

Liara Ferraz Conte Aps

**O DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: analisando
um campo de tensão**

Mestrado em Educação

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Santos

2007

Liara Ferraz Conte Aps

**O DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: analisando
um campo de tensão**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Santos

2007

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

A641d APS, Liara Ferraz Conte
 O Docente Frente às Novas Tecnologias de Informação e
 Comunicação: analisando um campo de tensão / Liara Ferraz
 Conte Aps - Santos:
 [s.n.] 2007.
 Nº de folhas 126; 30cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade
 Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação em Educação)

I. APS, Liara Ferraz Conte. II O Docente Frente às Novas
Tecnologias de Informação e Comunicação: analisando um campo
de tensão

CDU37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

Instituição financiadora:

Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

Dedico

Aos meus pais Rosa e Cláudio muito obrigada pela dedicação e principalmente pelos princípios morais que me ensinaram.

Aos meus filhos Amanda e Matheus obrigada por me entender e incentivar, mesmo nos momentos mais difíceis.

A meu marido Ary (in memória) pelo companheirismo e dedicação.

Agradeço

A minha orientadora e amiga Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino o meu muito obrigada por acreditar que podia realizar este sonho.

Ao Prof. Manoel Oriosvaldo de Moura e a Profa. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, pelas ricas contribuições que propiciaram um novo olhar ao trabalho

Resumo

O objeto desta pesquisa é a postura do Professor Coordenador frente às novas tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de investigação quantitativa e qualitativa que tem por objetivo distinguir as principais facilidades e dificuldades dos professores coordenadores em relação à implantação do Programa Ensino Médio em Rede - EMR, questões didáticas e de infra-estrutura. O trabalho analisou que tipo de participação os professores têm na definição do projeto pedagógico de inclusão do computador no espaço escolar com destaque para as diretrizes e os programas da política paulista no que diz respeito à formação continuada à distância, com foco no EMR – Ensino Médio em Rede; descreveu a concepção pedagógica presente no programa e sua implementação. No desenvolvimento da pesquisa Paulo Freire fornece subsídios para a compreensão do ser humano e, portanto do professor; Nóvoa e Abdalla fornecem os elementos para a discussão sobre a formação de professores, reflexiva, continuada e em serviço. Ferretti e Kenski o suporte teórico em educação e novas tecnologias. Para obtenção dos dados, adotou-se também uma postura do tipo etnográfica aplicada à educação, tal como a proposta por GATTI (2002) e ANDRÉ (2005). A pesquisa sinalizou elementos que re-contextualizaram a prática pedagógica do Professor Coordenador e suas implicações mediante a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no exercício de sua profissão.

PALAVRAS-CHAVE: educação à distância, formação continuada, novas tecnologias.

Abstract

The object of this research is the position of the Coordinator Teacher in the face of new technologies of information and communication. It is about quantitative and qualitative inquiry that has for objective to distinguish the main easiness and difficulties from the coordinator teacher in relation to the implantation of the EMR – Net High School Program, didactic questions and of infrastructure. It has described the pedagogical and technological conception in the program and its implementation. It has analyzed which kind of participation the teacher has in the definition of the pedagogical project of inclusion of computers in school activities following the guidelines and political educational programs of long-distance continued formation in “EMR”. In the research development, Paulo Freire supplies some subsidies to the understanding of human being and consequently, the teacher. Novoa, Alarcão and Abdalla provide the elements to discuss about teachers formation, reflexive, continued and at service. Ferretti and Kenski give a theoretical support for educational research and new technologies. It was adopted an ethnographic position applied to education, such as Gatti (2002) and Andre (2005) proposals, in order to obtain all data. The research signaled elements that re-contextualized the pedagogical practical of the Coordinating Teacher and its implications by means of the insertion of the Technologies of Information and Communication - TICs in the exercise of her profession.

KEY-WORD: long-distance education, continued formation, new technologies.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1	
Educação à Distância e o uso de tecnologias comunicacionais em educação.....	22
Formação de professores e desafios tecnológicos	30
O Currículo na Educação à Distância	37
Capítulo 2	
A Política de formação continuada, via Educação à Distância para professores e coordenadores, do Estado de São Paulo.....	41
Capítulo 3	
O Programa Ensino Médio em Rede – EMR.....	57
.	
Capítulo 4	
Recepção e representação dos professores e coordenadores da proposta pedagógica do Programa.....	68
Capítulo 5	
Perspectivas e possibilidades educacionais do Programa Ensino Médio em Rede – EMR: uma apreciação crítica.....	89
Considerações finais	96
Referências Bibliográficas	100
Anexos	105

1. Introdução

O desenvolvimento desta pesquisa teve sua fase embrionária gestada em uma capacitação, em junho de 2002, destinada a Professores Coordenadores das escolas que obtiveram classificação azul-azul na avaliação do SARESP – Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo; classificação atribuída a escolas com índices de avaliação superiores a média geral do estado, em 2001. A pesquisa se desenvolve no âmbito do programa de investigação do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Cultura Portuária da Cidade de Santos, liderado pela professora Dra. Francisca Eleodora Santos Severino e vinculado ao Curso de Mestrado em Educação da Unisantos e ao Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPQ.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE, por intermédio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP/SEE e da Gerência de Informática Pedagógica – GIP/DTE, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, promoveram o curso *Educom.TV – A linguagem audiovisual na escola*, coordenado e implementado pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, como incentivo ao desempenho alcançado e que propunha uma abordagem nova para velhos entraves no ensino/aprendizagem dos alunos, aproximando assim educação e comunicação. Neste encontro presencial do curso Educon.TV, em Lindóia – SP, pudemos dialogar com pesquisadores e sua produção e suas descobertas. Estes pesquisadores são também os professores responsáveis pela idealização deste curso como o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, supervisor o Prof. Dr. Adilson

Citelli, Profa. Dra. Maria Cristina Costa e Profa. Dra. Marília Franco, coordenadores educacionais. Este evento foi muito produtivo, pois permitiu a interação entre educadores e professores, esclarecendo a nós, Professores Coordenadores, a importância do nosso papel enquanto mediadores de uma nova modalidade educacional, tão necessária às novas gerações de jovens e crianças nativos da sociedade informacional. Contribuiu, dessa forma, para que ao término do curso tivéssemos compreendido as características de um educador e, com essa compreensão, pudéssemos compartilhar desse projeto ampliando sua presença ao projetar e implantar “ações educacionais” na escola, incentivando desta maneira o desenvolvimento de diferentes linguagens e garantindo o direito e as possibilidades de expressão; expressão esta que viabiliza em futuro próximo o exercício da cidadania e efetiva uma sociedade mais justa.

O curso utilizou recursos da educação a distância – baseado na internet – e ações presenciais, que tinham como objetivo possibilitar um diálogo direto dos professores-cursistas com toda a equipe que coordenava e implementava o Educom. TV, bem como à compreensão do conceito de Educação e a sua prática, a partir da mediação propiciada especialmente pela linguagem audiovisual. Assim, o termo de Educação designa todo esforço no sentido de repensar tanto a comunicação quanto à educação a partir de novos parâmetros, buscando uma inter-relação que se traduza na formação de “ecossistemas comunicativos” carregados de intencionalidades educativas, voltadas para a ampliação do coeficiente comunicativo das ações humanas (JACQUINOT, 1998).

Tomando a linguagem audiovisual como recurso básico, o projeto abordou

vários tópicos, especialmente aqueles que tratam da natureza da cultura contemporânea, regida pela linguagem audiovisual, responsável por um mundo simbólico diferente daquele regido pela linearidade da escrita e da linguagem verbal. De um lado, a aproximação da comunicação com a educação me fez conhecer um olhar novo sobre minha profissão, ou melhor, uma conscientização do ser professor num tempo de desafios tecnológicos. Por outro lado, mostrou-me o abismo profundo de conhecimentos e atualização profissional em que se encontra uma grande parte dos educadores.

Graduada em Ciências Físicas e Biológicas, com complementação em Biologia (posteriormente no engajamento da vida universitária, tornei-me Bacharel em Biologia), já estava totalmente tomada pela vida profissional da professora de Biologia, quando busquei o curso de Pedagogia. A princípio buscava apenas uma possibilidade de evolução funcional, no entanto, ao me apropriar de novos saberes neste processo de formação profissional, descobri que apesar de ter adquirido um conhecimento específico para lecionar Ciências/Biologia aos alunos, não tinha uma visão clara de como era ser professor e as implicações que decorrem desta profissão. Segundo ABDALLA (2006, p.39) o que está em jogo é o debate sobre a natureza epistemológica do conhecimento profissional em relação ao conhecimento científico escolar e o que se faz no cotidiano. O questionamento sobre os mecanismos que envolvem o ensino/aprendizagem começou ficar mais presente e inquieto em minha vida profissional. Quando a educação paulista implantou a “escola padrão”, tive a oportunidade de atuar como Coordenadora de Área, ocasião em que comecei a pesquisar, como nós professores poderíamos tornar a aula mais atraente. Tivemos alguns avanços na escola em que atuava, mas também tivemos muitas dificuldades no envolvimento

do corpo docente. Como a carreira no magistério público estadual não estava totalmente definida, isto é, com um plano de carreira, minha alternativa a princípio foi trabalhar o mais próximo de casa possível, meta que foi alcançada em 1997, quando me tornei Coordenadora Pedagógica da escola que atuo, inclusive trazendo meu cargo, Professor de Educação Básica Nível II, titular de cargo, disciplina de Ciências Físicas e Biológicas.

Minha inquietação em buscar alternativas que possibilitassem o professor reorganizar o seu conhecimento, fez com que ao longo destes anos eu participasse de muitas capacitações, hoje chamadas de formação continuada. Contudo, minhas expectativas foram frustradas embora reconheça meu amadurecimento profissional, pois que não conseguia realizar a tão desejada capacitação que me permitisse a experimentação de um conhecimento mais adequado à nova realidade informacional na qual o jovem educando está hoje imerso. Isto é, permitir ao professor conhecer e amadurecer este novo conhecimento testá-lo e aí, sim ressignificá-lo em sua prática, proporcionando ao aluno nova modalidade de aula. Aula com uma outra dinâmica e contextualizada nessa nova realidade informacional.

A idéia de buscar o novo sempre foi minha paixão. Foi a mola que me desafiou e impulsionou esta pesquisa que comecei mesmo sem ter claro a trajetória que eu iria traçar. Buscava responder a questões que naquele momento inicial eu achava simples, mas que de fato, representavam grande complexidade e requeria um maior aprofundamento pedagógico. Fazendo uma análise da minha formação e comparando-a com o que é oferecido hoje aos alunos eu me deparo com algumas perguntas: O que acontece com as gerações de professores atuais? Por que estes professores que vivenciaram uma reforma tecnológica, não

conseguem revolucionar suas aulas? O que forma mais uma educação humanista ou tecnicista? Será que os teatrinhos que eu encenei me deram bagagem suficiente para propor alternativas mais realistas para meus alunos? Por que temos tão poucos professores comprometidos com a construção do conhecimento pelos alunos? Posso afirmar que neste momento da reflexão tenho certeza que são estas perguntas e outras mais que busco responder nesta continuidade de formação. O fascínio exercido pelas TICs me indicaram uma literatura específica, permitindo que eu redescobrisse idéias e autores tais como Paulo Freire, identificando em sua obra a forma dialógica que ele concebia na relação entre educação e comunicação.

Trabalhando como Coordenadora Pedagógica em uma escola pública estadual, situada em um bairro de classe média alta na cidade de Santos, tive a oportunidade de compartilhar com os professores da unidade, um projeto que investia no potencial protagônico do aluno, aqui entendido como conceito referente ao Protagonismo juvenil, isto é, o aluno sendo ator e autor da construção do seu conhecimento. Protagonismo portador de um conhecimento pedagógico capaz de convergir com a proposta freireana e assim, realizar os objetivos que fossem de encontro com a realidade vivida por este aluno, isto é, ser um leitor do mundo.

A proposta de elaboração de um jornal - era até bem simples e, num primeiro momento nos pareceu viável, não fosse o fato de a maioria dos alunos possuírem computador e dominar muito bem esta nova tecnologia. A partir desta constatação, desencadeou-se uma série de questionamentos que me fizeram recorrer a novos estudos e aprofundamentos, principalmente em Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC. Esta procura por novos caminhos de

conhecimento coincidiram com o incentivo dado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a programas de Formação Continuada utilizando recursos de EaD – Educação à Distância.

Como coordenadora pedagógica, minha preocupação objetiva a busca da atualização para que os professores tornem suas aulas mais atraentes, trazendo como consequência um aproveitamento maior do nosso alunado, porém nem sempre isto foi real. Passei, então, a me preocupar com a dificuldade do aprendizado, e foi na percepção de que o aluno só aprende quando constrói seu conhecimento, que outras questões apareceram: o que estamos fazendo para ajudá-lo nesta construção? Como estamos trabalhando a construção deste conhecimento diante das novas tecnologias?

O PROBLEMA

No Brasil, assim como na maioria dos países, as propostas de mudanças estão atreladas a reformas nos sistemas de ensino, que priorizam três pontos: gestão escolar, formação de professores e disseminação do uso pedagógico da informática nas escolas. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Vanzolini desenvolveram um programa de formação continuada, destinado aos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), Professores Coordenadores (PC) e Professores de Educação Básica Nível II, que atuam no Ensino Médio. O Programa conta com o financiamento do PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, através do convênio firmado entre a SEE - Secretaria de Educação, MEC - Ministério da Educação e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. O conteúdo está voltado para o

desenvolvimento curricular no Ensino Médio nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Pressupõem o uso dos ambientes de ensino e aprendizagem, as mídias e tecnologias da REDE DO SABER - teleconferências, videoconferências e web, além de materiais de apoio especialmente desenvolvidos para o programa. Nesta perspectiva, a pesquisa pretende analisar a atuação do Professor Coordenador no programa de formação continuada à distância denominado EMR – Ensino Médio em Rede que utiliza novas tecnologias de informação e de comunicação visando à utilização das novas linguagens comunicacionais aplicadas à educação no Ensino Médio. Como o uso da “nova linguagem”, que se está mostrando para o EMR, irá influir na relação de construção do conhecimento do professor? E como o professor está sendo preparado para trabalhar nesta linha?

O objeto da pesquisa está centrado nas dificuldades e facilidades de Professores Coordenadores na utilização dos recursos tecnológicos do programa e sua opinião sobre o uso desses recursos no desenvolvimento de conteúdos pedagógicos.

OBJETIVOS:

Distinguir as principais facilidades e dificuldades dos professores coordenadores em relação à implantação do Programa Ensino Médio em Rede - EMR, questões didáticas e de infra-estrutura;

.Perceber na definição do projeto pedagógico a inferência dos professores na inclusão das tecnologias de comunicação e informação

Objetivos secundários

Apresentar as diretrizes e os programas da política paulista no que diz respeito à formação continuada à distância, com foco no EMR – Ensino Médio em Rede;

Descrever a concepção pedagógica presente no programa EMR e sua implementação na rede estadual de São Paulo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada tem por fundamento teórico a concepção de HERNANDEZ (2000, p.43), que destaca a polifonia do processo educativo. Nesta pesquisa valorizam-se os agentes ordenando e interpretando suas vozes, dotando-as de novo sentido no cotejamento dos dados obtidos por pesquisa participante e entrevista semi estruturada. Para obtenção dos dados adotou-se também uma postura etnográfica aplicada à educação, tal qual a proposta de GATTI (2002) e ANDRE (2005). O foco voltou-se para aquilo que é singular no uso das novas tecnologias, no caso um programa inovador de formação continuada, em educação à distância, implantado na DERS - Diretoria de Ensino da Região de Santos, nas unidades escolares que mantêm Ensino Médio. Na organização da pesquisa, levantei algumas “proposições a serem testadas” (GIL, 1996). No processo, elas desempenharam o papel de guias para nos manter no caminho traçado, uma vez que, conforme TRIVIÑOS (1987, p. 106), “a hipótese indica caminhos ao investigador, orienta seu trabalho, assinala rumos à investigação”.

A Diretoria de Ensino da Região de Santos, no Estado de São Paulo, abrange os municípios de Bertioga, Guarujá, Cubatão e Santos e tem uma rede composta por 78 escolas, das quais 59 apresentam Ensino Médio. Para a coleta dos dados elaboramos um questionário semi-estruturado, com questões abertas e fechadas para que pudéssemos analisar as principais dificuldades e facilidades que os PCs¹ encontraram no decorrer do programa no período de 2004 a 2006. Foram entregues 70 questionários para os Professores Coordenadores das escolas, porém só foram respondidos 42. Devemos salientar que algumas escolas em sua equipe gestora contam com dois Professores Coordenadores – diurno e noturno. O estudo procura realizar uma análise da opinião de 42 Professores Coordenadores com base nos dados colhidos. Como os questionários não tinham a obrigatoriedade da identificação não podemos determinar se temos ou não duas opiniões da mesma unidade de ensino.

Na pesquisa procuramos manter um olhar multirreferenciado sobre o tema, objetivando analisar as relações entre educação e comunicação, educação e informática e educação e formação de professores à distância. Para atender estas premissas no desenvolvimento da pesquisa, parte da análise seguirá duas linhas de ação articuladas entre si:

- Análise da política educacional estadual paulista, procurando entender criticamente as diferentes concepções pedagógicas para o uso da informática no espaço escolar.
- Análise da estrutura teórico/metodológica do Programa EMR - Ensino Médio em Rede e a sua implementação na DERS – Diretoria de Ensino da Região de Santos.

¹ PC – Professor Coordenador

Na coleta dos dados necessários para a obtenção de possíveis respostas às nossas questões, utilizamos as seguintes técnicas de pesquisa:

a) Aplicação de questionário semi-estruturado (cf. anexo 1) aos Professores Coordenadores participantes do programa de capacitação das Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino da Região de Santos;

b) Informação colhida via Internet;

Fórum de discussão do Programa EMR – Ensino Médio em Rede: no período compreendido entre 2004/ 2006.

c) Análise documental.

A análise dos dados foi estruturada a partir dos seguintes pontos: a) a concepção de informática aplicada à educação dos sujeitos do Programa; b) a proposta tecnológica e pedagógica do Programa; c) a capacitação dos professores coordenadores; d) as condições objetivas e subjetivas que foram determinando a implementação do EMR, na DERS – Diretoria de Ensino de Santos.

Orientando a pesquisa está o entendimento que a educação é um fenômeno complexo, e não apenas a manifestação de uma série de atividades externas e diretamente observáveis, caracterizando-se como constante construção, (re) criação e interpretação do fenômeno educacional.

Questão principal:

O Professor Coordenador, através do Programa Ensino Médio em Rede - EMR, contribui efetivamente para a formação do professor do Ensino Médio?

Questões auxiliares:

-A adesão dos Professores Coordenadores às novas tecnologias de comunicação e informação para qualificar o seu trabalho pedagógico está diretamente relacionada à sua participação em todas as fases do processo de implementação do projeto, podendo determinar o sucesso ou fracasso?

-O conceito de letramento aplicado pelo programa corresponde às expectativas no cumprimento de suas metas, aventamos a hipótese de que estas metas estão sendo parcialmente atingidas em decorrência do despreparo técnico dos seus agentes. **Comentar aqui se a hipótese se comprovou e de que forma foi comprovada.**

A confirmação das questões está embasada nos dados coletados, pois uma parcela significativa dos coordenadores não conseguiu seguir o cronograma estabelecido pelo programa em função não apenas do despreparo técnico, mas também do despreparo conceitual, isto é, a incapacidade em incorporar a utilização da linguagem comunicacional adotada pelo programa.

Para que o leitor tenha um panorama da abordagem desta pesquisa no capítulo intitulado – *Educação à distância e o uso das tecnologias comunicacionais em educação*, apresentam-se os referenciais teóricos do ensino/aprendizagem à distância, explicitando o que se tem pensado a respeito do assunto e destacando categorias teóricas para a análise. A política de formação continuada, através da educação à distância, para profissionais da educação, com foco no Professor Coordenador do Estado de São Paulo, abordada no segundo capítulo identifica no Plano Estadual de Educação e no Plano Nacional de Educação elementos que possibilitem sua inserção pedagógica mostrando contextos para uma análise político-ideológico do Programa Ensino

Médio em Rede - EMR. Faz-se um recorte temporal entre 2001 e 2006, citando os programas de educação continuada mantidos pela SEESP, incluindo-se os programas de EaD – Educação à Distância. O terceiro capítulo trata do Programa Ensino Médio em Rede – EMR. Foi feita uma descrição do programa, mostrando sua proposta pedagógica na construção de uma nova formatação para o Ensino Médio no Estado de São Paulo. No capítulo quatro - *Recepção e representação dos Professores Coordenadores da proposta pedagógica do Programa EMR*, procedeu-se um levantamento de dados a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos. Este levantamento permitiu revelar o que eles pensam a respeito dos diversos aspectos do processo. De posse destas informações e a partir desta base, buscamos refletir o processo, aproximando-o das teorias que nos dão suporte. As perspectivas e possibilidades educacionais do EMR: uma apreciação crítica faz parte do capítulo cinco que trata das conclusões da análise feita do conjunto do Programa, avaliando-se sua efetiva contribuição, seus dilemas, impasses e perspectivas.

Capítulo 1

Educação a Distância e o uso das tecnologias comunicacionais em educação.

As novas tecnologias de informação e comunicação penetraram rápidas e profundamente os ambientes profissional, de lazer e familiar. As TICs são hoje realidades inexoráveis, constituindo-se como uma nova fonte de soluções e, ao mesmo tempo, uma nova área de problemas. Vivemos hoje sob a influência de um processo de globalização em que as novas técnicas de informática se destacam, causando profundas alterações na sociedade em que vivemos. À medida que marcam sua presença no meio social, estas tecnologias afetam valores, identidades, formas de trabalho, formas de pensar e de sentir (PISCITELLI, 1997). Idéia esta compartilhada por MORAN (1998) que destaca a presença de mudanças também em vários conceitos como os de espaço, de tempo, do que é real e virtual, do que é tradicional e inovador. De um lado, a enorme velocidade com que se desenvolve a tecnologia torna difícil determinar seus rumos, sua qualidade e seus usos na educação. Por outro lado, a educação se move tão lentamente que a distância entre a tecnologia e o processo educativo se torna cada vez mais ampla. SANCHO (1999) aponta para a necessidade de nos apropriarmos dos processos desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e de seus efeitos. MCLUHAN (1964) previu que as comunicações eletrônicas poderiam fazer com que a humanidade retornasse a uma nova forma de interação grupal: a aldeia global, isto é, a existência de uma interação bilateral independente da distância geográfica. Desde a época de McLuhan, testemunhamos o surgimento da Internet como mais uma

ferramenta na criação da aldeia global. Algumas pessoas sugerem que esse espaço novo e invisível poderia ser usado para melhorar o mundo, para fortalecer a democracia:

(...) agora existe a necessidade de criação de um espaço democrático on-line que esteja aberto a todos e conectado a instituições democráticas reais. A manutenção de espaços públicos cívicos no ciberespaço deve tornar-se uma questão de serviço público, a exemplo da proteção de eleições honestas. Os espaços confiáveis não surgirão espontaneamente ou sem esforço (...) Falar de espaços cívicos confiáveis na Internet sugere (...) um lugar para educação à distância,... o ambiente on-line também precisa permitir, para as atividades civilizadoras de debates, eleições, explicações, discussões, desentendimentos, consensos; e não chega a acordo... mas de um modo que seja compreensível (COLEMAN,2003).

O ritmo de conhecimento individual se processa infalivelmente com maior rapidez. A capacidade de assimilação da informação gerada pelo indivíduo e também pela própria sociedade que o circunscreve, está em contínuo e acelerado processo de transformação. Isto significa que a sociedade emergente está se configurando de acordo com as influências recebidas das novas tecnologias, as quais determinam não só o nível das relações individuais de cada ser humano com o seu microcosmo, mas também o nível das relações estabelecidas com o mundo que o rodeia, chegando inclusive a condicioná-las. LEVY (1993) com o conceito de ciberespaço entre outros, permite-nos verificar uma postura comum face à influência das novas tecnologias enquanto elemento determinante no desenvolvimento das coordenadas que gerem as relações sociais, nacionais, internacionais, econômicas e culturais.

“(...) nossa capacidade de simular mentalmente os movimentos e reações possíveis do mundo exterior nos permite antecipar as

conseqüências dos nossos atos. A imaginação é a condição da escolha ou da decisão deliberada. (O que aconteceria se fizéssemos isso ou aquilo?) Tiramos proveito de nossas experiências passadas, usando-as para modificar nosso modelo mental do mundo que nos cerca. A capacidade de simular o ambiente e suas reações certamente desempenha um papel fundamental para todos os organismos capazes de aprender” (LEVY, 1993.p.124).

Luís Joyanes Aguillar no prefácio à obra de Rodrigues de Almeida, afirma que “esta nova sociedade já não se caracteriza pela teoria do valor do trabalho, mas sim pela teoria do valor do conhecimento (ALMEIDA, 2004. p.5) visto que a transformação social advém primordialmente das mudanças que se efetuaram de forma vertiginosa na área científica e tecnológica. O nível de informação adquirido e a rapidez de aplicação do conhecimento obtido constituem um elemento de mais-valia para a integração plena do homem na sociedade. Sem um controle satisfatório do binômio informação/conhecimento, nenhuma pessoa estará apta para competir na sociedade atual, podendo isto significar a médio ou longo prazo a sua exclusão total da mesma.

Podemos com isto afirmar que uma sociedade como a atual, cuja estratégia de desenvolvimento se concentra num conhecimento mais dinâmico e competitivo, obriga a uma maior acessibilidade e mais rápida divulgação do próprio conhecimento em si. Deste modo, seu desenvolvimento encontra-se circunscrito pelo rumo que o desenvolvimento do conhecimento científico seguir. Estamos falando da democratização do conhecimento e da conseqüente difusão do conhecimento universal. A transmissão massiva de informação que viabiliza a instrução do indivíduo firma-se na implantação da Sociedade do Conhecimento.

O Homem é um ser naturalmente social, pensante e, conseqüentemente,

comunicativo. Comunicar significa transmitir, participar, dar a entender aos outros o que se pensa, o que se sente, o que se quer. É, em suma, expor e partilhar conhecimento. Esta necessidade comunicativa é inerente ao homem enquanto Ser social e esse fator sociabilizante, nos tempos que decorrem, tem como consequência o aparecimento de uma sociedade do conhecimento que, para Piaget (1972), é construído gradativamente, portanto, considerarmos procedente para a abordagem sobre as novas tecnologias e, principalmente, para as relações sociais no ciberespaço e sua conexão com o desenvolvimento intelectual.

“(...) o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resulta de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indeferência completa e não de intercambio entre formas distintas” (PIAGET, 1972.p.14).

As relações epistemológicas que se estabelecem entre o sujeito e o meio implicam um processo de construção e reconstrução permanente que resulta na formação de estruturas do pensamento.

"(...) na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou equilíbrio (...) É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos”.(PIAGET, 1972, p.33).

Piaget (1978) aborda a interação social na oposição coação/cooperação e pensa o social e sua influência sobre os indivíduos pelo ponto de vista da ética,

ressaltando que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação. Procura demonstrar que a democracia é condição necessária ao desenvolvimento e à construção da personalidade. Desta maneira o conhecimento se constrói do experienciado pelos sujeitos e o seu meio.

Vygotsky e seus seguidores tais como Luria e Wallon tem como perspectiva que o desenvolvimento humano é compreendido não como decorrente de fatores isolados que amadurecem, tampouco de aspectos ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu pensamento, mas de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, mediadas pelo outro. Vygotsky e seus seguidores defendem o desenvolvimento do ser humano como produto dessa convivência, já que, segundo ele, "*na ausência do outro, o homem não se constrói homem*". Para ele o conhecimento é sempre intermediado, e a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico inicialmente ligado à natureza, em ser sócio-cultural inserido em um processo que o humaniza. É pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Segundo esse teórico, a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem. Esse processo acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. Entretanto é preciso lembrar que estas informações nunca são absorvidas diretamente do meio uma vez que são sempre intermediadas explícita ou implicitamente, pelas pessoas carregando

significados sociais e históricos. Isso significa que para o indivíduo aprender, as informações intermediadas devem ser reelaboradas numa espécie de linguagem interna, caracterizando a individualidade. Por isso, a linguagem é duplamente importante para Vygotsky. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico, pois nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores (VIGOTSKY, 1989.p.44). Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), assim definida:

"(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKY,1984, p. 97).

Como propõe Vygotsky, a linguagem é uma ferramenta que se constrói nos processos intersubjetivos para depois se tornar uma ferramenta intra-subjetiva, uma ferramenta do pensamento. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando saberes, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Deste modo a aprendizagem ocorre por assimilações de ações exteriores, interiorizações desenvolvidas através de simbolizações internas que permite formar abstrações. A finalidade da aprendizagem em Vygotsky(1984) é a assimilação consciente do mundo físico

mediante a interiorização gradual de atos externos e suas transformações em ações mentais. Nesse processo, a aprendizagem se produz, pelo constante diálogo entre o exterior e interior do indivíduo, uma vez que para formar ações mentais, esse indivíduo tem que partir das trocas com o mundo externo, cujo alcance da interiorização surge a capacidade das atividades abstratas que, por sua vez, permite elevar a cabo ações externas. O que nos faz pensar que esse processo de aprendizagem se desenvolve a partir de manifestações concretas (segundo as variáveis externas), chegando a abstratas (ações mentais) com diferentes formas de manifestações, tanto intelectual, verbal e de diversos graus de generalizações e assimilações. É dessa forma que o autor propõe como unidade dos processos da linguagem e do pensamento o significado das palavras. No trabalho com o significado, no diálogo com as linguagens, na introdução de conceitos científicos e na busca de sua apropriação pelo aluno, está a possibilidade do processo de generalização, que é fundamental para o pensamento conceitual. Conforme VYGOTSKY (2001, p.9), a palavra "nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão cada palavra é uma generalização latente". A formação de conceitos, segundo ele, resulta de generalizações em níveis diferentes de conceitos, ou seja, consiste em organizá-los em um sistema, tendo como critério o grau de generalização.

“(...) é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos”. (VYGOTSKY, 1993, p. 50).

Em sua teoria sócio-interacionista, Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas, sendo o homem um ser que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, e cultura é um produto da vida, da atitude social do homem. Neste viés, podemos compreender a tecnologia como criação humana, produto de uma sociedade e de uma cultura.

O computador, mesmo sendo considerado apenas ferramenta, oferece-nos modelos de mente e um novo meio para projetar idéias e divagações e, através de um canal valioso, a Internet, estabelecemos relações não só com o objeto do conhecimento, como também com o outro, tornando possível, como na abordagem de Vygotsky, o fazer-se homem na intermediação com o outro.

Quer queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado, podemos em frações de segundo percorrer o mundo para enviar e receber notícias, obter informação variada, efetuar qualquer tipo de transação comercial. Viver num mundo globalizado traduz-se, num sentido socrático em conceito sociopolítico de «cidadãos do mundo». Estarmos globalizados nos torna aptos a cumprir metas e ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas e a estar presentes em todos os setores da sociedade, compartilhando saberes mediante maior acessibilidade da informação que recebemos e queremos transmitir. O ser humano não pretende ser apenas um agente receptor de conteúdos, ele visa atuar de forma ativa com a informação recebida. A partilha dos saberes, antes detido por poucos, passa a facilitar o acesso a um outro mundo, permitindo compartilhar culturas distintas. A subjetividade de todos aqueles que participam das relações no ciberespaço estão marcadas pelas interações, e o esforço

transformador do homem sobre a natureza também se traduz nessa revolução tecnológica.

É importante lembrar a abordagem de MORIN (2000, p.30), que diz que *"quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo"*. O desenvolvimento da própria modernidade permite o aparecimento de novos espaços de informação e formação que se engendram em redes de informação, e que vão se constituindo/construindo em um novo modelo de escolarização.

Formação de professores e desafios tecnológicos

Ser professor num tempo de desafios tecnológicos é, em princípio, desafiador e requer conhecimento e atualização profissional. Daí a importância de se formar professores sintonizados com a sociedade tecnológica (LEITE & SILVA, 2000). A formação de professores e a informática na educação têm despertado a atenção dos pesquisadores sendo objeto de análise em monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado (FORESTI, 1996; MENEZES, 1993; MOREIRA E SILVA, 1990) que procuram examinar a questão de forma crítica, considerando o computador como uma ferramenta a serviço da proposta pedagógica. Segundo KENSKY (2003) a intensificação do uso da educação on-line está dando origem a uma nova *"pedagogia"* com conceitos, paradigmas e metodologias diferenciadas na formação docente para Novas Educ@ções e apontam para:

Formação Intelectual: autonomia nas relações com as informações, autonomia em relação à sua atualização; Formação Tecnológica: autonomia para selecionar e atuar pedagogicamente com as TICs em qualquer realidade, fluência tecnológica; Formação Pedagógica: autonomia para desenvolver propostas educacionais significativas para diferentes realidades; Formação Crítico-Social: capacidade para analisar a realidade social em que atua, capacidade para atuar em equipe, capacidade para “conviver”, “co-laborar”, “co-operar”.(KENSKY, 2003).

ABDALLA (2006) aponta que, se a escola for considerada, para o professor, a base de sua formação e desenvolvimento profissional (porque contexto de sua ação docente), três grandes desafios são apresentados para que a Escola comece a aprender com seus professores: democratização *lato sensu* da gestão escolar; reflexão coletiva sobre as necessidades dos docentes frente às constantes reformas educativas; compreender o que significa desenvolver profissionalmente seus professores, para que eles possam gestar novas práticas com base em suas experiências, nas possibilidades da escola e no trabalho coletivo.

(...) a escola, enquanto locus de produção/profissionalização do docente, pressupõe uma dupla determinação: a de que um pode aprender com o outro. Para tanto é necessário investir em quatro elementos: a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação curricular e o investimento da escola no desenvolvimento profissional dos docentes. Isto implica em questionar modelos pré-concebidos, bem como os conceitos de estrutura, prática e *habitus* para reconceitualizar a cultura escolar, como bem de consumo e bem de produção. (ABDALLA, 2006,p.90).

Sendo a escola o lócus da ação e da formação do professor, que importância se tem dado ao processo de reconstrução do conhecimento adquirido nos cursos de formação continuada? A formação de professores, segundo

Antonio Nóvoa (2002), está intimamente relacionada a trabalho coletivo, formação pessoal e em serviço e experiência profissional como constituintes dos currículos das ações pedagógicas. Para Nóvoa, três idéias são fundamentais no processo de formação de professores:

1. A formação de professores é sempre um **exercício de escuta e de palavra**. De **escuta** dos outros, de novos conhecimentos, de novas experiências e, sobretudo, da escuta dos colegas, sejam eles mais novos ou mais experientes. De **palavra**, porque deve permitir que o professor exprima sua palavra sobre as coisas da educação e sua própria experiência, narre suas memórias: o que tem funcionado bem – ou não – na experiência docente, suas angústias e ansiedades, os problemas que enfrenta e os dilemas que sempre existem na profissão.
2. A formação de professores é sempre um **espaço de mobilização da experiência**. O professor nunca é uma página em branco, que nada sabe. Mesmo os mais novos têm a experiência construída nos bancos escolares, como alunos. A formação só atingirá seus objetivos se for capaz de fazer o professor transformar sua própria experiência em novos conhecimentos profissionais. Mas a experiência por si só não é formação, não é formadora. Ela pode ser a rotina, a repetição de erros e processos de ensino inadequados. Transformar a experiência exige um trabalho sistemático, uma indagação rigorosa, um inquérito efetivo a respeito de nossas práticas e nossas experiências; exige compartilhar com os colegas, refletir em voz alta e ser capaz de aprender com os outros. Há aqui um paradoxo: a experiência é patrimônio pessoal, mas, para que seja transformada em conhecimento, precisamos dos outros: do outro que está nos livros, dos especialistas, dos professores e dos colegas com quem trabalhamos diariamente.
3. A formação de professores deve ser um **processo de desenvolvimento pessoal**, mas também um momento de consolidação do coletivo docente, que é infinitamente maior do que a soma das experiências individuais de cada um.(NÓVOA, 2002)

As três idéias fundamentais assumidas por Nóvoa convergem para o termo Educomunicação, que a meu ver, contribui para o esclarecimento da complexa relação entre educação e comunicação. Este termo, que foi cunhado por estudiosos e pesquisadores preocupados em esclarecer a complexidade do novo campo de conhecimento que aflorou com as novas tecnologias da informação,

vem adquirindo estatuto explicativo, quando se trata da mediação entre os dois campos de estudos em pauta. Desse modo, o termo Educomunicação, é entendido aqui como campo de intervenção social que permite criar e manter ecossistemas comunicativos, possíveis espaços educativos, abertos e democráticos que se constituem como recurso para a realização da formação de professores como nos propõe Nóvoa, uma vez que, como área de atividade profissional, reúne especialistas voltados para o estudo das mediações entre comunicação, educação e cultura. De fato, o conceito de educomunicação, que se produz na inter-relação entre Comunicação e Educação, assinala uma imensa capacidade de apropriação e transformação da criação midiática, que temos. Embora o termo educomunicação apresente uma variada gama de significados quando aplicado à educação, ele está sendo assumido por especialistas e estudiosos voltados para a pesquisa das mediações entre comunicação, educação e cultura. Ele possibilita a emergência de novos ambientes e espaços virtuais de reflexão, que se bem organizados podem levar nossos alunos a uma discussão ampla e democratizante, refinando a capacidade mediadora do professor que responde hoje pelo exercício da escuta, administração do espaço de mobilização de experiência para que chegue a bom termo o processo de desenvolvimento pessoal de si mesmo e de seus alunos. O termo educomunicação cunhado no âmbito do ensino de jornalismo e áreas afins é similar ao conceito de letramento próprio da epistemologia que dá suporte às pesquisas interdisciplinares que orientam a formação do educador. Pois, temos o letramento como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escritura, ou ainda, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas

práticas sociais. Frente a evolução tecnológica digital e a conseqüente produção do conhecimento, mediante pesquisas, no âmbito educacional o professor é desafiado a mudar suas antigas concepções de ensino.

“ a evolução tecnológica digital garante a possibilidade de interação e visualização de som e imagem entre os membros de um mesmo grupo de estudos, independente do local em que estejam. Isso vai mudar, e muito, a concepção de ensino. Caem por terra as definições do que é ensino presencial ou à distância. Teremos assim, alunos próximos, em conexão independente do lugar em que estejam. Ao mesmo tempo, alguns alunos estarão distantes, pelo simples fato de não estarem conectados.(...) Entre os conectados, será possível o acesso a aulas que se realizam, em qualquer lugar do mundo.(Kenski,2006 p.218).

São dadas as condições para uma estruturação da própria discussão livre e informal que, no entanto, produz como aprendemos com Paulo Freire (1979) uma peculiar pedagogia com grande potencial multiplicador. O grande desafio das escolas e professores é fazer com que o ensino acompanhe a produção de novas linguagens e novos espaços do tempo presente. Trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como formadoras de significados, conhecimento e valores, como é possível observar em experiências pioneiras como a que vem sendo praticada pelo Programa de mestrado em Educação da Unisinos, o AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem segue a lógica da integração de experiências através de um processo de cooperação entre áreas e pretende propiciar a construção de uma rede de convivência, de expressão de solidariedade na qual participam professores e estudantes, sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Schlemmer.

O AVA está fundamentado no pressuposto epistemológico interacionista de construção do conhecimento, na qual o aluno é o centro do processo de aprendizagem e de construção do próprio ambiente. O seu uso desenvolve-se a partir da metodologia de

projetos de aprendizagem baseados em problemas. Está baseado no pressuposto da atividade cooperativa, envolve diversos espaços de interação e possibilita um processo de ação-reflexão continuados dos sujeitos da aprendizagem – os integrantes da comunidade. O pressuposto da atividade cooperativa inclui e incentiva a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, pois oportuniza o desenvolvimento do pensamento e da autonomia através de trocas intelectuais, sociais, culturais e políticas e favorece a tomada de consciência. Essa metodologia implica um projeto comunicacional descentrado, porém mediado, em praticamente todas as funções interativas possíveis no espaço do ambiente. Dessa forma, procura oferecer instrumentos efetivos para uma multiplicidade de significações que se originam nos esquemas dos sujeitos. Os professores passam a ter a função de orientadores, articuladores, problematizadores, pesquisadores e especialistas na comunidade de aprendizagem. Isso implica participar, instigar a discussão, acompanhar e analisar a construção do conhecimento através da interação nos espaços disponibilizados no ambiente. A avaliação do processo de aprendizagem é formativa e continuada, realizada ao longo do processo através da participação, partilhada entre os sujeitos de aprendizagem da comunidade, desde o estabelecimento dos critérios, passando pelo uso dos diferentes espaços e da construção da aprendizagem. A avaliação continuada viabiliza uma revisão e/ou uma reconstrução do processo em andamento. (SCHLEMMER, 2001)

O programa citado é um exemplo do que pode o país quando há investimentos que subsidiam as pesquisas de ponta. Esta experiência comprova, que a formação de professores aptos a interagir com a tecnologia depende de programas de ensino e pesquisa das universidades geridos por políticas públicas amparadas pela compreensão de que a produção do conhecimento para a nova pedagogia que emerge nesse processo não prescinde de um conjunto de atitudes coletivas que vão além dos meros cursos de formação continuada que são oferecidos indiscriminadamente sem cumprir projetos de extensão nacional.

A educação à distância surgiu da necessidade de formação e atualização profissional e cultural, pessoas que por motivos diversos, não puderam frequentar uma escola (presencial) e evoluiu com as tecnologias disponíveis em cada

momento histórico, interferindo assim no ambiente educativo e por conseqüência na sociedade. A EAD tem uma história relativamente longa marcada por sucessos e fracassos, não surgiu no vácuo (KEEGAN 1991, p.11). Mais recentemente sua história se remete às experiências de educação por correspondência, iniciada no final do séc. XVIII e plenamente desenvolvida a partir de meados do séc. XIX (chegando até nossos dias através da multimídia e web). A educação à distância busca romper o conceito de separação física entre aluno e professor e aproximá-los, via Internet, videoconferência ou sistemas interativos de televisão. Segundo Litto (2000), nesta fase de transição, convivem escolas com ambientes de aprendizagem do séc. XIX, XX, XXI. No Brasil, com a fundação do Instituto Monitor, em 1939 e em 1941 com o Instituto Universal Brasileiro, várias experiências foram iniciadas e avançaram com algum sucesso (GUARANY; CASTRO, 1979, p.18). Porém um traço infelizmente característico de nossa cultura chama atenção nessa área: a descontinuidade dos projetos, principalmente dos governamentais. Na década de 70 o país deu um grande salto no e-learning com o Telecurso e o projeto SACI, mas recuou na década seguinte, influenciado pela descontinuidade governamental, apenas as iniciativas privadas sobreviveram. A educação à distância é uma alternativa à formação regular desde 1996, quando passou a ser regulada pela Lei de Diretrizes e Base (LDB). Neste período crescem, também as demandas de participação/integração do país na chamada Sociedade da Informação. A implantação do SocInfo - Programa Sociedade da Informação, na década de 90, é reflexo destas demandas. O programa coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia que objetivava “integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação” (SocInfo, 2002)

O Currículo na Educação à Distância

A reforma educacional contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), apresenta mudanças significativas para a estrutura e organização do Ensino Médio. A LDB em seu artigo 36 assinala que o currículo do Ensino Médio observará as seguintes diretrizes:

- I** - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II** - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III** - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.(LDB, 1996).

O parágrafo primeiro desse mesmo artigo destaca que:

“(...) os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio o educando demonstre: **I** - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; **II** - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; **III** - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.(LDB, 1996).

As diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de educação distribuem os conteúdos curriculares em três grandes áreas de conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas tecnologias, II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, III – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ao agruparem os conteúdos curriculares por área de conhecimento, os PCN para o Ensino Médio apontam claramente para o tratamento metodológico interdisciplinar. Quando analisamos os conteúdos curriculares presentes em cada área de conhecimento,

observamos a articulação entre as disciplinas no interior da área, ou seja, o conceito de interdisciplinaridade adotado não nega a natureza específica de cada forma de conhecimento (BRASIL, 2002). Duas outras articulações também estão presentes nas Diretrizes Curriculares: 1) articulação entre as áreas e 2) articulação da área de conhecimento com a realidade social.

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é contemplada. Por outro lado, um conjunto de questões emerge, uma vez que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos. Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Desta maneira entende-se que o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.

Na argumentação de SACRISTÁN (2000, p.22), currículo é um complexo processo social, dinâmico e se constrói no tempo e dentro de certas condições.

(...) faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativas, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma

mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança. (SACRISTÁN,2000, p.22)

Pensar os currículos de uma escola pressupõe, então, viver seu cotidiano, que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas. Isto é, para falarmos dos currículos praticados nas escolas, é necessário estudar os hibridismos culturais vividos nos cotidianos. SANCHO E HERNANDEZ (2006) consideram que a educação de amanhã, dependerá do que formos capazes de começar a fazer hoje, e enumera cinco grandes âmbitos:

Aprender a viver em um mundo cada vez mais interconectado; aprender a viver em um mundo diversificado e plural, propenso ao choque de culturas, aos confrontos de visões do senso comum e às escalas de valores; compreender, avaliar e utilizar com conhecimento de causa as contribuições da ciência e da tecnologia; entender, vivenciar e avaliar as contribuições e limitações da democracia, de modo a poder transitar para sistemas mais justos e participativos; ampliar a experiência educativa, estabelecendo relações positivas com a comunidade, a sociedade e os espaços virtuais. (SANCHO,HERNANDEZ 2006, p.6)

A contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências são assumidos como princípios estruturadores da organização do currículo da escola média, no Ensino Médio em Rede. Visto de forma articulada, tais princípios podem contribuir para que essa escola reconstrua seus percursos de aprendizagem e se aproxime de suas novas finalidades. Trabalhar com a contextualização implica articular os saberes de cada disciplina com as vivências cotidianas do aluno, com a realidade da escola, com as características locais, regionais e mundiais e com o próprio contexto de desenvolvimento do conhecimento. Ao olhar a relação comunicação e educação sob uma perspectiva

inovadora Maria F. Rezende e Fusari nos apresenta novas possibilidades para o aprendizado escolar.

(...) no processo educativo escolar, professores e alunos são agentes e também resultados de sua trajetória como pessoas comunicadoras na sociedade, bem como na escola, e relacionam-se com os meios de comunicação em diversos graus de domínio e de saberes sobre eles. Além disso, as linguagens verbais, visuais, sonoras, audiovisuais, nos cursos escolares, participam dos nexos que devem existir entre objetivos-conteúdos-métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem, cada um destes em suas dimensões comunicacionais de pensamento, emoção, e vivências no mundo da atualidade. (REZENDE E FUSARI, 2004, p.107)

Ao propor uma metodologia da comunicação a Educação a Distância referenda a comunicação como eixo central do objetivo pedagógico. Uma parte significativa dos trabalhos na interface Comunicação/Educação deve corresponder à pesquisa e reflexão sobre as formas, os métodos e os objetivos dos direcionamentos do ensino e sobre seus pontos de incidência – para que as interações comunicativas de finalidade educativa sejam ao mesmo tempo flexíveis e produtivas, envolventes e abertas, bem dirigidas e favorecedoras de autonomia.

Capítulo 2

A política de formação continuada, via educação a distância, para professores e coordenadores, do Estado de São Paulo

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea, tais como: avanços técnico-científicos, a globalização dos mercados, a produção flexível, o desemprego e a utilização crescente do conhecimento, como componente fundamental das forças produtoras de bens materiais, provocaram profundas mudanças na dinâmica social. Estas transformações redimensionam as noções de tempo, de espaço, de cultura e de política. Acompanhando estas mudanças percebemos muitas contradições, principalmente na melhoria de qualidade dos produtos – através da eficiência técnica e organização do trabalho, criatividade e domínio de conhecimento científico – mas percebe-se também a precariedade das condições da força de trabalho e o crescente aumento das desigualdades sociais provocadas pelo modo de produção capitalista.

Na perspectiva de Frigoto, a crise do capitalismo no final do século XX, foi consolidada pela necessidade de recompor as taxas de lucro, evidenciadas por meio “da radicalização do neoconservadorismo onde o mercado se constitui no ‘deus’ regulador das forças sociais” (FRIGOTO, 1995, p.82). Neste panorama a formação do Estado de Bem-Estar Social representou o pacto entre capital e trabalho, configurando deste modo um tipo de Estado, que garanta minimamente os direitos de cidadania. A inserção do Brasil na chamada “nova ordem econômica mundial”, nos anos 90, provocou uma adequação da economia aos ajustes propostos pelos países mais ricos, provocando assim um redirecionamento das políticas públicas, com a finalidade de atender as

exigências por eles determinadas. A Reforma do Estado justifica-se também em função de que:

A globalização impôs uma dupla pressão sobre o Estado: de um lado representou um desafio novo – o papel do Estado é proteger seus cidadãos, e essa proteção estava agora em cheque; de outro lado, exigiu que o Estado, que agora precisava ser mais forte para enfrentar o desafio, se tornasse também mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente. (PEREIRA, 1997, p.14).

Observamos assim que a Reforma foi direcionada para atender aos interesses do mercado. Em março de 1990, na Tailândia, realizou-se a “Conferencia Mundial sobre Educação para Todos”, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, onde foram formuladas as diretrizes para a educação. Para estes organismos o baixo desempenho da escola brasileira (índices de repetência e evasão elevada, má gestão dos recursos) comprometia os desafios da sociedade contemporânea, fato que leva a educação básica a se tornar o fator determinante das diretrizes definidas por estes organismos. A política educacional na década de 90 orienta-se nos seguintes eixos: redução do analfabetismo, ênfase na educação básica (oito anos de escolarização), descentralização das ações administrativas e incentiva às parcerias do setor público com o setor privado.

Ao analisar o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação: estudo setorial do Banco Mundial (1995)”, TORRES (1996) observa que as diretrizes para a educação seguem uma ordem que privilegia a lógica do mercado; deste modo “as propostas do Banco Mundial para a educação são feitas, basicamente, por economistas dentro da lógica e da análise econômica” (TORRES, 1996, p.138). Nesta ordem os países periféricos ao realizarem

empréstimos com o Banco Mundial assumem o compromisso de implementar em seus sistemas de ensino a orientação estabelecida por este organismo. Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade, são palavras de ordem encontradas no discurso neoliberal para a educação. Ao lado do Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de elaboração de políticas nacionais, no entanto, estas são recontextualizadas e reinterpretadas pelo Estado. Estudos mostram que a globalização promove a migração de políticas, e que estas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (ROBERTSON, 1995; BALL, 1998 E 2001; ARNOVE & TORRES, 1999). Na reformulação do sistema educacional brasileiro a organização e financiamento, são definidos com a aprovação pelo Congresso Nacional de um conjunto de leis e uma emenda constitucional: Emenda Constitucional Nº 14/96, Lei Federal 9.394/96 – LDB, de 20 de Dezembro de 1996, e Lei Federal 9.424 de 24 de Dezembro de 1996.. As reformulações na gestão associam-se a projetos de reforma implementados nos três níveis de governo.

Os projetos de reforma na educação básica visam à universalização, à equidade e a melhoria da qualidade do ensino. O conteúdo destes projetos define-se por dois preceitos: a descentralização e a desconcentração, sendo este ligado diretamente à autonomização das unidades escolares. Na obra - *Tarefas da Educação*, Juan Casassus (1995) apresenta uma discussão objetiva acerca da

conceituação de descentralização.

Descentralização é o fato de “(...) confiar poderes de decisão a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica, e que contam com autoridades democraticamente eleitas” (CASASSUS, 1995, p. 82).

Desconcentração é uma dinâmica que “(...) reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central (...). Desta maneira, a desconcentração reflete um movimento cujo sentido é de ‘cima para baixo’” (CASASSUS, 1995, p. 84).

No Brasil estes preceitos estão associados aos conceitos de democratização e participação (AFFONSO, 1994). Uma perspectiva de descentralização pode ser identificada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A nova LDB apresenta mudanças significativas em relação às leis anteriores. De acordo com CURY (1996), há uma mudança na concepção da lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação. O artigo 9º da LDB afirma que a União deve se incumbir de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL/MEC, 1998,p.79).

Os sistemas de avaliação da educação estão associados a processos de descentralização e melhoria da qualidade de ensino. Implementado no Brasil em

1990, o Saeb tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade de ensino no país. Objetivando monitorar a equidade e a eficiência dos sistemas escolares. E isso implica uma mudança fundamental, porque a forma como se entendeu o exercício do ensino ao longo dos séculos de existência dos sistemas educacionais não necessariamente serve para o que enfrentamos no mundo atual HARGREAVES (1999) fala de quatro “idades” do profissionalismo docente:

“(...) que são a etapa pré-profissional, a de profissional autônomo (quando se prioriza a individualidade responsável da tarefa), a do profissional colegiado (quando se trabalha em equipe, com papéis complementares) e a atual, do profissional pós-moderno, que está em vias de definição (cujo risco básico é a responsabilidade pelos resultados)”.(HARGREAVES, 1998).

A elaboração do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação atende aos compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

A elaboração e execução do Plano Estadual de Educação, em concordância com plano e diretrizes nacionais, são incumbências do Estado estabelecidas tanto pela Lei Federal 10.172/01 como pelo artigo 10, III, da LDB. O Plano Estadual de Educação – PEE de São Paulo contempla diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, procurando racionalizar e tornar eficiente o uso de recursos e estabelecendo prioridades nas políticas educacionais para atender às necessidades da

população paulista nos próximos dez anos.

O PEE, dessa forma, considera a Educação como sendo estratégica para o combate à exclusão social e procura contemplar os quatro grandes eixos de aprendizagem necessários ao mundo contemporâneo: 1 - a compreensão ampla de idéias e valores, indispensável ao exercício da cidadania; 2 - a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas básicas, que assegurem o preparo para o desempenho profissional conforme os novos padrões tecnológicos; 3 - desenvolvimento de atitudes e habilidades que permitam ao conjunto da sociedade apropriar-se dos instrumentos tecnológicos e 4 - a formação de hábitos e valores que favoreçam o convívio com a mudança e com as diferenças e promovam a solidariedade, a justiça e a rejeição das desigualdades sociais.

Nossa pesquisa observa a descentralização das ações administrativas e o incentivo às parcerias do setor público com o setor privado. Sendo assim, o Plano Estadual de Educação – PEE, de São Paulo reconhece:

“(...) na capacidade de comunicação um valor a ser primordialmente desenvolvido, pois a plenitude da compreensão e expressão, oral e escrita, é requisito essencial ao ensino, à aprendizagem, à avaliação do aproveitamento do estudante e do desempenho escolar e à própria vida (...) Relembre-se ainda, quanto ao poder de comunicação, ser imprescindível a expansão da Informática, pelo enorme proveito que oferece em todas as áreas de estudo, pesquisa e trabalho”. (PEE-SP, 2003).

No Estado de São Paulo a universalização do ensino é real, o empenho agora é oferecer um ensino com a qualidade que é exigida pela sociedade contemporânea. Mas para isso passamos necessariamente, pela valorização do magistério paulista.

É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. De um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação que exigem profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados para atuarem na Educação (...). Todo esse movimento requer preparo intelectual, emocional e afetivo de seus educadores (...) as formações inicial e continuada requerem programas que procurem redignificar a profissão de professor da Educação Básica. É preciso restaurar a dignidade da carreira, o seu valor social e a importância do profissional no processo educativo de todo cidadão. Os desafios contemporâneos impostos à escola básica e aos professores precisam ser igualmente enfrentados nos cursos de formação... Estas devem criar condições objetivas de formação em serviço, para todos os níveis e modalidades de ensino, ampliando os espaços de trabalho pedagógico, de forma presencial e/ou a distância, oferecendo, assim, condições para a reflexão da equipe escolar sobre as suas práticas pedagógicas (...) a partir do diagnóstico das necessidades levantadas por indicadores internos e externos. Incluir, nos programas de formação inicial e continuada dos docentes, o uso dos multimeios para a apropriação da tecnologia digital. (PEE-SP, 2003).

A instalação e disseminação do uso de tecnologias de informação e comunicação em rede criam, portanto, as condições para que seja inaugurado um processo de gestão de conhecimento do sistema educacional no Estado de São Paulo. A Informática Educacional na rede pública estadual tem início em 1996 com a instalação do LIE - Laboratório de Informática Educacional da Fundação para o Livro Escolar - FLE, criada em 1985 pela SEESP. Neste mesmo ano o MEC instala os CIED – Centros de Informática Educacional, ligados as Secretárias Estaduais de Educação em quase todo o país, procurando difundir as novas tecnologias na educação. Em São Paulo estes centros são incorporados a FDE e têm início as capacitações para professores do Ensino Fundamental e Médio.

Em 1993/1994, a SEE/FDE deu início à instalação de 07 Centros Regionais de Informática Educacional, para descentralizar as capacitações de professores que contavam com 03 professores de diferentes áreas do currículo, todos capacitados pela equipe do CIED, com assessoria do Professor David W. Carraher. Apesar de todo o processo de informática educacional ter tido início em 1985, os computadores começaram a chegar nas escolas apenas em 1997, com a criação do Programa Nacional de Informática - PROINFO do Ministério da Educação que teve como meta a instalação de Núcleos de Tecnologia Educacional em todo o país e levar os computadores às escolas em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados. Em São Paulo foram instalados, entre 1997 e 1999, 36 NRTE's - Núcleo Regional de Tecnologia Educacional ao mesmo tempo em que a SEE implantava o Programa A Escola de Cara Nova na Informática em 1.000 escolas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Médio.

Este número foi ampliado no período de 1997 a 2003 atingindo quase a totalidade das escolas que oferecem ensino das séries do Ciclo II do Ensino Fundamental e as escolas do Ensino Médio. Em 1997, o CIED dá lugar a GIP - Gerência de Informática Pedagógica, assumindo de maneira ampliada as suas funções no campo de hardware, software e capacitação na área de informática educacional. (fonte GIP/FDE/SEE).

As competências para lidar com as informações, de modo rápido e flexível, provocam dificuldades no acesso, na avaliação e na gestão da informação, como também na organização e ativação dos conhecimentos. A diversidade destas informações exige reestruturação na relação professor-aluno com o saber disponível e sua utilização. Na triangulação professor-aluno-saber, o saber apresenta-se sempre como uma infinita fonte de informação; o professor assume seu papel mediador numa postura interativa, promovendo no aluno a percepção do prazer de ser uma mente e não meramente receptiva. Hoje o professor assume um papel diferenciado, quando focamos o aluno, pois, ele é um agente criativo, dinâmico e estimulador das situações de aprendizagem e autoconfiança, tão necessárias ao seu desenvolvimento. Seguindo o mesmo raciocínio, também o professor tem que se considerar num constante processo de autoformação e

identificação profissional, refletindo sobre sua ação e interferindo sobremaneira nos seus pares.

O conceito de professor que esteve sempre associado ao saber na representação social sofre hoje um processo de reconceituação decorrente das inovações gestadas no seio da cultura contemporânea. Como nos diz Ismar Soares (2004 p.33).

A partir dos anos 80, tanto os meios massivos (como o rádio e a televisão) como o sistema educativo começaram a reconhecer, com maior força e coerência programática, a necessidade de tratarem com vigor e seriedade o que nos currículos escolares passou-se a denominar como “ temas transversais ”. Na verdade, foi através do fornecimento de subsídios para o tratamento dos temas transversais (...), que os meios massivos começaram a ser reconhecidos como confiáveis e úteis ao sistema educativo.(...)
Neste contexto, as TVs educativas se viram envoltas numa verdadeira revolução, lideradas pela TV Cultura de São Paulo, que decidiu criar equipes multidisciplinares (psicólogos, educadores, produtores de tv,cenógrafos, arquitetos artistas).....

Frente a este processo, a noção de que o bom professor é aquele que domina o conteúdo e o sabe transmitir, perdeu legitimidade e força com o avanço das tecnologias da informação, o conhecimento vem se desvinculando do espaço físico chamado escola e da figura do professor.

Os sistemas educativos encontram-se, atualmente, submetidos a novas restrições: de quantidade, diversidade e velocidade de evolução dos saberes. A demanda por formação é maior do que nunca. Porém, além do enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade cada vez maior de diversificação e de personalização.

Nesse contexto, urge a ampliação dos espaços educacionais, e, as redes de informação e comunicação podem servir como meio para criar e disponibilizar esses novos espaços, possibilitando o desenvolvimento de uma inteligência coletiva. O ponto de fundamental importância no desenvolvimento de ambientes que sejam animadores de uma inteligência coletiva é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. Isto é, faz-se

necessário o estabelecimento de novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e de constituição dos saberes. O paradigma da aprendizagem cooperativa traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo. Nesse novo paradigma rompe-se com a idéia de "transmissão à distância", ou seja, a transferência de cursos clássicos (o que se faz num meio analógico para um digital), em formatos hipermídia interativos.(SCHLEMMER, 2001.p.1).

Televisão, aberta ou por assinatura, fax, videocassete, softwares multimídia e Internet, estão levando a informação para além dos muros da escola. Esta transformação social leva-nos a repensar a atividade do professor. A Internet vem ocupando lugar de destaque entre as novas tecnologias, não sem motivos. Uma das suas características é a facilidade e rapidez com que a informação é disponibilizada. Na Educação, a Internet pode ser vista como uma poderosa ferramenta na mão de alunos e professores. No entanto, o professor deve estar consciente do novo papel que irá desempenhar, o de mediador, formado por exigências que extrapolam o âmbito das praticas escolares tradicionais. Exigências educacionais que nos condicionam por definições feitas por países que nos antecederam na compreensão deste processo quando frente as mudanças globais se preocuparam com o futuro das novas gerações e transformaram a educação em prioridade nacional. Contudo a característica fundante desta ação educativa é a compreensão de que a nova forma de ensinar exige o envolvimento de todos os que participam da divisão do trabalho nas relações educativas. Fica claro que este mediador faz a ponte para a nova mentalidade que se constitui também no processo educativo.

A característica desta nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista. Mesclam-se nas redes informáticas --- na própria situação de produção /aquisição de

conhecimentos --- autores e leitores, professores e alunos. A formação da “comunidades de aprendizagem” em que se desenvolvem os princípios de ensino colaborativo, em equipe, é um dos principais pontos de alteração da dinâmica da escola.(KENSKI, 2006, p.222)

A mudança de papel nem sempre é fácil ao professor, acostumado a oferecer um conteúdo por ele dominado. Na rede, a liberdade do aluno, cidadão do mundo, é infinitamente maior. Ele é desafiado a descobrir assuntos não listados no currículo com maior frequência e isto, é um, entre muitos outros fatores que impõem a implementação da grade curricular com o objetivo de viabilização de projetos, interdisciplinares e interinstitucionais, que dêem conta das novas demandas pelo conhecimento e pela definição e compartilhamento de um protagonismo mundial. Essas novas exigências educacionais nos esclarecem sobre a re-configuração da administração do tempo do docente que se vê imerso em períodos letivos diferenciados, bem como, em ofertas de ensino à distância condicionando as escolas para um funcionamento permanente. A educação que antes hierarquizava conteúdos e exigia pré-requisitos, hoje precisa conviver com a não-linearidade, onde o hyperlink dá ao aluno a possibilidade de decidir por quais caminhos navegar. O conhecimento que antes vinha na seqüência “família, escola, rua, bairro e cidade”, agora pode partir de animais e chegar a escritores, passando pelas páginas do habitat, habitantes, história, cultura e literatura. Impõem-se a formação de equipes mistas de professores, técnicos e alunos integrados em atividades e projetos interdisciplinares que aos poucos redefinem a administração da escola adequando-a ao funcionamento permanente. As mudanças que ocorrem no cotidiano de alunos e professores não são percebidas de forma clara e consciente. Elas são percebidas muito mais como desafios para a educação, sobretudo porque “requerem novas concepções para as abordagens

de conteúdos, novas metodologias de ensino, e novas perspectivas para a ação de professores, alunos e profissionais da educação”.(KENSKI, 2006, p.224). Contudo é preciso esclarecer que não se trata de investimento maciço em equipamentos e atualização em tecnologias, pois nenhuma estrutura tecnológica sozinha realizará projeto educacional de qualidade. A nova mentalidade exigida para produzir educação de qualidade impõe mudanças qualitativas não apenas no âmbito das estruturas e do funcionamento das escolas, mas fundamentalmente mudanças que se vinculam a linha das ciências humanas, em geral, e filosóficas, antropológicas, em particular. Com o poder transformador que as novas tecnologias possuem evidencia-se a necessidade de observá-las nos seus nexos sociais mais profundos relacionados ao seu potencial educador, isto é elas não mais podem ser vistas como modismos. Impõe-se que se reflita sobre o processo de ensino de maneira global. Como nos alerta KENSKI (2006, p222), “a escola do tamanho do mundo, que se viabiliza pelo uso intensivo das tecnologias e das redes digitais, precisa ser vista a partir de nova mentalidade”. Trata-se antes de tudo, de assuntos de ordem político administrativo. A gestão desse novo momento educacional, não prescinde de uma visão global e totalizante. Implica na adoção de novas formas de decisão, mais rápidas e menos burocráticas. Senão vejamos.

O Governo do Estado através do PEE – Plano Estadual de Educação em ação conjunta com a Secretaria de Estado da Educação através da implantação de uma Política Educacional da Secretaria da Educação vem viabilizando alguns mecanismos que permitirão um melhor desempenho das habilidades leitoras aos alunos, e garantindo aos professores ações concretas de formação continuada e evolução funcional, pois reconhece na capacidade de comunicação um valor a ser

primordialmente desenvolvido para que a compreensão e expressão, oral e escrita, seja requisito essencial ao ensino.

Para que estas metas possam ser atingidas um Programa de Formação Continuada deve possibilitar aos profissionais da educação, o aperfeiçoamento permanente que resulte no aprimoramento das práticas escolares. Deve também garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem, como também que essa aprendizagem promova a inserção social participativa e democrática.

(...) A SEE vem desenvolvendo grandes esforços para atualizar seus profissionais e modernizar sua infra-estrutura. Essa modernização espera-se, deve resultar em serviços de melhor qualidade, decorrentes de uma maior racionalidade administrativa, de novos instrumentos de gestão e de uma pedagogia ressignificada. Sabemos, no entanto, que avanços da infra-estrutura, para serem positivamente capturados, exigem esforços cognitivos e emocionais dos envolvidos no processo de mudança e inovação.

Este é o momento em que um suporte extra se faz necessário: análise das necessidades de formação dos profissionais, seguida da oferta de ferramentas que facilitem o percurso de apropriação de conhecimentos e acompanhamento detalhado de processos para garantir informações que reorientem rumos.

Organizar processos de ensino e de aprendizagem com o forte suporte de novas mídias é uma tarefa nova, com desafios inusitados para aqueles acostumados às condições tradicionais.

Há impactos positivos e negativos em todos os atores e em todas as fases do processo. Nesse contexto, é fundamental garantir que, de algum modo, a instituição pública ganhe massa crítica por meio da intensiva capacitação de seus quadros. Esse processo formativo, no entanto, não poderá ser realizado desvinculado da ação, pois as exigências do cotidiano nunca cessam. (Política Educacional da Secretarias Estaduais de Educação – SP, 2003).

Como exposto, a Educação no Estado de São Paulo, objetiva a qualificação profissional para que os resultados almejados – uma educação solidária, formadora / informadora e crítica – sejam atingidos; para tanto é fundamental que a escola como instituição promova de fato esta Educação

Formadora.

No final do ano de 2002 o Programa “Inclusão Digital”, instituído pela SEE permitiu que 63.000 professores adquirissem computadores a preços subsidiado, ampliando assim o conjunto de ações em busca de incentivo às novas práticas escolares – a exploração das tecnologias. Lembramos também que no triênio 2000/2001/2002 foi desenvolvido um amplo Programa de Capacitação, envolvendo cerca de 150.000 professores, nas Oficinas explorando os recursos tecnológicos focados no desenvolvimento das áreas do currículo do Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio. Mas era preciso mais e a Rede do Saber origina-se da necessidade de oferecer formação em nível superior para cerca de 7.000 professores efetivos de 1ª a 4ª séries da rede pública estadual de ensino, atendendo ao disposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Art.62). Para atender a esse contingente de profissionais espalhados por todo o Estado, oferecendo uma formação de qualidade e garantindo homogeneidade nas ações desenvolvidas, a SEE-SP investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na Internet, dando aos participantes a oportunidade de aproximar-se dos especialistas de universidades que estão entre as melhores de São Paulo e do país (USP, PUC-SP e Unesp). Desta maneira a educação no Estado de São Paulo entra definitivamente na chamada era digital, ao implantar a Educação a Distância na Secretaria de Estado da Educação, de acordo com o que estabelece a LDB em seu Art.80. Os principais programas que utilizam a EaD estão ancorados na Rede do Saber.

PEC - Formação Universitária Municípios - 1ª Edição**Período: 2003/2004**

Um programa estruturado nos mesmos moldes do PEC-Formação Universitária – graduação presencial de 3.300 horas/aula com apoio de mídias interativas que graduou simultaneamente, em nível superior, cerca de 4.700 professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de 41 municípios do Estado de São Paulo. O desenvolvimento esteve a cargo da USP e da PUC-SP, em parceria com a SEE-SP, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo e a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. A gestão operacional coube à Fundação Vanzolini.

PEC - Formação Universitária Municípios - 2ª edição**Período: 2006 em andamento**

A segunda edição do PEC - Formação Universitária Municípios conta com 2000 professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de 21 municípios do Estado de São Paulo. O desenvolvimento está a cargo da USP e da PUC-SP, em parceria com a SEE-SP, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo e a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. A gestão operacional coube à Fundação Vanzolini.

Coisas Boas para minha terra**Período: 2004 - em andamento**

Uma parceria entre o Portal EducaRede da Fundação Telefônica e a SEE-SP que pretende fomentar novas práticas pedagógicas e formas de relacionamento entre professor e aluno na escola, apresentando os potenciais educativos de recursos tecnológicos da Internet como pesquisa, comunicação, produção e comunidades virtuais de aprendizagem e a disseminação de uma atitude autônoma diante da informática educativa, possibilitando a construção de projetos educacionais próprios. As ações são coordenadas pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e, em 2005, atenderam quase 5 mil alunos e professores de todas as Diretorias de Ensino, envolvendo 82 cidades e 800 escolas.

Ler e Viver**Período: 2005**

Uma iniciativa da SEE-SP e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, com a colaboração da Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI, que tem como objetivo ampliar os processos de formação continuada de 4 mil professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual, com enfoque para a compreensão leitora.

ProGestão**Período: Início em 2005 – em andamento**

Um curso de formação continuada em serviço, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que atuam na rede estadual. Trata-se de uma proposta inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, adotada pelo

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED em parceria com um grupo de Secretarias de Educação, que se consorciaram para assegurar o financiamento da produção dos materiais instrucionais do Programa para posterior uso descentralizado. O Programa tem como objetivo geral formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. A SEE-SP tem como objetivo atender 18 mil gestores – cerca de 12 mil já concluíram o Programa.

Letra e Vida

Início em 2003 - em andamento

Programa de formação continuada de professores alfabetizadores com 180 horas/aula que pretende capacitar, em diferentes etapas, 46 mil educadores, por meio de ações presenciais e videoconferências.

PEC-Construindo Sempre

Período: 2002/2003

Curso de extensão de 150 horas/aula, desenvolvido pela USP em parceria com a SEE-SP, voltado a professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PEB II) da rede estadual. Atendeu cerca de 2.400 professores especialistas de sete áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia, utilizando a tecnologia de videoconferências, atividades via *web* e material de apoio impresso.

(disponível no endereço eletrônico

http://lscore03.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=14&SECAO_ID=233)

Contemplando as orientações da Política Estadual de Educação, o EMR – Ensino Médio em Rede é um programa de formação continuada, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Fundação Vanzolini, na modalidade à distância, destinado aos assistentes técnicos pedagógicos, professores coordenadores e professores de Educação Básica Nível II, que atuam no Ensino Médio. O Programa conta com o financiamento do PROMED, através do convênio firmado entre a SEESP, MEC e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, sendo direcionado para aprofundar as discussões sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio.

Capítulo 3

O Programa Ensino Médio em Rede – EMR

A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que a formação continuada à distância da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pretende alcançar através do Programa Ensino Médio em Rede – EMR. A proposta do programa baseia-se na utilização de tecnologias de informação e de comunicação, objetivando explorar os recursos disponíveis para o estabelecimento da interação, acompanhamento e atendimento ao professor, publicação de conteúdo e atividades para facilitar o acesso, a atualização e disponibilização, visando promover o desenvolvimento cognitivo e social.

Dados da Secretaria de Estado da Educação – SEESP mostram que a rede pública estadual atende cerca de seis milhões de alunos que freqüentam aproximadamente 70 mil salas de aula, e que pertencem a mais ou menos 6000

mil unidades de ensino, atendendo assim a demanda nos 645 municípios do Estado de São Paulo. Trabalhando diretamente com estes alunos temos cerca de 230 mil professores e 70 mil agentes educacionais. Estes profissionais precisam ser constantemente atualizados para atender às necessidades da escola no acompanhamento do avanço tecnológico que a sociedade da informação demanda.

Sou parte integrante deste quadro, e como tal acompanhei muitos cursos de atualização profissional, ministrados por Assistentes Técnico-Pedagógicos - ATPs oferecidos pela Diretoria de Ensino. Cursos que pela sua própria estrutura não atingiam os objetivos propostos na maioria da rede. Em um breve retrospecto, a reformulação do currículo da rede pública, acompanhada de várias atividades de capacitação, tais como: cursos de extensão – com trinta horas de duração, orientações técnicas de oito horas, organizadas em um conjunto de ações chamado de “treinamento em serviço”. O objetivo era subsidiar o trabalho do professor divulgando as propostas curriculares reformuladas, porém este processo foi permeado de dificuldades burocráticas, impostas por uma organização complexa e que via de regra, imputavam as Divisões Regionais e Delegacias de Ensino o estrangulamento das informações. O gigantismo da rede, apontados pelos documentos da época, foram os fatores apontados para justificar que apenas a autonomia dos órgãos envolvidos, e a descentralização conseguiriam mudar esta situação. A implantação do Programa de Reforma da Escola Pública reorganiza as atividades de capacitação sob o formato de Programa de Capacitação de Recursos Humanos, com a preocupação de unir pesquisa e ensino, considerando também as práticas e saberes docentes. As Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo (1995/1998) mudam as

características de funcionamento e organização da rede, buscando equacionar a dicotomia quantidade X qualidade. Introduz a necessidade de descentralização do poder, racionalização do sistema, informatizando a rede, presença do coordenador pedagógico em todas as escolas, mudança no perfil da capacitação, exigências de um plano diretor para a escola. Com a implantação do Programa de Informática Educacional, a SEESP passa a oferecer cursos que em média tiveram 35 horas e foram oferecidos pelos NRTEs (núcleos regionais de informática educacional), em sua maioria estes cursos foram de introdução à informática básica; na mesma época começaram os cursos para uso de programas educacionais, oferecidos aos professores multiplicadores ATPs (assistentes técnicos pedagógicos) que atuavam nas Oficinas Pedagógicas da Diretorias de Ensino. A formatação das capacitações promovidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP/SEESP, consistiam em convocações para ATPs com o objetivo de capacitá-los e orientá-los mediante cursos, oficinas, palestras, tornando-os agentes multiplicadores. Após o treinamento, deveriam transmitir/reproduzir estas orientações para os professores nas Diretorias de Ensino, e estes, repassar para os seus pares as informações recebidas, nas unidades de ensino. O gigantismo da rede tornava quase nulo o resultado das capacitações, pois os professores convocados, nem sempre eram os mais comprometidos com as necessidades de novas estratégias de ensino e na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Devemos apontar que a intensa jornada de trabalho do professor, aliada aos baixos salários da categoria, junto com outros fatores de infra-estrutura (salas de informática organizadas e disponibilizadas para uso, equipamentos, etc...), contribuíram para este quadro. É importante observar que a entrada das novas tecnologias

informativos no país se fez de forma muito rápida e sem levar em conta os padrões culturais que sempre mediaram a cultura escolar até então praticada.

Além das questões relacionadas às práticas culturais e preciso notar que os aspectos geográficos (distância) e até mesmo a composição étnica da população beneficiada pelo Programa. A Diretoria de Ensino da Região de Santos abriga quatro municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos. O atendimento escolar destes municípios somente para a rede pública estadual está assim disposto: Bertioga 7 escolas, sendo 6 com atendimento ao Ensino Médio; Cubatão 9 escolas, sendo 6 com atendimento ao Ensino Médio; Guarujá 34 escolas, sendo 20 com atendimento ao Ensino Médio; Santos 27 escolas, sendo 24 com atendimento ao Ensino Médio. Tomando-se apenas as escolas que atendem ao Ensino Médio teremos um total de 56 unidades de ensino, com distâncias variadas da sede da Diretoria que se localiza no município de Santos. Este panorama precisava ser mudado com rapidez e é neste contexto que a “Rede do Saber” surge. Com a disseminação e uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação implanta-se uma infra-estrutura tecnológica amplamente articulada e que é hoje a maior Intranet de alta velocidade do país e uma das maiores do mundo aplicadas à educação.

A Rede do Saber foi desenvolvida para racionalizar a formação continuada e em serviço dos 300 mil profissionais da educação pública de São Paulo e para viabilizar um modelo de gestão por meio do qual a Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) possa promover o sentido e a força da ação em rede na rede pública de ensino. A Rede do Saber caracteriza-se por um conjunto articulado de dispositivos técnicos e metodologias capazes de criar um sistema de comunicação e de trabalho interativo de largo alcance. Para isso, está fortemente apoiada em recursos de teleconferência, videoconferência, ambientes de colaboração virtual pela internet, ferramentas administrativas integradas e *expertise* de gestão e educação com suporte de tecnologias de informação e comunicação.(SEESP, 2003)

A Rede do Saber é uma rede gestora de formação continuada, localizada nas 89 Diretorias de Ensino e é formada por ambientes de aprendizagem (salas de videoconferências, de informática e de estudos) e dos estúdios geradores, estes localizados nos prédios da SEESP e nas universidades parceiras (USP, PUCSP, UNICAMP, UNESP). Esta estrutura permitiu que as orientações/capacitações atingissem um grande contingente de profissionais ao mesmo tempo, favorecendo a troca de experiências e garantindo também um acompanhamento mais eficaz, uma vez que os programas de formação continuada da Rede do Saber são interativos. Neste contexto de transformação/formação continuada, apresenta-se o Programa Ensino Médio em Rede – EMR este surge da necessidade da aproximação do currículo do ensino médio com as necessidades do mercado de trabalho impostas pela nova sociedade de informação que se instala.

O EMR é um programa de formação continuada promovido pela SEESP, sob a gerência da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. O Programa conta com o financiamento do PROMED, através do convênio firmado entre a SEESP, MEC - Ministério da Educação e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Este programa foi desenvolvido para atender os ATPs, Professores Coordenadores e Professores de Educação Básica II, que atuam no Ensino Médio. A arquitetura do programa prevê a utilização dos ambientes de aprendizagem da Rede do Saber, e sua interação com as novas tecnologias de informação e comunicação. A matriz curricular de formação adotada para esse programa busca desencadear ações junto aos professores de modo a permitir uma reflexão sobre o seu papel como agente catalisador das mudanças na escola ocorridas com o uso das novas tecnologias e seu papel como mediador de conflitos. As ações que a estrutura do

programa busca desencadear junto aos seus agentes procuram ressignificar à importância do Ensino Médio como etapa de experiências e vivências que influenciarão no jovem, seu amadurecimento emocional e intelectual, portanto pretende (Regimento do Programa Ensino Médio em Rede, 2004):

- Promover a discussão sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio;
- Aprofundar a capacidade dos assistentes técnico-pedagógicos e dos professores-coordenadores de diagnosticar a realidade escolar, analisar criticamente a proposta pedagógica das escolas, orientar professores e planejar propostas de intervenção, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com compreensão e produção de textos;
- Propiciar subsídios para que os professores possam diagnosticar a realidade de suas escolas, avaliar seu projeto político pedagógico e os programas curriculares de áreas, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com compreensão e produção de textos;
- Desenvolver competências leitoras e escritoras dos agentes educacionais de Ensino Médio e fornecer subsídios para que os professores possam também desenvolver essas competências em seus alunos.
- Promover a integração entre os professores das áreas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de discussão sobre projeto pedagógico;
- Fortalecer as equipes escolares de maneira a dar suporte a mudanças

na prática pedagógica;

- Possibilitar aos agentes educacionais o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, através do uso de diversas mídias interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação e na sua prática educativa.

O objetivo maior do programa é ampliar o processo de formação docente voltado para sua atuação junto aos alunos do ensino médio. Pretende também propiciar aos professores os subsídios necessários a uma análise da proposta pedagógica da escola onde atuam, bem como a avaliação das ações desenvolvidas em sala de aula, estabelecendo uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e da redação de nossos alunos. As atividades propostas no programa pretendem suscitar reflexões sobre: a atuação do professor coordenador e a gestão das ações educativas propostas para esta função; atividades desenvolvidas pelos professores, sob orientação do Professor Coordenador, no decorrer do programa; aprofundamentos das questões teóricas abordadas com os professores. Quatro temas balizam os trabalhos teóricos, possibilitando análise e reflexão pautadas na própria prática docente, possibilitando assim a sua contextualização. A formação do professor/coordenador/mediador no Programa Ensino Médio em Rede; Professores e alunos: um encontro possível e necessário; O currículo da escola média; O projeto político-pedagógico da escola. Tais temas estão associados a dois conjuntos de atividades: as VIVÊNCIAS FORMATIVAS, nas quais o participante amplia seus conhecimentos sobre o currículo e analisa sua própria prática pedagógica, e as VIVÊNCIAS EDUCADORAS, onde são propostas

atividades a serem desenvolvidas nos locais de atuação específicos – unidades escolares ou diretoria de ensino – por meio de projetos de trabalho (Anexo 2). O Programa assume uma postura inovadora e voltada para a transformação, pois se propõe a oportunizar uma combinação de várias e importantes experiências de forma integrada: o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras, de reflexão sobre a docência e de transformação de práticas docentes relativas à leitura e à escrita, com proposta concreta de inclusão dos professores na nova sociedade da informação e nas práticas de letramento digital. Para dar o suporte teórico necessário ao Professor Coordenador o Programa EMR aprofundou as discussões sobre o currículo no Ensino Médio, para que pudessem diagnosticar as realidades vividas, avaliando o projeto político-pedagógico das escolas, fortalecendo a integração entre as áreas do conhecimento através de projetos temáticos; no intuito de estimular as mudanças nas práticas pedagógicas novas metodologias foram abordadas sempre buscando o apoio no referencial teórico-prático; possibilitar a ampliação de competências leitoras e escritoras dos professores das diferentes disciplinas de forma que possam também desenvolver essas competências em seus alunos e também propor o aprofundamento do conhecimento e da utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, por meio do uso de diversas mídias interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação e na sua prática educativa. O procedimento metodológico que foi adotado para o desenvolvimento do programa apresenta-se como um curso que conta com atividades coletivas, durante os horários de trabalho – nas HTPCs, na própria sala de aula, nas diretorias de ensino e nos ambientes da Rede do Saber –, como com atividades previstas para serem realizadas individualmente, fora dos horários de trabalho. Estas atividades estão

divididas nas seguintes modalidades: TRC (Trabalho Coletivo) – trabalho realizado presencialmente nas unidades escolares durante as HTPCs; TRP (Trabalho Pessoal) – trabalho individual realizado em local e horário de livre escolha, com orientação do responsável pela formação do participante, constituindo-se em requisito para as demais atividades do Programa; TRS (Trabalho na Rede do Saber) trabalho realizado presencialmente nos ambientes da Rede do Saber antes, durante ou depois de uma videoconferência; TSA (Trabalho na Sala de Aula) – trabalho presencial em sala de aula, no qual os professores realizam com os alunos as atividades previstas no Programa; WEB – trabalho na internet, em ambiente virtual de colaboração, realizado apenas pelos mediadores e coordenadores, sob orientação dos responsáveis pela formação; VC – videoconferência realizada nos ambientes da Rede do Saber e coordenada por especialistas; há VCs específicas para mediadores e outras que são comuns a mediadores e coordenadores; TC – teleconferência destinada a todos os participantes envolvidos no Programa e realizada por especialistas convidados. Estão previstas três grandes ações articuladas: formação dos professores (sob a responsabilidade dos coordenadores e mediadores); formação dos professores coordenadores (sob a responsabilidade dos mediadores, da CENP/Coordenação do Ensino Médio e de uma equipe de especialistas formadores); e formação dos mediadores (sob a responsabilidade da CENP/ Coordenação do Ensino Médio e da equipe de especialistas formadores). O Ensino Médio em Rede teve a intenção de conferir novos significados aos espaços de formação dos diversos agentes educacionais que fazem a escola de ensino médio. Ao proporcionar outros olhares sobre a proposta curricular da escola, e ao mesmo tempo refletir sobre as finalidades e a metodologia de seu trabalho como formadores, mostrou-

se uma das singularidades da prática educacional, pois, somos, ao mesmo tempo, formadores e formandos, sendo nossa experiência de formação a matriz para a prática como formadores. Uma das expectativas do Programa Ensino Médio em Rede é que esta nova prática metodológica se torne permanente e se incorpore no fazer educativo. A formatação do Programa Ensino Médio em Rede, está exemplificada no esquema abaixo que mostra sua maleabilidade.

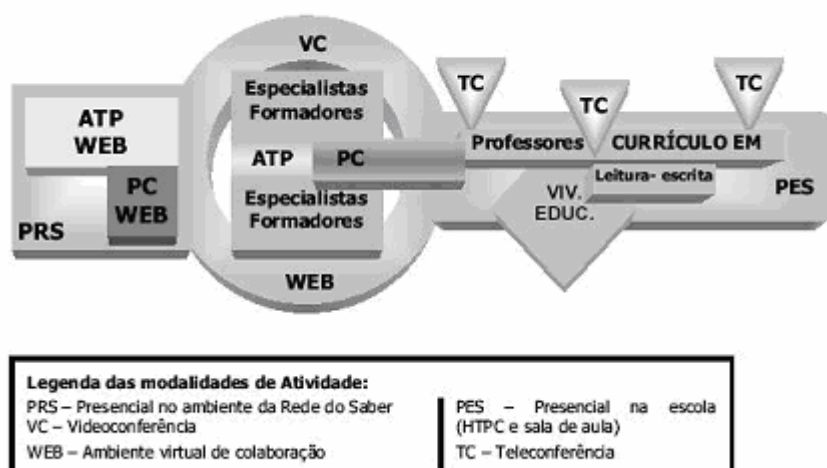


Figura 1- Esquema do conjunto das ações de formação

Fonte - Documento do Programa: Projeto Pedagógico do Ensino Médio em Rede

Tanto os coordenadores quanto os mediadores terão também acesso ao Prometeus – por meio da qual receberão orientações, arquivos e recados, participarão de fóruns de discussão, publicarão atividades realizadas, etc. O Prometeus é um ambiente destinado à cooperação entre os membros de um projeto. Esse ambiente virtual é subdividido em diversas áreas que possibilitam

diferentes tipos de interação entre interlocutores variados. Nesse ambiente, os usuários poderão participar de fóruns de discussão, consultar a agenda do projeto, publicar/visualizar avisos e recados, disponibilizar/acessar arquivos de trabalho e consultar informações sobre os diferentes participantes. O tipo de acesso ao Prometeus dependerá do seu status no projeto em questão. Se o usuário for um coordenador, especialista ou mediador (aqui denominados Docentes), terá acesso a algumas funcionalidades especiais, como, por exemplo, a Edição do Quadro de Avisos ou da Agenda do projeto. Se o usuário for um participante sem responsabilidades de gestão do projeto ou de docência no projeto, por exemplo, um aluno, terá acesso a uma parte das funcionalidades, apenas àquelas diretamente relevantes à sua atuação.

Capítulo 4

Recepção e representação dos Professores Coordenadores Pedagógicos da proposta pedagógica do Programa Ensino Médio em Rede

A formação e a profissionalização do docente como profissional reflexivo no processo pedagógico orientado para a produção do conhecimento pretende a superação da fragmentação do ato de ensinar e de aprender. A ação docente e a leitura crítica da realidade na produção do conhecimento como instrumento de ensino destacam habilidades e competências para ensinar e para aprender. Para que tais objetivos se estabeleçam o professor passa a ser definido como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, centradas em conhecimentos racionais, reconhecidos na ciência e legitimados pela universidade, ou conhecimentos explicitados na prática. Ao analisar a proposta pedagógica, do Programa Ensino Médio em Rede – EMR, verifiquei que esta se volta para as práticas de leitura e escrita, baseadas principalmente nas reflexões sobre a linguagem, contidas na Teoria dos Gêneros do Discurso de BaKhtin. A reflexão sobre as práticas de letramento, leitura e escrita exercidas na escola e fora dela, referendadas na LDB e nos parâmetros curriculares, se encaminham para uma educação cidadã e plural, porém exigem de nós, professores, múltiplas competências. Paquay e Wagner (2001) demonstram que toda definição de competência do professores está ligada a um modelo, a um paradigma de profissional da educação. Não se observa neste modelo inovações valorativas ou concepções humanistas ressignificadas à luz das aquisições dos saberes tecnológicos. Os autores, retomando ANDERSON (1986), lamentam que

“os programas de formação de professores definidos em função de competências esperadas são, em geral, muito mecanicistas: eles se apóiam em uma concepção “aditiva” da aquisição de conhecimentos e são estruturados como se os saber-fazer profissionais pudessem ser construídos passo a passo, um após o outro (...) este é apenas um paliativo quando se trata do único meio utilizado para assegurar a coerência de um programa de formação” (2001, p. 138)

O quadro sinótico elaborado pelos autores esclarece o equilíbrio necessário entre a formação de valores existenciais, ‘antroposociais’ e a formação técnica indispensável ao profissional.

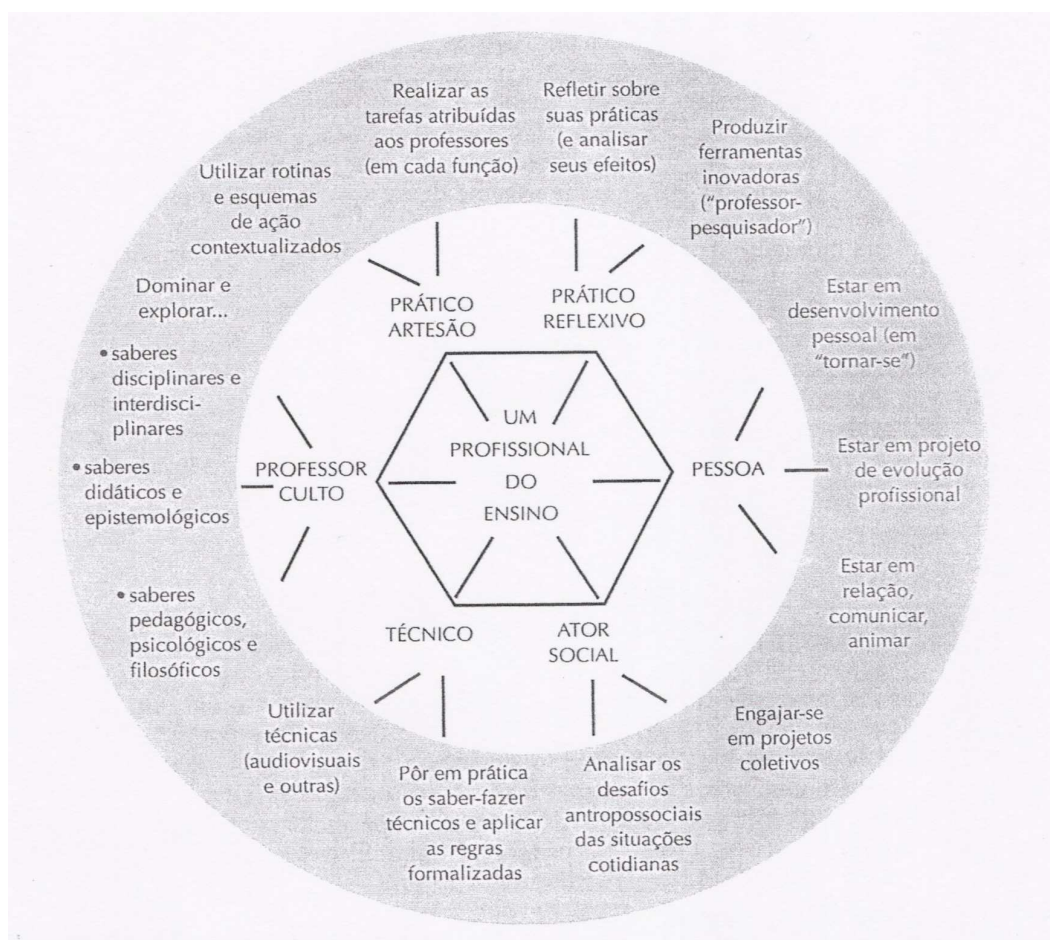


Figura 2. Quadro para definir um referencial de competências profissionais. Pela integração de seis paradigmas? (L. Paquay, 1994) in PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs). 2001.

Eles apresentam seis paradigmas, isto é, “núcleos de princípios e hipóteses fundamentais que determinam tal ou qual modo de abordagem de uma realidade” (2001, p.135), presente na formação docente: (1) professor culto, (2) técnico, (3) prático artesão, (4) prático reflexivo, (5) ator social, (6) pessoa. A Prática de Ensino na formação docente, em cada paradigma, apresenta diferenças quanto à concepção, aos objetivos, à importância, às atividades e à teorização (relação teoria/prática). O paradigma do *professor culto* privilegia os saberes disciplinares e interdisciplinares, didáticos e epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos. O docente é visto, não apenas como um transmissor de saberes, mas também como mediador da produção de conhecimentos na trama de um trabalho inter e pluridisciplinar. Por sua vez, o paradigma de formação que concebe o *professor como um técnico*, apóia-se numa concepção formativa de aquisição paulatina de conhecimentos, ou seja, estrutura a formação inicial por competências que vão sendo adquiridas, uma após outra. Para o paradigma que toma o *docente como artesão* (professor de ofício), há uma supervalorização dos saberes práticos contextualizados (Tardif, 2000). A tomada de decisão por parte do professor acontece intuitivamente, num processo automatizado que visa encontrar respostas adequadas para as situações do dia-a-dia. O paradigma que concebe o *docente como um prático reflexivo* toma o ofício docente enquanto profissão. O profissional realiza atos intelectuais, dentro de sua profissão, de forma autônoma. Neste sentido, o professor, por meio da reflexão sobre sua prática (Schon, 1995) vai constituindo para si um saber da experiência em desenvolvimento (Tardif, 2002). O paradigma de formação que toma o *professor como um ator social* surge como decorrência de um novo perfil exigido desse profissional: saber analisar a escola em suas

múltiplas dimensões (interpessoais, organizacionais, legais, políticas, ideológicas, econômicas); saber trabalhar coletivamente; saber estar, conduzir e avaliar projetos. De acordo com o paradigma personalista, o docente é, antes de tudo, uma *pessoa*, ser em desenvolvimento, ser relacional, ser em autoformação. A formação inicial deste profissional tem por finalidade o desenvolvimento dessas dimensões. Todavia, o paradigma que domina o discurso da formação docente é do *prático reflexivo*, que valoriza tanto a técnica como a reflexão, como é possível observar em Gómez:

No processo de *reflexão-na-ação* o aluno-mestre não pode se limitar a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. (1995, p.110).

Frente a este pressuposto o que se verificou em nossa pesquisa empírica é que a realidade histórica da formação profissional no Brasil está muito aquém do quadro apresentado. Dos 42 professores coordenadores entrevistados todos concordaram que o Programa EMR oferecia oportunidade de conhecimentos pertinentes ao campo epistemológico que se produz na interface de diferentes disciplinas pela mediação da tecnologia, no entanto também afloraram insatisfações ao se perceberem limitações de conteúdo. A euforia inicial aliada ao investimento pessoal transmutou-se em desalento nas falas dos entrevistados, quando solicitados a opinarem sobre o programa. Aqueles que consideravam uma inovação para os professores que atuam no ensino médio revelaram-se decepcionados por não verem realizados seus anseios de conhecer os referenciais que dão suporte a aplicabilidade da tecnologia. Um dos entrevistados

assim se expressou com relação à atuação de seus professores “dentro do possível eles demonstram interesse, querem participar, mas consideram que não estamos sendo preparados a contento e continuamos atropelando a escola; esse número excessivo de atividades a serem desenvolvidas nos HTPCs fica truncado. Está muito difícil” (entrevista nº 26, questão 11, p.114). Há um risco na valorização de um determinado paradigma, atualmente o do prático reflexivo, deixando de lado elementos importantes anunciados pelos demais paradigmas. Ou, ainda, desvalorizarmos, não só um, mas os paradigmas tidos por “tradicionais”, isto é, aqueles (1) centrados nos saberes (professor culto), (2) no saber-fazer técnico e (3) nos esquemas de ação (prático artesão), em proveito dos paradigmas que enfatizam o docente como um profissional (4) prático reflexivo, (5) ator social e (6) pessoa em desenvolvimento. A hipótese proposta por Paquay e Wagner (2001) considera que cada paradigma põe em relevo uma faceta do ofício docente. Não se trata, entretanto, de tentar conciliar o inconciliável, por exemplo, o fato de alguns paradigmas verem a teoria dissociada da prática, mas de trabalhar com a hipótese de integração dos paradigmas naquilo que eles apontam como necessidades para os futuros docentes adquirirem na sua formação inicial. São elas:

- domínio e exploração de saberes disciplinares e interdisciplinares, didáticos e epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos – *professor culto*;
- utilização do saber-fazer técnico – *técnico*;
- utilização de rotinas e esquemas de ação contextualizados, lidando, inclusive, com improvisos e construindo saberes (criatividade) – *prático artesão*;
- reflexão sobre suas práticas, sendo capaz de iniciar-se na prática investigativa – *prático reflexivo*;

- análise dos desafios antropossociais das situações cotidianas, engajando-se em projetos coletivos – *ator social*;
- busca de um desenvolvimento pessoal e profissional como instâncias correlatas – *pessoa*.

Essas necessidades na formação docentes, apresentadas como caracterizadoras dos paradigmas não são exclusivas, isto é, estão presentes em mais de um paradigma. O desafio é fazer com que às contribuições de cada paradigma, a formação docente aconteça numa perspectiva críticotransformadora, com ações interventivas na realidade educacional, escolar, profissional e de ensino.

“ É compreensível que os educadores se preocupem com o papel que a escola desempenha na formação dos futuros profissionais. Por isso talvez sejam mais suscetíveis a enfoques que tendem a sobrevalorizar o desenvolvimento de atributos individuais, quase sempre calcados numa visão de subjetividade de cunho mais psicológico que social. Correm, com isso, o risco de se tornarem pouco críticos ou pouco avisados quanto ao que deles se espera, podendo enveredar, por vieses como o do determinismo tecnológico anteriormente apontado, conjugado a um processo de psicologização do conceito e da prática que eventualmente dele decorre. (FERRETTI, in SILVA, Ainda M.M.(org.) 2006, p.251)

A atribuição principal do Professor Coordenado Pedagógico está sem dúvida associada ao processo de formação continuada dos professores. As competências desenvolvidas por estes profissionais estão relacionadas: com a articulação dos membros da equipe docente, com subsídios para os professores no desenvolvimento das atividades, potencializando o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, e acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico. Também faz parte de sua função assessorar a direção na articulação das ações pedagógicas,

auxiliar na coordenação dos diferentes projetos e assessorar na relação escola / comunidade. Cabe também ao Professor Coordenador facilitar todas as etapas da elaboração da proposta pedagógica, assim como subsidiar sua implantação. Na organização da rotina das horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPCs, os professores coordenadores adotam algumas estratégias, que dependem das metas traçadas pelas unidades escolares para atingir seus objetivos. Os temas principais por eles desenvolvidos estão relacionados:

Ao planejamento curricular:

- Orientar os professores com o objetivo de garantir o planejamento adequado das aulas;
- Subsidiar os professores no planejamento e desenvolvimento das atividades de recuperação;
- Organizar, com o conjunto dos professores, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de reforço;
- Integrar os componentes curriculares através de projetos específicos;
- Elaborar com o grupo, atividades de lazer para todos os ciclos e áreas, vinculadas à proposta pedagógica da escola;
- Criar grupos de interesse: de leitura, passeios ecológicos, esportes etc.

Ao uso dos resultados da avaliação:

- Analisar com os professores os resultados das avaliações, para identificar em quais conteúdos / habilidades os alunos encontram maior dificuldade, visando reformular a prática pedagógica.

As práticas pedagógicas:

- Atuar como elemento mediador entre professores e direção nas questões pedagógicas;
- Propiciar a troca de experiências entre os professores de diferentes disciplinas, visando aprimorar a prática pedagógica;
- Assessorar os professores na busca de novas maneiras de lidar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem;
- Estimular a adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem;
- Auxiliar os professores na utilização de recursos didáticos e na apropriação de novas metodologias na utilização das TICs.

As capacitações:

- Organizar e encaminhar à direção a demanda de capacitação dos professores;
- Analisar com os professores as orientações apresentadas nas atividades de capacitação, selecionando aquelas que serão implementadas nas salas de aula;
- Trabalhar articuladamente com a oficina Pedagógica no sentido de oferecer subsídios para os professores.

As estratégias de avaliação do rendimento escolar:

- Planejar, com o conjunto dos professores, estratégias diferenciadas para avaliar o rendimento dos alunos;
- Oferecer suporte específico aos professores na elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- Auxiliar os professores na elaboração de instrumentos de avaliação que permitam compreender a natureza dos erros cometidos pelos alunos.
A utilização de novas tecnologias:
- Estimular o conhecimento de elementos para uma visão atual da comunicação, tendo em conta o impacto que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) provocam nos contextos educacionais.
- Integrar a comunicação como um processo educativo, tirando partido de todos os suportes e linguagens de comunicação.
- Auxiliar os professores na produção, exploração e avaliação de dispositivos de informação e comunicação educacional. (Extraído da Proposta de Coordenação Pedagógica da E.E. Dona Luiza Macuco, 2005).

A formação e a profissionalização do docente como profissional reflexivo no processo pedagógico orientado para a produção do conhecimento pretende a superação da fragmentação do ato de ensinar e de aprender. A ação docente e a leitura crítica da realidade na produção do conhecimento como instrumento de ensino destacam habilidades e competências para ensinar e para aprender. Hoje as unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em seu quadro funcional contam com a figura deste profissional, que exerce um posto de trabalho e é regido por legislação própria a Resolução SE Nº 66, de 03 de outubro de 2006 (Revoga a Res. SE 35/00, à pág. 107 do vol. XLIX; Revoga a Res. SE 50/06; Alterada pela Res. SE n.º 78/06). A nova redação da resolução para a seleção, na unidade escolar com os membros do Conselho de Escola e a Direção, deve priorizar os candidatos que tenham feito pelo menos alguns dos últimos cursos realizados pela SEESP como indica o artigo abaixo citado:

Artigo 11 - No processo de seleção e indicação do Professor Coordenador na unidade escolar competirá ao Diretor de Escola:
II – assegurar, entre os critérios a serem considerada pelo Conselho de Escola, a valorização de certificados de participação

em cursos promovidos pela Secretaria da Educação, em especial: Circuito-Gestão, Ensino Médio em Rede, Tecnologia e Informática na Comunicação – T.I.C., entre outros; (Resolução SE Nº 66, de 03 de outubro de 2006)

Como exposto acima o posto de Professor Coordenador existe nas unidades estaduais desde 2000, e a secretaria vem investindo promovendo constantes cursos de formação continuada, para proporcionar ao Professor Coordenador uma constante atualização profissional. Tratam-se do fornecimento de normas balizadoras do posto de trabalho do Professor Coordenador, e as exigências legais para que estes atuem como PCs. Na pesquisa procurei analisar os dados a partir da concepção dos sujeitos do Programa EMR sobre: informática aplicada à educação; a proposta tecnológica/pedagógica do Programa EMR; a capacitação dos professores coordenadores; e as condições objetivas e subjetivas determinantes da implementação do Programa EMR, na Diretoria de Ensino da Região de Santos. A informática na educação pode ser classificada, de acordo com sua utilização e levando-se em conta a proposta pedagógica da escola, como: disciplina – utilização do computador como reforço, complementação ou sensibilização para os conteúdos abordados em sala; projetos educacionais – em uma abordagem mais abrangente procurando a interdisciplinaridade entre as disciplinas e os temas geradores dos projetos. A formação inicial do professor e sua atuação prática provoca um distanciamento diante das demandas educacionais. Este cenário reafirma a necessidade de uma educação contínua em serviço, uma vez que, além de reelaborar conhecimentos e corrigir distorções do processo inicial, contribui para a reflexão *na* e *para* a ação desenvolvida na prática escolar. Ao proporcionar o domínio de outros usos e funções da escrita possibilita o acesso a outros mundos, público e institucional,

como o da mídia, da burocracia e principalmente da tecnologia promovendo a formação de professores letrados. A possibilidade de reflexão dessa prática, fundamentada em teorias lhe permitem identificar/sanar os problemas/limitações no seu agir, buscando outras formas de atuação para promover o crescimento profissional de seus pares. Ao ser implantado na Diretoria de Ensino da Região de Santos – DRES, mostrou-se como um desafio, pois muitas escolas não dispunham do recurso material (computador com acesso a Internet) a disposição dos Professores Coordenadores para começarem a desenvolver as atividades propostas pelo programa, além do descrédito, por parte dos professores na efetiva adoção da proposta pedagógica do EMR como prática pedagógica. A tabulação dos dados do questionário estruturado aplicado aos Professores Coordenadores participantes do programa de formação continuada Ensino Médio em Rede, da Diretoria de Ensino da Região de Santos, apontou o perfil deste profissional da educação.

Figura 3. Perfil do Professor Coordenador da Diretoria de Ensino da Região de Santos.

- Mulher, idade entre 40 e 49 anos, PB II titular de cargo, atua no Ensino Fundamental Ciclo II e/ou Ensino Médio com menos de cinco anos na função de Coordenadora Pedagógica.
- Em relação aos conhecimentos em Informática, domina o Word, conhece razoavelmente o Excel e o PowerPoint, mas não tem nenhum conhecimento em Publisher e Banco de Dados.
- Em relação a mídias: domina a TV, rádio, videocassete, máquina digital, DVD, gravador de CD-ROM; tem bom desempenho com a filmadora, mas pouco ou nenhum com um scanner.
- Na utilização da Internet: navega muito bem pela web, recebe e envia e-mail com facilidade, mas tem pouco ou nenhum conhecimento em Chat, Listas, Blogs, Fórum e FAQ.
- Não tem nenhum conhecimento em EAD e bom conhecimento em locais de formação à distância (VC).

Um panorama da abrangência da pesquisa se faz necessário para compreendermos o quão significantes são os dados apresentados. A Diretoria de Ensino da Região de Santos abrange os municípios de Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos, e é responsável por 78 unidades de ensino, das quais, 61 atendem ao ensino médio; estas por sua vez encontram-se distribuídas conforme tabela abaixo:

Tipo de ensino	Bertioga	Cubatão	Guarujá	Santos	DERS
Ensino Fundamental	8	9	32	27	76
Ensino Médio	5	7	23	26	61
total	8	9	33	28	78

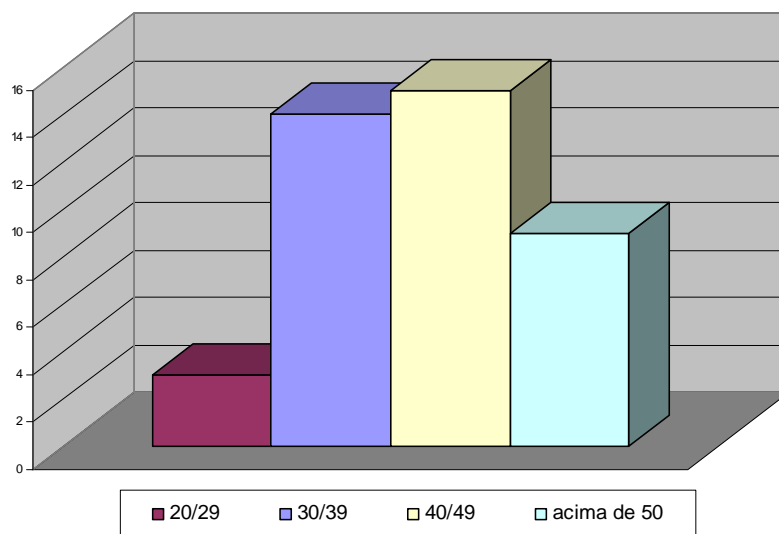
Figura 4. Tipo de atendimento de ensino nos municípios pertencentes a DERS – Diretoria de Ensino da Região de Santos.

Nós vamos nos ater somente ao Ensino Médio, pois é nesta modalidade de ensino que se concentra a pesquisa. Foram entregues 70 questionários para que os Professores Coordenadores respondessem sobre sua formação acadêmica, tempo de atuação na coordenação, situação funcional e grau de conhecimento nos recursos tecnológicos que a maioria das escolas dispõe. Estas questões apresentaram algumas pistas para compreender a recepção e representação que os Professores Coordenadores têm sobre o Programa Ensino Médio em Rede. Informo, no entanto que somente 42 questionários foram devolvidos, isto é, 60% dos Professores Coordenadores da DERS, participaram efetivamente da

pesquisa. Esta pesquisa analisou a atuação do Professor Coordenador, e para tal assume estudos do tipo etnográfico. A descrição de uma pesquisa com enfoque etnográfico é como um relato de experiência de vida, sempre um processo muito difícil que requer reflexão, habilidade na descrição e clareza, de tal forma que permita expressar em palavras, acontecimentos, comportamentos, processos sociais e contextos com vivências e experiências dos sujeitos. O pesquisador etnógrafo lida com uma modalidade de pesquisa que se vê “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significado variados atribuído pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”, André (2004 p.20). Enquanto a etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo porque passa esse grupo. Neste sentido, cabe ressaltar o entendimento de André (2004), de que é preciso fazer uma diferenciação de enfoques nestas duas áreas, pois os educadores não cumprem determinados requisitos da etnografia, como, por exemplo, permanecer uma longa temporada em campo para poder estabelecer o contato, o pertencer ao grupo e os dados serem revelados para a descrição e análises. O que se tem feito, segundo André (2004) “(...) é uma adaptação da etnografia à educação (...)” este fato leva à compreensão de que na educação se faz estudos do tipo etnográfico. Para ser definido na categoria de estudo do tipo etnográfico é exigido que o trabalho apresente algumas características como: a) uso de técnicas (associadas a observação participante, a entrevista intensiva, análises de documentos que são características próprias das pesquisas qualitativas), b) pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados, c) ênfase no processo e

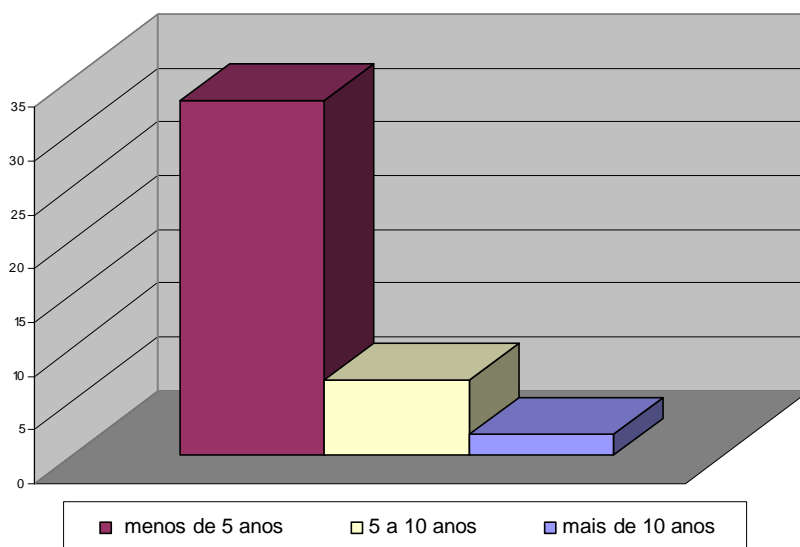
não nos resultados, d) preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações, e) envolve um trabalho de campo e finalmente outras características importantes que são a descrição e a indução. A exigência de um trabalho de campo pressupõe uma proximidade com as pessoas, situações e locais. No caso da pesquisa do processo educativo, o pesquisador vai descrever tudo o que envolve o espaço escolar: espaço físico, materiais utilizados, formação docente, projetos desenvolvidos e outros aspectos que fizerem parte do cenário. As análises dos documentos são importantes para contextualizar, aprofundar e completar as informações coletadas, sendo, também, um instrumento essencial na triangulação dos dados. Outra característica da pesquisa do tipo etnográfico é o fato de o pesquisador ser o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, deixando implícito no trabalho o princípio da interação, uma vez que sempre, entre o pesquisador e o objeto pesquisado, os dados são mediados pelo instrumento humano. O fato de ser uma pessoa o põe numa situação diferenciada, pois lhe permite fazer mudanças, rever, localizar outros sujeitos, enfim reorientar sua pesquisa quando for necessário. Ao analisarmos os dados extraídos dos questionários pudemos estabelecer algumas relações que pretendem confirmar algumas questões levantadas. Com relação aos dados obtidos destacamos a faixa etária dos professores no gráfico que se segue:

Faixa etária dos Professores Coordenadores da DERS



Como indica o gráfico, a concentração maior de Professores Coordenadores está na faixa etária compreendida entre 40 e 49 anos, portanto, pressupõem-se uma certa maturidade profissional em relação a sua atuação na coordenação pedagógica de sua escola, que pode ser contestada pelo gráfico a seguir.

Tempo na Coordenação Pedagógica



Estes dados mostram que os Professores Coordenadores da DERS, no universo da pesquisa, tem menos de cinco anos na coordenação pedagógica de suas escolas. Este dado balizam alguns questionamentos relacionados a contribuição do Professor Coordenador, para a formação do professor do Ensino Médio, pois o pouco tempo de contato com a sua comunidade escolar pode refletir em seu trabalho pedagógico, sendo este diretamente proporcional à sua participação em todas as fases do processo de implementação do projeto, podendo assim, determinar o sucesso ou fracasso de seu trabalho pedagógico. A linguagem comunicacional aplicada pelo programa implica em reflexão para atender às expectativas de cumprimento de metas estabelecidas no desenrolar das vivências. Ao aventarmos a hipótese de que estas metas estão sendo parcialmente atingidas em decorrência do despreparo técnico dos seus agentes, desvelamos uma realidade que se constata nos dados.

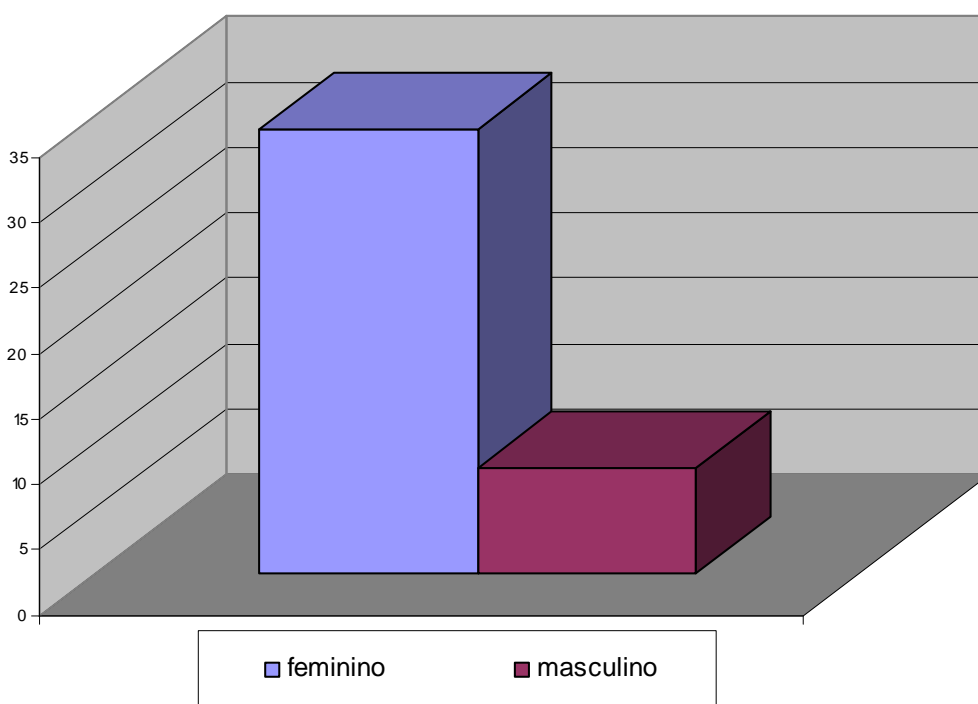
A rotatividade de coordenadores, o não comprometimento com a proposta pedagógica da escola e também a falta de conhecimento específico para atuar na coordenação pedagógica de uma unidade de ensino são elementos que se evidenciam para confirmar estes dados. ABDALLA (2006) nos fala que para conhecer/saber é preciso refletir sobre nossa prática.

Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes. (ABDALLA, 2006, p.95).

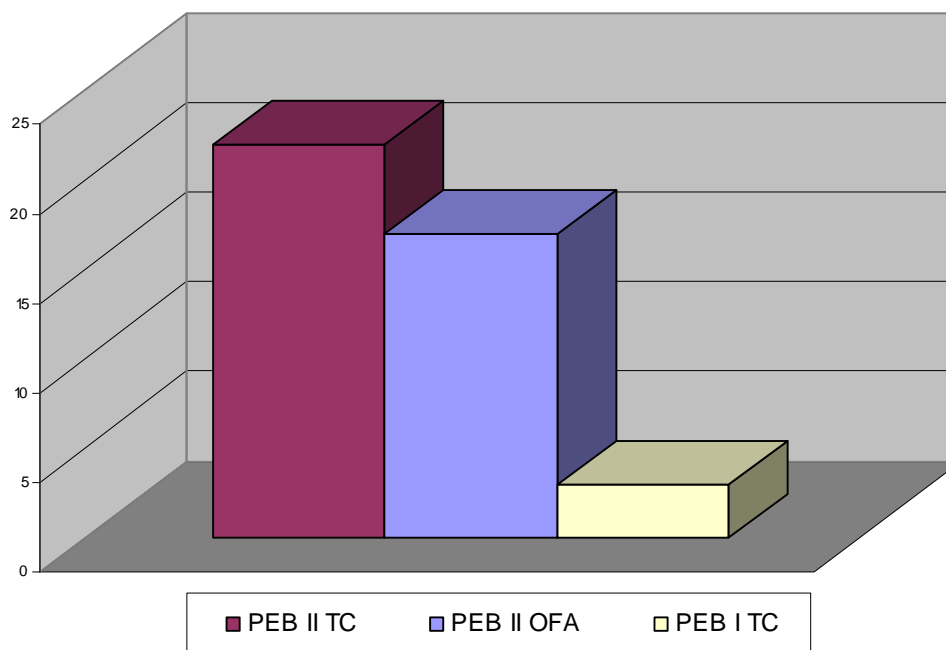
Como já era previsto há maior incidência de mulheres coordenadoras do

que homens, o que vem ao encontro da própria história da educação brasileira, pois possibilitava a mulher, aliar o trabalho doméstico e à maternidade numa profissão revestida de dignidade prestígio social, fazendo com que "ser professora" se tornasse extremamente popular entre as jovens. Hoje podemos contestar este conceito, pois a mulher, segundo dados recentes assume as rédeas da família e como conseqüência a necessidade de proventos, buscando cada vez mais a profissionalização.

Determinação quanto ao gênero



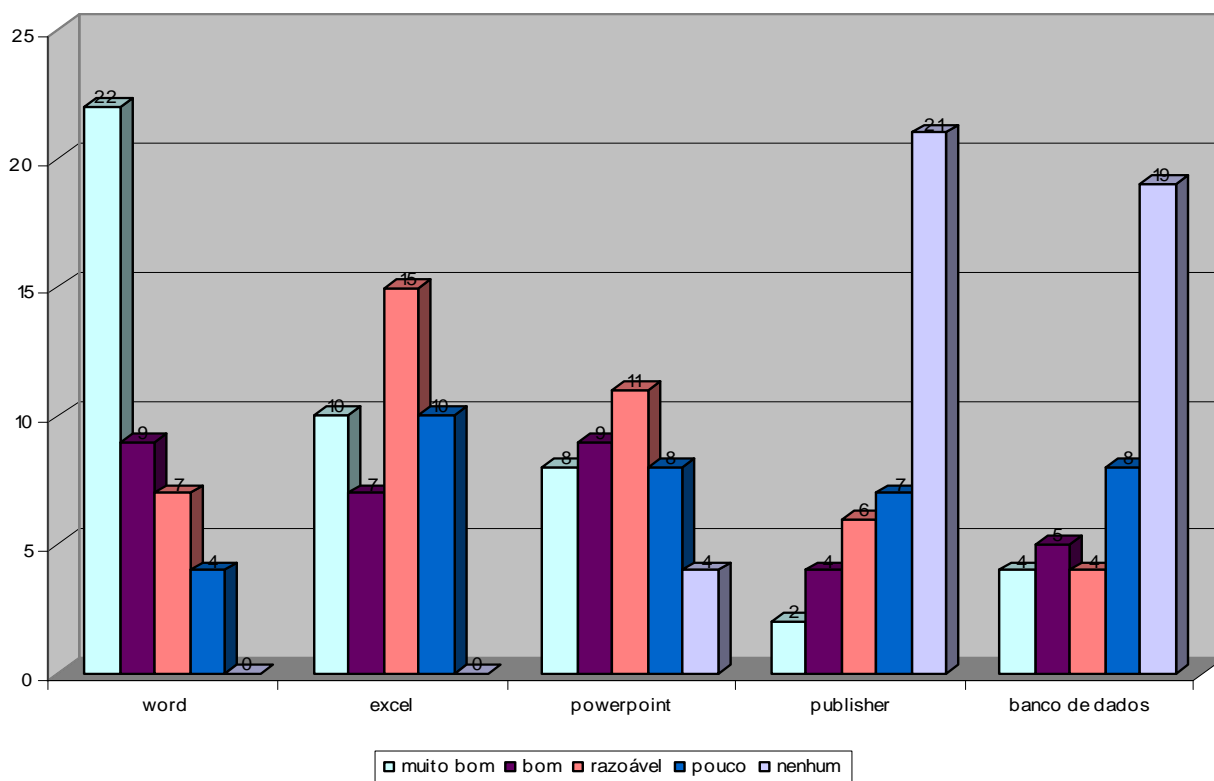
Situação Funcional



Este dado nos mostra que os Professores Coordenadores da DERS são em sua maioria Professores de Educação Básica Nível II (PEB II) e Titulares de Cargo (TC). Era esperado que este dado se confirmasse, pois, nas escolas estaduais da região a oferta de ensino é principalmente para Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, daí os professores serem em sua maioria PEB II. A oferta de educação básica do Ciclo I fica principalmente a cargo dos municípios da região, decorrentes da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. Podemos cruzar aqui alguns dados importantes; como em sua maioria não são professores alfabetizadores, e, portanto sem a base teórica do desenvolvimento da aprendizagem, normalmente abordada nos cursos de pedagogia, estes buscaram uma complementação de conhecimentos cursando uma nova faculdade – Pedagogia. Esta proporciona um panorama das principais teorias educacionais, permitindo entender, através da sua prática pedagógica, todo o empirismo que

norteava o seu fazer pedagógico.

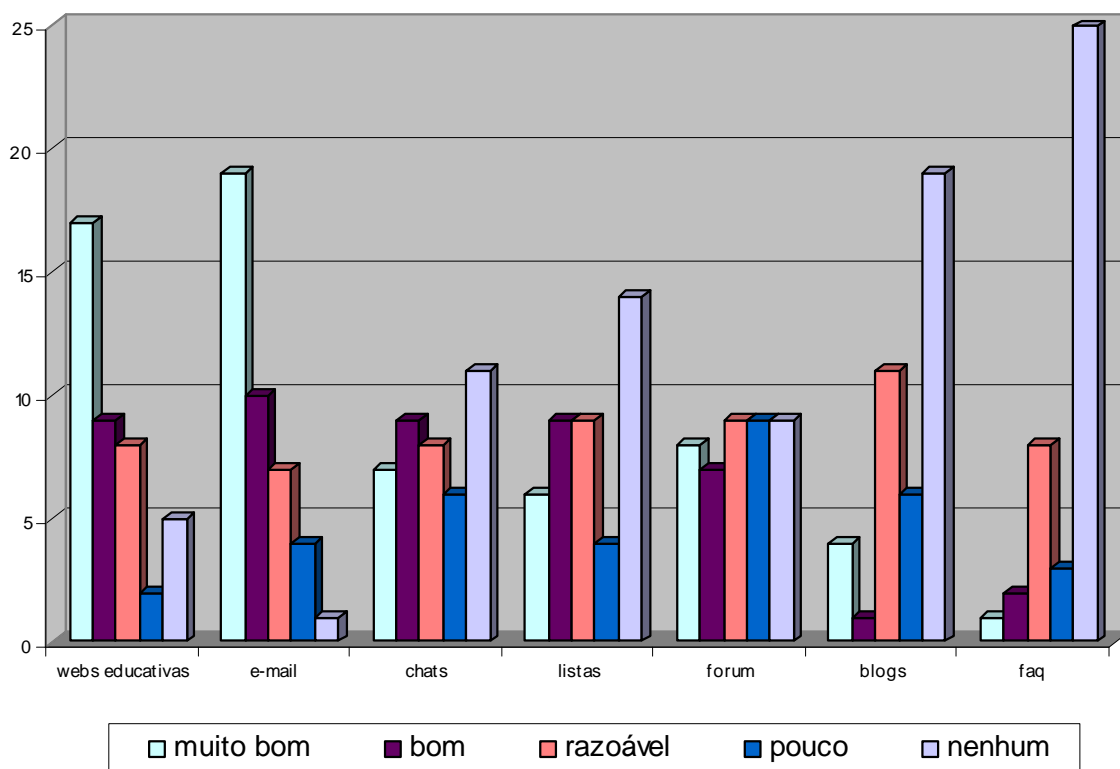
Grau de conhecimento dos programas de informática



Ao analisar os dados verifiquei que as novas tecnologias de informação e comunicação, focando aqui o computador como ferramenta para mediar esta ação, ainda não estão totalmente incorporadas pelos Professores Coordenadores em sua prática no exercício de sua função, pois os dados apontam que os entrevistados apresentam um domínio que varia do razoável ao pouco, levando-se em conta os programas de informática solicitados no questionário informativo. Este dado mostra que é real a dificuldade em se apropriar de uma linguagem nova – a digital, pois, estes, os professores, são fruto da linguagem analógica. Estas razões dificultam a implementação de qualquer programa de formação

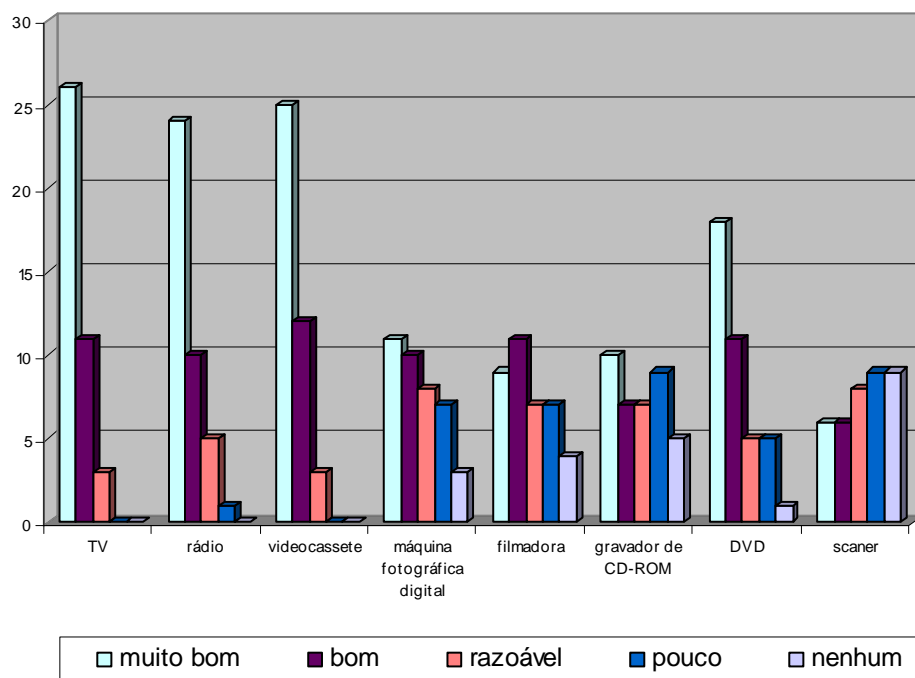
continuada, que utilize os recursos de educação à distância. No gráfico abaixo fica mais clara esta afirmação, pois um número pequeno dos entrevistados domina as ferramentas mais usuais da Internet.

Utilização da Internet

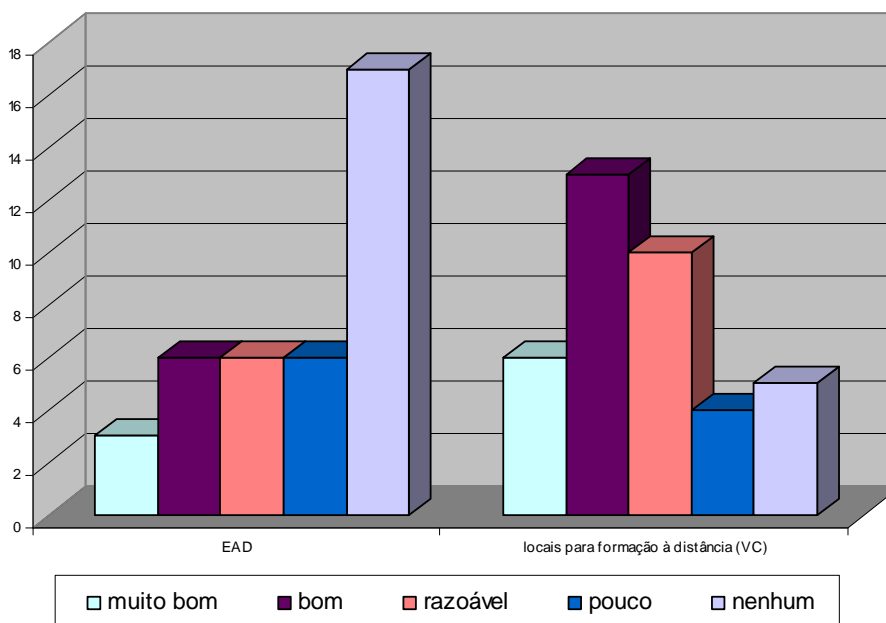


Como dissemos anteriormente esta é uma geração analógica, por isso sua relação com os equipamentos de multimídia, apesar da grande maioria utilizar recursos digitais são melhor compreendido pelos professores coordenadores pesquisados.

Conhecimentos de multimídias



Conhecimento em redes telemáticas



Nos dados acima existe uma contradição, pois os Professores Coordenadores afirmam ter conhecimento entre bom e razoável nos locais de formação à distância, isto é, nas salas próprias para tele ou videoconferência no ambiente da Rede do Saber, e também afirmam não ter nenhum ou pouco conhecimento de EaD, isto é, de formação continuada a distância, o que mostra um despreparo em relação a esta competência , pois a videoconferência é um recurso dos cursos de EaD.

Capítulo 5

Perspectivas e possibilidades educacionais do Programa Ensino Médio em Rede – EMR: uma apreciação crítica

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar tem provocado a ressignificação da função docente na prática pedagógica. O Programa Ensino Médio em Rede – EMR, considerado uma experiência positiva, enquanto aproximação da teoria à prática, possibilitou uma análise do ser professor na sociedade do conhecimento pelo Professor Coordenador. Ao analisar as falas dos Professores Coordenadores, pude ver com clareza a importância e os desafios na incorporação das tecnologias de informação e comunicação no exercício de suas funções pedagógicas. A pesquisa constatou que para estes, o desafio em lidar com as atividades do dia-a-dia da coordenação e ao mesmo tempo tornar-se aluno e professor, foi uma das principais dificuldades na primeira fase de implantação do programa (2004/2005). Os diferentes olhares colocaram-nos diante de pontos críticos e soluções criativas para novas práticas de ensino em sala de aula e fora dela. Pelo relato dos professores verificou-se que a metodologia utilizada, bem como a postura dos docentes direcionou-se para um novo modo de produção do conhecimento. Modo de produção em que o trabalho colaborativo, a troca de experiências e soluções democráticas são condições essenciais para que o ensino médio, de acordo com a LDB, represente de fato para o aluno a etapa final de sua educação básica. Comentando a preocupação com a introdução das novas tecnologias de produção, organização e gestão do trabalho, que impregnaram as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio DCNEM, FERRETTI (2006) aponta a

necessidade da contextualização histórica da educação brasileira. Sem esta contextualização, de acordo com este autor, corre-se o risco de assumir como inexorável a reestruturação produtiva mediante um determinismo tecnológico.

“Os documentos parecem preocupar-se, tão somente, com a atualização das demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho. Tal abordagem, trabalhando sobre as características aparente dos novos paradigmas, apenas reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo” (FERRETTI, 2006, p. 251).

No processo de captura dos dados para este trabalho, ficaram evidentes os elementos condicionantes que atuam no âmbito das práticas histórico-culturais e que indicam a necessidade de re-contextualização da prática pedagógica do Professor Coordenador. Tornaram-se evidentes suas implicações mediante a inserção da proposta pedagógica do Programa Ensino Médio em Rede – EMR, como uma das linguagens comunicacionais que provocou a inclusão das mídias interativas no exercício de suas funções. Diz FERRETTI (2006):

“(...) especial atenção deve ser dispensada ao papel à ser atribuído a educação nesse contexto, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesse produtivos, ainda que os discursos resultem seus aspectos formativos e gerais”.

Frente a estas reflexões, retomamos as questões levantadas inicialmente e que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. O Professor Coordenador através do Programa Ensino Médio em Rede contribui efetivamente para a formação do professor de ensino médio? Cotejando os dados obtidos com as contribuições teóricas dos autores que nos deram suporte para a reflexão crítica,

percebemos a complexidade da questão, e não podemos afirmar categoricamente que houve efetivamente uma contribuição para a formação dos docentes do ensino médio. Entretanto a experiência vivenciada pelos profissionais envolvidos no programa EMR mostrou que estes foram agentes de uma nova concepção de curso. Concepção mediada por fundamentação construtivista/ interacionista, que permitiu também valorizar as possibilidades que existe nas tessituras em rede, quando se trata da construção do conhecimento estimulando a participação do coletivo. O EMR foca o Professor Coordenador como o principal ator no processo de formação continuada na unidade escolar, tornando-o construtor de seu próprio conhecimento e mediador na construção de outros saberes junto aos professores que atuam no ensino médio em sua escola. A organização de ambientes diversificados para promover a aprendizagem, acontecendo presencialmente nas vivências educativas e formadoras, virtualmente pela Internet ou semi-presencial, por meio de videoconferências buscam promover um aprendizado contextualizado e rico de significados. Apesar das limitações e dificuldades de adaptação com as ferramentas utilizadas na plataforma Prometeus, também pela falta de um planejamento (cronograma de atividades) que levasse em conta as reais condições dos Professores Coordenadores e seus afazeres nas unidades escolares, adotados na primeira fase do programa, alcançaram-se avanços significativos no processo de formação dos PCs, pois vivenciaram os desafios e dificuldades, imbuídos numa constante construção e reconstrução de idéias. A resistência principalmente exercida através das dificuldades de implementação do programa nas unidades escolares, justificou-se principalmente pela falta de equipamentos (computadores com acesso a Internet), manutenção, falta de espaço e tempo para que as reuniões com os professores acontecessem, e apoio

da direção da unidade escolar. Apesar deste quadro e com as dificuldades pessoais os Professores Coordenadores, insistiam, pois tinham consciência que era um curso pioneiro e destinado a sua formação profissional, cuja solicitação já tinha ocorrido por inúmeras vezes a SEESP. O EMR mostrou que os PCs estão se adaptando as mídias, porque estas foram introduzidas no processo de formação com uma função social no contexto educacional, permitindo a eles a articulação entre teoria e prática. Observamos aqui que a resistência ao uso das tecnologias de informação e comunicação está intimamente relacionada à falta de oportunidade de contextualizá-las e utilizá-las pedagogicamente. Este fato aponta para que se incentive o uso da EaD, nas práticas de formação continuada, possibilitando vivenciar as mídias no processo educativo.

Uma das questões auxiliares indaga: *a adesão dos Professores Coordenadores às novas tecnologias de comunicação e informação para qualificar o seu trabalho pedagógico está diretamente relacionada à sua participação em todas as fases do processo de implementação do projeto, podendo determinar o sucesso ou fracasso?* Na escola pública os investimentos em equipamentos tecnológicos para a inserção das mídias interativas são grandes, porém o problema não está na compra do equipamento, mas sim na formação dos professores para que as utilizem com fins pedagógicos. Na argumentação dos Professores Coordenadores as tecnologias de informação e comunicação são mediadoras do processo de formação continuada, e que a qualificação profissional através da EaD muito tem avançado, porém ainda falta um “tempo”, tempo este que não é real, é virtual enquanto ressignificação de conceitos e construção de saberes. O quadro de PCs nas escolas ainda utilizam timidamente os recursos e possibilidades das TICs, restringindo-se na maioria das

vezes à pesquisa na Internet. Esta timidez se explica ainda pelo “medo”, entendido aqui como a falta de habilidade na utilização dos recursos da TIC, provocando um desinteresse em trabalhar o programa, impedindo assim a sua implementação na escola e impedindo também que os professores tenham acesso aos recursos disponibilizados para a melhoria da qualidade do ensino, no ensino médio. Por outro lado, é possível observar que esta timidez encontra justificativa na falta de informação sobre as novas práticas culturais derivadas do uso intensivo das ferramentas e linguagens informacionais pelas novas gerações de estudantes, que ao nascerem já “encontram” disponível este instrumental e para o qual demonstram, já em tenra idade, grande habilidade para a sua manipulação. E aqui é preciso retomar e refletir sobre a questão e conceituação de letramento aplicado pelo programa. Verifiquei que as expectativas no cumprimento das metas estipuladas, estão sendo parcialmente atingidas em decorrência do despreparo técnico e também cultural dos seus agentes. O Professor Coordenador precisa buscar primeiro o “letramento” informacional para que seja capaz de letrar seus pares. É imprescindível que conheça o processo de letramento, e que reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios das áreas de conhecimento. A confirmação da questão está embasada nos dados coletados, pois verifiquei que uma parcela significativa dos coordenadores não conseguiu seguir o cronograma estabelecido pelo programa em função não apenas do despreparo técnico, mas também do despreparo conceitual, isto é, a inabilidade em incorporar a utilização da linguagem comunicacional adotada pelo programa e também as ferramentas da web no qual o mesmo está instalado. Em vista destas dificuldades, eles colocam alguns impedimentos que dificultam o acesso dos professores aos recursos pedagógicos

gerados pelo programa e que hoje são indispensáveis para a elaboração de um currículo contextualizado na escola de ensino médio paulista, onde se pretende formar um jovem protagonista de suas ações.

Hoje sabemos que, na formação, o educador aprende quando se sente “tocado”, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber – um saber que lhe permita reconhecer-se, descobrir o outro e ser reconhecido; um saber que vá além da ação imediata e que se projete em uma atividade que ajude a aprender consigo mesmo e, sobretudo, que o comprometa. (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006).

Na referência de HERNÁNDEZ;SANCHO encontramos um exemplo de dificuldade a ser superada pelo Professor Coordenador, qual seja, encontrar espaço para que “sua experiência” se converta em fonte de saber. Mas de que experiência se está falando quando ele é desafiado a mediar um conhecimento novo no qual ele ainda não se vê refletido?

As evidências que a metodologia do curso de formação continuada para Professores Coordenadores ministrado com recursos de EaD, através do Programa Ensino Médio em Rede, somente serão observados nos próximos anos, pois concluído em 2006, sua efetivação no Projeto Político-Pedagógico da escola começará a vigorar a partir de 2007. O desenvolvimento de um currículo organizado e desenvolvido com articulação entre temas, conceitos, procedimentos, gêneros do discurso e linguagens comuns às várias disciplinas pode favorecer a aprendizagem. No entanto, este desenvolvimento curricular precisa ser metabolizado pelos setores responsáveis pela sua aplicabilidade retirando-o de seu invólucro da letra fria da lei. De fato, nas “determinações da Lei 9.394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e

cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.” (PCNS, p.27).

A contextualização dos conteúdos curriculares cria as melhores condições para o desenvolvimento das ações interdisciplinares, pois, entendemos que os conhecimentos trabalhados na escola podem e devem atravessar os limites da organização disciplinar e envolver as questões colocadas pela sociedade contemporânea. O desenvolvimento de competências traz a possibilidade de lidar com informações, propor problemas e soluções, fazer intervenções, elaborar conceitos, generalizações e princípios inerentes ao processo de conhecimento. Espera-se que os primeiros resultados, em termos de avaliação do rendimento escolar, sejam aferidos na próxima avaliação externa que serão submetidos os alunos do ensino médio da rede estadual paulista, através do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo.

Considerações Finais

Consideramos o Programa Ensino Médio em Rede – EMR uma experiência inovadora. Ao analisar as falas dos professores coordenadores participantes do programa, pude perceber a importância dos conceitos e o desafio da incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação. Os diferentes olhares mostraram pontos críticos e soluções criativas na metodologia utilizada, bem como a postura docente para um novo modo de produção do conhecimento, em que o trabalho colaborativo e a ajuda mútua são condições essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. A pesquisa sinalizou elementos que recontextualizaram a prática pedagógica do Professor Coordenador e suas implicações mediante a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no exercício de sua profissão. Entendemos a educação como um fenômeno histórico e complexo e, como tal, a mudança de paradigmas pelos professores demanda tempo. Tempo este medido em uma unidade pessoal que leva em conta variáveis de construção, (re) criação e interpretação dos conhecimentos, (re) significando-os no seu fazer pedagógico. A educação se constrói na intencionalidade dos nossos atos, que na aquisição da linguagem pelo uso contextualizam e compartilham significados, desenvolvendo a competência humana para internalizar e usar seu sistema de signos.

Como pesquisadora, posso dizer que este trabalho representou um difícil exercício em lidar e repensar minhas próprias concepções e saberes. Analisando o Programa Ensino Médio em Rede – EMR e seu fundamento construtivista/interacionista, percebi que construí meu relato nesta linha de pensamento. O processo de construção do conhecimento é composto por ambigüidades,

dificuldades, potencialidades e desafios. Por meio dos estudos e pesquisas realizados, percebi que esta trajetória só seria cumprida se me deixasse levar pela dinâmica do conhecimento que se faz na construção e reconstrução das idéias. No decorrer do caminho, muitas variáveis surgiram permitindo que me questionasse quanto à aplicabilidade do Programa EMR. Nas falas dos Professores Coordenadores, encontrei a ânsia pelo conhecimento, que na formação inicial nos bancos da universidade não se mostraram próprios ao seu tempo, levando-os a uma estagnação profissional; encontrei também a descrença nas políticas públicas educacionais, provocadas principalmente pela descontinuidade, em função de trocas de governo; outra fala comum aos Professores Coordenadores é a falta de recursos materiais para que o programa se efetivasse. Estes pontos aqui levantados, no entanto não invalidam a pesquisa pelo contrario, a meu ver, possibilitam a não recorrência nos mesmos erros futuramente. Um outro fator que fica claro na fala dos envolvidos é a incompatibilidade da carga horária exercida pelos Professores Coordenadores (40 horas semanais, quando coordenadores do período diurno, e 24 horas quando do período noturno), com as atividades que deveriam ser desenvolvidas na unidade escolar em cada módulo do programa, às vezes com intervalos de uma semana para sua aplicação, sem levar em conta os afazeres diários da coordenação e nem os outros projetos/programas da SEESP. Apesar de todos estes atropelos sofridos pelo Programa, os Professores Coordenadores da DERS foram unânimes em considerar a oportunidade da formação continuada a distância um desafio a ser superado, para que novos cursos oportunizem a aproximação do saber acadêmico com o saber da prática exercida por estes profissionais. As vivências formativas e as vivências educativas desenvolvidas pelos temas – a

formação do professor no programa EMR; professores e alunos: um encontro possível e necessário; o currículo da escola média e o projeto político-pedagógico da escola semearam as possibilidades da construção de Professores Coordenadores/Professores/Alunos letrados. Este conceito que permite ao cidadão organizar reflexivamente o seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzindo-o no processo real de democratização da cultura e da libertação (FREIRE, 1980). Se explorasse ainda mais, poderia refletir muito sobre a prática pedagógica do professor e a inserção das TICs no contexto educacional, no entanto, acredito que com esta pesquisa desenvolvi reflexão mostrando que é possível na formação de professores incorporar tecnologias, utilizando-as como ferramentas no processo de aprendizagem. Alcançando assim a cooperação – troca de saberes, potencializando a experiência/vivência dos sujeitos envolvidos com articulação entre teoria e prática, e alterando também o significado de tempo e espaço, promovendo o ensino à distância como opção viável e necessária para a formação continuada.

Para concluir, é preciso um pequeno comentário sobre a escolha do título da dissertação. Embora minha intenção nesta escolha não tenha sido conscientemente aquela própria da contribuição de Bourdieu, ao finalizar o trabalho constatei que o título remete à compreensão do termo *campo simbólico* cunhado por ele. Assim, **O Docente Frente às tecnologias de informação e Comunicação: analisando um campo de tensão** discute o estado da relação de força entre os agentes (Professores Coordenadores) e as instituições (instâncias governamentais) engajados na luta. Na verdade, minha intenção foi de antecipar no título a discussão deste campo de tensão em que se encontra o docente. O que o trabalho demonstrou é que este docente está situado entre dois campos

que podem, em determinadas condições conjunturais, se mostrar antagônicos. A análise sobre o EMR comprovou, na pessoa do Professor Coordenador, a força interpretativa desse importante conceito bourdieriano.

Referências Bibliográficas

- ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALARCÃO, I. Professor reflexivo em uma escola reflexiva. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Laurinda R.; BRUNO, Eliane B. G.; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Org.) *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 1999.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. *Informática e Formação de Professores*. Brasília: MEC, SEED, 2000.
- ALMEIDA, Reginaldo Rodrigues. *Sociedade BIT. Da Sociedade de Informação à Sociedade do Conhecimento*, Lisboa: Editora Fomento, 2004.
- ANDRE, M. E. D. A.. *PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE TEORIA E DE MÉTODO*. Educação & tecnologia, Belo Horizonte: v. 10, n. 1, 2005.
- _____, Marli (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- BALL, S. J. (1998). *SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICOSOCIAL: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional* Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRAGA, J.L. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker. 2001.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC. 1999.
- _____. MEC. *Proinfo: Informática e formação de professores*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- _____. SEMTEC. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS : ENSINO MÉDIO* Brasília: MEC, 2002.
- _____. SEED. *Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, Seed, 2005.
- CASASSUS, J. *TAREFAS DA EDUCAÇÃO*. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS, 1995.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COLEMAN, Stephen. *Finding Our Digital Voice: Governing in the Information Age*. Crossing Boundaries National Conference. Ottawa May 7, 2003. <http://www.crossingboundaries.ca/>
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3.ed. São Paulo: Nacional. 1979.

_____. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril, 1974. Coleção os Pensadores.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências e desafios*. São Paulo, 1998.

FERRERO, Emília. *A revolução informática e os processos de leitura e escrita*. In: Revista Pátio, ano 3, nº 9, maio/jul. 1999.p.59-63.

FONSECA, Vitor da. *Aprender e reaprender: educabilidade cognitiva no século 21*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

_____. *Pedagogia mediatizada: transferência de estratégias para novas aprendizagens*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

FORESTI, M. C. P. P. *Formação Pedagógica Continuada de Docentes na Universidade: protótipo de um sistema hipermídia de educação à distância*, Tese de Doutorado, 1996 Faculdade de Educação / USP

FRANCO, M. L. P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, F. M. & PRADO, M.E. "Professores construcionistas: a formação em serviço", in Anais do VII Congresso Internacional Logo e Congresso de Informática Educativa do Mercosul. Porto Alegre: LEC/UFRGS, 1995.

FREIRE, Madalena (Org.). *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*, São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação.

_____. *Educação como prática da Liberdade*. 10ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, G.. *Educação e A Crise do Capitalismo Real*. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995. v. 1. 231 p.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. 1ª. ed. Brasília: DF: Plano Editora, 2002. V. 1. 87 p.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A I. 4.ed. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. Pérez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda, 1995.

GUARANYS, L.R. dos. Castro, C.M. *O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil*. Brasília: IPEA. 1979.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O Coordenador pedagógico e a educação*

continuada. São Paulo, Loyola. 7. ed. 2004.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. *Novas tecnologias, desafios para a escola*. Texto disponível em <http://www.jb.com.br/emprego.html#inicio> , acessado em 14/11/04.

_____ Caminhos futuros nas relações entre novas educações e tecnologias in: SILVA, Aida Maria Monteiro, e outros (Orgs). *Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: Endipe, 2006. p. 213-226

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 2a.ed. Londres: Routledge.1991.

IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: ArtMed,2005.

JACQUINOT Geneviève, *O que é educomunicador?*, I congresso Internacional de Comunicação e Educação, São Paulo 1998[<http://www.eca/usp.br/nucleos/nce>]

LEITE, L.S.; SILVA, C.M.T. *A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA CAPACITANDO PROFESSORES: Em busca de novos espaços para a aprendizagem*. Conect@ Revista on-line de Educação a Distância - nº 2 - setembro/2000. http://www.revistaconecta.com/conectados/ligia_capacitando.htm, acessado em 19/07/2005.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34,1993.

_____. *Educação e Cibercultura*. In: *Cibercultura*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

LEÃO, Lucia. *O labirinto da hipermídia. Arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda, nº 12, p. 07-11, 2000.

LÜCK, Heloísa et al. *A escola participativa o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro, DP&A. 6. ed., 2002.

MCLUHAN, Marsal. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 10. ed., São Paulo: Cultrix, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste. *Sobre a Observação*, In: WEFFORT, Madalena Freire (Org.). *Observação Registro Reflexão*, São Paulo: Espaço Pedagógico, p. 18-22, 1995.

MASETTO, Marcos T. MORAN, Manoel e BEHRENS, Marilda. *Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J.M. *Mudanças na Comunicação Pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORIM, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortês e UNESCO, 2000.

MENEZES & SILVA, Juremir Machado da (orgs.) *Para navegar no século XXI. Tecnologias do imaginário e cibercultura*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

NÓVOA, Antônio. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda., 1995.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

_____. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PENTEADO, Heloisa Dupas. *Comunicação Escolar: uma metodologia de ensino*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Ed. Artmed
_____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, Porto Alegre: Ed. Artmed

PERRENOUD, P., THURLER, M.G. *As Competências para Ensinar no Século XXI*, Ed. Artmed,

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. 2 ed. rev. Porto Alegre; Artmed, 2001. p. 134-159.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978.

RESENDE E FUSARI, M. F de. *MÍDIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência*. In *Novos enfoques da pesquisa Educacional*, FAZENDA, I.Org. São Paulo: Editora Cortez 2004.

SANCHO, Joana. *Currículo é tudo o que acontece na escola*. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Ano 10, n.37, p.20-23, fevereiro/abril 2006.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Edméa Oliveira. *Novas práticas curriculares na Educação a Distância*. In: *Comunicação & Educação*, ano IX nº 26, jan/abr., 2003.

SCHAUN, Ângela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. 126p.

SCHON, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In. NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHLEMMER, E. *Projetos de Aprendizagem baseados em Problemas: Uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem* Colabora - Revista Digital da CVA-RICESU, v.1, n. 2, novembro 2001.

SOARES, Ismar de Oliveira (coord). *Caminhos da educomunicação*. São Paulo:

Editora Salesiana, 2001.

_____. Educommunication, São Paulo. NCE-ECA- USP, 2004

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O currículo na escola média: desafios e perspectivas*. São Paulo: SE/CENP, Brasília: MEC/SEMTEC/BID, 2004.

_____.SEE. *Novos rumos da Escola Pública de ensino médio – Desafios e Possibilidades*, Documento preliminar para discussão interna. Novembro, 1989.

_____.PEE – *Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo*. 2003

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. 2003

_____.Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 42, de 05/05/2004.

_____.Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 66, de 03/10/2006.

_____.Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Instrução CENP nº 7 de 07/05/2004.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L. de et al. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L.S. e outros. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

Este questionário tem como principal objetivo levantar dados sobre o projeto da SEE/EMR com o uso das Novas Tecnologias Educacionais, para o desenvolvimento de Pesquisa no Mestrado em Educação.

**RESPONDA COM SINCERIDADE E CLAREZA, NÃO HÁ NECESSIDADE DE IDENTIFICAÇÃO
Agradeço sua cooperação.**

1- Faixa etária:

- () 20 a 29
 () 30 a 39
 () 40 a 49
 () acima de 50

2- Sexo:

- () feminino
 () masculino

3- Nível de atuação:

- () Ensino Fundamental ()Ciclo I ()CicloII
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior

4- Há quanto tempo você atua na coordenação da sua escola?

- () menos de 5 anos
 () 5 a 10 anos
 () mais de 10 anos

5- Situação Profissional:

- () PEB II Titular de Cargo
 () PEB II OFA
 () PEB I Titular de Cargo
 () PEB I OFA

6- Das Tecnologias utilizadas na prática pedagógica, indique o tipo de conhecimento que possui sobre sua aplicação:

6.1-Programas	muito bom	bom	razoável	pouco	nenhum
word					
excel					
powerpoint					
publisher					
banco de dados					

6.2-Multimídia	muito bom	bom	razoável	pouco	nenhum
TV					
rádio					
videocassete					
máquina fotográfica digital					
filmadora					
gravador de CD-ROM					

DVD					
scanner					

6.3-Internet	muito bom	bom	razoável	pouco	nenhum
webs educativas					
e-mail					
chats					
listas					
forum					
blogs					

6.4-Redes telemáticas	muito bom	bom	razoável	pouco	nenhum
EAD					
locais para formação à distância (VC)					

7- Formação Acadêmica:

	Instituição de Ensino	ano/término
<input type="checkbox"/> Bacharelado		
<input type="checkbox"/> Licenciatura		
<input type="checkbox"/> Especialização lato sensu		
<input type="checkbox"/> Mestrado		
<input type="checkbox"/> Doutorado		

8- Qual sua área de atuação?

	atuação/disciplina	tempo
<input type="checkbox"/> Ciências Humanas e suas Tecnologias		
<input type="checkbox"/> Ciências da Natureza, Mat.suas Tecnologias		
<input type="checkbox"/> Linguagem Códigos e suas Tecnologias		

9- Descreva alguma experiência que tenha desenvolvido com os professores na utilização das tecnologias.

10- Qual a sua expectativa quanto ao projeto EMR - Ensino Médio em Rede, em relação à realidade da sua escola?

11- Como você vê a atuação dos seus professores no projeto?

12- Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores em relação ao projeto?

13- Quais os principais acertos do projeto?

14- Qual a maior dificuldade para a implantação do projeto?

ANEXO 1 A

Transcrição das respostas abertas do questionário informativo sobre o Programa Ensino Médio em Rede - EMR**9- Descreva alguma experiência que você tenha desenvolvido com os professores na utilização das tecnologias.**

1-Não respondeu

2-No ano de 2003 desenvolvi um projeto de capacitação na área de informática durante o horário de HTPC. Os professores que até então não tinham intimidade com o micro, fizeram muitas descobertas.

3-Durante os HTPCs procuramos sempre estar aprendendo a manusear os materiais que temos na escola.

4-Em vários HTPCs eu utilizei do recurso da Internet, para que os professores fizessem deste recurso uma atualização de seus conhecimentos.

5-São muito utilizados a TV, o videocassete, a maquina fotográfica digital e a filmadora, que serve para registrar os eventos. O scanner e o DVD utilizo apenas em casa, porque a escola não possui. A experiência realizada na sala de informática foi a criação de um site para a escola, o restante foram experiências desagradáveis como tentar acessar o site da Rede do Saber. Ainda temos a troca de experiência dos professores que trabalham com programas no computador e PCTV.

6-Na escola onde trabalho são muito usados TV, videocassete, DVD e radiogravador pelos alunos e professores. Não usamos os computadores e o retroprojetor porque estão quebrados. Não temos filmadora e máquina fotográfica simples nem digital.

7-Orientação técnica no laboratório de informática – Como se relacionar com o PC. Apresentação em PowerPoint do planejamento, Apresentação de filmes em DVD para reflexão do grupo.

8-Não respondeu.

9-Não respondeu.

10-Utilização e capacitação com todas as mídias. Softwares educativos. Desenvolvimento de vídeos educativos. Blogs(alunos/professores). PowerPoint dos conteúdos (criação). Jornais (Publisher).

11-O vídeo e a TV são instrumentos muito utilizados nos HTPCs e no EMR. Os trabalhos realizados na escola normalmente são registrados com a máquina fotográfica digital ou filmadora. Na sala de informática só utilizamos os CDs, pois não temos Internet.

12-Não respondeu.

13-Mostrei trabalho meu realizado em 2002, a escola não possui computadores. Trabalhando música que demonstra preocupação com a sociedade em transformação. Organização do Projeto Rádio e Projeto DJ. O vídeo na sala de aula.

14-Apenas vídeo usando mais freqüentemente, tanto que a teleconferência (a primeira para os professores) foi um sucesso, mesmo sendo em local adaptado, estando mal acomodados houve grande interesse, pois sempre lhe eram repassados por fitas de vídeo, foi a 1ª vez que interagiram em grupo na própria escola, e a 2ª experiência deles foi estar diante do computador na secretaria da escola desenvolvendo uma atividade pessoal, onde foi respeitado as habilidades de cada um e o tempo durante a simulação. Apenas dois professores fizeram em casa.

15-Uma professora da escola a convite da coordenação apresentou o programa PowerPoint aos professores e trabalhou com os que já conheciam, acrescentando detalhes.

16-Não há computadores.

17-Não respondeu.

18-Não respondeu.

19-Criação de um site para a escola e blog para os alunos.

20-Não respondeu.

21-Não respondeu

22-Não respondeu.

23-Estamos nos envolvendo com o programa e usamos nas HTPCs.

24-Não respondeu.

25-Não respondeu.

26-Não respondeu.

27-Utilização da sala de vídeo/dvd, com filmes pedagógicos para alunos do ensino médio. Murais de fotos com mostra de eventos ocorridos na escola. Contato através de e-mail entre PC e professores.

28-Aulas utilizando filmes, aulas com PowerPoint, registro das atividades em fotos digitais.

29-Nenhuma, não há tempo hábil ou estrutura disponível.

30-Não respondeu.

31-Não respondeu.

32-Digitação de texto-word.

33-No planejamento e no replanejamento, mostrei o funcionamento das diversas mídias existentes na escola, para diversificassem suas aulas. Explicando que os

alunos tem muitas opções de mídia e estão desinteressados da lousa.

34-Não respondeu.

35-Não respondeu.

36-Nos HTPCs fazemos uso da sala de informática para que os professores conheçamos softwares e apliquem com os alunos em aula. Vídeos educativos ou não, utilizados na sala de vídeo, música para dinamizar ou tornar as aulas mais descontraídas.

37-Não respondeu.

38-Não respondeu.

39-Só utilizei PowerPoint para apresentar algum texto ou explicações de algum material que seria apresentado aos professores. Apresentação de CDs com projetos específicos.

40-Não respondeu.

41-Não respondeu.

42-Nas atividades da escola costumamos registrar e colocamos no site da escola.

10- Qual a sua expectativa quanto ao Programa Ensino Médio em Rede – EMR, em relação à realidade da sua escola?

1-A falta de material para um trabalho mais aprimorado traz um pouco de intranquilidade, pois não conseguimos realizar um trabalho efetivo.

2-Que este projeto tenha continuidade no próximo ano.

3-Capacitar melhor o professor; contribuir para um bom desenvolvimento do rendimento escolar.

4-O projeto é ótimo, pena que o tempo nos atropelou, gostaria que fosse adiante, com tempo suficiente para tal principalmente, aumentando o número de HTPCs

para melhor aprofundamento.

5-A maioria dos inscritos não conseguiu entrar no site.

6-Alguns inscritos não conseguiram entrar no site.

7-Tem apresentado algumas dúvidas quanto a organização. Falta estrutura para melhor desenvolver.

8-Acho o projeto (material) muito bom mas, precisa sofrer mudanças se isto não ocorrer acho que não vai mudar muita coisa. O problema está na dinâmica como está sendo desenvolvido. Acho que faltam orientações, gerenciamentos, tempo.

9-Que com a continuidade do programa em 2005 todos se familiarizem mais com a proposta e possam fazer acontecer nas salas de aula.

10-Esperamos sempre bons resultados. Existe necessidade de reciclagem constante e não há tempo. Portanto devemos aproveitar a oportunidade.

11-Muito boa se nos for dado o tempo para desenvolver o projeto.

12-Mudança de comportamento dos professores tendo outra visão do jovem.

13-Esperamos ter o material para trabalharmos.

14-De todos os professores inscritos só um não se mostrou muito interessado. Houve até problemas com os professores do ensino médio da suplência que acharam que foi injustiçado por eu não efetuar as suas inscrições, pois havia escolas que inscreveram todos. Minha expectativa é de sucesso.

15-Que os professores participem ativamente, levando realmente aos alunos de forma agradável.

16-Angustia

17-Não respondeu.

18-As expectativas estão elevadas, embora o tempo disponível nas HTPCs seja pouco, muitos temas para serem tratados. Minha turma está um pouco perdida.

19-Com toda a dificuldade em que estamos passando, sempre esperamos que dê certo o objetivo proposto.

20-É um programa excelente, precisamos esclarecer alguns pontos, porém acredito que se este continuar no próximo ano com certeza entraremos em uma fase de reforma, para melhorar o que atualmente não vai bem.

21-Estamos querendo aprender mais! Por enquanto estamos tentando.

22-Que o projeto realmente atinja as necessidades dos alunos.

23-Regular, pois não temos Internet na sala de informática e na secretaria não é autorizado o uso para os professores.

24-Não respondeu.

25-Esta tentando mudar a forma dos professores abordarem seu conteúdo, dando opções de contextualização do aprendizado.

26-Pequena, pois acho que está muito atropelado e o tempo disponível para estudo é quase nenhum. Está difícil conciliar o EMR com o dia-a-dia da escola.

27-Melhorar o entrosamento aluno entre professor-aluno-gestor-comunidade. Melhorar a utilização dos recursos existentes na unidade. Troca de experiências com outras unidades.

28-Boa, pena que não há tempo hábil para desenvolver o projeto melhor.

29-Que se instaure como um fórum permanente de formação do PC e de trocas entre PCs e ATPs.

30-Não respondeu

31-Formar continuamente os PCs e os professores para alcançar um ensino de qualidade.

32-Que os professores consigam resgatar os alunos e que estes, por sua vez, absorvam todo conhecimento transmitido.

33-O material é excelente e o caminho é esse, porém ter chegado no final do ano foi muito improdutivo.

34-Ainda não dá para analisar. O projeto está muito truncado, os coordenadores estão sem tempo, enfim, está tudo muito jogado.

35-Problemas de Internet, problemas no Prometeus.

36-Expectativa de futuro não de presente.

37-Muito pouco

38-O projeto é bom, porém o andamento é muito confuso. O tempo é curto devido a quantidade de tarefas que temos que desenvolver nos HTPCs. Sofremos muita pressão por parte dos diretores.

39-Muita dificuldade, pois não há tempo hábil para realização das atividades.

40-A expectativa é muito boa, mas não consigo visualizar a prática, a seqüência com os professores destas vivências.

41- O programa é excelente porém a maneira a qual vem sendo trabalhada não é adequada a qualidade do programa, não há um aprofundamento.

42-Me organizar para poder render mais nas atividades.

11- Como você vê a atuação dos seus professores no Programa Ensino Médio em Rede – EMR?

1-Ainda com falhas; pois há os que não acreditam no sucesso e criticam, porém, há os que estão interessados, querem saber as lições para acompanhar e praticar os ensinamentos.

2-Interessados, mas não muito animados.

3-Interessados com dificuldades de organização; alguns surpresos e outros motivados.

4-Estamos juntos tentando chegar ao objetivo do EMR.

5-Até o momento tenho encontrado muitas dificuldades em transmitir as informações, uma vez que não tenho tempo de me preparar.

6-Até o momento não tenho encontrado tempo para me preparar, pois o material é muito extenso. O tempo de capacitação é muito curto, uma vez que se esqueceram que estamos no final do ano e com esta quantidade de feriados e os dias que nos ausentamos da escola para as VCs torna difícil transmitir as informações.

7-Com dificuldades.

8-Estão começando, acham algumas atividades desgastantes como a fita do Nóvoa e outros participam com certo entusiasmo, mas de modo geral estão desconfiados.

9-Ainda não é possível avaliar, porém estão empolgados embora preocupados com o próximo ano letivo devido ao ingresso de professores, os que irão ingressar não sabem onde e preocupam-se com que tipo de alunos irão trabalhar e os que não irão ingressar não vêem motivo para empenhar-se.

10-Estamos no início, mas o que já conseguimos trabalhar obtivemos bom resultado.

11-Ainda não deu para avaliar, mas acredito que participarão das atividades com a maior boa vontade se for dado tempo para desenvolver melhor o projeto.

12-Dificuldade de adaptação.

13-Ansiosos em realizar o trabalho e ao mesmo tempo decepcionados por não ter condições materiais.

14-A nossa escola funciona em quatro períodos, os nossos encontros são tumultuados, mais o interesse dos professores supera estas dificuldades.

15-Ainda estamos no início, mas creio que será bom.

16-Assim como eu, ansiosos e angustiados.

17-Não respondeu.

18-Os professores ainda estão distantes não se envolveram totalmente.

19-Desconfiados com a eficiência do projeto.

20-Alguns aderiram, estão esperançosos, ansiosos com o resultado. Outros acham que é mais uma enrolação da secretaria da educação.

21-O mesmo que nós coordenadores.

22-Os professores deveriam ter mais tempo para ler e pesquisar as necessidades.

23-Não tenho muito retorno, por falta de tempo e manuseio do computador.

24-Não respondeu.

25-Ainda é muito cedo para avaliar a atuação dos professores visto que o projeto está iniciando e é difícil para as atividades escolares para implantar o projeto.

26-Dentro do possível eles demonstram interesse, querem participar, mas, considero que não estamos sendo preparados a contento e continuamos atropelando a escola; esse número excessivo de atividades a serem desenvolvidas nos HTPCs fica truncado. Está muito difícil.

27-Grande interesse e aplicação pois o projeto é uma inovação para professores que atuam no ensino médio.

28-Boa, mas poderia ser melhor.

29-Há uma expectativa, mesmo que bastante vaga em alguns casos, de que a efetiva participação neste projeto possa resultar em aprimoramento profissional e, sobretudo, em dignificação salarial.

30-Não respondeu.

31-Há interesse, porém o tempo é escasso.

32-Se dedicam para conseguir resultados positivos, assim todos os envolvidos professores, alunos e a própria escola ganham. Porém, apesar de toda dedicação, sentem um pouco de dificuldade em trabalhar com computadores.

33-São presentes e estão esperando um grande projeto.

34-Ainda não deu para avaliar. Os professores são maravilhosos têm muito boa vontade e estão abertos a novas ações.

35-Está prejudicada a participação devido a falta de material e de tempo.

36-Em fase inicial.

37-Difícil, pois muitos não conseguiram nem abrir o simulador.

38-Os professores da minha escola estão interessados no projeto, mas já perceberam que o mesmo está confuso.

39-Não demonstram muito interesse e não há disponibilidade da sala de informática no horário que há HTPC.

40-Percebo que os professores estão desmotivados, desanimados e, até o momento não reagem aos estímulos oferecidos.

41-Não há um comprometimento nem muito interesse, pois argumentam que não haverá continuidade.

42-Os professores estão questionando o material (quantidade) insuficiente.

12- Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores em relação ao Programa Ensino Médio em Rede - EMR?

1-Falta de material; falta de computador; falhas na comunicação, quantidade de informações também atrapalha, pois, o tempo é curto para debatermos todas elas e sempre ficam algumas perdidas.

2-A principal dificuldade é o tempo disponível que é muito pouco. Os HTPCs não são suficientes para aplicar o programa e se discutir sobre a problemática da escola. Falta de material.

3-Falta de interesse e organização com o projeto.

4-No EMR os professores acham confuso e não estão vendo praticidade uma hora o material é para cada um outra hora não.

5-Muitas, alguns procuram não se envolver tentando justificar que tal projeto não atende as necessidades da comunidade. Muitos projetos que são enviados pela Secretaria da Educação são inviáveis, porque chegam hoje para entregar amanhã, os professores não tem tempo para se reunirem com seus colegas de área para trocar idéias e desenvolver todas as etapas do projeto.

6-Os projetos não podem ser pára-quedas. O projeto tem que partir da necessidade dos alunos e não da cabeça do Diretor ou da DERS. Os projetos que partem dos professores ou dos alunos são bem trabalhados e desenvolvidos, mas os que não são planejados pela escola são trabalhados sem muito envolvimento.

7-Tempo para participar; não há Internet no laboratório de informática da escola para que sejam feitas as atividades em horário de HTPC.

8-As principais são classes numerosas o que os tornam indisciplinados. Os professores reclamam que em muitas vezes não conseguem nem conversar com eles.

9-No momento atual, tempo para execução dos mesmos.

10-Falta de tempo. Os HTPCs deveriam ser ampliados.

11-Falta de recursos e habilidades.

12-Não respondeu.

13-O HTPC é tempo curto para tanto trabalho; e ainda não chegou aos

professores o material, só estamos com o material da coordenação.

14-É o espaço físico, as dificuldades dos encontros, pois temos que suspender aulas ou manter os alunos em atividades no pátio, ou ainda redistribuí-los. A escola está em reforma, o que também dificulta. Os professores do ensino médio regular trabalham nos períodos da manhã, intermediário e tarde, outros até o período noturno, ou em outras escolas.

15-Material (recursos tecnológicos/financeiros); disponibilidade de tempo (muitos trabalham em duas ou mais escolas)

16-Tempo/horário.

17-Não respondeu.

18-Não respondeu.

19-Condições de realização e viabilização do projeto pela falta de apoio do Governo e Diretoria. Para levar os alunos em atividades culturais temos que contar com a boa vontade e disponibilidade dos pais em pagar para que os filhos tenham acesso à cultura.

20-Aplicações dos conteúdos propostos específicos de cada área.

21-Estruturais – tempo, adequação ao trabalho de rotina e outros.

22-São muitos projetos que a secretaria divulga e os professores ficam desorientados com tanto trabalho.

23-Falta de tempo, Internet(manuseio), tempo de estudo coletivo.

24-Não respondeu.

25-A falta de material, a logística do projeto está mal estruturada e o suporte para o desenvolvimento das tarefas chega sempre com atraso.

26-Quando precisamos entrar no sistema, este não carrega.

27-Falta de tempo para articular as atividades.

- 28-Falta de recursos e falta de habilidades para trabalhar com os alunos.
- 29-Falta de tempo e dinheiro.
- 30-Não respondeu.
- 31-É a interação e tempo disponível.
- 32-Domínio do computador.
- 33-A confusão da transmissão do conteúdo.
- 34-As mesmas que as minhas.
- 35-Conhecimento sobre a construção de projetos.
- 36-O tempo das VCs não é o mesmo tempo da escola.
- 37-Tempo para desenvolvê-lo e muitas vezes na própria construção dos projetos.
- 38-Liberdade para implantar os projetos, somos muito cobrados pelos diretores.
- 39-Não é dificuldade é falta de interesse.
- 40-A dificuldade é conciliar as atividades do dia-a-dia, com as atividades do projeto. Os professores alegam pouco tempo.
- 41-Não respondeu.
- 42-Não poder levar o material para casa.

13- Quais os principais acertos do Programa Ensino Médio em Rede - EMR?

- 1-As idéias, os textos, os debates, as propostas.
- 2-Videoconferências, textos.
- 3-A contribuição pedagógica para o grupo escola; a Formação Continuada do Profissional da Educação.
- 4-EMR faz com que a escola repense em ações dirigidas ao nossos alunos dando-lhes mais liberdade para agirem e interagirem nos projetos que são criados por eles.

5-Quando nos reunimos ao término de cada projeto e fazemos um levantamento dos erros e acertos, de que forma poderemos trabalhar o projeto em outra oportunidade.

6-Quais disciplinas irão trabalhar, a organização e como avaliar.

7-Fazer com que os professores tenham a obrigatoriedade de estar se relacionando com o PC e a Internet.

8-O projeto traz envolvimento, melhora o relacionamento e instiga o fazer.

9-Não respondeu.

10-Os professores aplicaram e aceitaram as atividades. As divisões deram resultados.

11-Como todo começo há uma fase de adaptação,mas os professores, apesar da correria do seu dia-a-dia, mostram boa vontade em trabalhar com projetos.

12-Não respondeu.

13-Desenvolvimento de debates e respeito às idéias dos colegas sendo afirmado.

14-A motivação dos professores pelo aperfeiçoamento profissional na busca de uma nova visão do ensino médio.

15-O “time”(sempre que os professores abraçam o projeto e se dispõem a relevar os obstáculos que aparece, tudo dá certo).

16-Leitura dos textos.

17-Não respondeu.

18-Não respondeu.

19-Boa vontade dos alunos e alguns professores para viabilizar os projetos e o resultado positivo que obtivemos neste ano, e seqüência de alguns projetos para que haja continuidade de resultados.

20-Trabalhar com o Protagonismo Juvenil.

21-Uma parada para reflexão.

22-Não respondeu

23-Envolvimento dos professores, programa de boa qualidade, material de boa qualidade.

24-Não respondeu.

25-Tentar fazer com que os profissionais da educação mudem a visão tratando o aluno com respeito.

26-Por enquanto não achei nenhuma. Sé há boas intenções.

27-Contribuição pedagógica para a comunidade. Capacitação para os professores do ensino médio.

28-A intenção! E isso já é o começo, pois os professores ainda estão se adaptando a trabalhar com os projetos (visão generalista), e o mesmo ocorre com os alunos.

29-Partir das expectativas dos próprios docentes e considerar a contribuição dos mesmos.

30-Não respondeu.

31-Pensar no adolescente, no professor e na integração entre eles.

32-Não respondeu.

33-Ter diretrizes mais claras para que possamos repassar.

34-Os acertos nós veremos dentro de alguns anos, depois da implantação do projeto.

35-Não respondeu.

36-Em fase de experiência, pois os computadores da escola não tem Internet, o que dificulta o trabalho.

37-Não respondeu.

38-Não respondeu.

39-Os poucos professores conseguiram bons resultados.

40-O material

41-Não respondeu.

42-Não respondeu

14- Qual a maior dificuldade para a implantação do Programa Ensino Médio em Rede - EMR?

1-A adequação do tempo ao curso; às palestras. Os assuntos são importantes, mas esses impedimentos naturais estão dificultando o desenvolvimento.

2-Falta de parcerias; falta de envolvimento dos professores; a direção também, muitas vezes, veta o projeto, pois quer os alunos dentro da sala com aula e lousa, sem movimentação pela escola.

3-Tempo para desenvolvê-lo com mais qualidade e segmento do projeto.

4-Demora na entrega do material; número de HTPCs insuficientes; o PC não está em cargo mas sim em função; número de aulas por disciplina no quadro curricular são poucas, pois foi reduzida de 5 aulas por noite para 4, dificultando um trabalho diferenciado por parte dos docentes e discentes.

5-Colaboração de todos da unidade escolar.

6-Os projetos que não partem dos professores são difíceis de serem desenvolvidos.

7-Uso do laboratório na escola.

8-Pessoas dispostas e envolvidas.

9-Não respondeu.

10-HTPCs – retaliação do grupo de professores em vários horários dificultando o trabalho coletivo.

11-A falta de recursos, habilidades e um tempo para o professor aprender melhor a lidar com os projetos.

12-Não respondeu.

13-Entendimento das propostas e tempo proposto.

14-É a dificuldade dos encontros, pois temos apenas 20 minutos de intervalo de um período para o outro; espaço físico e tempo para realização dos mesmos.

15-Falta de tempo para se dedicar a este projeto.

16-Tempo.

17-Não respondeu.

18-Falta de professores que atendam as especificações.

19-Resistência de alguns professores.

20-Resistência ao “novo” por alguns professores.

21-Os mesmos problemas acima citados.

22-O tempo que os professores tem.

23-Disponibilidade de horário, falta de recurso tecnológicos.

24-Não respondeu.

25-A resistência dos professores, visto que as cobranças sempre aumentam e o salário continua o mesmo.

26-Estar em sala de aula e ao mesmo tempo participar dos projetos em horário muito curto não compatíveis com minha disponibilidade. Os professores estão desmotivados, pois não esquecer que esse Governo esqueceu dos professores a 10 anos. Fica difícil colocar alguma coisa que veio de cima para baixo por quem está esquecido. Melhoria de conhecimento e aprendizado é motivador, mas salário é primordial.

27-Tempo para execução do projeto, pois somente com o tempo disponível em

HTPC não é possível realizá-lo, já que existem outras tarefas na unidade a serem executadas.

28-Fazer com que os alunos e professores entendam que trabalhar com projetos não é “matar aula!”.

29-A falta de estrutura escolar (computadores, videocassete, dvd, etc...) e, sobretudo o desestímulo e impossibilidade de um efetivo engajamento do mesmo, por parte do professor, cuja dupla e em alguns casos tripla jornada de trabalho, o tornam céticos a tudo que parta de um governo que hipocritamente cobra resultados e não dá as reais condições para que sejam alcançados.

30-Impossibilidade de tempo.

31-Falta de laboratório de informática.

32-Adesão dos professores, tempo para desenvolver as atividades.

33-O atropelamento das informações tanto dos especialistas, quanto dos ATPs.

34-Falta de tempo dos Coordenadores.

35-Não respondeu.

36-Implantar o projeto não foi o problema, o problema é manter sem a retaguarda necessária com, por exemplo, conseguir a manutenção das máquinas.

37-Convencimento

38-Tempo.

39-A falta de interesse dos professores, pois a grande maioria não que ter trabalho “em excesso”.

40-A resistência dos professores.

41-Não respondeu.

42-Não respondeu

Anexo 2

Esquema – Formação do professor no Ensino Médio
Vivências Formadoras e Vivências Educadoras

Formação do professor no Ensino Médio em Rede

Vivências Formativas	Vivências Educadoras
<p>Forma 1</p> <p>A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede</p> <p>Contextualizado na proposta de formação, com discussões para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ A integração da equipe escolar como condição para o trabalho pedagógico; ■ A escola como espaço de individualização e especialização pessoal e coletiva; ■ A utilização do horário de trabalho coletivo para desenvolver parte das atividades; ■ A leitura e a escrita como eixo transversal do programa Ensino Médio em Rede. 	<p>A transformação da escola em um projeto de trabalho</p> <p>Levantamento das condições da escola, levantamento das condições de trabalho, com foco no perfil leitor de aluno.</p> <p>Levantamento do que a equipe escolar entende que o aluno deve ter e receber, tendo em vista os objetivos do projeto político-pedagógico (PPP) e o plano de ensino.</p> <p>Definição do projeto de trabalho que orientará o trabalho em sala de aula de modo que seja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ter metodológico; • visar o desenvolvimento de competências técnicas e acadêmicas; • ter como produto final a escrita de um artigo de opinião. <p>Apresentação do projeto de trabalho e levantamento do conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema escolhido.</p>
<p>Forma 2</p> <p>Professores e alunos em encontro possível e necessário</p> <p>Discussão das múltiplas representações dos scores contêmidos na prática educativa, tendo em vista conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ O perfil e as expectativas do jovem; ■ As representações dos jovens sobre a escola, o ensino e os educadores; ■ As representações dos professores sobre os alunos, a escola e a sociedade; ■ Práticas pedagógicas que caracterizam o ensino de hoje; ■ Práticas específicas que valham maior apreensão para alunos e professores, vinculadas ao princípio do protagonismo. 	<p>Práticas de leitura e práticas modais?</p> <p>Análise das descrições dos instrumentos de trabalho e dos dados do levantamento de conhecimento prévio dos alunos (Estrat. 2001, 2002 e 199).</p> <p>Análise da prática dos professores de diferentes áreas, identificando as competências desenvolvidas na produção de leitura e produção de textos.</p> <p>Análise dos instrumentos utilizados no trabalho com a prática de leitura, com foco em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aspectos vinculados ao processo de compreensão de textos; • competências e habilidades de leitura e produção de textos; • gênero do discurso e prática pedagógica das diferentes áreas. <p>Discussão do processo de elaboração da leitura.</p> <p>Favorecimento e desenvolvimento de práticas de leitura e produção de textos.</p>
<p>Forma 3</p> <p>O currículo da escola média</p> <p>Visão histórica e contemporânea sobre o Ensino Médio, focalizando as mudanças exigidas pela sociedade para ampliar a formação cidadã, a preparação para o mundo do trabalho e ao desenvolvimento dos estudos (DBE e DCNEM).</p> <p>A organização curricular (CNEB e PCNI).</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ A articulação entre as disciplinas de uma mesma área de conhecimento; ■ A articulação entre as diferentes áreas de conhecimento; ■ A contextualização e contextualização como princípio; ■ Interdisciplinaridade e contextualização como princípios; ■ Competências e habilidades para o exercício da cidadania. <p>Alternativas metodológicas que contemplem a atuação do aluno, sua interação sobre o objeto de conhecimento e a resolução de problemas.</p>	<p>Outras formas de trabalhar: leitura e escrita vivenciando uma experiência didática</p> <p>Proposta pelo professor de um artigo de opinião, com foco na área de atuação a partir da vivência de uma experiência didática.</p> <p>Análise da experiência didática vivenciada.</p> <p>Replanejamento e desenvolvimento de uma experiência didática de artigo de opinião que deverá ser trabalhada em sala de aula.</p> <p>Análise do processo de trabalho da vivência de leitura e produção de texto, com foco na produção dos alunos.</p>
<p>Forma 4</p> <p>O projeto político-pedagógico da escola</p>	<p>Resistindo as práticas educadoras da escola</p> <p>Elaboração do projeto político-pedagógico da escola, com foco na área de atuação a partir da vivência de uma experiência didática.</p> <p>Replanejamento e desenvolvimento de uma experiência didática de artigo de opinião que deverá ser trabalhada em sala de aula.</p> <p>Análise do processo de trabalho da vivência de leitura e produção de texto, com foco na produção dos alunos.</p>

21 - Ensino Médio em Rede - Formação - Vivências Formadoras - TMA 1



4400000 20



4400000 20

SOBRE A AUTORA

LIARA FERRAZ CONTE APS é licenciada em Ciências Físicas e Biológicas pela UNISANTOS, Bacharel em Biologia pela UMC, Pedagoga pela Faculdade Don Domênico, Arquiteta e Urbanista pela UNISANTOS, com especialização lato sensu em Engenharia de Saneamento Básico pela UNISANTA e Educomunicação pela ECA-USP. Foi Assistente Técnico-Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Santos atuando no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional. Atualmente, é Professora Coordenadora da rede estadual, titular de cargo PEB II atuando em escola da DERS-Santos.

Contato: liaraaps@ig.com.br