar. E a proposta do NETI não, a proposta do NETI é que o professor apresente projetos e que junto como o coordenador, no caso o coordenador é a pessoa que coordena né? Coordena outra pessoa, mas a visão de alguns colegas é que, se existe um coordenador então o coordenador é que tem de assumir essa posição de ir lá e dar aula para os alunos. (Coordenador de LIE, Bahia, 2004)

> A proposta é que o próprio professor leve os seus alunos para trabalhar no laboratório. Mas o professor reclama porque? Como trabalhar no laboratório com 10 computadores numa sala com 40/45 alunos? Como é que ele faz? (Professor multiplicador, Ceará, 2003).

5.2.5) A INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

A idéia de qualidade na educação é muito vinculada à infra-estrutura da escola (prédio, laboratórios, cursos, etc) e não à qualidade do desempenho dos alunos.

> A gente não tem recursos. A gente tem dificuldades até para manter a escola, ou melhor, o laboratório em relação por exemplo à manutenção com tinta e com papel a gente tem dificuldades. Mas a gente tá indo. E a gente procura sempre na dificuldade, ir à direção, ir à coordenação do NETI, procurar alguma solução caso haja algum problema. Mas informática educativa é uma coisa nova para a gente e para o professor é mais ainda. (Coordenador de LIE de escola municipal, Bahia, 2004)

Os laboratórios parecem funcionar também porque possuem coordenadores. Esta é realidade das escolas municipais. As estaduais não possuem coordenadores. Não existe acesso à internet nem mesmo nos órgãos de gestão dos Laboratórios (como é o caso do NETI de Ilhéus).

> Eu acredito que exista necessidade de mais orientação e mais recursos para os próprios coordenadores. A gente tem um apoio do NETI, que, na verdade, é o gestor dos EDAs aqui em Ilhéus, mas a gente tem que entrar com um apoio até maior. Por exemplo: o projeto INTERNET existe, mas até hoje não foi concluído. A gente não teve nenhuma resposta positiva até hoje. A gente sabe que recursos, por exemplo, vindos da direção ainda é pouco, é pouco. E muitas vezes a gente quer, por exemplo, instalar a internet particularmente, até via

> secretaria de educação e fica difícil. (Coordenador de LIE de escola municipal, Bahia, 2004)

Outro aspecto também tão grave quanto à infra-estrutura disponível, diz respeito aos mecanismos de manutenção das máquinas. Este é um problema recorrente nas falas dos entrevistados. O problema tem se agravado nos últimos anos tendo em vista que a partir de 2002 a manutenção passa a ser de responsabilidade ou da rede estadual ou municipal, a depender da vinculação da escola onde o laboratório está instalado.

> Por outro lado também tem a questão da manutenção. A manutenção também é difícil. Tem toda essa história do Dinheiro direto na escola, do PDDE, mas os recursos são poucos. Cartuchos são caros. As máquinas na realidade, não são modernas. Tem muitas que são obsoletas. As impressoras precisam de manutenção constante. A escola mesmo que tivesse dinheiro não poderia mexer. Porque tem que solicitar do NETI, que solicita ao NTE que espera o dia que o técnico pode vir. Então todas estas coisas atrapalham um pouco. E antes, em 98, quando as pessoas foram capacitadas, se pensava de uma outra forma. Nós pensávamos que teríamos mais gente disponível para fazer um trabalho. (Professor multiplicador, Bahia, 2004)

> Por que quando eu penso no NTE se acabando. A gente não tem manutenção nenhuma, é por isso minha angústia. A escola não tem espaço, o professor não tem espaço para interagir, eles não interagem porque não tem mesmo. Aí vocês perguntam: E os que têm porque não fazem? Mas aí depende de cada um também, as particularidades de cada um. Agora usou, viu, conheceu e tal e aí? Que tipo de trabalho a gente pode desenvolver aqui, vocês querem trabalhar o quê? Ele já vem com a demanda. Acho que o que falta em nossos alunos que vão pro NTE é isso, eles treinam lá, depois quando volta para escola começam as reflexões: ahhhh, mas eu não tinha pensado nisso e tal" (Professora multiplicadora, Ceará, 2004).

> Outro empecilho que eles colocam é que não tem software específico. A escola não tem verba para comprar e aí eles já colocam isso como empecilho. Outra é que não tem internet. E aí gente tá agora tentando desenvolver esse trabalho levando alguns softwares gratuitos para a escola e o que o NTE pode fazer para reverter esse quadro, sem ficar esperando ajuda.(Coordenadora do Núcleo de Informática Educativa em uma secretaria municipal de educação, Ceará, 2004).

Para alguns, a questão material seria um elemento menos relevante, caso o professor fosse valorizado e pudesse ter boas condições de trabalho a fim de que ele pudesse se dedicar melhor ao trabalho desenvolvido na escola.

> Tem faltado material de recursos didáticos, mas as instalações eu não acho que influencia. As instalações que nos temos aqui são boas, embora a gente tenha salas que não são ideais, mas aqui não temos essa dificuldade. Eu não vejo que a estrutura física atrapalhe o desenvolvimento educacional, não! O que eu acho que falta é realmente professores mais preparados e mais bem

> pagos. Logicamente, que dá uma satisfação ao profissional e ele não precisa se desgastar tanto em outras escolas." (Coordenador de LIE de escola municipal, Bahia, 2003)

5.3) O QUE AS "FALAS" INDICAM: CATEGORIAS E ELEMENTOS CRÍTICOS DE ANÁLISE

Em síntese, as entrevistas realizadas nos indicam que existe uma considerável incongruência entre o que propõem os órgãos que formulam a política de informática educativa para as escolas, no caso, que o professor (e não o coordenador) elabore e execute seus projetos, e aquilo que os professores querem (e geralmente fazem) que é delegar ao coordenador do Laboratório a tarefa de estar/ficar/executar tarefas com os alunos. Constata-se, pois, o quanto a falta de uma formação continuada para o uso das TIC no cotidiano do professor pode prejudicar a qualidade do trabalho pedagógico a ser realizado na escola pública.

As políticas educacionais adotadas pelos governos federal e estaduais vinculadas a uma formação docente descontínua e pulverizada têm conduzido os professores, técnicos e gestores da escola a uma postura de descrença em relação ao potencial pedagógico das tecnologias em contexto educacional.

Ainda que sinalizem a importância que o PROINFO teve para a disseminação destas tecnologias no cotidiano do trabalho do professor, é notória a falta de infra-estrutura e apoio ao desenvolvimento de atividades consideradas essenciais para a qualidade do ensino-aprendizagem. Tal fato é também responsável pela descontinuidade das ações implementadas.

6. CONCLUSÃO - OLHANDO EM PERSPECTIVA. EAD, INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS, TV DIGITAL: QUAL FUTURO? PARA QUAL ESCOLA? QUAL PROFESSOR?

> [...] existe uma distinción importantíssima entre loque hacen las máquinas cuando procesan información y lo que hace la mente cuando piensa. En un momento en que los ordenadores invaden las escuelas, és necesario que tanto maestros como estudiantes tengan mui presente esa distinción. Pero gracias a la mística, a esa especie de culto, que rodea al ordenador, la linea que divide la mente de la máquina se está haciendo borrosa. Por consiguiente, la razón y la imaginación, facultades que la escuela debe exaltar y fortalecer, corren ele peligro de verse diluidas con imitaciones mecánicas de grado inferior. (ROSZAK, Theodore. 2005: p. 11)

6.1) UMA SÍNTESE CONCLUSIVA

Nossa pesquisa objetivou analisar as estratégias de formação de professores para a introdução das tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao processo ensino-aprendizagem adotadas pelo Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO). Foram utilizadas como categorias de análise a ***formação docente*** (NÓVOA, 2006; FREITAS,2004; GARRIDO,2004; THERRIEN,2002 e GATTI,1997), ***tecnologia*** (ROSZAK,2005; CASTELLS,1999; HERRERA,1993 e SCHAFF,1992), ***prática pedagógica*** (TARDIFF, 2005; THERRIEN, 2005; GAUTIER,2003; VIEIRA,2002 e SCHON,2000) e ***políticas públicas*** (BARRETO, 2001; OLIVEIRA, 1999; LEHER, 1998; DIAS, 1996 e ORTIZ,1994).

O PROINFO, projeto considerado de extrema relevância para o Ministério da Educação, configura-se. Emblematicamente, a ação governamental mais visível no tocante à “modernização” da escola e dos projetos pedagógicos, bem como em relação à formação de professores. Além disso, é inegável que tenha gerado uma grande expectativa na comunidade educacional brasileira que se ressente de políticas que realmente concretizem a tão almejada qualidade na educação.

Porém, vale ressaltar que, posteriormente, em substituição à expectativa e esperança geradas quando do anúncio do Programa, evidenciou-se uma profunda frustração frente aos objetivos do PROINFO que não se efetivaram.

Isto ocorre principalmente porque, ainda que a formação docente seja exaltada como a panacéia para todos os males da educação pública brasileira, a prática concreta demonstra que esta formação tem carecido de:

1. continuidade das políticas de formação de professores;
2. constância no acompanhamento do trabalho pedagógico; e
3. investimento efetivo em capacitações vinculadas às necessidades reais do cotidiano pedagógico do professor.

A avaliação dos sujeitos entrevistados e o histórico da execução do Programa nos estados revelam que as ações do PROINFO vinculadas à formação docente se caracterizam pela descontinuidade, falta de investimento e apoio por parte do poder público, bem como pela falta de clareza na definição das metas para o sistema.

A pretensa modernização das escolas públicas brasileiras tem esbarrado nas dificuldades de natureza política e estrutural. A falta de uma efetiva política de formação tem conduzido os professores à adoção de estratégias pontuais na manutenção dos NTE e dos projetos por eles implementados.

O caráter burocrático imposto aos Laboratórios do PROINFO tem gerado uma descrença generalizada entre professores, gestores, multiplicadores e técnicos acerca da utilização pedagógica das tecnologias digitais. Apesar disto, percebemos que existe uma crescente “consciência” por parte dos professores, diretores e técnicos das secretarias de educação em torno do potencial que estas tecnologias educacionais encarnam no sentido da melhoria da qualidade do trabalho do professor e de possibilidades diferenciadas de interação, comunicação e construção coletiva do conhecimento.

É importante destacar ainda, que as entrevistas realizadas indicam que a formação docente demanda um aprofundamento no tocante à utilização das tecnologias no cotidiano pedagógico do professor. Tal aprofundamento requer a ampliação e direcionamento das políticas públicas de educação que contemplem estas necessidades cotidianas, no sentido de possibilitar não apenas o acesso a estas novas mídias e tecnologias, mas principalmente acesso à capacitação que possibilite dar a este trabalho a qualidade desejada pelo sistema. Para os professores e técnicos do

PROINFO na BA e CE, falta “vontade política” ao Poder Público para que essa qualidade se materialize no cotidiano das escolas.

Os sujeitos entrevistados demonstram ainda, um certo desalento com o futuro no tocante a uma utilização consistente destas tecnologias que o PROINFO viabilizou nas escolas públicas. Isso porque a promessa de capacitação dos professores se frustrou em boa parte dos municípios que foram abordados pela pesquisa. Os sujeitos indicam, também, que a despeito do descaso e falta de investimento do poder constituído na capacitação dos professores, as escolas têm realizado algumas ações relevantes como fruto de uma conscientização em torno da importância de facilitar aos alunos o acesso a tais possibilidades tecnológicas e midiáticas. Tais ações acontecem, via de regra, por iniciativa pessoal de alguns professores e diretores que, vencendo barreiras, realizam projetos pedagógicos que influenciam positivamente o processo ensino e aprendizagem.

Além da falta de uma política pública clara de formação de professores a partir do contexto, das especificidades e demandas concretas da prática pedagógica, percebe-se, invariavelmente, a adoção de projetos pulverizados e pontuais geralmente patrocinados e capitaneados por empresas tais como o Positivo, Intel, IBM, Gerdau e assim por diante. Faz-se necessário considerar e incorporar criativamente aqueles projetos e iniciativas genuínas, vinculados a um projeto mais amplo de uma educação democrática, crítica, engajada.

A ação de tais empresas materializa-se naquilo que poderíamos chamar de “pacotes tecnológicos” já direcionados intencionalmente para a criação de uma demanda pelos produtos que essas empresas buscam disseminar e vender. Assim, a formação é feita exatamente para gerar entre professores, gestores e técnicos a necessidade de utilização a-crítica dos produtos, *softwares*, aplicativos sem a indispensável reflexão sobre a democratização do acesso a tais possibilidades tecnológicas no contexto educacional. Sobre o tema, assim manifesta-se uma professora multiplicadora do Ceará:

> *A capacitação Intel foi via SEDUC. A SEDUC que organizou essa capacitação. Capacitou os professores multiplicadores para que eles pudessem trabalhar junto aos professores. Essa capacitação trabalhou diretamente com o planejamento, onde cada professor ao ser capacitado elaborava todo um planejamento e, a partir de um plano de aula... Foi assim muito prático: ele*

fazia o planejamento dele e fazia as atividades. (Professora Multiplicadora, Ceará, 2004)

Os sistemas educativos passam a ser, pois, reféns - material e ideologicamente - das grandes empresas multinacionais que já vislumbram no mercado brasileiro um grande e atrativo nicho para desaguar seus produtos, reforçando ainda mais a dependência crônica que historicamente marca a história de nosso país.

Neste mesmo sentido, manifestam-se alguns autores que fundamentaram nossas análises nesta pesquisa: Leher(1999), Goulart (2003), Cysneiros (2003) dentre outros.

6.2) FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nosso trabalho sinaliza ainda que a progressiva perda da qualidade da escola pública deve-se, apenas em parte, à baixa qualificação dos professores; resulta, principalmente, das péssimas condições de trabalho na escola, aí incluída uma remuneração pífia, além das precárias condições sócio-econômicas e culturais vivenciadas pela maioria das crianças e jovens brasileiros.

No entanto, não é possível negar que o sistema educacional, como um todo, ou ainda, as suas deficiências estruturais crônicas, também contribui para esse quadro. De acordo com vários depoimentos dos professores multiplicadores em relação aos Cursos de Especialização em Informática Educativa, constata-se que a ineficácia da escola quanto à produção e difusão dos saberes historicamente acumulados deve-se também à inadequação de uma formação inicial dos professores que não oferece programas curriculares consistentes tanto na fundamentação teórica quanto na instrumentalização da prática profissional para a realidade do Ensino Fundamental e Médio. Há ausência da ação/reflexão como princípio educativo, e o professor ainda é visto como aquele detentor de conhecimentos cristalizados, ou seja, um mero transmissor de saberes.

O cenário descrito tem incidência direta na prática pedagógica do professor em sala de aula, reflete negativamente em sua auto-estima, em sua capacidade para lidar de maneira autônoma com os dilemas presentes no seu cotidiano profissional, no

domínio das competências necessárias ao fazer docente e em sua organização coletiva enquanto categoria profissional.

Considerando-se a profissionalização docente como conquista de poder e *status* diante do Estado e da sociedade, o contexto sócio-político, econômico e cultural no qual ela se insere não tem favorecido este processo. Ao contrário, esse contexto vem fragmentando o professor, dissociando os aspectos profissionais dos aspectos pessoais. Também não tem sido suficientemente abordada a problemática de gênero, tão presente na profissão docente, categoria essencialmente feminina.

6.3) OS NOVOS CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS: CULTURA DIGITAL E CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS.

A atual conjuntura educacional brasileira tem sido marcada pelo surgimento das novas idéias no campo das tecnologias digitais. Paralelo à EAD enquanto alternativa socializadora das oportunidades de acesso às oportunidades educacionais, temos identificado um discurso recorrente dos gestores públicos em torno da **convergência das mídias,** o que representaria, para o campo pedagógico, uma perspectiva diferenciada para o trabalho docente.

Neste sentido, a TV Digital tem sido apontada como uma destas alternativas para essa convergência das mídias. É importante destacar que Waisman (2006: pg. 3-4) alerta sobre as mudanças que advirão com a adoção de um novo padrão para a TV brasileira:

> A nova tecnologia da TV Digital Interativa trará severas mudanças ao meio televisivo, aos hábitos de consumo, aos ambientes de aprendizagem, ao modo como os indivíduos se relacionarão com essa nova mídia. Como principais exemplos, podemos citar:
>
> - nova relação sensorial-cognitiva do aspecto de 16 X 9
> - vídeo digital de alta resolução
> - vários canais de áudio digital
> - maior imunidade aos fantasmas e ruídos com perceptiva melhoria da qualidade de imagem
> - viabilidade de trafegar simultaneamente canais de dados (datacasting)
> - possibilidade de múltiplos canais em resolução standard (SDTV) numa mesma faixa de 6 MHz.
> - Video-on-demand, personal video recorder, pay per view
> - Video games, apostasy jogos
> - canais de TV personalizados
> - email, SMS (short message servce), videoconferência
> - acesso à internet, chat com o key speaker do programa
> - internet banking
> - propagandas interativas onde com um simples click pode-se comprar o produto como resposta direta aos anúncios

- t-commerce
- novos ambientes de aprendizagem (corporativo e institucional, mesclando ambiente de trabalho com ambiente de aprendizagem, tanto do ponto de vista presencial e físico, como digital e interativo no mundo virtual)

Vale ressaltar que estas mudanças tecnológicas não são meramente técnicas, mas têm produzido inúmeras conseqüências para a formação profissional do docente.

Da preparação para o mundo do trabalho, onde os computadores em rede são onipresentes, à emergência de novos padrões de socialização e colaboração digitais, que incluem celulares e outros aparelhos, assim como novas formas de entretenimento em rede, o desafio já não é justificar a necessidade da "informática" no cotidiano escolar, mas encontrar as melhores formas de interação e conteúdos digitais de qualidade.

O uso da internet mudou parâmetros e paradigmas sobre “informação e conhecimento” e a inclusão desta mídia nos processos de produção e compartilhamento de conhecimento é um tema obrigatório não apenas no debate sobre a reforma do ensino superior no Brasil, como também noutros níveis de ensino. A questão fundamental da formação de professores nos conduz a uma pergunta essencial: ***como desenvolver uma cultura digital capaz de possibilitar o enfrentamento dos desafios atuais da sociedade contemporânea?***

O acesso às tecnologias digitais é apenas uma das faces dessa inclusão, ainda que a disseminação de infra-estrutura e aparatos tecnológicos dependa de investimentos importantes - sobretudo públicos - e seja condição necessária para a apropriação das novas ferramentas pela população - sobretudo a menos favorecida.

As opções tecnológicas vão muito além da simples difusão de antenas e cabos, de máquinas e de sistemas operacionais. É preciso perguntar, por exemplo, se o país tem condições de produzir uma tecnologia específica em grande escala e quais as tecnologias mais adequadas a cada contexto.

A política de desenvolvimento de uma cultura digital poderá abrir caminho para outras formas de ensino mais criativas, ainda que sob o mesmo padrão tecnológico. Os métodos educacionais e as culturas de uso é que poderão fazer a diferença para definir as chances de ampliação da capacidade criativa e associativa de

jovens e adultos conectados à internet. A presença das tecnologias digitais na escola exige a reavaliação do que afinal é "conhecimento", sua produção e autoria, bem como as novas formas de circulação, difusão e democratização do mesmo.

Propor meios inovadores de produzir e compartilhar conhecimento exige, em primeiro lugar, a superação do perfil bacharelesco das universidades. Neste sentido, o debate em torno da reformulação das propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia a partir das recém-aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais pode representar um momento importante para o fortalecimento deste debate em torno do uso crítico e criativo das tecnologias digitais em contexto escolar.

Os novos meios e formatos facilitam o acesso a uma variedade de recursos audiovisuais e hipertextuais, incentivando sua utilização como alimentadores de redes que sugerem uma inteligência coletiva. O surgimento de tal inteligência, no entanto, depende da ampliação do acesso a esses recursos, sobretudo para professores e educadores em instituições não-escolares. Na escola, os professores podem ser agentes seletos para orientar processos de inclusão do universo digital no cotidiano de pesquisa e colaboração de toda a comunidade escolar.

Os laboratórios de informática, tal como implementados desde o século passado, escamotearam a urgência e necessidade de existência da cultura digital nas escolas. Limitaram-se, apenas, ao uso instrumental dos computadores, sem considerar que a Internet e o próprio computador são muito mais que meros artefatos tecnológicos. Além disso, não se preocuparam em envolver o conjunto de sujeitos da escola e da comunidade na construção de novas práticas pautadas nos paradigmas de uma cultura digital.

Considerando esta realidade que é, no mínimo, paradoxal, podemos nos perguntar: ***o que é preciso fazermos para enfrentar os desafios da formação de professores com programas alicerçados em uma cultura digital que lhes permita mergulhar diariamente em ambientes virtuais de aprendizagem? Como integrá-los ao número crescente de educadores que já colaboram em comunidades de prática por meio da internet, a fim de ampliar seus horizontes de formação e informação?***

Quando começamos a realizar nossa pesquisa, algumas destas indagações já se faziam presentes em nosso universo investigativo (ver página 7). Ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho, fizemos inúmeras ponderações específicas relacionadas ao contexto digital que caracteriza a chamada “sociedade do conhecimento” .

Ao fim e ao cabo é possível concluir que os programas de formação inicial e continuada de professores podem e devem fazer uso intenso das tecnologias digitais como forma de contribuir para a construção da qualidade dos processos pedagógicos e ampliar o acesso dos trabalhadores à educação superior de qualidade. Já é hora de as universidades arregaçarem as mangas, combinando ensino, pesquisa e extensão, a fim de contribuir para o debate sobre a inclusão digital. Cursos de graduação à distância, apoio ao jovem do ensino médio, promoção de novas formas de cidadania por meio de utilização inteligente das mídias digitais são pautas imprescindíveis da agenda educacional do país, principalmente se considerarmos que atualmente tais iniciativas são marcadas por processos de massificação e aligeiramento sem nenhuma garantia de qualidade para a formação universitária.

Não se trata mais de discutir se o computador vai ou não à escola, mas sim de definir uma política do país para a inclusão digital que contemple o sistema educacional em sua plenitude, de forma articulada com outros espaços de aprendizado, nas casas, nas entidades e associações da sociedade civil que tenham poder de mobilização e vontade de criação de novas propostas de transformação social.

A dívida social que temos hoje com a grande parcela da população brasileira que vem sendo excluída do acesso a estas tecnologias deve servir de estímulo e motivação para trazermos à tona esse debate, a fim de podermos contribuir para a efetivação de uma sociedade justa, fraterna, solidária e capaz de proporcionar o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. É esta, nos tempos de hoje, a nossa missão mais urgente. Para tanto é preciso um esforço coletivo e uma ação militante e consciente.

6.4) A EAD COMO ALTERNATIVA HEGEMÔNICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo de nossa pesquisa foram feitas muitas entrevistas, reflexões, críticas, ponderações acerca do PROINFO e suas estratégias de formação docente. É necessário destacar, porém, que esse programa é, tão somente, uma metáfora dos usos que têm sido feitos das tecnologias digitais no Brasil.

Vale ressaltar ainda que tais usos das tecnologias estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento da EAD no Brasil. Assim, é impossível não identificá-la como uma das modalidades que têm fragmentado a identidade do professor.

Objetivando tais medidas, o governo federal vem tentando reduzir o impacto da estagnação do financiamento público - que se mostra através da redução relativa de recursos para as IFES e aumento dos gastos fixos (energia, telefonia, manutenção e folha de pagamentos) -, encobrindo-a por meio de uma política que se diz de inclusão, mas não explicita que esta ocorre via privatização. São exemplos, recentes e marcantes, o programa PROUni, as parcerias público-privadas utilizando a lei de inovação tecnológica, a UAB.

Para concluir, é urgente repensar as políticas de formação de professores em andamento, principalmente se forem considerados os processos aligeirados e fragmentados que vêm se desenvolvendo no âmbito do sistema educacional brasileiro como estratégia de transformação da educação em mercadoria. A EAD, sob o manto da modernização e democratização das oportunidades educacionais, tem se tornado um espaço valioso para a ampliação do cyber-rentismo em nosso país.

Frente a mais esta ofensiva contra a educação pública, desta vez focada na cyber-formação de professores, faz-se necessária a união de todas as entidades e movimentos que se colocam na defesa da qualidade do ensino público, bem como na luta contra a ampliação de vagas para formação de professores por meio da Educação a Distância. Afinal, universalizar o acesso à educação em todos os níveis é, conforme a concepção dos movimentos organizados, em especial, os movimentos dos educadores, uma luta fundamental por uma nova sociabilidade, referenciada nas aspirações humanamente autênticas, quais sejam: o direito à plena formação e ao trabalho.

6.5) O FUTURO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A OPÇÃO PELA EAD COMO *'MODUS OPERANDI'* PRIORITÁRIO.

Em vários estados, o poder público, distorcendo as determinações da LDB e dizendo-se pressionado por dispositivos legais, tem promovido cursos maciços de formação superior de professores em exercício, muitos desses cursos baseados em tutorias, mídias interativas, dentro do conceito de Ensino a Distância (EAD), impulsionados por consórcios interuniversitários.

Mais recentemente, o Ensino a Distância, como estratégia privilegiada de formação de professores, foi alçado a outro patamar, ao pretender atingir jovens recém-saídos do ensino médio, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)[1], que representa, no contexto das políticas públicas brasileiras, a admissão definitiva de que essa formação será, prioritariamente, realizada de forma não-presencial.

> A UAB resulta de políticas públicas do MEC para a democratização e expansão do ensino superior. O projeto foi elaborado no Fórum das Estatais pela Educação, com participação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A idéia é levar ensino superior público e gratuito às regiões distantes dos grandes centros.
> Na primeira etapa, a UAB será formada a partir da adesão voluntária das 55 universidades federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), integrados à rede de pólos de apoio presencial. Cada pólo pode apoiar cursos a distância de diferentes instituições. O aluno não precisa morar na cidade na qual será instalada a sede da instituição consorciada, o que permitirá o atendimento a todo o país. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 2006).

Como resultado do primeiro edital, publicado em 20 de dezembro de 2005, houve resposta à chamada pública para a formação de pólos por parte de 150 municípios, considerando o início no primeiro semestre de 2007, e por um número um pouco menor para início no segundo semestre do mesmo ano.

Analisando a distribuição geográfica dos pólos, salta aos olhos a pouca consistência da argumentação oficial: as unidades federativas menos aquinhoadas e de maior extensão territorial estão longe de ser as que terão mais pólos. Assim, apenas quatro municípios no Amazonas propõem pólos (Coari e Maués, para o primeiro semestre; Lábrea e Manacapuru, para o segundo semestre), enquanto no Rio Grande do Sul foram propostos 35 (22 para o primeiro semestre e 13 para o segundo). É bastante provável que os estados e municípios mais pobres simplesmente não

consigam arregimentar os meios materiais necessários à concretização dos pólos de apoio. A propalada democratização é mais um dentre os muitos mitos atuais.

Também é duvidoso que o objetivo alegado de promover a necessária ampliação do número de professores anualmente licenciados se concretize, mesmo desconsiderando a importante problemática conceitual associada à proposta de formação inicial por intermédio do EAD.

A listagem das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que se comprometeram a instalar, de fato, o EAD nos pólos, mostra que as mais antigas e com experiência no assunto foram bastante tímidas em suas proposições para 2007. Assim, a Universidade de Brasília (UnB) propõe ao todo sete cursos, nem todos de graduação e, dentre estes, nenhuma das licenciaturas solicitadas pelo MEC; a Universidade Federal do Ceará (UFC) também propõe sete cursos, incluídos Matemática e Química; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) propõe cursos, mas da lista preferencial do MEC apenas Ciências Biológicas, oferecidos essencialmente para municípios do Paraná (incluindo somente os municípios de Treze Tílias e Videira, em Santa Catarina); a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferecerá em 2007 um único curso, “Saúde para profissionais da educação”, em vários municípios paranaenses; de maneira análoga, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) oferecerá, apenas na Bahia, um único curso, Matemática. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição de origem do Secretário de EAD do MEC, oferecerá o curso de Física em quatro dos 31 municípios em que estará presente, majoritariamente no próprio Rio Grande do Sul.

No outro extremo, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) propõe 17 cursos em EAD, em um número grande de municípios do próprio estado, mas também em dois municípios da Bahia, um em Minas Gerais e, curiosamente, em Osasco (SP). Dentre os cursos a serem ofertados pela UFES, alguns ostentam nomes, no mínimo, curiosos, como “Filosofia, Psicanálise e Medicina”, “Filosofia e Educação no Ensino Religioso”, mas, também, “Gestão de Agronegócios”, Física e Química.

Podem ser levantadas várias hipóteses quanto às causas para tal distribuição na oferta de cursos, entre estas, que o atropelo na implementação da UAB tem afastado os grupos de pesquisa com maior acúmulo em EAD.

Claro está que, com a pulverização ainda maior na oferta, o acompanhamento da implementação, se já era difícil, tornar-se-á impraticável. Somando-se a isto o pouco investimento (da ordem de apenas R$ 100/aluno/mês) que a União pretende dedicar a UAB, incluídos aí os subsídios advindos da Fundação privada associada ao Fórum das Estatais para a Educação, fundado em 2004, tudo indica que a formação de professores se dará em um ambiente ainda mais desfavorável que o atual. Contudo, pretende-se disponibilizar, por intermédio da UAB, um número de vagas que praticamente se equipara ao ofertado hoje pelas Ifes. Pode-se concluir facilmente que o impacto negativo desta iniciativa sobre o Sistema Público de Educação Superior não será pequeno.

Assim, políticas públicas efetivas de formação inicial e continuada do professor têm sido substituídas por cursos a distância, em detrimento de um acompanhamento presencial, essencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. Sem a vivência da relação humana no binômio ensinar/aprender, o futuro professor, se já tinha dificuldades de estruturar-se como identidade subjetiva, dada a pressão social prevalente, ver-se-á subtraído até das escolhas identitárias para as quais alguns mestres costumam ser referência.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Lynn & NOVA, Cristiane - ***Educação a distância. Uma nova concepção de aprendizado e interatividade.*** - São Paulo, SP - Futura, 2003.

ALVES, Rubem - ***Aprendiz de mim. Um bairro que virou escola.*** Campinas-SP: Papirus, 2004.

ANDES-SN - ***Educação a distância, abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro e ampliação espúria da educação superior: uma crítica à política de EAD do governo Lula da Silva -*** Brasília,DF - setembro/2005.

APARICI, Roberto - ***Educação para os meios num mundo globalizado*** – Madrid-Espanha – Tradução: Elicio Pontes. Faculdade de Educação UnB, Julho/98 – Mimeografado;

_____, Roberto & SÁEZ, Victor Manuel Mari (orgs.) - ***Cultura Popular, Industrias Culturales y Ciberespacio*** - Madrid, ES - Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2003.

ARDOINO, Jacques - Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: ***Multireferencialidade nas Ciências e na Educação***, São Carlos, SP - EDUFSCar, 1998.

ARENDT, Hannah. ***A condição humana***. São Paulo: Forense-Salamandra-EDUSP, 1981.

ARAÚJO, Maria Neyara de Oliveira & RODRIGUES, Léa Carvalho (Orgs.) - ***Transformações no mundo do trabalho. Realidades e Utopias.*** - Série Percursos - Fortaleza, CE - Editora da UFC, 2005.

BANCO MUNDIAL. ***Chamada à ação: Combatendo o fracasso no Nordeste***, Programa de Pesquisa e operacionalização de políticas educacionais. Brasília, 1996.

BARRETO, Raquel Goulart - As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância - In: ***Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*** - Rio de Janeiro-RJ, Quartet, 2001.

_____, Raquel Goulart - ***Formação de Professores, Tecnologia e Linguagens: mapeando velhos e novos des(encontros) -*** São Paulo,SP - Edições Loyola, 2002.

_____, Raquel Goulart. ***Tecnologias na formação de professores: o discurso do Ministério da Educação (MEC).*** *Educ. Pesqui.* [online]. July/Dec. 2003, vol.29, no.2 [cited 18 Janeiro 2006], p.271-286. Available from World Wide Web:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000200006&lng=en&nrm=iso ISSN 1517-9702.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves - ***Multireferencialidade nas ciências e na educação. -*** São Carlos, SP - Editora da UFSCar - 1998.

_____, Joaquim Gonçalves - ***Reflexões em torno da abordagem multireferencial. -*** São Carlos, SP - Editora da UFSCar - 1998.

BENKO, G. ***Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI***, São Paulo: Editora Hucitec., 1996.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari - ***Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.*** Porto Codex, Portugal - Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre - ***O poder simbólico.*** São Paulo, Difel, 1987.

BRASIL - ***Anais do Seminário Nacional para Formação de Professores para Educação Básica***, 1994, Brasília, p. 11. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. ***Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional do Brasil***, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. ***Evolução da Educação Básica no Brasil 1991-1997***. Brasília, INEP, 1997.

BRASIL. ***Planejamento Político Estratégico,*** Brasília(DF), 1995.

BRASIL. SEF. ***Referenciais para Formação de Professores***. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999

BURNHAM, Teresinha Fróes - Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: ***Reflexões em torno da abordagem multireferencial.*** Joaquim Barbosa (org.) - São Carlos, SP - EDUFSCar, 1998.

CARNOY, Martin - ***Estado e Teoria Política.*** - Tradução: equipe de tradutores do Instituto de Letras da Puccamp - 4ª. edição - Campinas, SP - 1994.

CASTELLS, Manuel - ***A sociedade em rede*** - ***(A era da informação, economia, sociedade e cultura, v. 01)*** - Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo, SP - Editora Paz e Terra, 1999.

CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. Núcleo de Formação do Educador. ***Política de Formação Docente***. Fortaleza-CE. Novembro/98. Pg. 10

CENPEC, ***Todos Pela Educação, 1995-1999: registro de avaliação participativa da política educacional do Ceará,*** São Paulo, mimeografado, 2001, pg. 35.

COSTA, Jurandir C. Narcisismo em tempos sombrios. - In: ***Percursos na história da psicanálise.*** - BIRMAN, Joel (Coordenador). Rio de Janeiro, Livraria Tauros Editora, 1988.

CORREIA, José Alberto - ***Inovação pedagógica e formação de professores.*** - Rio Tinto, PORTUGAL - Edições ASA/Clube do Professor, 1991. (Colecção: Biblioteca básica de educação e ensino).

COUTO, Mia - ***O fio das missangas -*** Lisboa, PT - Editora Caminho, 2004.

DEL PINO, Mauro A. Burkert - ***Educação, trabalho e novas tecnologias. As transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.*** - Pelotas, RS - Editora UFPel, 1997.

DIAS, Edmundo Fernandes - Capital e trabalho: a nova dominação. - In: ***A ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e luta de classes. -*** Brasília-DF: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.

FACCI, Marilda G. Dias - ***Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.*** Campinas, SP - Autores Associados, 2004 **-** (Coleção Formação de Professores)

FALSARELLA, Ana Maria - ***Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.*** Campinas, SP - Autores Associados, 2004 **-** (Coleção Formação de Professores)

FONTANA, Roseli A. Cação - ***Como nos tornamos professoras?*** - Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora - 2000.

FORUMDIR - ***Considerações do FORUMDIR, no XX Encontro Nacional, em Maceió, realizado em março de 2005, sobre Educação, Cultura e Tecnologia de Informação no contexto das políticas de formação de professores no Brasil***, Anais do XX Encontro, Maceió-AL, 2005

FREITAG, Bárbara - ***Política Educacional e Indústria Cultural*** - 2ª edição - São Paulo - Cortez : Autores Associados - 1989 - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREITAS, Helena C. L de - Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: ***Trajetórias e perspectivas da formação de educadores -*** Raquel Lazzari Leite Barbosa, organizadora - São Paulo, SP - Editora UNESP, 2004.

FUKUYAMA, F. - ***O fim da história e o último homem -*** São Paulo: Ed. Rocco, 1992.

GARRIDO, Selma - Por uma pedagogia de formação de professores - embates conceituais e crítica das políticas atuais - In: ***Trajetórias e perspectivas da formação de educadores -*** Raquel Lazzari Leite Barbosa, organizadora - São Paulo, SP - Editora UNESP, 2004.

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

GAUTIER, Clermont [et al.] - ***Rediscutindo as práticas pedagógicas. Como ensinar melhor -*** Fortaleza-CE - Tropical Editora, 2003.

HERRERA, Amílcar - ***As Novas Tecnologias e o Processo de Transformação Mundial***.: Acesso, Revista de Educação e Informática. São Paulo: FDE, dez. 1993.

HOBSBAWM, Eric – ***A Era dos Impérios***, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p. 95

IANNI, Otávio - ***A Idéia de Brasil moderno*** - São Paulo, SP - Editora Brasiliense, 1997.

KUENZER, A. Z. - Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In: ***Boletim Técnico do SENAC -*** Rio de Janeiro-RJ, v. 20, n. 01, jan-abr., 2003.

KUMAR, Krishan - ***Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo.*** - Rio de Janeiro, RJ - Jorge Zahar Editor - 1997.

LEHER, Roberto - A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. ***Revista Trabalho e Educação.*** NETE/UFMG, ago-dez 1998, p.119-134, n. 04.

_____, Roberto. Um novo senhor da educação? A política Educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. ***Outubro.*** Revista do Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo, nº 3, pp. 19-30, maio, 1999.

LÈVY, Pierre. As ***Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática***. RJ., Ed. 34, p. 203.

_____, Pierre. http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/educaecyber.html

LIMA, Lauro de Oliveira - ***Mutações em Educação segundo Mc Luhan*** - São Paulo, Editora Vozes. 14ª edição, 1980 São Paulo.

Lima, Tânia M. B. - ***A Política Educacional no Ceará: da mudança no discurso ao discurso da mudança (1987-1991).*** Dissertação de Mestrado, UFC, 1994.

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

MACÊDO, Roberto Sidney - ***A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação.*** Salvador, BA - EDUFBA, 2000.

MARTINS, Célia Ma. - ***O que é política educacional*** - São Paulo (SP) - Editora Brasiliense - 1993.

MATTELART, A. ***Uma comunicação desigual***, Correio da Unesco, fev. 1995.

MEC – ***Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de professores da Educação básica, em cursos de nível superior*** - Brasília-DF, Maio/2000

MENEZES, Luis Carlos de et all (organizador) - ***Professores: formação e profissão -*** Campinas, SP - Editora Autores Associados/NUPES, 1996 (Coleção formação de professores).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti - ***Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, SP - EPU - 1986.***

_____, Maria da Graça Nicoletti et all - ***Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação -*** São Carlos, SP - 1ª. Reimpressão - EDUFSCar, 2002.

MOTTA, Fernando. C. P. ***Organização & Poder: Empresa, Estado, Escola***. São Paulo: Ed. Atlas, 1986.

NÓVOA, Antônio**. O professor pesquisador e reflexivo.** Salto para o futuro/Tvebrasil. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em 07 de março de 2006.

NÓVOA, Antônio**. Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R.T (orgs.) - ***Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.*** - Belo Horizonte, MG - Autêntica Editora, 1999.

_____, Dalila A. (organizadora) - ***Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes -*** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. ***Ética e racionalidade moderna***. São Paulo: Loyola, 1993.

ORTIZ, Renato - ***Mundialização e Cultura*** – São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994, p. 36-37.

PACHECO, Elza Dias - ***Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos***. Campinas, SP - Papirus Editora, 1998. (Papirus educação).

PAPERT, Seymour. ***A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática***. Porto Alegre: Artes Médica, 1994, p. 210.

PERRENOUD, Philippe - ***Construir competências é virar as costas aos saberes?*** In: Pátio. Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil) n° 11, Novembro 1999, pp. 15-19. Este artigo foi publicado originalmente em *Résonances, Mensuel de l'école valaisanne,* n. 3, Dossier Savoirs et compétences, novembre 1998, pp. 3-7 : " Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? "

_____, Philippe**. Dez novas novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRETTO & ALVES, - ***Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer?*** - (Artigo submetido à revista Comunicação e Educação – PUC-SP). No prelo. 1999.

_____, Nélson (organizador) et all - ***Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias da comunicação, educação a distância e sociedade planetária -*** 2ª. edição - Ijuí, RS : Editora UNIJUÍ, 2000. (Coleção livros de bolsa. Séria Terra Semeada).

RODRIGUEZ, Eustáquio M. & QUINTILLÁN, Manuel A. (coordinadores) - ***La educación a distancia em tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflitos.*** - Madrid, ES - Ediciones de la Torre, 1999.

ROSZAK, Theodore - ***El culto a la información. Un tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar***. Barcelona, Editorial Gedisa: septiembre 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). ***Profissão Professor***. Lisboa, Porto Editora, 1991, p. 61-92.

_____, J. Gimeno *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre:Artes Médicas. 1999.

SAVIANI, Dermeval – O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso et al. - ***Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHÖN, Donald A. ***Educando o Profissional Reflexivo:*** **um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

SERBINO, Raquel Volpato et all (organizadores) - ***Formação de Professores.*** - ***III Congresso Estadual Paulista Sobre a Formação de Professores.*** - São Paulo, SP - Fundação Editora da UNESP, 1996.

_____, Raquel Volpato et all (organizadores) - ***Formação de Professores.*** - São Paulo, SP - Fundação Editora da UNESP, 1998.

SCHAFF, Adam. ***Sociedade Informática***. SP, Ed. Brasiliense & UNESP, 4a. Ed. 1992.

SCHILLER, H.I. - Strenghths and Weaknesses of the New International Information Empire, In: P.Lee (org.) - ***Communication For All*** - Nova York: Orbis, 1985, p. 3-23,.

SETZER, Waldemar W. - ***Meios Eletrônicos e Educação. Uma visão alternativa.*** São Paulo, SP - Escrituras Editora, 2001. (Série Ensaios Transversais).

SILVA, Carmen S. B. da - ***Curso de Pedagogia no Brasil. História e Identidade.*** 2ª. edição revista e atualizada. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da & BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (organizadores) – ***Formação do Educador e Avaliação Educacional.*** V. 01. Conferências e Mesas redondas. – São Paulo, SP - Editora UNESP, 1999. – (Seminários e Debates).

SOUZA, Paulo R. de - ***Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada -*** In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da & BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (organizadores) – ***Formação do Educador e Avaliação Educacional.*** V. 01. Conferências e Mesas redondas. – São Paulo, SP - Editora UNESP, 1999. – (Seminários e Debates).

TENÓRIO. Robinson Moreira - ***Cérebros e Computadores. A complementaridade analógico-digital na informática e na educação.*** São Paulo, SP - Escrituras Editora, 1998. (Série Ensaios Transversais).

TARDIFF, Maurice & LESSARD, Claude - ***O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, Ângela T. S. - ***Trabalho Docente. Uma incursão no imaginário social brasileiro*** - São Paulo-SP: EDUC (Editora da PUC-SP), 1998.

THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre et alli. ***Escola e Cultura: produção cultural, resistência e identidade. Relatório de Pesquisa***. FACED/UFC, Fortaleza, 1998.

_____, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre et alli. ***O Impacto das transformações do saber nas sociedades contemporâneas sobre a formação de professores***. Projeto Integrado de Pesquisa, FACED/ UFC. Fortaleza, agosto, 1998.

_____, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre et alli. ***Artesão de outro ofício. Múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar***. São Paulo, Annablume; Fortaleza, Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

_____, J., LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: ***Educação e Sociedade***, n.74, p.143-162, Abril 2001.

_____, Jacques - O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: A Shigunov Neto e L. S. B. Maciel (Org.), ***Reflexões sobre a formação de professores***. Campinas: Papirus. 2002

_____, J. ***O pedagogo e seu campo profissional de formação. Mesa-redonda.*** Anais da Semana de Educação. São Paulo, USP. Faculdade de Educação. CD-ROM. 2003.

_____, J **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea.** *In:* Anais do Colóquio Internacional Paulo Freire. UFPE. CD-ROM. Recife-PE, 2005.

TORNATZKI, L.G & FLEISCHER,M. ***The process of technological innovation.*** Lexington: Lexington Books, 1990.

UNESCO - ***Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.*** Organizador: Jacques Delors. Tradução: José Carlos Eufrázio. Coleção Perspectivas actuais/Educação. Porto, Portugal. Edições ASA. 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche - ***Ser professor: pistas de investigação.*** - Brasília, DF - Editora Plano, 2002. (Série Educação em movimento)

WAISMAN, Thais - TV Digital Interativa na educação: afinal, interatividade para quê? In: - www.futuro.usp.br/producao_cientifica/artigos/i**tv**.pdf, consultado em março, 2006.

ANEXOS

ANEXO 01

ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

a) Fale sobre sua trajetória escolar, acadêmica e profissional;

b) Como surgiu, nesta trajetória o teu interesse pelo trabalho com as Tecnologias Digitais?

c) Como foi o teu primeiro contato com o PROINFO?

d) Como você avalia o processo de seleção dos multiplicadores para os NTE?

e) Como você avalia o Curso de Especialização realizado pelo PROINFO? Descreva suas impressões pessoais.

f) Descreva o momento inicial de implementação dos Laboratórios e NTE, logo após a realização da formação inicial (curso de especialização).

g) Na sua opinião, o NTE conseguiu/tem conseguido desenvolver a contento sua política de formação/capacitação de professores?

h) Como você avalia a política de formação de professores do Estado da Bahia ou Ceará?

i) Caracterize a relação que se estabeleceu da Secretaria Estadual de Educação e o MEC, quando da implementação do PROINFO.

j) Você acha que esse processo de inserção das tecnologias preconizado pelo PROINFO realmente realizou-se a contento? Se afirmativo, qual a contribuição do mesmo para a melhoria da prática pedagógica do professor?

k) As escolas públicas vinculadas ao PROINFO foram capazes de redefinir seus currículos e atividades pedagógicas a partir desta nova cultura que o PROINFO buscou disseminar?

l) Se você estivesse no lugar se secretário municipal ou estadual de educação, o que proporia como mudança para o desenvolvimento do PROINFO, bem como para as políticas deformação de professores?

m) A formação continuada do PROINFO foi capaz de desencadear mudanças substanciais na sua maneira de trabalhar com as TIC no contexto da prática pedagógica?

n) Algum comentário adicional sobre os assuntos que tratamos aqui?

OBS.: o roteiro descrito acima era sempre acrescido de outras perguntas a depender da situação específica da entrevista, bem como das características dos entrevistados.

ANEXO 02

DOCUMENTO DA COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROINFO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ACOMPANHAMENTO DOS MULTIPLICADORES, AVALIAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS ESTADOS, BRASÍLIA-DF, 1998.

DOCUMENTO DA COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROINFO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ACOMPANHAMENTO DOS MULTIPLICADORES, AVALIAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS ESTADOS, BRASÍLIA-DF, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto

Secretaria de Educação a Distância

Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO

Senhor(a) Coordenador(a),

Em prosseguimento a nossa reunião de Pirenópolis, reunimos o Comitê Assessor do PROINFO para fecharmos o desenho dos próximos cursos de capacitação de multiplicadores.

Após dois dias de reunião, o Comitê, seguindo a orientação do documento de Pirenópolis, recomenda que os próximos cursos sigam a metodologia abaixo descrita.

Conforme contato telefônico teremos oportunidade de nos reunirmos em Brasília nos dias 1º e 2 de junho, com os Coordenadores dos Cursos de Especialização e o Comitê Assessor. Na ocasião teremos a oportunidade de discutir os pré-projetos apresentados pelos coordenadores e elaborar o –projeto final de cada curso, atendendo o cronograma descrito no item II - Construção/Análise dos Projetos.

Solicitamos a confirmação do recebimento deste material, como também sermos informados, caso não tenha recebido ainda por e-mail o Documento de Pirenópolis.

Estamos a disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nara Lucas

Coordenadora-Geral

Capacitação Recursos Humanos

MEC/SEED/PROINFO

REUNIÃO DE TRABALHO DO COMITÊ ASSESSOR

São Paulo, 13 e 14 de maio de 1998

Dando continuidade às recomendações do Documento de Pirenópolis, o PROINFO pretende levantar em conjunto com os coordenadores dos cursos de formação dos multiplicadores dos Estados, os princípios norteadores para os próximos cursos.

A partir das análises e discussões sobre os resultados dos Cursos de Especialização realizados na Fase I, 1a Etapa do PROINFO/97, encaminhamos aos coordenadores e docentes dos próximos Cursos - PROINFO/98, as seguintes reflexões:

I - ROTEIRO DO PROINFO (Carta de PIRENÓPOLIS)

1. SELEÇÃO

Da Seleção: (critérios elaborados em Pirenópolis)

Abertura de edital de seleção

Pré- Requisitos

1. Nível superior(licenciatura plena/curta a critério do Estado);
2. Disponibilidade de tempo integral (ou a critério do Estado);
3. Ser servidor efetivo da rede pública de ensino;
4. Experiência docente (ensino fundamental e médio)/professor regente;
5. Ter conhecimentos básicos em informática e pedagogia;
6. Tempo de efetivo: mínimo 2 anos - máximo 20/25 anos - 15 anos
7. Termo de compromisso de ambas as partes (a critério do Estado);
8. Domicílio/lotação no mesmo município do NTE;

9. Disponibilidade para viagens, se a área de atuação do NTE assim o exigir;
10. Ser voluntário.

Pré- Seleção

- Histórico escolar;
- Análise de currículo;
- Entrevista;
- Tempo de experiência docente.

Seleção

- Apresentação de relatório da vivência de 40 horas no NTE, com parecer do coordenador do NTE;
- Elaboração de proposta de atuação no NTE.

Observações

- A seleção deverá ser realizada em estreita parceria entre as instituições envolvidas e em caráter eliminatório;
- A seleção visa a identificação de características subjetivas desejadas no multiplicador tais como: motivação, perseverança, ousadia, visão crítica, abertura a mudanças/desafios, aptidão para atuar em informática, dinamismo, interatividade, criatividade, de investigador, de incentivador, de empreendedor, de lidar com a diversidade, trabalhar em equipe, agente de transformação educacional.
- Os critérios devem ser relativizados a partir da realidade específica de cada estado;
- Deve-se evitar: indicações políticas, testes convencionais de seleção;
- Deve-se procurar: diversidade de formação no grupo."

Obs: Caso não seja possível a vivência de 40 horas no NTE, o aluno deverá fazer um relatório sobre como atuaria em uma situação educacional usando a informática.

QUESTIONÁRIO A SER ENTREGUE AOS CANDIDATOS SELECIONADOS PARA O CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA NORTEAR A DISCUSSÃO DURANTE O WORKSHOP INICIAL DO CURSO.

De acordo com o material que você recebeu, faça uma reflexão sobre os seguintes assuntos:

a) Qual o papel do MEC na história da Informática na Educação no Brasil?

b) Como tem sido realizada, no Brasil, a formação de professores para trabalharem com a Informática na Educação?

c) Destaque o papel que a Universidade teve no processo de introdução da Informática na Educação no Brasil.

d) A seu ver como se deu a introdução da Informática na Educação no Brasil? Baseada na utilização de software educacional ou baseada na utilização de software aberto?

e) Como a abordagem da introdução da Informática na Educação no Brasil se situa em relação à abordagem adotada na França e nos Estados Unidos?

f) Qual o papel do PROINFO na fase atual de introdução da Informática na Educação no Brasil?

g) Explique a fundamentação pedagógica da introdução da Informática na Educação no Brasil atualmente?

h) Qual o papel do NTE?

i) Qual a função do multiplicador do NTE?

j) O que você espera do processo de capacitação?

2. CONTEXTO/WORKSHOP

Recomenda-se que os cursos se iniciem com um workshop de reflexão. Para embasar as discussões do evento, cada candidato selecionado deverá receber, no ato da seleção, o Projeto Estadual e os seguintes documentos relativos ao PROINFO:

- Diretrizes do PROINFO;
- Página Web do Proinfo : http://www.proinfo.mec.gov.br;

- Artigos dos professores doutores Fernando José de Almeida, José Armando Valente, Maria Candida Moraes e Sonia Sette publicados na Revista Brasileira de Informática na Educação;

- Documento de Pirenópolis;

2.1 Sugestões para operacionalização do workshop

- Histórico da Informática na Educação no Brasil (até o começo do PROINFO)

- Fonte: Maria Cândida Moraes, artigo da Revista Brasileira de Informática na Educação

-

- Visão histórica da informática na educação no Brasil e em outros países como França e Estados Unidos, e como tem sido a formação dos professores nesses países.

  Fonte: José A. Valente, Fernando José de Almeida e Sonia Sette: artigos da Revista Brasileira de Informática na Educação.

- Visão global do PROINFO

  Fontes: Diretrizes do PROINFO

  Página Web do PROINFO http://www.proinfo.mec.gov.br

- Fundamentação pedagógica do PROINFO

- Incorporação de novas tecnologias na Escola, pautadas num trabalho coletivo, analítico, crítico e ético, privilegiando a aprendizagem baseada na construção do conhecimento

  Fonte: Documento de Pirenópolis

- Os NTEs - Núcleos de Tecnologia Educacional. Papel do NTE em articulação com o MEC/PROINFO, Secretaria Estadual e Municipal de Educação, Universidades e Unidades Escolares. Papel dos multiplicadores .

  Fontes: Diretrizes do PROINFO e Página Web do PROINFO http://www.proinfo.mec.gov.br

3. METODOLOGIA/CONTEÚDO

3.1 Linhas de estudo/ Eixos temáticos

A partir do documento de Pirenópolis, observa-se que o conteúdo da formação pode ser dimensionado em dois grandes eixos:

1. a apropriação de recursos de tecnologia informática e telemática
2. a aplicação da tecnologia para melhorar o ensino e a aprendizagem

Diante disso, surgem as seguintes questões:

- Em que disciplinas é indispensável o detalhamento de todos os conteúdos de informática ?
- No estudo dos aplicativos básicos, os professores precisam usar roteiro previamente elaborado (manuais, apostilas, oferecendo explicações detalhadas das diferentes funções) e exigir tarefas e/ou exercícios seqüenciais ?
- É assim que a inteligência humana funciona quando aprende ? Como o cursista vai aprender a buscar as informações e a tomar decisões para usá-las ? Como se pode propiciar condições ao cursista para que ele organize sua própria experiência? (use sua referência pessoal e estabeleça novas relações entre os significados dessas informações com os seus conhecimentos anteriores)
- Essa prática o ajudará a aprender novos aplicativos ou novas versões do mesmo aplicativo ?
- É assim que se aprende a aprender ?
- O cursista adquirirá assim a compreensão do seu fazer ?
- Qual é a função de uma disciplina de Introdução ? É preciso uma apresentação prévia quando se pode aprender fazendo ?

3.2 Eixo da apropriação

1. Para produzir um texto será preciso um curso prévio sobre o processador? Ou a aprendizagem do aplicativo decorre da importância de seu uso pelo cursista ? Quando o usa, o estudante pode fazer explorações, combinações, reflexões e transferência de conhecimentos para a aprendizagem de muitos outros ?
2. Por que sempre há necessidade de reciclagem?

3. O curso pode oferecer maior variedade de recursos para uso da tecnologia além dos aplicativos ?

4. Há necessidade de uma disciplina específica para Metodologia da Pesquisa em Educação ? Esse conteúdo poderá ser apreendido enquanto os cursistas desenvolvem seus próprios projetos ?

5. Que atividades devem ser planejadas para que se garanta a tomada de consciência e síntese das construções teóricas ?

6. Há necessidade de Metodologia do Ensino Superior quando for oferecido aos cursistas a vivência de uma metodologia construtivista que permite aprender fazendo e refletir teoricamente sobre a própria prática ?

7. É possível distribuir os conteúdos considerados como necessários pelo grupo, dentro dos eixos temáticos e atendendo o interesse dos estudantes em relação aos projetos que ele próprio propõe? Como fazê-lo ?

4. AMBIENTES E CONTEXTOS

4.1 Como estruturar o curso ?

a) Estrutura por disciplinas ou por seminários e oficinas

1. Como funcionou o primeiro curso ? (avaliação de Pirenópolis)

2. A estrutura do curso foi definida somente em divisão por disciplinas ?

3. As disciplinas da área de Educação foram trabalhadas só em seminários teóricos ? Aulas expositivas ? Conferências ? Discussão dirigida ? Ou essas disciplinas se desenvolveram dentro do laboratório, sobre as atividades dos cursistas no computador ?

4. Os docentes dessas disciplinas manejavam sem dificuldade o computador e a Internet ?

5. É possível uma estrutura diferente para o próximo curso ?

6. É conveniente alterar a estrutura do curso? Em vez de organizá-lo em disciplinas, fazê-lo por meio de atividades em oficinas e seminários? Vai servir de referência para o trabalho do multiplicador na escola? Essa mudança propicia as condições para os cursistas alcançarem os objetivos definidos no Documento Final de Pirenópolis ?

7. Quais são suas dúvidas a esse respeito ?

b) Articulação teoria e prática

Em relação ao primeiro curso:

- As teorias das ciências humanas serviam para analisar a prática dos cursistas nas atividades com os computadores ?
- As disciplinas da área de Informática foram articuladas com a fundamentação das teorias da educação ?
- Os docentes de Informática se empenharam em integrar suas atividades com os docentes da área de educação? E vice-versa ?
- A dissociação entre teoria e prática foi originada em dificuldades pessoais dos docentes ? Ou a própria estrutura do curso, fragmentada em disciplinas separadas no tempo (seqüenciais) e no espaço (sala de aula, laboratório) dificultou a articulação entre teoria e prática ?

Em relação ao segundo curso:

- Será possível planejar seminários teóricos e oficinas práticas, de modo que a teoria seja buscada para compreender melhor a prática ? Como seria sua formatação ?

c) Construção do conhecimento / reflexão

Considerando o objetivo geral que os coordenadores definiram em Pirenópolis: "a incorporação de novas tecnologias privilegiando a aprendizagem baseada na construção do conhecimento", em que situações o conhecimento é construído:

- Quando se recebem informações "empacotadas" ? Quando se colocam claramente os limites para o estabelecimento de relações entre elas ?
- Quando as informações são conectadas em redes de significações que favorecem a compreensão da prática (o que se está fazendo? Como? Por que?)
- Quando a prática é subsídio para a compreensão da teoria?
- Afinal, se precisa da teoria para conhecer melhor a prática ou somente a ação no computador é suficiente ?
- Nesse caso, trata-se de transmissão de informações em aulas teóricas, ou o conhecimento da teoria deve ser o fruto da reflexão sobre a própria prática ?
- O que entendemos por reflexão ? Ela pode ser estudada e aplicada em todas as situações? Como? O que constitui essa reflexão? Basta descrever uma atividade, ou é preciso dissecá-la no sentido de analisar, comparar, identificar as noções, os conceitos envolvidos, as relações entre eles? E o papel do computador (o que se ganha fazendo-se a reflexão sobre o uso do computador? Isso pode ser feito sem o uso do computador ?)

d) Preparação do multiplicador para atuar como agente de inovação

- Autonomia e criatividade

- Um curso, cuja estrutura foi definida a priori, sem considerar as necessidades, questionamentos e interesses emergentes dos alunos, com uma organização compartimentada, fechada e hierárquica de conteúdos e metodologias, pode permitir aos cursistas:

- Desenvolver a autonomia na tomada de decisões ?

- Desenvolver a competência técnico-pedagógica na criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a cooperação, a interação sócio-afetiva, a criatividade e a criticidade ?

Conteúdo contextualizado

- Se a teoria não ilumina a sua prática e não fundamenta suas decisões, o cursista em sua atuação como multiplicador pode ajudar os professores a transformar a sua ação pedagógica e, por sua vez, educar as novas gerações para a responsabilidade, a participação e o compromisso ?

- Através de oficinas e seminários será mais viável respeitar o interesse e as necessidades de cada estudante (cursista, professor ou aluno) ?

5. AVALIAÇÃO

De acordo com as considerações resultantes do Encontro de Pirenópolis, os cursos devem contemplar em sua proposta de avaliação os seguintes aspectos:

a) Caracterização da avaliação:

- diagnóstica
- formativa
- somativa
- permanente
- contínua
- processual

- polissêmica
- global/integrada (entre todos os envolvidos: cursistas, professores, coordenação, secretaria, MEC/PROINFO, comunidade/sociedade)

b) Objetos da avaliação:

- processos metodológicos
- aspectos estruturais (conteúdos, infra-estrutura, etc.)
- resultados/produtos (instâncias:PROINFO, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, NTE, Escolas, ...)
- transformação qualitativa

c) Sugestões para operacionalização:

- uso de redes/momentos reflexivos presenciais, promovendo discussões inter-operativas, entre os envolvidos, sobre o curso em sua totalidade e propiciando reformulações/reorientações do projeto
- disponibilização do material produzido pelo curso para pesquisa, análise, troca, via criação de páginas WEB, CDs, etc, e de eventos com apresentações/publicações
- disseminação dos resultados/produtos nos fóruns diversos internos e externos à rede de ensino
- elaboração e envio de relatórios periódicos para Instituições (PROINFO/MEC, Secretarias, etc.), permitindo correção de desvios ou incremento de novas ações para a formação de recursos humanos.
- definição dos critérios de avaliação com a participação de todos os envolvidos .

d) Acompanhamento e Avaliação [dos Cursos - pelo MEC]

- caracterização da avaliação [análoga]
- objetos da avaliação [análoga]

e) Sugestões para operacionalização [a avaliação dar-se-á via]:

- manutenção da lista de discussão entre coordenadores
- criação de lista envolvendo os cursistas para análise/troca
- visitas técnicas:
- reuniões (cursistas/docentes/coord/sec)
- assessoramento especializado (palestras/discussões)
- demonstrações (produtos/resultados - “in loco”)
- relatórios periódicos (quinzenais) encaminhados ao PROINFO pela coordenação do curso - via e-mail para acompanhamento em conjunto com o Comitê.

II - CONSTRUÇÃO/ANÁLISE DOS PROJETOS (regionais)

1. Construção do Projeto
2. divulgação das diretrizes do PROINFO a partir das recomendações do Comitê, baseadas no Documento de Pirenópolis, para elaboração de pré-projetos de formação de professores multiplicadores [21/05]
3. reunião com “coordenadores dos cursos de especialização – 2ª turma” [01 e 02/06], em Brasília, para discussão sobre os pré-projetos elaborados (a partir das diretrizes encaminhadas em 20/05). Local a ser informado posteriormente
4. elaboração do projeto em consonância com as diretrizes [01e 02/06]
5. envio do projeto para o PROINFO [08/06]
6. análise do projeto pelo Comitê [10/06]
7. refinamento do projeto (via rede – com assessores associados a cada projeto) [12/06]
8. aprovação do projeto [15/06]
9. assinatura de convênio [22/06]
10. início do Curso [01/07]
11. conclusão do Curso (fase presencial) [30/09]

III – Acompanhamento/processual/produto a distância (visitas técnicas)

a) Manter espaço de análise e troca “on line” (Internet ou possibilidade de)

Como e onde analisar os materiais produzidos

Dar elementos para os cursos novos e realimentação dos cursos passados

Esses itens serão discutidos na reunião de 01 e 02/06.

Ministério da Educação e do Desporto

Secretaria de Educação a Distância

Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO

PROPOSTA DE REALIMENTAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS MULTIPLICADORES DA 1ª ETAPA

JUSTIFICATIVA

A proposta de realimentação dos multiplicadores visa o prosseguimento ao processo de acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelos professores multiplicadores nos NTE em sua primeira fase (março/98 em diante). O ponto de partida do trabalho de informática na educação é que se estabeleça uma articulação contínua e essencial entre teoria e prática educacionais e tecnológicas. Para que isto aconteça é necessário subsidiar atividades e metodologias que contemplem construção desta relação.

A imensa extensão do país e a diversidade cultural determinam uma ampla gama de problemas curriculares e pedagógicos diferenciados. Por isso, faz-se necessário promover a integração dos multiplicadores a nível nacional, a divulgação dos temas regionais e a troca destas experiências "on line".

Para tanto propomos o desenvolvimento das seguintes atividades aos NTE.

ROTEIRO DAS ATIVIDADES

Cada NTE produzirá uma simulação de situação de ensino/aprendizagem para ambientes informatizados . A abordagem deste processo deverá ser por eixos temáticos a partir de problemas significativos para os alunos tendo em vista uma possível aplicação em situações de aprendizagem.

Sugere-se que a produção do material seja feita a partir das formas de programação aprendidas (LOGO, metodologia para sistemas de autoria por aluno, produção de hiperdocumentos e de simulações)

Cada um desses materiais deverá ser acompanhado de um documento que descreva a metodologia utilizada, sugestões de uso, de como incitar a continuidade de

pesquisas e aprendizagens referentes ao tema. Esse documento trará pistas para a busca de novos temas daí decorrentes e de novas questões.

Esse documento poderá sugerir filmes, áreas de conhecimentos afins, bibliografias complementares, atividades lúdicas que possam provocar o aperfeiçoamento da aprendizagem do tema de tal maneira que o aluno possa ter uma experiência de aprender a aprender. Além disso, deve produzir relatórios de projetos desenvolvidos pelos alunos para compor um banco de projetos (de preferência interdisciplinar) do Centro de Experimentação de Tecnologias Educacionais - CETE, especificando os objetivos, as questões para investigar as experiências realizadas, os recursos de informática utilizados, os resultados encontrados e algumas análises desses resultados como conclusões.

Se o NTE ou algum dos professores dispuserem de acesso à rede Internet disponibilizarão imediatamente a sua produção. Aqueles que não o tiverem remeterão em disquete para o PROINFO através do correio.

O PROINFO se dispõe a criar espaços virtuais e condições no CETE para troca de experiências, para perguntas, aperfeiçoamento dos projetos e criação de novos.

Nesse espaço de troca e diálogo pedagógico os professores poderão descobrir outras áreas, que não a sua que venham a complementar a sua formação ou seus próprios trabalhos.

Avaliação dos produtos e do processo.

Essa modalidade de difusão e troca de produtos atenderá a diversos objetivos da avaliação. De um lado servirá para o PROINFO analisar o conjunto das produções e confrontá-las com as metas propostas pelo Programa e reformular as próximas ações. De outro, propiciará aos NTE, aos docentes do curso e aos professores multiplicadores, individualmente, a oportunidade de se avaliarem e replanejarem suas práticas.

Práticas inovadoras podem vir a ser implementadas por meio destes produtos ou apenas reproduzem as velhas formas tradicionais do ensino memorizador, pouco criativo ou sem significado para o aprendiz?

As produções serão analisadas por sua abrangência teórica, por sua capacidade de gerar novas questões, de causar curiosidade, de estimular a integração de áreas, de facilitar a construção de aprendizado autônomo.

Também serão analisados os “rastros” deixados pelo conjunto das perguntas, consultas, solicitações, respostas, contribuições etc. feitas pelos diversos NTE.

Este processo será desencadeado no interior de cada NTE pelo seu coordenador seguindo as diretrizes e instruções fornecidas pelo PROINFO. Os produtos de cada NTE serão enviados dentro do prazo a ser estipulado pelo PROINFO. A análise do material retornará aos interessados dentro de prazo previsto na mesma programação.

ANEXO 03

TABELA COM OS DADOS SOBRE O ENSINO BÁSICO, BAHIA, MEC-INEP, 2003

ANEXO 03

QUADRO 10
GRANDES NÚMEROS DO ENSINO BÁSICO, BAHIA, MEC - INEP / 2003

Grandes Números	Níveis e Modalidade de Ensino					
	Creche	Pré-escola	Fundamental	Médio	Especial	Jovens e Adultos
Escolas						
Total	1.138	11.204	23.321	1.474	190	3.315
Públicas	855	9.338	21.633	1.114	116	3.264
Privadas	283	1.866	1.688	360	74	51
Urbanas	834	3.803	6.750	1.314	174	1.477
Rurais	304	7.401	16.571	160	16	1.838
Funções Docentes						
Total	3.089	19.005	137.864	35.209	1.338	11.610
Formação Completa	-	-	-	-	-	-
Nível Fundamental	206	770	1.951	-	14	163
Nível Médio	2.654	16.794	102.401	10.035	986	7.194
Nível Superior	119	1.211	34.518	25.174	327	44.523
Matrícula						
Total	58.618	315.111	3.334.104	789.922	15.306	328.970
1ª a 4ª série	-	-	1.942.304	-	-	127.881
5ª a 8ª série	-	-	1.391.800	-	-	164.191
Masculino	30.241	160.553	1.699.581	339.417	-	164.888
Feminino	28.377	154.558	1.634.523	450.505	-	164.082
Pública	49.459	234.042	3.143.524	735.418	5.752	321.439
Privada	9.159	81.069	190.580	54.504	9.554	7.531
Urbana	47.511	220.233	2.199.039	757.313	15.059	268.520
Rural	11.107	94.878	1.135.065	32.609	247	60.450
Diurno	58.618	315.111	2.854.088	424.705	-	7.073
Noturno	-	-	480.016	365.217	-	321.897

Fonte: MEC/Inep.

Notas:

1) A mesma escola pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

2) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de uma escola

3) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries.

4) Educação de Jovens e Adultos em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo

5) Foi considerado como noturno os turnos com início a partir das 17:00 horas (inclusive)

6) Número de alunos portadores de necessidades educativas especiais que recebem atendimento especializado em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular.

ANEXO 04

ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO DE RH REALIZADAS PELO PROINFO, NO PERÍODO DE 1996 A 2002.

ANEXO 05 - DADOS RELATIVOS AOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS (CEARÁ E BAHIA), A PARTIR DO SÍTIO DO EDUDATA-INEP COLETADOS EM MARÇO DE 2006

DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ATENDIDA PELO PROINFO NA BAHIA - 2003			
MUNICÍPIOS	**Matrículas**	**Estabelecimentos**	**Funções Docentes**
SALVADOR (NTE 01, 02 e 05)			
01. Camaçari	13.794	14	459
02. Candeias	4.504	03	107
03. Dias D'Ávila	3.476	06	115
04. Itaparica	1.448	02	44
05. Lauro de Freitas	6.399	08	189
06. Madre de Deus	1.844	02	39
07. Salvador	164.449	112	5.947
08. Simões Filho	8.554	08	268
09. Vera Cruz	1.311	01	37
TOTAL	**205.779**	**156**	**7.205**

Fonte: Tabela construída a partir de dados consultados no site do INEP, via EDUDATA, 2006.

DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ATENDIDA PELO PROINFO NA BAHIA - 2003			
MUNICÍPIOS	**Matrículas**	**Estabelecimentos**	**Funções Docentes**
SALVADOR (NTE 01, 02 e 05) continuação			
28. Queimadas	1.755	03	78
29. Quijingue	756	04	31
30. Rafael Jambeiro	717	O3	33
31. Retirolândia	836	02	50
32. Riachão do Jacuípe	1.926	05	78
33. Santa Bárbara	906	01	50
34. Santaluz	1.700	04	77
35. Santanópolis	422	01	20
36. Santo Estevão	2.983	04	109
37. São Domingos	514	02	32
38. S. Gonçalo dos Campos	1.293	02	55
39. Serra Preta	877	03	55
40. Serrinha	4.241	14	212
41. Tanquinho	505	01	28
42. Teofilândia	808	02	39
43. Tucano	1.724	04	73
44. Valente	1.483	05	71
TOTAL	85.083	171	3.420

DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ATENDIDA PELO PROINFO NA BAHIA - 2003

MUNICÍPIOS	Matrículas	Estabelecimentos	Funções Docentes
FEIRA DE SANTANA (NTE 03)			
01. Água Fria	517	03	34
02. Amélia Rodrigues	1.641	04	79
03. Anguera	438	02	35
04. Antônio Cardoso	259	02	17
05. Araci	1.326	05	80
06. Biritinga	552	03	28
07. Candeal	288	01	12
08. Cansanção	1.661	09	93
09. Canudos	768	02	45
10. Capela do Alto Alegre	559	02	46
11. Conceição de Feira	1.139	02	47
12. Conceição do Coité	3.079	10	118
13. Conceição do Jacuípe	2.206	04	88
14. Coração de Maria	1.400	04	61
15. Euclides da Cunha	2.256	02	46
16. Feira de Santana	35.737	40	1.204
17. Gavião	227	01	09
18. Ichú	420	01	16
19. Ipecaetá	449	02	23
20. Ipirá	2.316	02	54
21. Irará	1.376	02	47
22. Lamarão	223	02	22
23. Monte Santo	940	03	44
24. Nordestina	188	01	07
25. Nova Fátima	428	01	14
26. Pé de Serra	740	02	35
27. Pintadas	504	02	25

Fonte: Tabela construída a partir de dados consultados no site do INEP, via EDUDATA, 2006.

DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ATENDIDA PELO PROINFO NA BAHIA - 2003

MUNICÍPIOS	Matrículas	Estabelecimentos	Funções Docentes
ITABUNA/ILHÉUS (NTE 05)			
1. Almadina	143	01	08
2. Arataca	442	02	28
3. Aurelino Leal	570	02	28
4. Buerarema	1.048	02	50
5. Camacan	1.532	02	41
6. Canavieiras	1.520	03	53
7. Coaraci	1.167	02	63
8. Floresta Azul	385	04	41
9. Gongogi	291	02	22
10. Gov. Lomanto Júnior	293	01	46
11. Ibicaraí	1.068	02	58
12. Ilhéus	9.988	11	376
13. Itabuna	12.492	14	488
14. Itacaré	452	02	33
15. Itaju do Colônia	278	05	25
16. Itajuípe	720	03	45
17. Itapé	537	02	21
18. Itapitanga	408	02	17
19. Jussari	334	02	23
20. Maraú	440	03	24
21. Mascote	510	03	29
22. Pau Brasil	570	02	30
23. Santa Cruz	243	02	15
24. Santa Luzia	545	02	13
25. São José	282	02	15
26. Ubaitaba	1.227	02	25
27. Una	1.322	03	58
28. Uruçuca	1.145	03	48
TOTAL	39.952	86	1.723

Fonte: Tabela construída a partir de dados consultados no site do INEP, via EDUDATA, 2006.

DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ATENDIDA PELO PROINFO NA BAHIA - 2003

MUNICÍPIOS	Matrículas	Estabelecimentos	Funções Docentes
ALAGOINHA (NTE 10)			
1. Acajutiba	619	02	23
2. Alagoinhas	9.921	09	403
3. Aporá	688	01	32
4. Araçás	253	02	13
5. Aramari	448	01	25
6. Cabaceiras do Paraguaçu	814	03	38
7. Cachoeira	1.801	02	46
8. Cardeal da Silva	320	01	22
9. Catú	3.755	08	192
10. Conde	1.092	02	30
11. Cruz das Almas	3.523	06	124
12. Entre Rios	1.404	02	37
13. Esplanada	1.529	04	55
14. Governador Mangabeira	1.331	02	11
15. Inhambupe	1.621	03	77
16. Itanagra	250	01	11
17. Jandaíra	379	01	11
18. Maragojipe	2.005	04	59
19. Mata de São João	1.998	03	54
20. Muritiba	1.522	03	53
21. Ouriçangas	359	01	16
22. Pedrão	352	01	19
23. Pojuca	1.618	02	66
24. Rio Real	1.539	02	39
25. Santo Amaro	4.476	08	154
26. São Felipe	1.005	01	17
27. São Félix	594	04	48
28. São Francisco do Conde	1.981	03	114
29. São Sebastião do Passe	2.489	04	69
30. Sapeaçú	1.184	03	64
31. Sátiro Dias	482	02	28
32. Saubara	616	04	28
33. Teodoro Sampaio	375	02	15
TOTAL	**52.343**	**97**	**1.993**
TOTAL GERAL BAHIA	**383.157**	**510**	**14.341**

Fonte: Tabela construída a partir de dados consultados no site do INEP, via EDUDATA, 2006.

DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ATENDIDA PELO PROINFO NO CEARÁ - 2003

MUNICÍPIOS	Matrículas	Estabelecimentos	Funções Docentes
FORTALEZA (NTE CREDE 21 e NTE MUNICIPAL)			
01. Fortaleza (Rede Estadual)	148.206	154	4.372
02. Fortaleza (Rede Municipal)		132	
TOTAL	**148.206**	**286**	**4.372**
SOBRAL (NTE CREDE 06)			
1. Alcântara (10)	382	01	16
2. Cariré (05)	496	02	25
3. Coreaú (05)	1.021	02	63
4. Forquilha(05)	863	01	22
5. Frecheirinha(05)	462	02	23
6. Graça (00)	436	01	21
7. Groaíras (05)	366	02	31
8. Hidrlândia (05)	641	02	31
9. Irauçuba (05)	752	02	31
10. Massapé (10)	1.007	03	49
11. Meruoca (12)	544	02	23
12. Moraújo (00)	340	01	26
13. Mucambo (05)	621	01	18
14. Pacujá (05)	240	01	14
15. Pires Ferreira (00)	372	01	20
16. Reriutaba (05)	668	02	35
17. Santana do Acaraú (05)	879	02	48
18. Senador Sá (10)	283	01	12
19. Sobral (30)	9.008	16	273
20. Varjota (10)	489	01	20
TOTAL	**19.870**	**46**	**770**
QUIXADÁ (NTE CREDE 12)			
1. Boa Viagem	1.700	01	46
2. Banabuiú	633	01	24
3. Choro	386	01	13
4. Ibaretama	376	01	09
5. Ibicuitinga	486	01	20
6. Madalena	481	00	08
7. Quixadá	3.452	07	114
8. Quixeramobim	2.407	04	93
TOTAL	**9.921**	**16**	**327**
TOTAL GERAL CEARÁ	**29.791**	**62**	**1.097**

Fonte: Tabela construída a partir de dados consultados no site do INEP, via EDUDATA, 2006.

ANEXO 06

HISTÓRICO DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL (1981-1997).

FONTE - SITE DO PROINFO : WWW.PROINFO.GOV.BR

HISTÓRICO DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL (1981-1997)

Fonte - Site do PROINFO : www.proinfo.gov.br

1981

-I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq, período 25 a 27 de agosto, em Brasília – DF, na Universidade de Brasília (UnB).

-Divulgação do documento Subsídios para a implantação do programa de Informática na Educação, do MEC/SEI/CNPq.

1982

-Criação do Centro de Informática – CENIFOR / Funtevê (Portaria nº 09, 18/02/92). Ao Cenifor competia, entre outras atribuições, assegurar a pesquisa, o desenvolvimento, a aplicação e a generalização do uso da informática no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades.

-II Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq, período 26 a 28 de agosto, em Salvador - BA, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tema O impacto do Computador na Escola: subsídios para uma experiência piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro.

-Aprovação das Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor da Educação, Cultura e Desporto pela Comissão de Coordenação Geral do MEC.

1983

-Criação da Comissão Especial nº 11/83 - Informática na Educação (Portaria SEI/CSN/PR nº 001, de 12/01/83).

-Elaboração e divulgação do documento do Projeto Educom: 1983. Em conformidade com o documento o Projeto Educom ficaria a cargo da Funtevê, apoiados financeiramente pela SEI-MEC-CNPq-FINEP.

-Publicação do Comunicado SEI/SS nº 15, de 23/08/83: solicita às universidades a apresentação de projetos para a Implantação de Centros-Piloto do Projeto Educom.

-Reestruturação do Cenifor (Resolução do Conselho Diretor da Funtevê nº 16/83, de 20/10/83) para que assumisse os papéis de órgão indutor, mediador e produtor de tecnologia educacional de informática, coordenando o processo de informatização da educação.

1984

-Aprovação do Regimento Interno do Centro de Informática Educativa - Cenifor (Portaria FUNTEVÊ nº 27, de 29/03/84), passando este CENIFOR a conduzir o Projeto Educom.

-Assinatura, em 03/07/84, do Protocolo de Intenções entre MEC – SEI – CNPq – FINEP – FUNTEVÊ, para dar sustentação financeira à operacionalização ao Projeto Educom nas universidades.

-Publicação do Comunicado SEI/SS nº 19, de 17/07/84.

1985

-Divulgação (junho de 1985) pelo MEC do I Plano Setorial: Educação e Informática, previu ações nos segmentos de ensino e pesquisa relacionadas ao uso e aplicação da informática na educação.

-Aprovação do novo Regimento Interno do Centro de Informática - CENIFOR (Portaria Funtevê nº 246, de 14/08/85).

-Aprovação do Plano Setorial: Educação e Informática pelo Conselho nacional de Informática e Automação - CONIN/PR.

1986

-Criação do Comitê Assessor de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus – CAIE/SEPS.

-Aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação – 1987.

-Transferência da coordenação e supervisão técnica do Projeto EDUCOM da Funtevê para a Secretaria de Informática do MEC - SEINF/MEC.

-Criação do I Concurso Nacional de “Software” Educacional (Portaria MEC/SEPS nº 417, 11/07/86).

-Instituição da Comissão de Avaliação dos Centros-Piloto do Projeto EDUCOM (Portaria MEC/SG nº 418, de 16/07/86).

1987

-Extinção do Comitê Assessor de Informática para a Educação de Primeiro e Segundo Graus - CAIE/SEPS e Criação do Comitê Assessor de Informática e Educação - CAIE/MEC (Portaria MEC/GM nº 260, de 14/04/87).

-Implantação do Projeto Formar, promovido pelo MEC/SEINF, com a realização do I Curso de Especialização em Informática na Educação, na Unicamp, no período de 15 de junho a 15 de agosto de 1987.

-Lançamento do Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro (Decreto nº 94.713, de 31/07/87).

-Aprovação do Regimento Interno do Comitê Assessor de Informática e Educação - CAIE/MEC (Portaria MEC/SG nº 165, de 13/08/87).

-Realização do II Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro.

-Realização da Jornada de Trabalhos de Informática na Educação: Subsídios para Políticas, de 9 a 12 de novembro de 1987, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis (SC), promoção do MEC/SG/SEINF.

-Início da implantação dos CIED - Centros de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus e Educação Especial junto aos sistemas estaduais públicos de ensino.

1988

-Realização do III Concurso Nacional de Software Educacional Brasileiro.

-A Organização dos Estados Americanos (OEA) convida o MEC-Brasil para avaliar o programa de informática aplicada a educação básica do México e o resultado é um projeto multinacional de cooperação técnica e financeira integrado por oito países americanos que vigora até 1995.

1989

-Realização da Jornada de Trabalho Latino-Americano de Informática na Educação e Reunião Técnica de Coordenação de Projetos em Informática na Educação, no período de 15 a 20 maio de 1989.

-Implantação do II Curso de Especialização em Informática na Educação - Projeto Formar II, realizado pela UNICAMP, promovido pelo MEC/SEINF.

-O Conselho Nacional de Informática e Automação (CONIN) altera a redação do II Plano Nacional de Informática e Automação (II PLANIN), introduzindo ações de informática na educação: -"....implantar núcleos de informática em educação junto às Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Técnicas no sentido de criar ambientes informatizados para atendimento à clientela de primeiro, segundo e terceiro graus, educação especial e ensino técnico, objetivando o desenvolvimento de pesquisa e formação de recursos humanos".

-Instituição na Secretaria Geral do MEC do Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE (Portaria Ministerial nº 549, de 13/10/89.

1990

-Aprovação do Regimento Interno do PRONINFE (Portaria MEC/SG nº 27, de 07/03/90).

-Integração do PRONINFE na Secretaria Nacional de Educação Tecnológica-SENETE/MEC (Portaria MEC/Secretário Executivo nº 58, 06/06/90).

1991

-Aprovação do 1º Planinfe: informática educativa. Plano de Ação Integrada 1991-1993.

-Aprovação do Regimento Interno do PRONINFE (Portaria MEC/GM nº 334, de 27/02/91).

-Criação do Comitê Assessor de Informática Educativa—CAIE do Prroninfe (Portaria MEC/GM nº 335, de 27/02/91).

-As ações do Proninfe são incluídas no II Plano Nacional de Informática e Automação – Planin (Lei nº 8.244, de 16/10/91).

1992

-Criação de rubrica específica no orçamento da União para ações de informática na educação (PT nº 088043019911082.001 – Informática na educação).

1993

-Lançamento dos Livros Projeto Educom e Projeto Educom: realizações e produtos, descrevendo a sua história e os produtos e resultados alcançados.

-Em Aberto do Inep nº 57, Ano XII, enfoca Tendências na informática na educação.

1995

-O Proninfe foi vinculado, informalmente, à Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional – SEDIAE.

1996

-Reunião dos dirigentes analisa as sugestões para o projeto de informatização da educação básica pública. Entre os especialistas participantes a Dra. Léa Fagundes e o Dr. Cláudio de Moura Castro.

-Criação da Secretaria de Educação a Distância - SEED (Decreto nº 1.917, 27/05/96).

-Apresentação do documento básico “Programa Informática na Educação” na III Reunião Extraordinária do CONSED.

-Realização do Workshop MEC/SEED: informática na educação, em Fortaleza-CE, para apresentar, analisar e discutir as diretrizes iniciais do Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação, período de 28 a 29 de novembro. Participaram

representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação dos Estados da Região Nordeste.

-Realização do Workshop MEC/SEED: informática na educação, em Brasília-DF, para apresentar, analisar e discutir as diretrizes iniciais para o futuro programa nacional de informática na educação, período de 02 a 03 de dezembro. Participaram representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação dos Estados das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

-Realização do Workshop MEC/SEED: informática na educação, em Manaus-AM, para apresentar, analisar e discutir as diretrizes iniciais para o programa nacional de informática na educação, no período de 05 a 06 de dezembro. Participaram representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação dos Estados da Região Norte.

1997

-Reunião MEC/SEED: informática na educação, em Brasília-DF, para apresentar, analisar e sugerir alterações aos pré-projetos estaduais de informática na educação relativos à participação no futuro programa nacional de informática na educação, peíodo de 06 a 10 de janeiro de 1997. Participaram representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação.

-Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo (Portaria MEC nº 522, 09/04/97).