

GISELE MORILHA ALVES

**TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS: FERRAMENTAS OU
POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO COM O MUNDO?**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2010

GISELE MORILHA ALVES

**TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS: FERRAMENTAS OU
POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO COM O MUNDO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Lima Paniago Lopes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2010**

TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS: FERRAMENTAS OU POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO COM O MUNDO?

GISELE MORILHA ALVES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Cristina Lima Paniago Lopes

Profª Drª Ruth Pavan

Prof. Dr. José Manuel Moran

CAMPO GRANDE, ___ DE _____ DE 2010

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

*Aos meus pais, Gerson e Neuza, como forma
de retribuir por tudo que fizeram por mim.*

*Ao meu marido, Guilherme Filho, como forma
de gratidão pelo carinho e compreensão.*

*À minha filha Michelle, para que lhe sirva de
exemplo, orgulho e incentivo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Dom da Vida e pelo cuidado tão presente em cada momento,

Aos meus familiares, por assumirem comigo esse desafio e darem sustentação à realização desse sonho que é nosso,

À Prof^a. Dr^a. Maria Cristina, orientadora e amiga, que com muito carinho acreditou em mim, acolheu-me, desafiou-me e encorajou-me,

À Coordenação, docentes e toda a equipe do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, pela excelência em seu trabalho,

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, que permitiu a realização dessa pesquisa,

Aos supervisores escolares e orientadores educacionais, que se prontificaram em participar,

Ao Diogo de Barros Carneiro, pela criação dos slides personalizados,

Ao Rodrigo Maia, pelo auxílio tecnológico,

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED): minha oficina de pesquisa, estudo e reflexão,

Aos colegas que dividiram comigo viagens, angústias e alegrias,

À Comissão de Gerência de Bolsa CAPES/PROSUP/UCDB, pelo apoio financeiro,

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse trabalho:

Muito obrigada!

ALVES, Gisele Morilha. **Tecnologias nas escolas**: ferramentas ou possibilidade de interação com o mundo? Campo Grande, MS, 2010. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente estudo integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente” e tem como objetivo analisar as concepções dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas. Mais especificamente: analisar a formação dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais; analisar a utilização das tecnologias educacionais na prática dos orientadores e supervisores escolares; e analisar como os orientadores e supervisores escolares percebem a repercussão da sua prática, quando utilizam as tecnologias educacionais, entre todos os integrantes da comunidade escolar. Participaram deste estudo 15 orientadores educacionais e 15 supervisores escolares atuantes em 15 escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. A coleta de dados foi feita por meio de questionário com perguntas abertas que facilitasse aos participantes expressarem suas ideias e por meio de entrevistas. Os eixos norteadores desse estudo foram as teorias sobre a importância da formação inicial e continuada e as teorias sobre o uso das tecnologias educacionais. Em termos de metodologia de investigação, este é um estudo descritivo-explicativo, com abordagem qualitativa. As análises dos dados mostraram que as concepções dos orientadores e dos supervisores escolares caminham lentamente do uso das tecnologias como ferramentas que apenas auxiliam ao uso delas como meio de comunicação e interação com o mundo. Detectamos que os especialistas têm seu desempenho comprometido pelo excesso de trabalho. Faltam ainda ações positivas em relação às tecnologias por parte dos órgãos governamentais. É necessária uma mudança no sistema educacional como um todo para que escolas públicas tenham acesso livre à *internet*, para que possam ultrapassar seus muros e grades e se conectar com o mundo; é urgente repensar um currículo escolar mais flexível, que permita uma ação escolar menos burocrática, que permita bem como um ensino focado em projetos, resolução de problemas, pesquisa, colaboração presencial-virtual; repensar os cursos de formação inicial e continuada dos educadores; pensar uma gestão escolar mais democrática, favorável ao diálogo, que abra os portões das escolas para que a comunidade possa participar dela; repensar as políticas salariais dos educadores para que tenham maior acesso a condições dignas de trabalho e moradia, à cultura, ao lazer, às tecnologias e mídias.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias educacionais. Reflexão.

ALVES, Gisele Morilha. **Technologies in the school:** tools or possibility of interaction with the world? Campo Grande, 2010. 165 p. Dissertation (Master's Degree in Education) - Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Program on “Pedagogical Practices and Their Relationships to Teacher Training” of the Education Department and has as its aim analyzing and discusses the concepts of the school supervisors and counselors on the use of educational technologies in their pedagogical practices. Its specific goals are: to analyze the training of the school counselors and supervisors in relation to the use of educational technologies; to analyze the use of educational technologies in the practice of the school counselors and supervisors; and to analyze how the school counselors and supervisors perceive the repercussion of their practice on the whole school community when they use educational technologies. The participants in this study were 15 educational counselors and 15 school supervisors working in 15 schools in the municipal school network of the city of Campo Grande, capital of the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. The data were collected by using a questionnaire with open questions that helped the participants to express their ideas and by making interviews. The guidelines for this study are theories on the importance of initial and continued training and theories on the use of educational technologies. In terms of the method of investigation, this is a descriptive-explicative study with a qualitative approach. The analysis of the data brings out that the concepts of the school counselors and supervisors are moving slowly from the use of technologies as tools which merely help them to their use as a means of communication and interaction with the world. It is detected that the performance of the specialists is jeopardized due to work overload. There is still a need for positive actions in relation to technologies on the part of government agencies. It is necessary to make changes in the educational system as a whole so that public schools have free access to the internet, go beyond the walls and fences and get connected to the world; it is urgent to look for a more flexible school curriculum that makes it possible to have a less bureaucratic school and a way of teaching focused on projects, the solving of problems, research, virtual and face to face collaboration; to rethink the initial and continued training courses for educators; to look for a more democratic school management, willing to dialogue, that opens the school doors so that the community can participate; to rethink the salary policies for educators so that they have more access to adequate conditions of work and housing, to culture, leisure, technologies and medias.

Key words: Teacher training. Educational technologies. Reflection.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tempo de atuação na profissão	75
Quadro 2 - Formação continuada	78
Quadro 3 - Formação em tecnologias.....	81
Quadro 4 - Características positivas do curso de informática	83
Quadro 5 - Características negativas do curso de informática	84
Quadro 6 - Sugestões para o curso de informática	85

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Competências do supervisor educacional e do orientador educacional.....	130
Anexo B - Resolução SEMED nº 121 de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre o grupo para avançar nos estudos.....	135
Anexo C - Resolução SEMED nº 111, de 16 de abril de 2007. Dispõe sobre o recreio nas unidades escolares	137
Anexo D - Mapa do município de Campo Grande - regiões urbanas, bairros, escolas municipais e CEINFs - Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS - PLANURB - Instituto Municipal de Planejamento Urbano - 2009.....	138
Anexo E - Fotografias das visitas nas escolas	139
Anexo F - Transcrição das entrevistas	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A PROFISSÃO DOS ORIENTADORES E SUPERVISORES ESCOLARES	15
1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	15
1.2 UM BREVE HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR.....	19
1.3 ATUAÇÃO DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE	22
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	29
2.1 DIREITO CONQUISTADO.....	30
2.2 FORMAÇÃO DESEJADA.....	38
2.3 FORMAÇÃO NA ERA DIGITAL.....	43
CAPÍTULO 3 - TECNOLOGIAS	46
3.1 O QUE SÃO TECNOLOGIAS	47
3.2 TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO.....	48
3.3 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	50
3.4 “LEIS”: O QUE AFIRMAM SOBRE AS TECNOLOGIAS?	58
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
4.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	63

CAPÍTULO 5 - CATEGORIZANDO OS DADOS	73
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	73
5.1.1 Dados pessoais	73
5.2 1ª CATEGORIA - ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	76
5.2.1 Formação inicial	76
5.2.2 Formação continuada	77
5.2.3 Formação em tecnologias	80
5.3 2ª CATEGORIA - ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA	86
5.3.1 Formação em serviço: polo	86
5.4 3ª CATEGORIA - ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA	93
5.5 DISCUTINDO OS RESULTADOS.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	124
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é constituído por concepções expressas pelos orientadores e supervisores escolares atuantes na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME).

Ressaltamos que, neste estudo, entendemos as tecnologias como Moran (2008, p. 52) as define: “elas são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeiam o nosso conhecimento do mundo. São cada vez mais multimídias e multisensoriais”.

Entendemos, como Moran (2008), que quanto mais conectada a sociedade estiver, mais a educação poderá ser diferente, porque a conectividade abre possibilidades variadas de aprendizagem.

O interesse em analisar o tema deve-se, sobretudo, à minha experiência teórico-prática como orientadora educacional da rede.

Iniciei como professora de 2º ano do Ensino Fundamental na rede particular de ensino e posteriormente passei a trabalhar na rede pública. Após alguns anos em sala de aula como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, fui convidada a ser diretora de um Centro de Educação Infantil (CEINF) na periferia do município, no qual adquiri grande parte da minha experiência como educadora. Depois passei para o nível de Ensino Médio como coordenadora pedagógica em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período noturno, o que foi uma experiência ímpar. Posteriormente, ingressei por meio de concurso público na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME) como orientadora educacional.

Nos primeiros anos após o concurso na REME, atuei em uma escola municipal da periferia de Campo Grande, na qual ampliei minha experiência como orientadora educacional. Após alguns anos, fui convidada a fazer parte da equipe da Divisão de Coordenação de Ações Educacionais (DCAE) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Desde janeiro de 2009, estou na Divisão de Gestão da Secretaria Municipal de Educação, atuando junto aos diretores das unidades escolares.

Saliento, portanto, que fatores significativos deram origem a este estudo. Num primeiro momento, por minha experiência na escola como orientadora educacional, na qual desempenhei diversas funções em que utilizava as tecnologias educacionais. Num segundo momento, porque já estava atuando na DCAE e almejava buscar suportes teóricos visando à capacitação dos orientadores e supervisores que atuam nas escolas pelas quais eu era a responsável. Num terceiro momento, pelas leituras atinentes ao trabalho como especialista da SEMED e ao uso das tecnologias educacionais, que me abriram a visão sobre a importância da utilização das mesmas por meio de uma reflexão crítica.

A Divisão de Coordenação de Ações Educacionais, segundo Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008c), tem como premissa a pesquisa e formação permanente em serviço.

A DCAE, segundo o Referencial, trabalha com a concepção de que a atuação dos orientadores educacionais e supervisores escolares devem estar voltada para a produção do conhecimento, devendo ser um trabalho que integre OE/SE¹ e feito em parceria com os professores.

No município de Campo Grande são diversas as denominações atribuídas aos orientadores e supervisores escolares, sendo elas: especialistas em educação, equipe técnica, coordenador pedagógico ou ainda equipe pedagógica, esta denominação, engloba a direção e direção adjunta.

Os documentos “Política de educação para a rede municipal de ensino de Campo Grande” (2006), “Referencial curricular da rede municipal de ensino” (2008c) e o “Caderno de orientações como instrumento de reflexão e desenvolvimento das ações dos

¹ OE/SE - Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares.

especialistas em educação” (2005) destacam a importância do trabalho dos orientadores educacionais e dos supervisores escolares. Entendemos que não é atribuição apenas dos orientadores e supervisores escolares preocupar-se com a melhoria da qualidade de ensino, mas sim de toda a comunidade escolar.

Quando o sistema de ensino atribui aos pedagogos a tarefa de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, segundo Libâneo (2007), não se está supondo que ele deva ter o domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias, mas sim conhecimentos implicados no processo educativo docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos e métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula.

É necessário, nesse texto, um breve recorte do histórico da trajetória da orientação educacional e supervisão escolar no Brasil, para entendermos suas diferentes funções, uma vez que elas acompanham o contexto histórico-político e econômico de cada época.

É relevante uma leitura minuciosa dos documentos que regulamentam essas profissões no município de Campo Grande/MS, pois esse cenário de atribuições a eles destinadas compõe parte de nosso objeto de estudo.

O foco maior desse estudo é a análise das concepções dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas.

Elegemos como objetivos específicos analisar a formação dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais; analisar a utilização das tecnologias educacionais na prática dos orientadores e supervisores escolares e analisar como eles percebem a repercussão da sua prática quando utilizam as tecnologias educacionais.

O primeiro capítulo desta pesquisa discutirá a profissão dos orientadores e supervisores escolares fazendo um breve recorte do contexto histórico em que surgiram e chegando até suas atribuições nos dias de hoje, porque acreditamos que precisamos entender quem são esses profissionais e que papéis desempenham dentro das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

No segundo capítulo abordaremos a importância da formação inicial e da formação continuada dos orientadores e supervisores escolares e suas influências nas práticas deles.

No terceiro capítulo estudaremos as tecnologias educacionais e sua aplicabilidade na prática pedagógica.

No quarto capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos definidos para o alcance dos objetivos propostos, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

No quinto capítulo faremos a categorização dos dados e a análise dos mesmos. Por fim, serão tecidas as considerações finais.

CAPÍTULO 1

A PROFISSÃO DOS ORIENTADORES E SUPERVISORES ESCOLARES

Este capítulo tem como objetivo lançar um olhar sobre a trajetória da orientação e da supervisão escolares. Apresenta ainda algumas reflexões inerentes ao objeto da pesquisa, uma vez que o foco são as concepções dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais. Precisamos, então, entender quem são esses profissionais e que papéis desempenham dentro das unidades escolares.

1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O significado da orientação educacional vem sendo construído de acordo com o contexto histórico. A multiplicidade de sentidos do que é orientar, bem como a diversidade de interpretações dessa área com os domínios dos campos que a estruturaram, como orientação vocacional, escolar, entre outras, tornam seu caminho complexo e instigante.

A orientação educacional aparece no cenário da educação brasileira associada à orientação profissional, com ênfase nos trabalhos de seleção e escolha profissional, entre 1920 e 1941.

Grinspun (2001) ressalta em seus estudos que para cumprir os dispositivos da Constituição de 1937 referentes à educação, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, apresentou um conjunto de reformas que recebeu o nome de Leis Orgânicas: Decreto-Lei

4073/42 - Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei n. 4244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei n. 6141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

A orientação educacional apareceu na Lei Orgânica do ensino industrial (arts. 50, 51 e 52) com caráter corretivo e direcionado para o atendimento dos alunos-problema. Já na Lei Orgânica do ensino secundário, a orientação educacional mencionada nos arts. 80, 81, 82 e 83 evidenciava um significado de orientação das vocações para o ensino superior. Ela não se vinculou a uma profissão, mas se destinou a formar os futuros dirigentes da nação.

Na Lei Orgânica do ensino comercial, a orientação foi citada nos arts. 39, 40 e 41, como orientadora da escolha profissional.

Posteriormente, segundo Grinspun (2001), no governo provisório de José Linhares, tendo como ministro Leitão da Cunha, foram promulgados os seguintes decretos-leis: Decreto-Lei 8259/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei 8530/46 - Lei Orgânica do Ensino Normal e Decreto-Lei 9613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Na Lei Orgânica do ensino agrícola, em seus arts. 45, 46 e 47, a orientação assumiu um caráter moralizador, sugerindo mais um ajustamento à profissão do que a possibilidade de escolha.

Durante o Estado Novo, foram promulgados ainda o Decreto-Lei 4048/42, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e os Decretos-Leis n. 8621/46 e n. 8622/46, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A importância das Leis Orgânicas residia no fato de que nelas se encontravam, pela primeira vez, referências explícitas à orientação educacional.

De 1942 a 1960, ocorreu a exigência legal da orientação no contexto escolar, e os cursos começaram a oferecer a formação para os orientadores educacionais. Nesse período, as questões referentes à orientação tiveram caráter psicológico.

Grinspun (2008) aponta que, na década de 60, floresceu o aspecto preventivo da orientação educacional. A escola vivia um momento de grande importância, sendo a educação vista como responsável pelo desenvolvimento do país. Nesse período, não havia

grêmio nas escolas, e a participação dos alunos em grandes movimentos era vista como uma ameaça política.

A Lei 4024/61 apresenta implicitamente a orientação vocacional em vários artigos, sendo que o Pe. José de Vasconcelos, no parecer 18/62, que tratava da disciplina ou prática vocacional, pontuou que toda a Lei de Diretrizes e Bases poderia ser chamada de vocacional, no sentido mais amplo do termo.

A partir de 1971, passou a existir a obrigatoriedade da orientação educacional nas escolas de 1º e 2º graus, conforme determinou o art. 10 da Lei nº. 5692/71, sem que houvesse a legitimidade de seus objetivos e propósitos por parte dos educadores; assim, isso não garantiu a eficiência de seus resultados.

Art. 10 - Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Conforme Grinspun (2008), durante os anos de 1970, a orientação educacional exerceu uma função terapêutica ou psicologizante, pois buscou o ajustamento do aluno à escola, família e sociedade. Nesse período, o orientador educacional interferia no trabalho do professor com um papel fiscalizador.

Somente podia intitular-se orientador educacional e, como tal, exercer a profissão, no Brasil, quem fosse legalmente habilitado, de acordo com a Lei 5564/68, que dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional, e o Decreto 72846/73, que regulamentou a Lei 5564/68.

O Decreto-Lei nº 72846/73, que regulamentou a lei que tratava do exercício da profissão de orientador educacional, instituiu os passos a serem seguidos. Nesse período, a orientação estava à procura de seu real papel. Vale lembrar, como ressalta Grinspun (2008), que, em todo momento, a orientação deveria realizar o aconselhamento vocacional em cooperação com a família, escola e sociedade.

Esse decreto também ampliou o mercado de trabalho do orientador para as empresas, ou seja, ele podia exercer o papel de selecionar e treinar os profissionais atuantes nas empresas.

Nos anos de 1980, a prática da orientação educacional esteve concentrada na concepção de educação como um ato político. Discutia-se a questão do trabalho pelo caminho das questões sociais, da desigualdade existente na sociedade e do significado do próprio trabalho.

A partir de 1990, houve a extinção da Federação Nacional de Orientação Educacional (FENOE) e a unificação dos trabalhadores de educação, congregando-os em uma entidade nacional, a Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação (CNTE).

No ano de 1994, segundo Grispun (2008) questionou-se muito a continuidade da prática da orientação. Mas a especificidade da orientação se tornou necessária no processo educacional, pois o desenvolvimento científico tecnológico precisa da humanização deste homem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A orientação hoje está mobilizada para não apenas cuidar, mas também promover a aprendizagem do aluno, desenvolver no aluno suas potencialidades, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, construídas por meio do diálogo nas relações estabelecidas.

Partimos de uma orientação voltada para a individualização e visamos a uma orientação coletiva e participativa, preocupada com a formação do cidadão e com seu processo de aprendizagem.

Hoje, segundo o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008c) e o Caderno de Orientações como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação (2005), o trabalho da orientação está comprometido com o cotidiano da escola, seus alunos e suas representações. O orientador hoje precisa voltar seu olhar para a formação do aluno para um novo tempo, em que a ciência e a tecnologia trazem novas necessidades e novos desafios impostos pela era digital.

Pensamos que são múltiplas as possibilidades de atuação dos orientadores e supervisores escolares na criação de espaços do fazer, do aprender e do saber. O que percebemos na escola pública atual é um desafio posto ao orientador educacional, que consiste em ter que atender, ao mesmo tempo, diferentes frentes de trabalho, ocasionando seu distanciamento da ação pedagógica. Podemos citar como exemplo a substituição do professor que falta; a entrega do material escolar; a entrega de uniformes aos alunos; a contagem de passes estudantis de alunos da educação especial, entre outros.

Acreditamos, conforme assegura o Caderno de Orientações como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação (2005), que a principal competência do orientador educacional dentro da escola seja orientar o processo de ensino-aprendizagem. Mas detectamos no Caderno de Orientações (2005) resquícios da sua história porque consta ainda entre suas atribuições coordenar o processo de sondagem de habilidades do educando com vistas à orientação profissional prevista na Lei nº. 5692/71 e faz-se presente também o teor psicologizante (Anexo A). Assim, entendemos que essa caminhada está acontecendo lentamente, porque existe ainda, além do caráter psicologizante o caráter fiscalizador em suas ações.

1.2 UM BREVE HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Conforme ressalta Lima (2001), a ideia de supervisão surgiu com a industrialização, buscando a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional.

Durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão se mantinha dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar. Em 1841, em Cincinnati, surgiu a ideia de supervisão relacionada ao processo de ensino. Até 1875, ela estava voltada a verificar as atividades docentes.

No final do século XIX e início do século XX, a preocupação era com o estabelecimento de padrões de comportamento e de critérios de aferição do rendimento escolar.

No começo do século XX, houve utilização dos conhecimentos científicos na melhoria do ensino e na medição dos resultados de aprendizagem dos alunos. Propunha-se transmitir e explicar.

Em 1925, a tendência foi introduzir princípios democráticos nas organizações educacionais, e definiu-se ao papel do supervisor como líder democrático. Em 1930, a supervisão assumiu caráter de liderança, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões.

Já em 1960, a ação supervisora se voltou para o currículo, tendo a pesquisa função de busca de novas soluções para melhorar a qualidade do ensino.

No Brasil, conforme aponta Lima (2001), a supervisão surgiu pela primeira vez com a Reforma Francisco Campos - Decreto-Lei 19.890 de 18 de abril de 1931, definindo como sua função principal a fiscalização.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942, dizia em seu artigo 75, parágrafo 1º:

A inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica, aplicando-se, dessa forma, às atividades de inspeção.

A inspeção apareceu no cenário brasileiro nos anos de 1950, de forma modernizada, com a denominação de supervisão escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.

Com a Lei 4024/61, as renovações no campo da inspeção se voltaram para o Ensino Primário. Em seu artigo 52 ela prevê:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância.

Depois de 1964, a educação tornou-se assunto de interesse econômico e de segurança nacional. No processo educacional, a supervisão escolar passou a exercer a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que

promovessem sua melhoria. Ao mesmo tempo, exigia do supervisor uma formação de nível superior.

A supervisão no contexto da educação no Brasil, segundo Alarcão (2001), remonta aos anos de 1970 e surgiu no cenário sociopolítico e econômico, historicamente, como função de controle, em nome da eficiência e da eficácia, defendidas por abordagens de influência taylorista baseadas em filosofias tecnocráticas.

Lima (2001, p. 76) afirma que “com esse caráter, a supervisão escolar desenvolveu uma prática voltada para os aspectos tecnocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que asseguraria seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira”.

A supervisão escolar, nos anos 70, segundo Lima (2001), desenvolveu sua prática voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, e sua formação priorizava o desenvolvimento de uma concepção de supervisão escolar funcionalista, dando ênfase ao “como fazer” e controlando ação pedagógica do professor.

De acordo com Ferreira (2001), é premente refletir sobre os princípios, valores e conceitos que deverão nortear a formação e a prática dos profissionais da educação e, em especial, a dos profissionais que irão exercer as funções de orientador e supervisor educacional. Isto implica perceber a supervisão escolar como prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação brasileira.

Ferreira (2001) coloca que os conteúdos do trabalho profissional da supervisão - e acreditamos que da orientação educacional também - são os seguintes: a coordenação da interpretação/implementação e da coleta de subsídios para o desenvolvimento de novas políticas mais comprometidas com as realidades educacionais; a coordenação, construção e elaboração coletiva do projeto educacional; a coordenação de todo o desenvolvimento das políticas, do planejamento e da avaliação construídos e realizados coletivamente; a análise das práticas educacionais em desenvolvimento com base em construção coletiva: a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a investigação participante e contínua; estudar muito e continuamente, individual e coletivamente, discutindo conceitos e formas de implementação prática de estratégias de ação pedagógica.

Na análise do documento Caderno de Orientações como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação (2005), elaborado

pela Secretaria Municipal de Ensino de Campo Grande, percebemos que no artigo 148 há resquícios da história dessas profissões no sentido ainda da fiscalização. Como exemplo podemos citar o item V, que diz: “Prestar assistência técnico-pedagógica, avaliando o desempenho do corpo docente no processo ensino-aprendizagem” (Anexo A).

Interpretamos que se o Caderno de Orientações como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação (2005) estabelece como atribuição do supervisor que o mesmo avalie o desempenho do corpo docente, que entendemos como controle, torna-se difícil tanto para os especialistas como para os professores terem ações críticas e reflexivas dentro dessa escola. Isto não quer dizer que elas sejam impossíveis, mas acreditamos que a pressão seja grande. Afirmamos isso com base na análise do documento acima citado (Anexo A).

1.3 ATUAÇÃO DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE

Após uma breve retrospectiva histórica de como e com quais especificações foram inseridos os profissionais de orientação e supervisão no cenário da educação no Brasil, abordaremos, com base nos documentos, quais são as atribuições dos orientadores e supervisores escolares atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

Santos (1998) pontua que a educação contínua aparece como a forma mais barata e mais eficiente de formar docentes, na visão das políticas públicas vigentes. O grande investimento em educação dos profissionais em serviço tem como objetivo melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor de competências básicas para o exercício do magistério. A mesma autora afirma ainda que o investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares e desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menos possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais.

Pensamos que essa política pública de investimento na formação em serviço visa a treinar e capacitar os educadores para exercer funções em detrimento de uma

formação reflexiva, que demandaria mais tempo e acarretaria mais custos, mas colocaria a ênfase na qualificação desse profissional.

Como pontua a Política de Gestão Escolar da REME (2007, p. 58) em sua dimensão técnica, “cabe à direção e à direção-adjunta promover reuniões com a equipe técnica e corpo docente para a elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar”.

O Caderno de Orientações como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (2005) define qual é a função do orientador educacional e do supervisor escolar numa ação educativa conjunta que objetiva o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos, por meio do trabalho desses profissionais, como parte da organização escolar.

Cabe lembrar que esse Caderno de Orientações (2005) é entregue a todos os orientadores e supervisores escolares que atuam na REME logo quando de seu ingresso na Rede.

É importante abordar as atribuições desses especialistas nas escolas da REME para que, nos próximos capítulos possamos relacioná-las, com o uso das tecnologias educacionais e com a formação continuada desses profissionais.

No Anexo A desta pesquisa estão algumas atribuições dos orientadores e supervisores escolares segundo o Caderno de Orientações (2005).

Iniciaremos abordando as atribuições que são de ambos, conforme determina o Caderno de Orientações (2005). Os orientadores e supervisores escolares têm muitas ações que deve ser desenvolvidas em parceria e também ações específicas, mas todas com foco na aprendizagem do aluno.

Ambos são co-responsáveis pelos Conselhos de Classe, pela elaboração do Projeto Político Pedagógico, pela elaboração das ações e pelo cumprimento das mesmas, que estão contidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pela elaboração do Regimento Interno, pelo Recreio Dirigido, pelo acompanhamento do planejamento do professor, pela frequência e aprendizagem dos alunos e pelo Grupo para Avançar nos Estudos/GAE.

Entendemos, como Ramos (2008), que a equipe técnica precisa buscar formas de atrair os professores para o envolvimento e o compromisso com o seu trabalho. Afirma Ramos (2008, p. 101):

A chave para alcançar, com sucesso, esse objetivo é a participação significativa que une o grupo em torno de preocupações profissionais comuns, utiliza-se do conhecimento e da experiência desse grupo para a resolução de problemas de trabalho, criando uma agenda a partir da qual os profissionais são capazes de organizar seu trabalho de forma autônoma.

Como Miziara (2008), entendemos que o professor e toda a comunidade escolar devam ser envolvidos, conquistados pela equipe técnica da escola e que o estudo e a elaboração da proposta pedagógica devam contar com todos os membros da comunidade escolar para que o trabalho aconteça de forma engajada e enriquecedora.

Acreditamos que o estudo e a elaboração coletivos da proposta pedagógica garantam a solução de problemas e também a organização do trabalho não só do professor, mas de toda a comunidade escolar, cada um conhecendo sua função, a função do colega e ainda os problemas da comunidade na qual a escola está inserida.

O estudo e conhecimento da proposta pedagógica auxiliam os profissionais atuantes na escola a se organizarem e a planejarem seu trabalho de acordo com a filosofia da instituição, o que é muito importante.

Com relação ao recreio dirigido, os especialistas devem, segundo a Resolução SEMED nº 111, de 16 de abril de 2007, quando necessário, elaborar e coordenar as atividades a serem desenvolvidas, sejam elas culturais, recreativas ou esportivas (Anexo C). Acreditamos que essa seja uma das atribuições dos OE/SE em que as tecnologias disponíveis na escola poderiam ser utilizadas.

Segundo afirma o Caderno de Orientações (2005), é atribuição dos orientadores educacionais participarem do processo de integração da família, escola e comunidade. Defendemos, como Zeichner (1992), que a existência de boas relações entre a escola e a comunidade, bem como o desenvolvimento das capacidades dos professores para trabalharem eficazmente com os pais, são aspectos de grande importância, independentemente do contexto.

O Caderno de Orientações (2005) afirma ser atribuição dos supervisores e orientadores educacionais orientar e acompanhar os professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino, uma vez que se pressupõe que estejam preocupados e envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem; por isso a necessidade de o acompanharem. Nas escolas da REME, esse momento acontece durante o horário de planejamento dos professores. Assim, acreditamos que a relação entre escola e comunidade ajude ao professor na elaboração de suas atividades, servindo como um ponto de partida.

Consta no Caderno de Orientações (2005) que são atribuições dos OE/SE proporcionar na escola momentos de estudo dos referenciais curriculares e da proposta pedagógica da instituição. O documento afirma que é imprescindível a presença do orientador e do supervisor no Conselho de Classe, por ser o orientador o contato constante com a família e conhecer as problemáticas vividas pelos alunos e o supervisor estar em contato direto com os professores.

Conforme o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008c), nessa proposta, a equipe técnica da escola é vista como responsável pela organização, promoção e execução dos eventos de formação continuada no trabalho dos profissionais da educação. Ela é ainda responsável pelo cultivo da prática da leitura e da pesquisa dos professores; para isso, necessita ser também pesquisadora e leitora.

No período de 2005 a 2008, a ênfase das Políticas Públicas da SEMED foi de priorizar a formação continuada de seus profissionais, estabelecendo parcerias com as Instituições de Ensino Superior e proporcionando cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas diversas áreas, para aqueles que desejassem fazê-los.

Entendemos que esse momento é essencial na escola e, por isso, ele é previsto no calendário escolar como sessão de estudo ou reunião pedagógica, sendo uma formação continuada *in loco*.

Defendemos que esse momento seria oportuno para o uso das tecnologias disponíveis na escola. Seria possível criar um ambiente virtual de estudo como fórum ou *moodle*, em que os professores pudessem dialogar, trocar *e-mails*, compartilhar textos, trocar experiências. Outra possibilidade seria que os participantes produzissem coletivamente por meio da interface *wiki*, oportunizando que quem estivesse ou não no local pudesse participar da mesma forma.

Também se solicita ao orientador e ao supervisor atuante na unidade escolar que deem uma atenção especial ao projeto Grupo para Avançar nos Estudos (GAE), no planejamento dos professores, sugerindo atividades diversificadas e aos alunos com relação às faltas e avanços na aprendizagem.

Um grande ganho para os alunos da REME foi a Resolução SEMED n. 121, de 9 de junho de 2008, que dispõe sobre o Grupo para Avançar nos Estudos (GAE) nas unidades escolares da rede, que ajudou muito os alunos com defasagem na aprendizagem, recuperando-os e diminuindo, assim, o índice de evasão e reprovação. Essa resolução tem por finalidade recuperar os alunos que estão muito defasados em seus estudos e, por isso, não conseguem acompanhar a turma. O projeto propicia acesso a uma metodologia diferenciada de ensino e de aprendizagem que oferece condições para a sua aprovação (Anexo B).

Os alunos que apresentam baixo rendimento escolar são auxiliados no contraturno com professores selecionados e capacitados, que, de forma diferenciada, trabalham os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Nessas aulas, utilizam diferentes materiais concretos, como jogos, tangram, material dourado, sala de informática, alfabeto móvel, brincadeiras como *stop*, caça-palavras, quebra-cabeças, entre outros, que favoreçam a compreensão do conteúdo pelo aluno. As salas contam com um mínimo de dez (10) alunos e no máximo quinze (15) alunos, e os pais são convidados a acompanhar seus filhos nas atividades. Cabe ao supervisor escolar e ao orientador educacional formar as turmas de alunos, por grau de dificuldades em termos de conteúdos e disciplinas, selecionar os professores e acompanhar seu planejamento fornecendo subsídios para que essa aula diferenciada aconteça. Cabe especificamente ao orientador acompanhar a frequência desses alunos, chamando os pais quando necessário.

Abordaremos a seguir as atribuições específicas dos orientadores educacionais previstas no Caderno de Orientações (2005). Com base em nossa experiência, acreditamos ser relevante que os orientadores possibilitem a integração da família, escola e comunidade, para que possam detectar os problemas pelos quais seus alunos estão passando e, em parceria com o professor e a família, melhor atendê-los nas suas necessidades.

Trabalhar com projetos em torno de temas que venham ao encontro das necessidades da comunidade escolar é uma boa alternativa, pois enriquece a aprendizagem dos alunos. A equipe técnica em sintonia com a comunidade escolar pode ajudar a sanar problemas se conseguir o envolvimento e comprometimento de todos.

Acreditamos ser relevante que, como prevê o Caderno de Orientações (2005), a discussão de critérios de avaliação ocorra com a participação do orientador, supervisor e professores, não esquecendo do que foi acordado na proposta pedagógica da escola, razão pela qual são importantes o estudo e a elaboração coletivos.

No item XI do Caderno de Orientações (2005), é atribuída ao orientador a função de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando com o foco na orientação profissional. Entendemos que acontece aí um retrocesso à Lei nº. 5692/71, que define o papel da orientação como vocacional e implica um reducionismo do papel do orientador.

Grinspun (2001) afirma que, por meio do artigo 10 da Lei 5692/71, instituindo-se a obrigatoriedade da orientação vocacional nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, pretendia-se confirmar um ensino profissionalizante, obrigatório que, por meio do aconselhamento vocacional, ofereceria aos alunos a oportunidade de escolha de uma profissão futura compatível com as necessidades do mercado de trabalho. Já na década de 80, uma série de eventos da classe procurou redefinir a identidade para o orientador, que passou a buscar um trabalho integrado com os demais membros da comunidade escolar.

É importante que a construção do Projeto Político Pedagógico seja coletiva e leve em consideração a clientela na qual a escola está inserida. Os profissionais da unidade escolar devem conhecer esse documento por ser ele o norteador de todas as atividades nela desempenhadas.

Veiga (2006, p. 11) ressalta que:

O Projeto Político Pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O Projeto Pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Consta, ainda, entre as atribuições dos orientadores educacionais, a de acompanhar junto aos professores as faltas dos alunos. A partir de 30 faltas consecutivas, o orientador educacional deve encaminhar um relatório ao Conselho Tutelar com os comprovantes de contato com a família, para que sejam tomadas as providências necessárias.

Entendemos ser importante esse contato com a família para que o aluno tenha “atendimento especializado”², se estiver com alguma enfermidade grave ou em caso de acidente e necessite de regime domiciliar com professor itinerante.

No caso do aluno ser faltoso, sem justificativa de doença ou acidente, é papel do orientador escolar avisar a família para que a mesma possa acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno junto à escola.

Por meio desse levantamento documental das atribuições dos orientadores e supervisores escolares da REME, podemos perceber como é fundamental a presença dos mesmos nas unidades escolares.

O trabalho integrado da supervisão e da orientação escolares é importante e contribui para que a gestão da escola aconteça da forma como foi planejada em seus documentos oficiais e prime por realizar um trabalho de qualidade com foco no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme estabelece o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008c), o trabalho do supervisor e do orientador deve ter sua especificidade; contudo, deve haver também uma articulação entre as áreas específicas, pois dela resulta a compreensão do trabalho pedagógico em sua totalidade.

² “Atendimento especializado” - A escola solicita à Secretaria Municipal de Educação um professor itinerante para atender o aluno em sua residência, quando este não puder frequentar a escola por motivo de saúde.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Destacamos que nesta pesquisa compreendemos formação continuada conforme a definição de Nóvoa (2001) pontua como o aprender contínuo que é essencial na profissão do educador e deve centrar-se em dois pilares, na própria pessoa do educador e na escola como lugar de crescimento permanente.

A terminologia que utilizamos no decorrer da pesquisa é a de formação continuada. Valorizamos a formação como um processo dinâmico, com possibilidades de aperfeiçoamento crescente, e que pode ocorrer tanto fora do local de trabalho como no *lócus* do trabalho cotidiano, de maneira contínua.

A preocupação em refletir sobre a formação continuada nesta pesquisa se deve ao fato de ela ser uma das atribuições do orientador educacional e do supervisor escolar e estar associada ao processo de formação em serviço dos professores atuantes nas escolas da REME. Ela pode ser realizada nas reuniões pedagógicas, previstas em calendário escolar, ou ocorrer nos Polos, parada bimestral das escolas da REME para reflexão de toda a comunidade escolar sobre os problemas da escola. Essas formações se fazem necessárias uma vez que as práticas se transformam constantemente.

Conforme Christov (2007, p. 10) afirma, “o sucesso da formação continuada requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes”.

A política de educação da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2006) enfatiza a necessidade dos processos de formação continuada dos profissionais da educação *in loco*, priorizando o Projeto Político Pedagógico das escolas. São oferecidos cursos e encontros de formação continuada tanto para os especialistas como para os professores.

2.1 DIREITO CONQUISTADO

Após abordarmos no primeiro capítulo as atribuições dos orientadores e supervisores escolares nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - REME, nesse segundo capítulo, em que voltamos nosso olhar para a formação dos especialistas e professores, apoiaremos nossa discussão em documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Campo Grande, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no Plano Nacional de Educação (2000) e no Plano Municipal de Educação de Campo Grande (2007-2016).

Concebemos a prática como espaço de reflexão e construção de saberes, e consideramos que as ações dos especialistas sejam orientadas por seus pensamentos e compreendam a aprendizagem da docência como um processo que ocorre ao longo da vida. Isso implica uma relação estreita entre a formação inicial e a formação continuada.

Lembramos que o nosso objetivo maior é analisar as concepções dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas. Temos três pilares que respaldam nosso estudo, que são a trajetória histórica da profissão de orientação e supervisão e suas atribuições, a formação inicial e continuada dos professores e especialistas em educação e a introdução das tecnologias educacionais na escola.

No Brasil, conforme apontam Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006), assim como em outras partes do mundo, o surgimento do ofício de professor está ligado aos missionários da Companhia de Jesus. No Império, surgiu a preocupação com a formação dos professores, cuja responsabilidade cabia às províncias, que não dispunham de recursos para empreender ações buscando minimizar a realidade das escolas primárias formadas por professores leigos e improvisadas. As Escolas Normais são as primeiras instituições de

formação docente cuja relevância se traduz na própria constituição da profissão de professor.

Com a República, iniciou-se a preocupação com a formação dos professores para o ensino superior. Desde sua gênese, o curso de Pedagogia ficou reduzido ao aspecto profissionalizante, prevalecendo a formação do técnico em educação.

Segundo Libâneo (2007), ao iniciar o período republicano, por volta de 1889, iniciaram reformas de ensino de caráter mais administrativo que pedagógico, porém seus efeitos foram modestos. Nem a reforma de Benjamim Constant de 1890, inspirada em ideias filosóficas e pedagógicas de Augusto Comte, conseguiu modificar as práticas de sala de aula.

Libâneo (2007) afirma que até 1930 havia o predomínio da tendência humanista tradicional, que se estende do período dos jesuítas até os anos que precederam o lançamento do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

De 1930 a 1945, houve um equilíbrio entre as tendências humanistas tradicional e moderna. Em 1932, Anísio Teixeira propôs a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Ela foi a primeira escola de formação de professores em nível universitário, mas a experiência foi interrompida em 1938.

A estruturação do curso de Pedagogia estabelecida em 1939 indica a adoção de um currículo genérico e certa imprecisão quanto ao significado real desse curso. Manteve-se a ideia pragmática de que o pedagogo é o que cuida dos métodos e das técnicas de ensinar.

No período de 1945 a 1960, surgiu a crise da tendência humanista moderna e a articulação da tendência tecnicista. E a partir de 1968, configuraram-se o predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional proposta para sua implementação.

O final da década de 1960 e o início da década de 1970 foram marcados pelo tecnicismo educacional que adquiriu nova roupagem no contexto do regime militar em 1964 no Brasil, agora assentado no behaviorismo e na teoria de sistemas.

No final dos anos 70, segundo Libâneo (2007), os educadores progressistas conquistaram cada vez mais espaço no cenário nacional, e a partir do I Seminário de Educação Brasileira realizado na UNICAMP em 1978 o debate ganhou âmbito nacional.

Por volta dos anos 80, ficou forte entre os educadores progressistas a influência do marxismo em suas várias interpretações. No âmbito pedagógico, houve a presença de propostas da Educação Libertadora formuladas a partir do pensamento de Paulo Freire, bem como de várias correntes antiautoritárias, e articulou-se a Pedagogia Crítico-Social, de orientação marxista.

Como afirma Brandão (2005, p.14) sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A posse de um governo civil em 15 de março de 1985 não só encerra a ditadura militar, como permite, 2 anos depois, a convocação de um Congresso Nacional Constituinte, que escreve uma nova Constituição Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988. A existência de uma nova Constituição permitiu o prosseguimento das discussões sobre os temas educacionais, com vistas à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Acreditamos que esse seja um marco importante na história da educação, por isso o trazemos nesse estudo. É no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que está explícita a exigência de curso de graduação em Pedagogia, ou cursos de pós-graduação em Educação, no que se refere à formação de profissionais de educação para supervisão e orientação educacional.

Veiga (2006) pontua que as diretrizes curriculares para a formação de professores estão fundamentadas em duas vertentes: uma ligada à concepção de pedagogia por competência, e outra ligada à avaliação de resultados. Cita ainda, nesse estudo, pontos preocupantes com relação à formação do professor em que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) nega ao professor sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo-o a um profissional tarefeiro, pois qualquer curso de baixa qualidade o forma; aprova a desvinculação do bacharelado da licenciatura ferindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e sinaliza a possibilidade de redução do estágio curricular supervisionado para no máximo 200 horas.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2000), com vigência de 2001 a 2010, entra na história da educação brasileira aprovado pelo Congresso Nacional, cumprindo um mandato constitucional de 1988 e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ele fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos; contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; envolve o poder legislativo no acompanhamento de sua execução e chama a sociedade para acompanhar e controlar sua execução.

A valorização do magistério, conforme aponta o PNE (2000), só pode ser obtida por meio de uma política global do magistério que implique a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Vale ressaltar que as novas exigências no campo da educação tornam necessários, cada vez mais, profissionais qualificados e atualizados desde a educação infantil até a educação superior.

O PNE (2000) estabelece diretrizes e metas que asseguram a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação como meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

Conforme o PNE (2000) explicita, a formação inicial dos professores da educação básica deve ser de responsabilidade das instituições de ensino superior, nos termos do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.

Importa ressaltar que, segundo nossa compreensão, na formação inicial é preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

Shulman (1986) aponta que os professores necessitam de um conjunto de saberes profissionais que incluem o saber pedagógico geral, englobando o conhecimento de teorias e princípios de ensino e aprendizagem, o conhecimento sobre os alunos e o conhecimento sobre os princípios e técnicas de comportamento e gerenciamento em sala de

aula. É importante o saber sobre o conteúdo que inclui as estruturas essenciais (ideias, fatos e concepções referentes ao campo, assim como as relações entre essas ideias, fatos e concepções) e sintáticas que envolvem o conhecimento sobre as maneiras pelas quais a disciplina cria e avalia o novo conhecimento. O saber sobre o conteúdo pedagógico inclui a compreensão sobre o que significa ensinar um tópico particular, assim como o conhecimento sobre os princípios e técnicas requeridas para fazê-lo.

Como Shulman (1986), compreendemos que a base do conhecimento é o conjunto da compreensão, habilidades e motivação que um professor precisa para atuar eficazmente em uma dada situação de ensino. Os estudos do autor vão ao encontro das pesquisas de Tardif (2000).

Tardif (2000, p. 8) salienta:

Que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Tardif (2000, p. 10) afirma que o saber tem um “sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Defendemos que na era digital em que nos encontramos são necessárias competências e habilidades para interagir com e por meio das mídias.

Compartilhamos da seguinte opinião de Tardif (2000, p. 13):

Os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Em primeiro lugar, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar.

O mesmo autor (2000) afirma ainda que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos porque provêm de diversas fontes; eles utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade; e na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, competências ou aptidões.

Compreendemos, como Tardif (2000), que os saberes profissionais dos professores estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e utilidade. Eles são personalizados - apropriados, incorporados - e situados - construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho.

Conforme aponta o mesmo autor (2000), uma das principais características do professor deve ser a aquisição da sensibilidade referente às diferenças entre os alunos. Essa característica exige dele a disposição de estar constantemente revisando seu repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

Pensamos, como Tardif (2000), que o trabalho diário do professor com os alunos provoca nele e nos alunos o desenvolvimento de um conhecimento de si, de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua maneira de ensinar. Os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto de estudo, que é o ser humano.

Os apontamentos do Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) vão ao encontro das ideias de Tardif (2000), uma vez que definem como importante a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

O PNE (2000) sublinha que a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visa à abertura de novos horizontes na atuação profissional.

Entendemos que a formação continuada deve assumir sua relevância em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo na sociedade.

O Plano Municipal de Educação de Campo Grande (2007-2016, p. 131) afiança o seguinte:

A formação e a valorização dos profissionais da educação pressupõem um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço ou continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira.

Acreditamos que a formação inicial, a formação continuada, a remuneração e condições adequadas de trabalho formam o alicerce para a construção de práticas pedagógicas que garantam a melhoria da qualidade do ensino.

Seguindo a política de valorização dos educadores, a SEMED busca promover a formação continuada priorizando a reflexão dos professores sobre a sua atuação e também sobre a política educacional desenvolvida.

A Política de Educação para a REME (2006, p. 29) afirma o seguinte:

A complexidade do desafio da inclusão social requer diferentes fatores para o enfrentamento das condições sociais existentes. Para superação dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação propõe programas de resgate social como oferta de educação para adultos, os programas de correção idade/ano; a formação continuada aos profissionais que atuam na REME e atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais educacionais, assistidas com infra-estrutura física, aporte tecnológico, acompanhamento pedagógico e alimentação escolar.

Com base na análise da Política de Educação da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2006) e no Relatório de Atividades (2007), podemos afirmar que, na REME, desde 2005, a formação continuada vem sendo estimulada pela prefeitura em duas modalidades. Uma, por meio de convênios com instituições de ensino superior em que profissionais da educação são convidados a participar de cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas. Outra, por meio de formações reflexivas chamadas Polos, organizadas pelas equipes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Gestão e pela equipe pedagógica, atuantes na SEMED. Este é o momento em que as escolas param, quatro vezes por ano, para estudar e refletir sobre suas práticas educativas.

Nos Polos bimestrais, os alunos são dispensados e as escolas se juntam por região. Assim, desde os vigias até os diretores param naquela data para ler textos, participar de oficinas, refletir e trocar experiências sobre suas atividades.

Segundo o Relatório de Atividades (2007), foram oferecidos pela SEMED cursos de formação continuada em diversas áreas: Águas no Brasil - A visão dos brasileiros WWF; Formação Continuada na Área de Educação Infantil; Formação Continuada na Área de Educação Especial; Formação Continuada na Área de Tecnologia Educacional; Formação Continuada para Especialistas em Educação; Programa de Formação Reflexiva e Cursos de Pós-Graduação.

No Caderno de Orientações (2005) é ressaltada a ideia de que os especialistas devem planejar e coordenar as reuniões de estudo na escola fazendo registros dos encaminhamentos, orientações e observações e, ainda, organizar reuniões de formação continuada *in loco* durante o horário de planejamento. Faz parte das atribuições dos OE/SE acompanhar e incentivar a participação dos professores na formação continuada.

O Caderno de Orientações como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação (2005) pontua que os orientadores e supervisores escolares devem participar de cursos, encontros, seminários, sessões de estudos e reuniões promovidas pela SEMED. Afirma ainda que os especialistas devem realizar encontros e palestras com a comunidade escolar de acordo com a necessidade da mesma; promover encontros com os professores para a troca de experiências e proposição de alternativas que visem à melhoria da aprendizagem, por meio de sessões de estudos.

A prática pedagógica não pode prescindir da participação coletiva dos especialistas de educação e dos professores nas etapas de planejamento, execução e avaliação dos currículos; portanto, torna-se necessário que esses profissionais estejam estudando constantemente.

O Referencial Curricular da REME (2008c) assegura como premissa da reflexão a necessidade de muito estudo, pesquisa e formação permanente em serviço, por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo esses elementos garantidos por meio do investimento no Programa de Formação Continuada da REME. Nessa proposta, os especialistas das unidades escolares são vistos como os responsáveis pela organização, promoção e execução dos momentos de formação continuada, devendo, como mencionamos anteriormente, propiciar sessões de estudos, acesso à fundamentação teórica e à aplicabilidade na prática.

Se a equipe técnica é a responsável por esse momento, então, entendemos que ela deva ser leitora, pesquisadora e estudiosa.

O documento Escola Municipal, Formação Ideal (2008a) advoga a ideia de que a formação continuada dos profissionais da educação visa a compor equipes preparadas intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. A infraestrutura física deve ser adequada, atualizada, confortável e com acesso à tecnologia de informática. Ressalta ainda

que a formação continuada é compromisso permanente de atualização, bem como discussão de caminhos e oportunidades para melhorar o ensino.

2.2 FORMAÇÃO DESEJADA

Para pensarmos a questão da importância da formação inicial e continuada dos educadores nos basearemos em algumas ideias sustentadas por Paulo Freire, Dewey, Zeichner, Cunha, Nóvoa, Vieira Pinto, Santos e Pimenta.

Freire (2003, p. 95) afirma que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”

Em consonância com essa concepção de Freire, entendemos que os especialistas, querendo promover junto aos professores o momento de formação continuada, necessitam primeiramente buscar sua própria formação por meio de leituras, reflexões e estudos, entre outros. Transparece ainda, nessa afirmativa do autor, a importância dos educadores estarem constantemente se atualizando, buscando respostas às suas inquietações.

De acordo com Dewey (1959, p. 22),

o pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

Afirma Dewey (1959) que pensar é um curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente. O ato de pensar, para o autor, aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos, a coisas que não são vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas ou provadas. Assim, um pensamento ou ideia é a representação mental de algo não realmente presente e pensar consiste na sucessão de tais representações.

A reflexão, para Dewey (1959), é uma consequência, uma ordem consecutiva em que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. A reflexão tem início quando começamos a investigar

a idoneidade, o valor de qualquer índice particular, quando experimentamos verificar sua validade e soubermos qual a garantia de que os dados existentes realmente indicam a ideia sugerida, de modo que sua aceitação se justifique. No pensamento reflexivo, segundo o mesmo autor (1959), há unidades definidas, ligadas entre si de tal sorte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.

Acreditamos que cabe ao educador pensar como as tecnologias podem ser usadas no contexto educacional de forma a serem meios de comunicação, de interação e de produção.

Dewey (1959) pontua que para pensarmos é preciso estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida que constitui o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que suas razões tenham sido descobertas.

O mesmo autor (1959, p. 26) assevera que:

o pensamento reflexivo é uma capacidade que nos emancipa de ação impulsiva e rotineira. [...] o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes, de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante ou ausente.

Os especialistas, assim como os professores, precisam planejar suas ações com base em uma reflexão. Precisam colocar-se em estado de dúvida para pesquisar.

Em Dewey (1959), encontramos ainda três importantes atitudes do pensar reflexivo: o espírito aberto, que consiste em ser receptivo ao novo; todo o coração, que envolve a relação emocional, afetiva diante de uma causa, de um desafio; responsabilidade, que é uma atitude necessária na análise das novas perspectivas, da novidade.

Ser capaz de questionar o novo é essencial nos dias de hoje, em que as mudanças acontecem rapidamente, os avanços tecnológicos são constantes. Estar de todo o coração em uma profissão é algo que se reconhece nas atitudes práticas e morais desse profissional, é o seu comprometimento com a causa. Entendemos que ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado e assegurar a sua integridade.

Grinspun (2001) afirma que o orientador educacional ajuda na formação continuada dos educadores apoiando, discutindo, argumentando, questionando, debatendo, enfim, procurando refletir sobre esses indivíduos no espaço e no tempo em que vivem e em suas interferências e participações para uma sociedade mais justa e democrática.

Para Zeichner (1993, p. 21),

uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas.

Zeichner (1993) assevera que o ensino precisa dar atenção a todos os elementos centrais das várias tradições: as representações das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação, as consequências sociais e os contextos do ensino. Como o autor, acreditamos que a atenção do professor deva estar voltada tanto para dentro, para a sua prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática.

Entendemos que ao propiciar, na escola, esse momento de reflexão entre os professores, os especialistas devem oportunizar os momentos de troca de experiências e valorizar ainda as pesquisas científicas feitas na área.

Nas palavras de Cunha (1999, p. 127):

O professor é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez o mais significativo sejam as novas tecnologias da informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea.

Nóvoa (2001, p. 25) afirma que “ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha”.

Essa frase deixa claro que é necessário pensar sempre sobre a nossa prática e que é importante a partilha, pois ninguém é professor sozinho. A partir dessa afirmação,

podemos também perceber a relevância das sessões de estudo e troca de experiências *in loco*, como é posto nas atribuições dos OE/SE pela SEMED.

Nóvoa (2001) aponta três aspectos importantes para a escola; uma nova organização do trabalho; uma nova relação com o espaço cultural e uma nova concepção do conhecimento. Salaria que as escolas devem ser locais de formação e que, por isso, é preciso reorganizá-las como espaços de aprendizagem cooperativa em que os professores possam ir se formando em diálogo com os colegas. Ele indica que o professor deve ser também pesquisador, ressaltando a importância da experiência e da reflexão sobre a experiência.

Acreditamos que possamos aprender em grupo, aprender sozinhos por meio da pesquisa e da leitura, aprender pelas nossas ações, aprender pelo diálogo e que outros locais, além da escola, também podem ser espaços de aprendizagem.

Vieira Pinto (1984, p. 113) afirma que:

[...] a capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leituras de periódicos especializados, etc.; e a via interna, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitem das conclusões destes debates.

Como Vieira Pinto (1984), pensamos que a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo.

Pensamos que nas formações *in loco* e até mesmo nos Polos esse momento de diálogo necessita ser proporcionado tanto entre os especialistas como entre professores, alunos e comunidade em geral. Esta é uma escola participativa, integrada, que discute suas práticas, que se auto-avalia.

Sobre a formação, Santos (1998) pontua que ela pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas pelo professor tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial e ainda no desempenho da atividade profissional. Acrescentam-se a essa formação também os valores,

as atitudes e os traços de personalidade do docente. Assim, a formação é um processo dinâmico, e a prática profissional um elemento constitutivo da formação continuada.

Ressaltamos, então, que, sob essa ótica, a formação continuada proposta pela SEMED aos seus profissionais vai ao encontro do que Santos (1998) chama de formação contínua do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos, pela proposta de reflexão, pelos questionamentos levantados sobre seu campo de trabalho.

E, junto com Santos (1998) e Nóvoa (2001), pensamos ser relevante a formação em serviço como forma de estimular a reflexão na e sobre a prática do docente, mas é preciso entender que ela não poderá substituir a formação inicial.

Pimenta (2005) faz uma crítica da qual compartilhamos no sentido de que a ampliação dos programas de formação continuada aos professores que já atuam nos sistemas de ensino complica quando feita de forma aligeirada, não aprofundando a reflexão crítica sobre a prática, o que demandaria uma sólida formação teórica. Esses programas a que se refere a autora sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação.

Isso é preocupante, uma vez que buscamos a melhoria na qualidade de ensino e precisamos cada vez mais desse professor que pensa sobre a sua prática, revê suas atitudes, planeja suas atividades e analisa o processo ensino-aprendizagem como um todo.

Acreditamos, como Pimenta (1999) que a formação do professor seja um *continuum* em que ocorre uma permanente construção, desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas necessárias à profissão docente e às demandas educacionais. A formação continuada não se insere como substituição da formação inicial, mas deve agregar-se a ela visando o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Ainda na perspectiva de uma formação continuada e contínua, Pavan e Lopes (2007) retomam a ideia de Kemmis (1987) de que a reflexão crítica implica um processo de autoavaliação que coloca o praticante na ação, na história da situação, na condição de participante da atividade social, principalmente assumindo posições. Ela implica um comprometer-se.

Pensamos esse comprometer-se do professor como uma reflexão contínua sobre o seu papel social como educador. O principal na formação docente é pensar sobre o que é ser educador. Como preparar o educador para questionar o curso da história? Como preparar o educador para lidar com a inserção das tecnologias digitais na escola?

Lopes (2005) pontua que para a implantação da tecnologia no processo educacional, mais especificamente o computador, é necessário que haja formação instrumental e que ela inclua um componente crítico-reflexivo a fim de capacitar o docente para que este saiba por que, para que, quando e como usar a tecnologia educacional.

2.3 FORMAÇÃO NA ERA DIGITAL

Pensamos que o problema da educação tem implicações políticas, sociais, culturais e econômicas, e não depende somente da formação dos professores em tecnologias educacionais, mas reconhecemos a importância de pensar uma educação articulada com as políticas públicas, entre as quais se encontra a de formação continuada em mídias para os educadores.

Vivemos na era de grandes e de rápidas transformações. Novas informações jorram a todo instante pela televisão, pelo rádio e pela *internet*. Os efeitos das mudanças promovidas pelas mídias se espalham por todos os campos do saber e da vida humana; por isso, a escola é o lugar onde isso pode ser sentido e vivido, como reflexo da sociedade.

A função do educador nesse contexto é a de ser criador de ambientes de ensino-pesquisa-aprendizagem e de valorização do educando.

Com a entrada das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas, os educadores precisam adquirir novas competências e conhecimentos; sendo assim, eles devem se atualizar e conhecer as mídias disponíveis nessa nova era.

Ferreira (2009, p. 10) afirma:

Conclui-se, portanto, como necessária ao profissional docente uma formação de cunho epistemológico e não meramente instrumental frente às tecnologias educacionais propiciadas pelas redes digitais, para que os mesmos tenham a capacitação técnica pedagógica necessária à

reconfiguração do conhecimento, sua produção e partilha, de modo a tornar possível e real a aprendizagem.

Essa afirmação de Ferreira (2006) vai ao encontro da de Lopes (2005) de que a formação não pode ser meramente técnica, é preciso técnica, mas precisa ter o componente crítico-reflexivo.

Segundo Mill (2006), podemos entender a Idade Mídia como a era que estamos vivendo atualmente, que faz uso das tecnologias de informação e comunicação, de todas as técnicas e tecnologias que estruturam as novas redes comunicacionais, para colonizar os indivíduos, estando eles interessados ou não. A telemática trouxe a possibilidade de capilarizar a sociedade e colonizar a subjetividade de cada um dos seus membros.

Moran (2009, p. 1) afirma:

São poucos os educadores e gestores pró-ativos, inovadores, que gostam de aprender e que conseguem pôr em prática o que aprendem. Muitos profissionais preferem repetir modelos, obedecer, seguir padrões, que demoram a avançar. Sem pessoas autônomas, criativas, pró-ativas é muito difícil ter uma escola diferente, mais próxima dos alunos que já nasceram com a *internet* e o celular.

Diante da afirmação de Moran (2009), entendemos que os orientadores e supervisores escolares têm sido incentivados pela SEMED a buscar sua autoformação em mídias para que possam promover uma nova postura na escola.

A escola de hoje, segundo Moran (2009), precisa de redes de aprendizagem entre professores e entre alunos, para que aprendam com os que estão perto e com os que estão longe. Precisa-se de escolas que possuam base de dados multimídia, de multitextos, que deem acesso a muitas formas de pesquisa e de desenvolvimento de projetos.

Entendemos, como Moran (2009), que a educação não acontece somente na sala de aula, mas em todos os momentos e com todas as pessoas, na interação cotidiana. Escolas não conectadas são escolas incompletas, alunos sem acesso às redes digitais estão excluídos do acesso à informação variada e disponível *on-line*, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais, da participação em comunidades de interesse, dos debates e publicações *on-line*, enfim, da variada oferta de serviços digitais.

Acreditamos que os orientadores e supervisores escolares possam fazer uso das mídias nas suas várias atividades dentro e fora da escola, pois elas nos trazem as informações, nos possibilitam a comunicação e, por meio delas, o compartilhamento de experiências, a disponibilização de materiais para estudo, entre outros. Por isso, defendemos que a formação dos orientadores e supervisores escolares seja contínua e continuada, para que possam questionar, participar e acompanhar também a evolução das mídias e entender como podem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Moran (2008), a aprendizagem na era digital não pode permanecer confinada à sala de aulas, apontando como eixo fundamental a mudança de configuração da escola, do currículo e do educador. Ressalva que o ensino deve ser focado em projetos, pesquisa, colaboração presencial-virtual, individual-grupal. Que a aprendizagem precisa ser ativa, focada na experiência, em projetos, em solução de problemas, em criação de situações novas. E que a formação do educador tem que enfatizar as dimensões emocional, empreendedora e ética. Os educadores têm que passar por situações de risco, de criatividade e de inovação.

Pensamos, diante dessas afirmações, que as oportunidades de formação oferecidas pela SEMED, como por exemplo, o Polo, podem ser repensadas desde o local em que acontecem, a metodologia e uso das tecnologias.

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIAS

O presente capítulo deste estudo tem como objetivo discutir o que são tecnologias e a sua importância na prática pedagógica.

Para a criação de uma nova escola, é preciso mudar a forma de organização do trabalho didático incorporando, por exemplo, as tecnologias também como forma de produção do conhecimento. A adoção de diversas tecnologias no contexto educacional adquire significado singular: contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os equipamentos tecnológicos são mais que ferramentas mediadoras desse processo, e entendemos que esse valor deverá constar na Proposta Pedagógica da Escola.

Kenski (2007, p. 21) afirma que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. As tecnologias transformam sua maneira de pensar, sentir e agir.”

De acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2008c, p. 55):

As tecnologias podem trazer vantagens à educação se houver mudanças no fazer pedagógico no laço aluno-professor, conhecimento, tecnologias. Assim como a televisão, o retroprojeto e outros instrumentos, a exemplo o computador atua como mediador cultural, sendo este interativo que possibilita ao aluno recriar, hiper-realizar o mundo, e a utilização adequada e planejada desse diferencial contribui qualitativamente no processo ensino-aprendizagem.

As tecnologias devem ser utilizadas como meio de democratizar o saber, favorecer o processo de ensino-aprendizagem, porém tudo que as tecnologias podem propiciar só terá significado quando elas forem usadas com objetivos claros. Entendemos que para ser democrática, a construção desses objetivos deva ser coletiva.

3.1 O QUE SÃO TECNOLOGIAS?

Para discutir sobre o que são as tecnologias buscamos suporte nos estudos de Vani Moreira Kenski, de José Manuel Moran, de Pierre Lévy e de Paulo Freire.

Acreditamos que as tecnologias sempre existiram desde o início da civilização, sendo que em cada momento da história predominava um determinado tipo de tecnologia; assim, como pontua Kenski (2003), todas as eras, cada uma à sua maneira, foram “eras tecnológicas”.

Neste estudo, entendemos as tecnologias como Moran (2008, p. 52) as define:

São pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeiam o nosso conhecimento de mundo. São diferentes formas de representação da realidade, mais abstratas ou concretas, mais estáticas ou dinâmicas, mais lineares ou paralelas, mas todas elas combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, de diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Lévy (1993) afirma que existem outros tipos de tecnologias que vão além dos equipamentos, como, por exemplo, as tecnologias da inteligência, atuantes como suportes, que são construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos seres humanos para avançar no conhecimento e aprender mais.

Na prática cotidiana dos OE/SE, são muitos os momentos em que podem e necessitam fazer uso das diversas mídias, das tecnologias. As maneiras, jeitos e habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia para executar suas tarefas são o que chamaremos de técnicas nesta pesquisa.

No contexto de práticas como momento cívico, reuniões com pais, reuniões com professores, reuniões com os alunos, palestras, formação continuada dos professores,

eventos na escola, conselhos de classe, multiplicação das avaliações dos professores para serem feitas pelos alunos, rádio da escola, informativo da escola, uso dos laboratórios de informática nas escolas, recreio dirigido, GAE, entre outras, em cada momento podem-se utilizar diferentes tecnologias.

As tecnologias hoje se colocam em todos os espaços, evoluem com rapidez, e a sensação é de que quanto mais se aprende, mais há para estudar e se atualizar.

Kenski (2007, p. 41) afirma: “Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda sociedade [...]”

Defendemos que os orientadores e supervisores escolares na era digital têm que estar abertos à atualização, precisam ter uma leitura crítica do mundo e das mídias, questionando sempre. Eles não podem ficar alheios a essa interação com o mundo por meio das tecnologias.

3.2 TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

As tecnologias alteram o cotidiano das pessoas e se colocam em todos os espaços. As Tecnologias de Comunicação e Informação evoluem com muita rapidez. A todo instante surgem novos processos e produtos diferenciados. Assim, as mídias invadem nossas vidas, passando a fazer parte delas.

A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como telefone, fax, televisão, jornal, rádio, celular, MP3, MP7, MP4, computador altera nossa forma de viver e aprender na atualidade. As formas de interação possibilitadas pelo celular e computador quando ligados à *internet* geram transformações explícitas no comportamento dos usuários, conforme afirma Moran (2008).

De acordo com o que é transmitido pela televisão, rádio, jornal ou acessado pelo computador, as pessoas se comunicam, adquirem informações e transformam seus comportamentos, tornando-se “teledependentes” ou “webdependentes”.

Kenski (2003) afirma que um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade é viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas

tecnologias de comunicação e informação. A autora ressalta ainda que desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos são desafios atuais a serem enfrentados pelos educadores.

A escola, antes considerada como a única a transmitir informações e conceitos, hoje divide seu espaço com os meios de comunicação. Os conhecimentos teóricos que eram apresentados gradativamente aos alunos hoje estão disponíveis por meio de *internet*, televisão, vídeos, entre outros.

Como nos recorda Kenski (2003), antes o espaço de ensinar era determinado: ir à escola representava um movimento, um deslocamento até a instituição de ensino. Na atualidade o que se desloca é a informação. Desloca-se em dois sentidos: o primeiro, em tempo real, sendo possível acessá-la por meio das tecnologias midiáticas. O segundo, por sua alteração constante, pelas transformações permanentes, por sua temporalidade intensiva e fugaz.

Afirma Kenski (2003) que a apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica.

Essa afirmação preocupa os educadores, pois até que ponto a formação deles está dando conta de prepará-los para atuar nessa nova perspectiva. Os orientadores e supervisores escolares têm acesso às mesmas tecnologias dentro e fora da escola? Qual o grau de familiaridade e de acesso às mídias desses educadores?

A dinâmica das salas de aula, as atividades didáticas, todas devem se orientar para privilegiar o trabalho em equipe. Nessas equipes, o tempo e o espaço são os da experimentação e da ousadia em buscar caminhos e alternativas possíveis de diálogo e troca de conhecimentos em pauta, de atualização permanente de tudo e de todos.

Como Kenski (2003, p. 48), acreditamos que:

Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. Antes de tudo, a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios.

Pensamos que para o orientador educacional, para o supervisor escolar e para os professores terem esse espaço e tempo de familiarização com as tecnologias, seria necessário melhorar as condições de trabalho e os salários, para que pudessem adquirir o computador, ou o *notebook*, ou ainda o MP11, MP4, o *iphone*, entre outras mídias.

As tecnologias de informação e comunicação ainda encaradas como recursos didáticos estão longe de serem usadas em todas as suas potencialidades para melhorar a educação. Kenski (2007) alerta que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso faça uma diferença.

Apoiados nas ideias dessa autora, entendemos que o fato do educador usar essa ou aquela tecnologia não vai levar ao resultado pretendido se ele não souber usar pedagogicamente a tecnologia escolhida.

Entendemos nesse estudo que quando as tecnologias não são usadas em toda a sua potencialidade, elas são vistas como ferramentas, e quando são usadas com alto grau de familiaridade, em toda a sua potencialidade, elas são meios de interação com o mundo, meios de produção e meios de comunicação.

Conforme pontua Moran (2008, p. 8): “Saber pesquisar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo.”

Acreditamos que conectados teremos um número maior de possibilidades de pesquisa, de comunicação *online*, de aprendizagem, complementando o mundo físico com o mundo virtual.

3.3 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Juntamente com Leite et al. (2009), acreditamos que a presença das tecnologias em quase todas as áreas da atividade humana parece irreversível. Para que os alunos possam interagir com as tecnologias de modo crítico e criativo, é necessário que os professores conheçam e saibam utilizar educacionalmente as tecnologias disponíveis.

Percebemos a aceleração no processo de desenvolvimento das tecnologias, e a escola não pode ficar alheia a este fato. O conhecimento das tecnologias disponíveis na sociedade é fundamental para um trabalho educacional transformador de qualidade.

Entendemos que quando utilizamos uma ou mais tecnologias, devemos fazê-lo numa perspectiva crítica e dinâmica, pois a presença das mesmas em sala de aula não garante qualidade nem dinamismo à prática pedagógica.

Não temos a pretensão de expor todas as tecnologias nem de esgotar as informações referentes a cada uma delas, uma vez que não conseguiríamos acompanhar seu processo acelerado de desenvolvimento.

Pensamos ser pertinente para a escola que a utilização das tecnologias educacionais esteja presente no Projeto Político Pedagógico e que este seja fruto de uma construção coletiva.

A formação dos educadores, tanto inicial como a continuada, deve proporcionar-lhes a possibilidade de vivenciar novas formas de aprender e de ensinar. A alfabetização tecnológica não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger o domínio crítico da linguagem tecnológica.

De acordo com Moran (2008), o educador na era digital precisa ser um mediador, um organizador de processos, um articulador de aprendizagens ativas, menos repetitivo e mais criativo.

Acreditamos que nossas formações atuais ainda não estão conseguindo formar esse educador; assim, nossa formação continua deficitária em relação ao uso das mídias nas escolas. Estamos ainda na fase de equipar as escolas.

Como afirmam Leite et al. (2009), o conceito de alfabetização tecnológica do educador envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas.

Conforme pontuam Leite et al. (2009), as tecnologias devem estar presentes na educação porque estão presentes na vida e também para diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; devem ser estudadas como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento; devem permitir aos educadores e alunos se familiarizarem com as tecnologias existentes na sociedade; devem ser desmistificadas e democratizadas;

dinamizar o trabalho pedagógico; desenvolver a leitura crítica de mundo e ser parte integrante do processo que permita a expressão e compartilhamento dos diferentes saberes. E elas devem estar presentes na educação porque o avanço tecnológico não chegou para todos e há pessoas que não têm acesso ao conhecimento sobre ele. Diante do exposto, entendemos que cabe também à escola agir com e por meio das tecnologias.

Podemos citar algumas tecnologias educacionais com base nos estudos de Leite et al. (2009) e de acordo com nossa experiência como educadora.

O álbum seriado é composto de um conjunto de folhas presas em madeira, papelão ou até mesmo em um cabide em que se trabalha um tema.

Blocão ou *flip chart* é um conjunto composto de folhas presas em madeira ou cabide, pode substituir o quadro-de-giz. Pode ser muito útil para armazenar textos e informações. O Álbum seriado e o *flip chart* são tecnologias muito parecidas e ainda usadas nas escolas.

Cartaz é uma tecnologia que ainda é muito usada no Ensino Fundamental das escolas e visa a atrair o olhar, prender a atenção, comunicar as ideias e transmitir uma mensagem bem definida.

O flanelógrafo, pouco usado nos dias atuais, consiste em uma prancha rígida revestida de flanela ou feltro em que são aplicadas figuras com pedaços de lixa ou velcro colados na parte de trás para aderir à prancha. Permite ao educador trabalhar com diferentes informações. Visitando as escolas, encontramos nas bibliotecas o avental, que tem as mesmas características do flanelógrafo e que as bibliotecárias estão utilizando para contar histórias.

O jornal consiste em um periódico impresso, dedicado à divulgação de informações, notícias e opiniões e tem como característica atingir um grande público em tempo curto. O jornal pode assumir uma dimensão informativa, reflexiva, funcional e lúdica para compor o universo cultural do aluno. Seu uso precisa estar relacionado aos objetivos, conteúdo e clientela. Sua utilização deve possibilitar aos alunos um processo de diálogo com o contexto, emergindo daí a atitude crítica, reflexiva e consciente.

Pensamos que o jornal escolar deve ser elaborado pelos alunos com a ajuda do professor e da equipe técnica. Os objetivos desse periódico devem integrar os alunos no

processo político-social do meio em que vivem e incentivar a leitura crítica dos meios de comunicação. A construção desse tipo de tecnologia deve surgir das necessidades de expressão dos alunos. Favorece o desenvolvimento de responsabilidade, cooperação, trabalho em equipe, do pensamento autônomo e de análise crítica.

Os livros didáticos são materiais impressos baseados nas áreas do currículo que contêm um roteiro básico de conteúdos de uma ou várias áreas do conhecimento e são específicos para cada nível de ensino. A escolha do livro didático deve ser criteriosa, e o educador deve tomar cuidado para não apresentá-lo ao aluno como verdade absoluta e permanente. Ele precisa ser visto como apoio e não como manual tanto para o professor como para o aluno.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental podem ser utilizados também os livros informativos, como atlas, manuais de ciências, entre outros.

Os livros infanto-juvenis são material impresso composto de histórias redigidas especificamente para essa faixa etária. Eles transmitem valores, apresentam diferentes aspectos da cultura, difundem padrões de comportamento social e suscitam discussões. Daí a necessidade de orientação por parte do educador ao aluno para que este consiga pensar sobre as informações recebidas. Estes livros devem ser utilizados com o objetivo de desenvolver nos alunos o prazer pela leitura e manuseio do livro.

O globo é uma representação esférica, sendo usado pela escola para orientar, localizar e informar. Sua utilização depende do tipo de mapa, mas o educador precisa ensinar a leitura e interpretação de todos eles, uma vez que permitem ao aluno compreender os problemas ecológicos, econômicos e de desenvolvimento.

Já o mural consiste em um conjunto de elementos de um tema que estão e dispostos sobre uma superfície com o objetivo de transmitir uma mensagem. Muito comum nas entradas das escolas, seu uso tem como objetivo informar, despertar o interesse por um assunto, contribuir para a formação de atitudes e opiniões.

O quadro-de-giz ou o quadro branco estão muito presentes nas escolas em todos os graus de ensino e podem ser utilizados concomitantemente com outros recursos, como cartaz, álbum seriado, flanelógrafo, TV, DVD, *datashow*, entre outros.

O rádio é um dos veículos de comunicação de massa que é capaz de exercer função educativa, além do entretenimento, e proporciona o desenvolvimento integral do ser humano e da comunidade. Ele pode ser utilizado como agente de educação formal e de aperfeiçoamento de professores e alunos ou como meio de tele-ensino, estimulando o pensamento crítico. Alguns programas educativos já estimulam a interatividade com os ouvintes por telefonemas, cartas e *e-mails*. Cabe ao educador estimular nos alunos o senso crítico, instigando-os a analisar tudo o que ouvirem. As escolas podem ter sua própria rádio operada pelos alunos e comunidade escolar. Das 15 escolas visitadas para aplicação do questionário duas tinham uma estação de rádio.

A mídia sonora pode ser usada com o auxílio de um gravador analógico (*tape deck*), CD *player* convencional ou por meio de um computador multimídia. O material que armazena as informações pode ser um CD, um arquivo MP3, MP4 ou outra extensão digital que seja reproduzida em um computador, tocador de MP3, MP4, celular, entre outros. Com essa tecnologia o educador ou aluno podem fazer as gravações de entrevistas, palestras, debates, músicas e muitos outros. No município de Campo Grande, sabemos que há em escolas da rede municipal e estadual de ensino a rádio escola.

A Televisão Educativa tem como objetivo definido transmitir programas educativos, podendo atuar diretamente com os cursos televisados ou indiretamente procurando cooperar com o ensino convencional. A TV Educativa veicula ainda programas culturais diversos, como concertos, eventos esportivos, *shows*, entrevistas, debates, filmes clássicos e documentários, entre outros.

Paulo Freire afirma em entrevista concedida a Sergio Guimarães não ser contra a televisão, mas que é impossível pensar o problema dos meios de comunicação de massa sem pensar a questão do poder (FREIRE; GUIMARÃES, 2003). Eles não são bons nem ruins em si mesmos. São resultados do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. Por trás dessas antenas todas e voando delas há toda uma ideologia, toda uma compreensão de mundo e da realidade, uma compreensão da beleza e da feiura, do sexo, da raça, da classe, que corresponde à ideologia de quem tem o poder, de quem está no poder. A televisão é de uso político.

Como Paulo Freire (2003), entendemos que o educador, ao fazer uso dessa tecnologia, deve perguntar-se por que, para que e o que está por trás de cada programa.

Outro meio muito utilizado é a transparência, que é um recurso feito de material transparente colocado sobre o retroprojetor para apresentar visualmente conceitos, processos, fatos, estatísticas, esquemas, diagramas, mapas, sumários, gráficos, entre outros. Esse aparelho tem como objetivo ampliar a imagem projetada, facilitando a transmissão da mensagem. É conveniente limitar o conteúdo de cada transparência e usar letra simples e de bom tamanho.

De acordo com Moran (2008), o vídeo e outras tecnologias podem ser usados para provocar inquietações e para fazer a abertura de algum tema.

Os vídeos são imagens gravadas acompanhadas ou não de som e que podem ser armazenadas nas mídias: fita VHS, SVHS, disco magnético, como CD, DVD, VCD, e mídia digital, como DV e mini DV. Esse recurso não é um fim em si mesmo e necessita de material de apoio adequado e da atuação correta do educador para que possa atingir os objetivos pedagógicos.

A utilização do DVD em sala de aula lança o desafio de construir o conteúdo do DVD na sua potencialidade multimídia. Por ser uma tecnologia multimídia, o educador deve estar atento às suas múltiplas possibilidades pedagógicas. Como exemplo, podemos passar um filme para despertar a reflexão sobre aspectos importantes e podemos usar o ambiente virtual para formular questionamentos que favoreçam esse momento. Devemos saber o porquê e o para quê da utilização dessa multimídia.

O computador pode estar presente em atividades de administração, ensino e pesquisa. Na administração pode ser usado como arquivo, contador e arquivo didático. No ensino pode ser usado como instrutor, colega nos jogos e programas interativos, orientador que corrige e analisa os trabalhos, ferramenta que armazena informações e meio de comunicação. Na pesquisa, ajuda a acessar informações.

Na rede municipal de ensino de Campo Grande, todas as escolas possuem laboratórios de informática. E em duas escolas de período integral, como projeto piloto, os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental estudam por meio de *laptop*, cada um com o seu. Esses *laptops* não podem ser levados para casa pelos alunos, ficando guardados na escola.

Programas de computador ou *softwares* são conjuntos que determinam as possibilidades de processamento de informações como textos, imagens, áudio, vídeo e planilhas pelo computador. Os *softwares* educativos podem ser utilizados em escolas que possuam computadores com a configuração adequada ao programa selecionado.

Para ter acesso à *internet*, é necessário um computador, linha telefônica, cabo ou transmissão via rádio e um provedor. Ela é formada por milhões de locais virtuais chamados de *sites* ou sítios em que ficam armazenadas as informações. Pode ser utilizada em diversas situações de aprendizagem. Algumas de suas vantagens são: a possibilidade de combinar diversas linguagens audiovisuais (vídeo, áudio, texto) que, juntas, estimulam o processo de aprendizagem independente; a utilização de diferentes ferramentas para a comunicação entre as pessoas; rapidez na busca de informações; interatividade em tempo real com pessoas de qualquer parte do mundo.

Entendemos que essa tecnologia possibilita inúmeras ações com ela e por meio dela. Podemos ter acesso a informações, ensinar e aprender a distância. Segundo Moran (2008, p. 50), “aprendemos pela interação com colegas presenciais e virtuais. As redes de comunicação em tempo real: *MSN*, *chats*, *blogs*, celular, expressam a riqueza de situações comunicacionais, de interação no cotidiano e na escola”.

O correio eletrônico ou *e-mail* é uma forma de enviar mensagens pela *internet*. Ele propicia o compartilhamento de artigos, matérias, fotos, filmes, arquivos, propaganda no próprio texto do *e-mail* e em anexos. Permite aos alunos e professores a troca de mensagens e informações. É uma tecnologia que garante a proximidade em qualquer ambiente de aprendizagem.

Site é constituído por um conjunto de páginas eletrônicas que apresentam informações organizadas sob forma de textos, imagens gráficas, vídeo e som. Um conjunto de *sites* integrados forma um portal. Alguns educadores possuem sua página ou *site* na *internet* como um portfólio dinâmico de suas atividades acadêmicas e para troca de informações com os alunos e demais docentes.

Blog, *weblog* ou *blogue* é uma página da *web* em que as atualizações (chamadas *posts*) são organizadas cronologicamente como um diário. Os *blogs* educativos se caracterizam pela facilidade de criação, publicação e atualização. Possuem a característica de publicar as ideias em tempo real, facilitando a interação com as pessoas

que estejam conectadas. Essa tecnologia pode ajudar a formar redes sociais e redes de conhecimentos.

Os *chats* ou salas de bate papo são um espaço virtual de comunicação entre os usuários em que eles trocam mensagens escritas em tempo real. Eles são uma ferramenta de interatividade entre alunos e alunos, bem como alunos e professores, que podem estar em diferentes localidades e se comunicar trocando informações sobre determinado assunto ou esclarecendo dúvidas em tempo real com respostas imediatas.

A audioconferência ou *Conference Call* consiste na realização de uma conferência com dois ou mais interlocutores por meio de áudio. É importante que os participantes estejam inscritos e informados da data e horário da audioconferência. Ela pode ser utilizada em atividades pedagógicas em que o palestrante não pode comparecer presencialmente ao local da reunião.

A videoconferência é uma discussão que permite contato visual e sonoro entre pessoas que estão em lugares diferentes, dando a sensação de que os interlocutores se encontram no mesmo local. Ela acontece em dois ou mais locais distintos, interligados simultaneamente por meio da *internet* ou de ondas de radiofrequência (via satélite) e equipados com computadores, câmera, tela de TV ou telão, painel de controle e projetor. O educador deve planejá-la cuidadosamente tanto em relação ao conteúdo a ser trabalhado quanto ao uso da tecnologia em si.

A lousa eletrônica ou digital ou lousa interativa permite acesso à *internet*, interatividade e efeitos de animação. Funciona com a ponta dos dedos e com canetas eletrônicas. Pedagogicamente as aulas podem ser construídas nos quadros interativos, e, se se estiver conectado à *internet*, pode-se trazer para a aula qualquer página da *web*. Mediante interação com o seu conteúdo podem-se fazer anotações nas mesmas, que podem ser salvas para consulta posterior.

As tecnologias se mantiveram separadas (computador, celular, *internet*, câmera digital, MP3 e televisão), mas agora caminham na direção da convergência, da integração.

Pensamos que a presença das multimídias na escola traz contribuições significativas para a educação, uma vez que aprendemos com elas e por meio delas a ler, a escrever e a interagir com o mundo.

Segundo Moran (2008, p. 31):

Na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver as atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos, chegar a consenso sobre as atividades de pesquisa e a forma de apresentá-las para a classe.

O mesmo autor (2008) aponta que a melhor maneira de modificar a educação é por meio de metodologias ativas, focadas nos alunos, como a metodologia de projetos de aprendizagem ou a de solução de problemas.

Para que isso aconteça nas escolas da REME, pensamos que os orientadores e supervisores escolares necessitam pensar em um currículo mais flexível, em uma formação técnica no uso das tecnologias e em uma formação pedagógica que os ajude a encontrar pontes entre as áreas de conhecimento e as diversas ferramentas disponíveis, tanto presenciais como virtuais.

Acreditamos que o papel do educador nos dias atuais seja o de despertar no aluno o desejo de aprender, de pesquisar, uma vez que por meio das tecnologias eles podem acessar dados, informações, notícias, imagens, jogos a qualquer momento, dentro e fora da escola. Entendemos, assim, que cabe ao educador ajudar os alunos a interpretar essas informações, contextualizá-las e a terem criticidade em relação a tudo que acessem.

3.4 “LEIS”: O QUE AFIRMAM SOBRE AS TECNOLOGIAS?

Trazemos essa discussão para não perdermos de vista a distinção entre o que é real e o que se pretende alcançar.

Moran (2008, p. 10) pontua:

Ao mesmo tempo que é necessário melhorar o acesso às redes digitais, precisamos tornar a escola um espaço vivo, agradável, estimulante, com professores bem remunerados e preparados, com currículos mais ligados à vida dos alunos; com metodologias mais participativas, que tornem os alunos pesquisadores, ativos; com aulas mais centradas em projetos do que em conteúdos prontos; com atividades em outros espaços que não a sala de aula, mais semipresenciais e on-line. Podemos aprender estando juntos fisicamente e também conectados. Podemos aprender sozinhos e

em grupos, podemos aprender no mesmo tempo e ritmo ou em outros tempos, ritmos e formas diferentes.

Nesse sentido, pensamos que a afirmação de Moran (2008) seja a ideal, mas acreditamos que ainda não seja a real, principalmente, no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), em seu artigo 43, inciso III, assegura que a Educação Superior tem por finalidade incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e à difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive.

A LDB (1996), no artigo 43, inciso IV, assevera ainda que a Educação Superior deve promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

No artigo 43, inciso VII, a mesma lei ressalta a importância de promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) salienta que o Ministério da Educação, a União e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Segundo o PNE, as tecnologias constituem um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial, mas é fundamental equipar as escolas com multimeios e capacitar os professores para utilizá-los.

O PNE (2000) aponta, entre outros, como objetivos e metas:

1 - Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios;

2 - Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional;

3 - Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos;

4 - Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, promovendo condições de acesso à *internet*;

5 - Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação;

6 - Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação;

7 - Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de Ensino Fundamental com mais de 100 alunos com computadores e conexões *internet* que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de *softwares* educativos de qualidade.

Acreditamos que se forem cumpridos os objetivos e metas, as escolas estarão equipadas tecnologicamente em 2010, mas pensamos que a preocupação não deveria ser “capacitar” os educadores, mas sim oferecer condições para uma formação técnica que os torne competentes no uso dos programas e também uma formação pedagógica que seja contínua e os ajude a conhecer, utilizar, questionar e modificar processos por meio das tecnologias. Seria necessário ainda melhorar os salários e as condições de trabalho para que os educadores tivessem tempo para se familiarizar com as mídias e que tivessem recursos financeiros para adquiri-las.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) afirma, ainda, em seus objetivos e metas:

1 - Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação para a educação tecnológica e formação profissional.

2 - Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.

No município de Campo Grande contamos com o Centro Municipal de Tecnologia Educacional (CEMTE), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e que é uma instituição que tem por princípio a apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua conseqüente inserção no processo educacional da Rede Municipal de Ensino (REME). A Proposta Pedagógica do CEMTE incorpora como eixo das ações didático-metodológicas a educação pela informática, por entender que a educação exige mais do que simplesmente preparar os alunos para o exercício de uma profissão de nível médio.

Conforme o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008c, p. 55), o CEMTE é o órgão que coordena, capacita, acompanha e controla as atividades relativas ao processo de desenvolvimento tecnológico de apoio à educação na REME.

[...] o CEMTE tem a finalidade de implantar e implementar as salas de informática e biblioteca escolar em todas as escolas da REME, e tornar disponíveis aos alunos os recursos da informática educativa, biblioteca e TV Escola. É responsável pelo desenvolvimento dessas tecnologias na REME e atendimento a todas as unidades escolares inclusive na área rural.

O Centro é orientado pelos Parâmetros Curriculares (PCN) do Ensino Fundamental e pelas Diretrizes Curriculares da REME. Segue a filosofia do Programa Nacional de Informatização das Escolas Públicas (PROINFO) de que os profissionais envolvidos no Programa de Integração das Tecnologias devam ser os professores titulares do ano ou componente curricular, o professor instrutor, o auxiliar de biblioteca e a equipe técnico-pedagógica das escolas, da SEMED e do CEMTE.

Percebemos pelo exposto que os documentos oficiais asseguram tanto a formação dos profissionais quanto a presença das tecnologias nas escolas públicas. Existe a possibilidade do professor titular ou de componente curricular planejar suas aulas com *softwares* educativos e tecnologias diferenciadas.

Acreditamos que para que os especialistas, assim como os professores, possam utilizar as tecnologias em toda a sua potencialidade, seria oportuno que os mesmos tivessem acesso a elas tanto no ambiente escolar como fora dele para adquirirem maior grau de familiaridade com elas.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Propomos como objetivo geral analisar as concepções dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas.

Como objetivos específicos estabelecemos:

1. Analisar a formação dos orientadores e supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais. Apurar se houve alguma formação específica no uso das tecnologias de comunicação e informação.

2. Analisar a utilização das tecnologias educacionais na prática dos orientadores e supervisores escolares. Investigar quais são as tecnologias mais utilizadas pelos OE/SE e com quais objetivos.

3. Analisar como os orientadores e supervisores escolares percebem a repercussão da sua prática, quando utilizam as tecnologias educacionais, entre todos os integrantes da comunidade escolar. O uso das tecnologias por parte dos especialistas influencia a prática de seus professores?

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo definiu-se, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem de pesquisa qualitativa, que busca compreender os significados que os depoentes atribuem às suas ações, na modalidade descritiva e explicativa.

Descritiva porque temos como objetivo compreender as concepções dos orientadores e supervisores escolares sobre a utilização prática das tecnologias (GIL, 2007, p. 42).

Explicativa porque temos o intuito de aprofundar o conhecimento da realidade, explicar o porquê das coisas, investigar quando se deu o primeiro contato desses educadores com as tecnologias, como utilizam esse conhecimento em sua prática na escola.

De acordo com Gil (2007, p. 42), “pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos”.

Conforme Guimarães et al. (2004), a abordagem qualitativa se refere a uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação, que podem ser flexíveis e particulares ao objeto de estudo. Na perspectiva qualitativa acontece um exame interpretativo das observações que objetiva descobrir as explicações subjacentes e os modos de inter-relação.

Entendemos, como Guimarães et al. (2004), que na abordagem qualitativa a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios participantes do estudo, e cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana e não apenas descrever os comportamentos. Esse tipo de abordagem gera informações ricas, detalhadas e válidas, que contribuem para o aprofundamento da compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno que está sendo estudado.

Em um primeiro momento, fizemos um levantamento conceitual do contexto histórico em que surgiram essas duas categorias profissionais e quais são suas atribuições hoje.

No segundo momento, fizemos um estudo conceitual sobre a formação inicial e continuada dos orientadores e supervisores escolares.

No terceiro momento, estudamos o que são as tecnologias, em que momento histórico foram inseridas na educação e quais são as suas contribuições.

No quarto momento, fomos às escolas levantar os dados junto aos OE/SE por meio de questionário. Antes de irmos às escolas, telefonamos e agendamos com as diretoras e diretores o melhor horário para que pudéssemos conversar com a equipe de orientadores e supervisores da escola.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos, no primeiro momento, o questionário com questões abertas que permitiam aos participantes explicar ao máximo as suas concepções. Como Gil (2007), entendemos que, nas pesquisas descritivas, uma das características mais significativas é a utilização de questionários, porque isto possibilita traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.

Optamos por incluir apenas perguntas relacionadas ao problema proposto, de forma clara e precisa, partindo das perguntas mais simples às mais complexas (Apêndice A).

No segundo momento, para melhor esclarecer alguns dados coletados por meio do questionário, voltamos a duas escolas e realizamos entrevistas com as supervisoras escolares (Anexo F).

Escolhemos uma supervisora escolar de uma escola que tem rádio escola e jornal escolar, da região Anhanduizinho, e uma supervisora escolar de uma escola da região Imbirussú que não tem rádio escola nem jornal escolar.

Segundo Chizzotti (2009, p. 57) afirma:

A entrevista em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem constituir-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar. É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho.

Neste estudo, as entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo aprofundar os dados em relação ao grau de familiaridade das supervisoras escolares com o uso das tecnologias.

De acordo com Triviños (2009), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa. As perguntas são resultados das teorias que embasam o estudo e a ação do pesquisador, e também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa.

O critério de escolha das escolas foi o de aplicarmos o questionário em duas (02) escolas de cada uma das sete regiões urbanas do município de Campo Grande (Anhanduizinho, Bandeira, Lagoa, Centro, Prosa, Segredo e Imbirussú), totalizando quatorze (14) escolas (Anexo D). Mas, a pedido da direção de uma escola da região

Anhanduizinho, para que a mesma também participasse da pesquisa, ao final foram quinze (15) as escolas participantes, sendo três da região Anhanduizinho.

A decisão de escolhermos duas escolas de cada região se deveu ao grande número de escolas, que somam um total de oitenta e uma (81). Escolhendo duas escolas de cada região, pensamos em atingir o município todo de Campo Grande.

As divisões urbanas foram criadas pelo Plano Diretor de Campo Grande, Lei Complementar nº 133/2006, implantado para orientar o desenvolvimento urbano e a implementação das políticas públicas de forma a garantir o crescimento econômico e social da cidade de forma ordenada e racional.

Como cada escola da REME tem no mínimo um orientador (a) educacional e um supervisor (a) escolar, isso nos permitiu ter um total de trinta (30) participantes. Nas escolas que tinham mais especialistas (OE/SE) devido ao grande número de alunos, escolhemos o que se dispôs, naquele momento, a nos atender voluntariamente.

Ressaltamos que as visitas nas instituições foram pré-agendadas com a direção escolar e com os especialistas das unidades escolares para que não atrapalhássemos as atividades letivas.

Visitamos duas escolas por dia, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino. Em nossas visitas, pré-agendadas, explicávamos o projeto de pesquisa e entregávamos o questionário aos participantes. Colocávamos-nos à disposição para o caso de dúvidas. Alguns participantes respondiam em nossa presença, outros nos pediam que voltássemos outro dia para buscar.

Tivemos que fazer mais de uma visita às escolas para recolhermos os questionários, porque muitas vezes eles esqueciam ou, ainda, não haviam tido tempo para responder. Em outras, voltamos também para fazer a entrevista.

Todas as escolas possuem laboratório de informática e biblioteca, e no momento da visita fomos conhecer e fotografar esses ambientes com autorização da direção escolar e da equipe técnica (Anexo E).

Ressaltamos que a observação foi feita e as fotos foram tiradas para contextualizar as escolas na pesquisa; não é objetivo nosso julgá-las.

Conforme pontua Moran (2008, p. 10):

Hoje, não basta ter um laboratório na escola para acesso pontual à *internet* durante algumas aulas. Hoje, todos os alunos, professores e comunidade escolar precisam de acesso contínuo a todos os serviços digitais, para estar dentro da sociedade da informação e do conhecimento.

Concordamos com Moran (2008) que os laboratórios de informática nas escolas não devem ser apenas para uso pontual, mas devem permanecer abertos para os alunos, professores e comunidade escolar de tal modo que a escola esteja sempre conectada com o mundo.

Denominamos as escolas por regiões e as numeramos com 1, 2 e 3 para melhor contextualizá-las em nossa pesquisa.

Nas visitas constatamos que na biblioteca ficam aparelhos eletrônicos, como aparelhos de televisão, aparelhos VHS, aparelhos de DVD, aparelhos de CDs, os DVDs, CDs e filmes VHS e retroprojetores. Nas salas dos especialistas ficam as máquinas de xerox, computadores, câmeras fotográficas e impressoras. Em uma das escolas observamos que, na sala dos especialistas, também há uma mesa grande para os professores planejarem juntamente com os especialistas e que estão à disposição inúmeros livros e materiais didáticos.

A escola 1 da região Centro, no momento de nossas visitas, estava com o laboratório de informática ocupado por alunos. Possui em seu ambiente umificador de ar e ar condicionado. A biblioteca estava com alunos pesquisando na *internet* e em livros. Havia uma auxiliar de biblioteca com um avental, como flanelógrafo, contando histórias para as crianças da Educação Infantil (Anexo E). A escola possui uma rádio, que é dirigida por professores, pela equipe técnica e por alunos.

A escola 2 da região Centro, no momento das visitas, estava com o laboratório de informática e com a biblioteca vazios. Observamos nas paredes da escola muitos murais bem elaborados pelos educadores, mapas e lousa branca nas salas de aulas, aparelho de televisão e aparelho de DVD (Anexo E).

Na escola 1 da região Lagoa, quando visitada, os alunos estavam assistindo a um filme de ciências no laboratório de informática, com auxílio de *data show* e com questões no ambiente virtual para serem respondidas por eles. A professora de ciências respondia a questionamentos feitos pelos alunos o tempo todo. A sala de recursos, ocupada

pelos alunos que recebem acompanhamento da educação especial, possui um computador que estava sendo usado por um aluno para atividade de alfabetização (Anexo E). Percebemos ainda o grande número de murais na escola e que a biblioteca estava vazia, não sendo usada nem por professores e nem por alunos naquele momento.

Segundo o Caderno de Orientações como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação (2005), é competência do supervisor escolar prestar assistência técnico-pedagógica aos docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem e ainda orientar e acompanhar os professores na elaboração do planejamento de aula, bem como na execução e avaliação dos planos de ensino.

A escola 2 da região Lagoa, no momento das visitas, estava com o laboratório de informática e com a biblioteca vazios (Anexo E).

Em visitas à escola 1 da região Prosa, encontramos alunos do 1º ano dos anos iniciais assistindo a um filme no laboratório de informática com apoio do *data show*. A biblioteca estava sendo ocupada por professoras que planejavam juntas e por alunos do Curso de Medicina da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), parceiros da escola, que naquele momento realizavam o exame de acuidade visual nos alunos. Ficamos mais um período, o noturno, para acompanharmos a eleição da Associação de Pais e Mestres da Escola, em que os responsáveis pela reunião utilizaram o sistema de som, microfone, *data show*, computador, telão para dar-lhes o suporte necessário para a realização do evento (Anexo E).

Na escola 2 da região Prosa, encontramos tanto a biblioteca como o laboratório de informática vazios no momento das visitas (Anexo E).

Lembramos que os Polos - formação continuada da REME, são estruturados por regiões, e, portanto, a formação em serviço dos especialistas dessa região é em conjunto e com os mesmos formadores utilizando as mesmas tecnologias para trabalhar as temáticas.

Nas visitas que fizemos à região Segredo na escola 1, encontramos sala de informática e bibliotecas também vazias. Andamos pela escola e percebemos que há diversos equipamentos tecnológicos. Os computadores estão em bom estado, mas não estavam sendo utilizados naquele momento.

Na escola 2 da mesma região, também encontramos laboratório de informática e biblioteca vazias no momento da visita (Anexo E).

Em visitas às escolas da região Bandeira, observamos que na escola 1 há muitos murais. Encontramos alunos realizando atividades nos dois (2) laboratórios de informática. Em visita à biblioteca, a encontramos vazia.

Na escola 2 da região Bandeira, encontramos a biblioteca também vazia, muitos murais e o mimeógrafo sendo usado para reproduzir atividades. O laboratório de informática estava sendo usado pelos alunos (Anexo E).

Vale ressaltar que todas as escolas da pesquisa possuem acervo de livros, vídeos da TV Escola, aparelhos de DVD, aparelhos VHS, aparelhos de som, televisores, retroprojetor, máquinas de xerox, computadores com acesso restrito à *internet*, impressoras, mimeógrafo e *flip chart*, e algumas escolas possuem *data show*.

Conforme afirmamos anteriormente, na região do Anhanduizinho, visitamos três (3) escolas, pois uma diretora nos solicitou que sua escola também participasse da pesquisa. Na escola 1 da região Anhanduizinho, encontramos: laboratório de informática ocupado por alunos que estavam realizando atividades; murais; e a rádio escola, que funcionou no momento que estávamos lá na acolhida dos alunos, no momento do recreio e na saída dos alunos. Cabe salientar que por meio da rádio escola é organizada a entrada e a saída dos alunos na escola, evitando tumultos. A rádio da escola é operada por alunos, professores e equipe técnica. Percebemos que tem teor educativo e informativo. Em visita à biblioteca a encontramos vazia (Anexo E). Na visita para entrevistar a supervisora, recebemos o Informativo da escola, impresso, número 1, ano 1, elaborado pela equipe técnica, professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por alunos da EJA.

Em visitas à escola 2 da região Anhanduizinho, encontramos dois (2) laboratórios de informática com alunos realizando atividades, percebemos muitos murais informativos e com mensagens de auto-estima dirigidas aos pais e alunos, e encontramos, naquele momento, a biblioteca vazia (Anexo E).

A escola 3 estava com o laboratório de informática vazio, e na biblioteca havia professores realizando o planejamento (Anexo E).

Na região do Imbirussú, em visitas à escola 1, encontramos o laboratório de informática e a biblioteca vazios e ainda observamos muitos murais com trabalhos de alunos. Assistimos ao momento cívico da escola, realizado pela orientadora educacional com o uso de aparelho de som, CD, microfone e hasteamento da bandeira do Brasil.

Na escola 2 da mesma região, assistimos também ao momento cívico, realizado pelo orientador educacional da unidade escolar, com uso de aparelho de som, CD, microfone e também Hino Nacional com hasteamento da bandeira do Brasil. Nessa escola, a supervisora escolar possui curso de pós-graduação em Tecnologias. Em visita ao laboratório de informática, encontramos alunos realizando atividades de pesquisa. Em visita à biblioteca, constatamos que a mesma estava vazia (Anexo E). Voltamos à escola posteriormente para entrevistar a supervisora (Anexo F).

Entendemos que a aprendizagem não acontece somente na sala de aula, na biblioteca, nos laboratórios de informática. Mas acreditamos que pelo fato de diversas tecnologias estarem guardadas nas bibliotecas e por ser nos laboratórios de informática que se encontram os computadores com acesso à *internet*, tanto alunos como os educadores devam ter acesso a esses ambientes sempre.

Pensamos que aumentariam o grau de familiaridade com as mídias; o acesso às informações; a comunicação; a interação com o mundo; a reflexão sobre as informações e sobre o que está por detrás delas se cada professor, cada especialista, cada aluno tivesse o seu *notebook*. Mas isso acontece apenas em duas escolas de Campo Grande, com alunos dos 1º anos do Ensino Fundamental, como projeto piloto; ainda assim, esse aluno não pode levar o *notebook* para casa.

Segundo o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008c), o Centro Municipal de Tecnologia Educacional (CEMTE) é o órgão que coordena, capacita, acompanha e controla as atividades relativas ao processo de desenvolvimento tecnológico de apoio à educação, que tem por finalidade implantar e implementar as salas de informática e biblioteca escolar em todas as escolas.

O Referencial Curricular da REME (2008c) afirma ainda que os professores titulares do ano ou componente curricular, assim como o professor instrutor da sala de informática, o auxiliar de biblioteca e ainda a equipe técnica, devem estar envolvidos nesse

processo de implantação e implementação desses ambientes de forma a favorecer a aprendizagem.

Sendo assim, entendemos, a partir dos dados observados e fotografados, que existe a necessidade de um diálogo mais estreito entre o CEMTE e as unidades escolares, para esclarecer até que ponto os orientadores e supervisores das unidades escolares têm autonomia para intervir no planejamento dos professores de forma a incluir o uso dos laboratórios de informática e a biblioteca, uma vez que é o CEMTE que controla as atividades.

Em que momento o poder do CEMTE intervém e em que momento o poder da orientação e da supervisão escolar podem intervir no uso desses ambientes de aprendizagem? Estará aí a origem do entrave na prática dos docentes?

Constatamos que, do universo de quinze escolas participantes da pesquisa, duas aderiram à rádio escola. Encontramos a rádio funcionando em uma escola da região Centro e em uma escola da região Anhanduizinho.

Das escolas visitadas, uma na região Anhanduizinho tem o jornal escola em funcionamento. Em junho de 2009 editaram o seu primeiro número. Ele foi elaborado pela equipe técnica, por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pelos alunos da EJA. Sustentamos que, assim como a rádio, o jornal favorece o pensamento crítico e o posicionamento próprio de alunos e professores.

O uso do flanelógrafo vai ao encontro da afirmação de Leite et al. (2009) de que ele é muito pouco usado nas escolas nos dias atuais. Constatamos seu uso em uma escola, na forma de avental, para contação de histórias, favorecendo assim a produção de texto pela professora e pelos alunos (Anexo E).

Defendemos a ideia de que os murais das escolas devem ter a participação dos alunos e dos professores, porque acreditamos, como Leite et al. (2009), que devam ser usados para contribuir para a formação de atitudes e concepções.

Constatamos que o quadro-de-giz, o quadro branco, o cartaz, a televisão, o aparelho de VHS e de DVD, bem como o aparelho de som, estão muito presentes nas escolas, indo ao encontro das propostas de Leite et al. (2009).

Segundo Paulo Freire, devemos nos perguntar, ao fazer uso das tecnologias de comunicação e informação, o porquê de as estarmos usando, para que e o que está por trás desse ou daquele programa, pois a televisão, a rádio, o jornal são de uso político (FREIRE; GUIMARÃES, 2003).

Após o levantamento dos dados *in loco*, fizemos a categorização a partir das respostas dadas às perguntas com base no referencial teórico adotado e com base em leis e documentos que regulamentam a prática desses profissionais.

CAPÍTULO 5

CATEGORIZANDO OS DADOS

As informações adquiridas por meio da aplicação de questionários *in loco* e por meio de entrevistas, articuladas com as reflexões teóricas efetuadas neste trabalho, foram transcritas e analisadas³.

Apresentamos a seguinte categorização de acordo com as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa.

1) A primeira categoria é a análise da formação inicial e continuada dos orientadores e supervisores escolares.

2) Na segunda categoria analisamos a utilização das tecnologias educacionais na prática dos orientadores e supervisores escolares.

3) E na terceira categoria analisamos as concepções dos orientadores e supervisores escolares sobre o uso e a repercussão do uso das tecnologias na prática.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

5.1.1 Dados pessoais

a) Idade

Os dados mostraram que, entre os participantes da pesquisa, dois nasceram na década de 40, seis são da década de 50, 15 são da década de 60 e seis são da década de 70. Uma entrevistada não quis informar sua idade.

³ Nos quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6 elaborados pela autora (2009), a transcrição está fiel ao que os sujeitos escreveram nos questionários.

Segundo Alarcão (2001), a supervisão surgiu historicamente, nos anos de 1970, em um cenário sociopolítico e econômico em que era vista como função de controle. E a Lei de Diretrizes e Bases pontua que somente a partir de 1971 é que passou a existir a obrigatoriedade da orientação educacional nas escolas de 1º. e 2º. Graus, conforme determinou o art. 10 da Lei nº 5692/71.

Dos participantes da pesquisa, 24 nasceram antes da década 70, em que se regulamentaram as profissões OE/SE, e seis nasceram nessa década.

b) Sexo

Os dados apontaram que, dos OE/SE participantes, 27 são do sexo feminino e três são do sexo masculino. Apesar de não ser objetivo desta pesquisa aprofundar a temática da feminização da docência, não podemos deixar de evidenciar alguns pontos sobre a mesma.

Pensamos que entre os vários fatores que permitiram a feminização da docência é possível citar o aparecimento de ocupações mais rendosas, à época da industrialização, ocupadas por homens, o processo de extensão da escola estatal e a própria pressão das mulheres para sair ao espaço público.

Segundo Ferreira (2008), ensinar passou a ser tarefa de quem não era considerado sustentáculo econômico, em primeiro lugar, mas também social, ou seja, da família: mulheres que, por sua vez, modificaram a origem de classe do professorado.

Acreditamos ser importante a afirmação de Hypolito (1999) sobre a profissionalização docente, que não pode ser entendida separadamente das dinâmicas de classe, raça e sexo. Segundo o autor, a feminização da docência pode ser entendida como parte da emancipação da mulher porque significou um avanço para a ocupação feminina dos espaços públicos, tanto no sentido de acesso aos bens culturais quanto no sentido de participação político-social. Por outro lado, os processos desqualificadores e desprofissionalizantes - incluindo políticas de rebaixamento salarial - andaram lado a lado com a feminização.

Os dados da pesquisa apontaram a presença do processo de feminização entre os educadores entrevistados, uma vez que, do universo de 30 entrevistados, três são do sexo masculino.

Pensamos ser pertinente sabermos, para alcançar nossos objetivos de pesquisa, quantos anos de atuação como orientadores e supervisores escolares têm os participantes, se já possuem experiência no desempenho desta função ou não.

Quadro 1 - Tempo de atuação na profissão

Orientadores			Supervisores		
	Tempo de atuação	Qtde		Tempo de atuação	Qtde
Anos de experiência de 2 a 18 anos	2 anos	- 1 pessoa	Anos de experiência de 1,5 a 29 anos	1 ano e 5 meses	- 1 pessoa
	3 anos	- 2 pessoas		2 anos	- 1 pessoa
	10 anos	- 4 pessoas		3 anos	- 1 pessoa
	12 anos	- 2 pessoas		4 anos	- 2 pessoas
	13 anos	- 1 pessoa		5 anos	- 1 pessoa
	15 anos	- 3 pessoas		13 anos	- 2 pessoas
	17 anos	- 1 pessoa		14 anos	- 2 pessoas
	18 anos	- 1 pessoa		18 anos	- 1 pessoa
		20 anos		- 1 pessoa	
		27 anos		- 1 pessoa	
		29 anos		- 2 pessoas	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2009).

Os participantes da pesquisa atendem as turmas de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos como orientadores e supervisores escolares. No quadro temos um panorama de quantos anos os especialistas atuam dentro da escola exercendo essa função.

Os dados mostraram, como podemos observar no quadro 1, que, do universo de 30 participantes, seis educadores tem de um ano e meio a três anos de experiência na função, o que quer dizer que ainda estão em estágio probatório. Três têm de quatro a cinco anos de experiência, ou seja, não estão mais em estágio probatório. Onze entrevistados estão atuando na profissão entre dez e 14 anos, o que nos leva a supor que possuam experiência na função que exercem. Sete dos entrevistados atuam no patamar de 15 a 20 anos na profissão, e três atuam há mais de 20 anos.

Santos (1998) e Shön (1983) apontam em seus estudos a relevância dos saberes advindos da prática. Segundo Santos (1998), o educador possui os saberes da disciplina,

que são adquiridos por meio dos cursos em instituições de ensino superior e correspondem a diferentes áreas de conhecimento. Ele também possui os saberes pedagógicos advindos das áreas da psicologia, didática e currículo. E possui ainda saberes práticos ou da experiência que dizem respeito àqueles conhecimentos e àquelas habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade.

Shön (1983) propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização, bem como o reconhecimento do conhecimento tácito presente na solução que os profissionais encontram no ato de enfrentar um problema.

5.2 1ª CATEGORIA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

5.2.1 Formação inicial

Os 30 participantes, sendo 15 orientadores educacionais e 15 supervisores escolares da REME, responderam que sua formação inicial foi em Pedagogia, porém em épocas e em instituições de ensino superior diferentes.

Segundo Libâneo (2007, p. 29), a pedagogia é:

[u]m campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

O mesmo autor (2007) afirma que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo da formação humana previamente definida em sua contextualização histórica.

Entendemos, como Libâneo (2007), que precisamos ter um novo curso para formar pedagogos *stricto sensu*, ou seja, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas decorrentes de novas realidades.

Um exemplo disso seria formar pedagogos para atuar com as novas tecnologias, com os novos atores sociais, na ampliação das formas de lazer, nas mudanças nos ritmos de vida, com a presença dos meios de comunicação e informação, atuar com as mudanças profissionais, com o desenvolvimento sustentado e com a preservação ambiental. Não formar apenas em gestão, supervisão, orientação e coordenação pedagógica de escolas, mas formar também para a pesquisa, planejamento educacional, atuação na definição de políticas públicas, nos movimentos sociais, nas várias instâncias da educação, nos programas sociais, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, na produção dos materiais didáticos, na qualificação profissional.

5.2.2 Formação continuada

Do universo de 30 participantes da pesquisa, uma orientadora e uma supervisora escolar não fizeram curso de pós-graduação. Isto evidencia que a maioria desses profissionais investiu em formação continuada.

Conforme estabelece o Caderno de Orientações (2005), o supervisor escolar e o orientador educacional são corresponsáveis por realizar na escola momentos de estudo com os professores; assim, acreditamos que os especialistas também devam estudar e se atualizar sempre.

Acreditamos que, independentemente desse momento de estudo na escola, os orientadores, os supervisores e professores poderiam estudar por meio das tecnologias, como, por exemplo, fazer cursos a distância ou acessar artigos científicos por meio de *sites*, entre outros.

Quadro 2 - Formação continuada

Cursos de Pós-Graduação realizados pelos OE/SE	
Orientadores	Supervisores
Psicopedagogia	Psicopedagogia em Educação
Orientação Educacional	Gestão em Planejamento Escolar e Alfabetização
Orientação e Supervisão Escolar	Alfabetização
Gestão Escolar e Psicopedagogia	Gestão Escolar e Alfabetização
Psicopedagogia	Metodologia da Educação Infantil
Métodos e Técnicas de Ensino	Alfabetização
Gestão Escolar	Planejamento Educacional e Alfabetização
Planejamento Educacional	Não fez
Educação Especial	Docência no Ensino Superior e Alfabetização
Educação Lúdica	Metodologia de Ensino e Alfabetização
Não fez	Gestão em Marketing Gestão da Coordenação Escolar Tecnologia Educacional
Matemática	Didática e Metodologia/Alfabetização Metodologia do Ensino
Metodologia do Ensino Superior e Ciências da Educação	Tecnologia Educacional
Orientação	Planejamento Educacional
Leitura e Escrita e Suas Tecnologias nas Séries Iniciais	Métodos e Técnicas

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2009).

Os dados apontaram que uma orientadora educacional e duas supervisoras escolares fizeram especialização em Tecnologia Educacional, dentre os 30 participantes.

Acreditamos que a formação contínua do educador é significativa, uma vez que visa a corrigir distorções de sua formação inicial e também contribui para uma reflexão acerca das mudanças educacionais que estejam ocorrendo.

Defendemos que exista uma distância entre a formação inicial do educador e a sua prática diante das demandas educacionais advindas de seu contexto profissional. Essa distância reafirma a necessidade de uma educação contínua em serviço.

Afirma Bettega (2004, p. 41):

Podemos dizer que educadores profissionalmente motivados, prontos a dedicar-se integralmente a sua autoformação como condição básica para seu bom desempenho na escola, em equilíbrio na relação com seus

alunos, com as políticas educacionais e consigo mesmo, obviamente necessitam ter satisfeitas suas condições básicas de sobrevivência, isto é, ter uma remuneração condizente com sua atribuição de educador. Portanto, o investimento financeiro no educador é de fundamental importância para garantir sua atualização.

Bettega (2004) afirma ainda que a formação continuada se dá por duas categorias: por sistemas formais, que são aqueles efetuados por órgãos governamentais e de carga horária curta, aligeirados, e por sistemas informais, que se caracterizam pela aprendizagem contextualizada, mediante o saber-fazer. O educador torna-se consciente das crenças, valores, conhecimentos que influenciam o seu fazer e pode refletir, questionar-se e até modificar seu comportamento profissional.

Por isso, pensamos que para que o educador desenvolva as habilidades e competências necessárias para interagir com as tecnologias disponíveis na escola, é preciso que tenha contato com elas também fora da escola. É preciso que essa interação faça parte de seu cotidiano.

Entendemos, como Nóvoa (2001), que o aprender contínuo é essencial na profissão do educador e deve centrar-se em dois pilares: na própria pessoa do educador como agente e na escola como lugar de crescimento permanente.

Defendemos a importância de sermos educadores pró-ativos em nossa formação, curiosos, questionadores, não ficando na dependência de cursos que ofereçam pacotes prontos. Sejamos protagonistas dos nossos saberes.

Concordamos com a opinião de Nóvoa (2001) de que a formação pertence ao próprio sujeito e inscreve-se num processo de “ser” e de “ir sendo”. Ela constitui uma conquista feita com ajuda diversificada, dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores e das mídias. É um trabalho pessoal.

Santos (1998) distingue os processos de formação continuada de acordo com a origem da iniciativa. O processo originado por iniciativa pessoal seria o caso do educador que ingressasse em um curso de especialização escolhido por ele mesmo ou por seu grupo, assumindo a responsabilidade exclusiva pelo pagamento e frequentando-o fora do horário de trabalho. As iniciativas institucionais que podem ser individuais ou coletivas, e ocorrem

quando a instituição promove a formação de seus profissionais liberando-os de suas funções total ou parcialmente e arcando com as despesas dos cursos.

No caso da pesquisa, muitos participantes fizeram ou estão fazendo o curso *lato sensu* oferecido pela SEMED por meio de convênio entre a prefeitura municipal de Campo Grande e as instituições de ensino superior.

Existem também os Polos, que acontecem bimestralmente e de que todos os funcionários da escola são convidados a participar. Nestas ocasiões, fecham-se os portões das escolas para estudos, discussões teóricas e práticas sobre as necessidades do educandário.

Santos (1998) pontua que, no cenário da política atual, a formação em serviço é decorrente das políticas do Banco Mundial que recomendam a capacitação no trabalho como forma de evitar longos períodos de formação inicial do professorado. É nesse contexto que a educação continuada aparece como forma mais barata e mais eficiente de formar docentes.

Compartilhamos com Santos (1998) a crítica que faz a essa política, uma vez que acreditamos que o investimento no saber prático em detrimento do saber teórico certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas sem a possibilidade de criar projetos, tomar decisões próprias e criticar políticas educacionais.

5.2.3 Formação em tecnologias

Os dados mostraram que, do universo de 15 orientadores, nove fizeram a formação em tecnologias oferecida pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, pelo Centro Municipal de Tecnologia Educacional (CEMTE) e pelo Centro de Capacitação da Prefeitura Municipal de Campo Grande (CECAP) quatro a fizeram em instituições particulares e dois não a fizeram. Apontaram ainda que, dos 15 supervisores escolares, oito fizeram o curso oferecido pelo CEMTE e CECAP, seis fizeram um curso por meio de instituições privadas e um não fez.

Quadro 3 - Formação em tecnologias

Formação em Tecnologias	
Orientadores	Supervisores
Não fez	Fez pelo CEMTE - 2 semanas
Fez pelo CEMTE - 1 mês	Fez particular - 3 meses
Fez particular - 1 ano	Fez pelo CEMTE - 40 horas
Fez pelo Projeto Ação e Vida - 6 meses	Fez pela UCDB - 2 semestres
Fez pelo CECAP - 2 semanas	Não fez
Fez pelo CEMTE - 40 horas	Fez pelo CECAP - 1 mês
Fez pelo CEMTE - 6 meses	Fez pelo CEMTE - 6 meses
Fez pelo CEMTE - 3 meses	Fez pelo CEMTE - 40 horas
Fez pelo CEMTE - 3 meses	Fez pelo CEMTE - 3 meses
Fez pelo CEMTE - 3 meses	Fez particular - 2 meses
Não fez	Fez pelo SENAC - 6 meses
Fez pelo Colégio Barddal - 6 meses	Fez pelo CEMTE - 2 meses
Fez pela UNIDERP - 15 dias	Pela pós-graduação - Tecnologia Educacional - 360 horas
Fez pelo CEMTE - 6 meses	Fez particular - 6 meses
Fez pelo CEMTE - 6 meses	Fez pelo CEMTE - 6 meses

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2009).

O quadro acima mostra a importância que os participantes atribuem à formação em tecnologias.

Defendemos que a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, o que, por sua vez, vai exigir o entendimento e interpretação de tecnologias. Como as tecnologias são complexas e práticas ao mesmo tempo, elas estão a exigir uma nova formação do ser humano que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que ele se inscreve.

Belloni (1998, p. 6) afirma que

[...] a escola moderna, formadora do cidadão emancipado e autônomo, nascia sob o signo da palavra impressa, que tinha conotação democrática e subversiva. A escola da pós-modernidade terá que formar o cidadão capaz de “ler e escrever” em todas as novas linguagens do universo informacional em que está imerso.

Entendemos esse “ler e escrever” como leitura e escrita do mundo, em todas as suas linguagens midiáticas.

Conforme Belloni (1998), é muito importante que a formação em tecnologias educacionais ocorra não apenas de forma técnica, mas também de forma reflexiva, para que possamos ler, escrever e interagir com o mundo.

Os dados da pesquisa vão ao encontro da observação de Almeida (2000) de que pensar na introdução de computadores na educação significa pensar na preparação de professores para modificá-los. E, acreditamos que, mais que isso, é pensar na preparação desse profissional para ler e conseguir interagir nessa era digital.

Almeida (2000) pontua que o educador é um eterno aprendiz, que realiza uma “leitura” e uma reflexão sobre a sua própria prática, partindo para alterações metodológicas e de conceitos, frutos de uma depuração reflexiva.

Entendemos que o computador pode ser empregado como mais que uma ferramenta de reflexão pedagógica; ele é um meio de interação com o mundo que pode ajudar o professor a tomar consciência de sua prática e a tentar modificá-la.

Constantemente a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, por meio do Centro Municipal de Tecnologia Educacional (CEMTE), tem oferecido cursos na área da informática.

Os dados do quadro 4 apontam pontos positivos, desde os aspectos práticos como aprender a manusear o *mouse*, a trabalhar com o *Word*, *Office* e *Power Point*, se gostaram do material, da diversificação dos programas, da agilidade que o uso das tecnologias proporciona, a familiarização com as tecnologias, desde a organização do trabalho didático até os aspectos do cognitivo, como ajudar na formação profissional, um novo aprendizado, se o curso favoreceu a busca do conhecimento, se colaborou com a prática.

Quadro 4 - Características positivas do curso de informática

Pontos Positivos	
Orientação	Supervisão
Não comentou	Desvendamos o mistério, aprendi o básico do computador, <i>Office</i> .
Aprendeu a manusear sem deletar outros procedimentos.	Aprendi algumas coisas novas.
O conhecimento.	Contato com a máquina, perdi o medo.
O atendimento, o material, a diversificação dos programas.	Base para repasses da rotina pedagógica.
Conhecimento da máquina e agilidade nos trabalhos.	Muita disposição dos docentes.
Aprendeu a trabalhar, usando o computador.	Não fez cursos.
Todos.	Melhorou meu trabalho.
Colabora para minha prática.	Parceria, a entidade, a localização e o formador.
Habilidade em lidar com a informática.	Um novo aprendizado.
Ajudou na minha vida profissional.	Oferecimento para os interessados.
Não preencheu.	Conhecer a máquina, principalmente contato com o <i>mouse</i> .
Aprendi o <i>Word</i> e a trabalhar com o computador.	Primeiro contato com as tecnologias.
Aprendi o <i>Word</i> e o <i>Power Point</i> .	Favorecer a organização do trabalho didático.
Vários, não consigo fazer nada sem o computador.	Todos.
Vários, como: aprender a utilizar essas tecnologias.	A familiarização e conhecimento de todas as tecnologias que há na escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2009).

Almeida (2000) pontua que os educadores treinados apenas para o uso de certos recursos computacionais são rapidamente ultrapassados por seus alunos, que acabam explorando o computador de forma mais criativa.

Pensamos que, por isso, é importante a reflexão do educador ao assumir o computador como instrumento de ensino. Por que, para que e como utilizá-lo?

Segundo Almeida (2000), é necessário que no processo de formação do educador se articulem a prática, a reflexão, a investigação e conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica.

Nas respostas dos participantes apareceram dados que mostraram a praticidade que o curso trouxe aos afazeres desses profissionais.

Bettega (2004) e Almeida (2000) propõem uma ação reflexiva com o uso do computador em que se aplicam, quando necessário, estratégias de caráter técnico escolhidas segundo a natureza da situação contextual.

Os dados do quadro 5, que trata das características negativas dos cursos de informática, apontaram que os participantes pensam que o curso foi aligeirado, de curta duração e de pouco acesso à prática, pelo número de alunos por máquina.

Pimenta (2005) ressalva que os programas de formação aligeirada supervalorizam a prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualificação.

Quadro 5 - Características negativas do curso de informática

Pontos Negativos	
Orientação	Supervisão
Não preencheu.	Pouco acesso à prática, dois alunos por computador.
Pouco tempo de curso.	Nenhum.
Curso completo, porém não tinha máquina para praticar.	Não terminei o curso.
Não preencheu.	Pouco tempo de curso.
Não preencheu.	Micros com defeito.
Nenhum.	Não fez cursos.
Muitos alunos por turma.	Pouco tempo, carga horária pequena.
Tempo de duração que foi pouco para aprofundar os conhecimentos.	Não lembro.
Horário muito corrido após o trabalho.	Não teve.
Curta duração.	Pouco tempo de duração.
Não fez curso em tecnologias.	Nenhum.
Não houve.	Curso muito superficial.
Muito rápido.	Não há pontos negativos.
Pouco tempo de curso.	Nenhum.
Não preencheu.	Não houve pontos negativos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2009).

Os dados da pesquisa, segundo mostra o quadro 5, apontaram que os participantes assumem uma postura de reflexão quando relatam que o curso foi aligeirado, superficial, de pouco acesso à prática, o que vai ao encontro da ressalva de Pimenta (2005), referida acima, de que os cursos investem na certificação e não na qualificação.

Fica ainda mais evidente que os cursos devem trabalhar a técnica aliada a situações do cotidiano, ter maior tempo de duração e oferecer mais conteúdos. Os participantes gostariam de dar continuidade ao curso, sugerem um curso mais aprofundado e de especialização *lato sensu*.

Acreditamos que as tecnologias nos colocam o desafio de não ficarmos parados esperando pacotes de cursos, mas tomarmos a iniciativa de buscar essa competência por meio da interação com elas pesquisando, sendo curiosos.

Quadro 6 - Sugestões para o curso de informática

Sugestões	
Orientação	Supervisão
1. Dentro do horário de trabalho para que pudesse dar continuidade ao curso;	1. Os cursos de informática devem trabalhar a técnica aliada a situações do cotidiano;
2. Horário que faça parte da rotina do educador para prática e acompanhamento da evolução das tecnologias;	2. Que os cursos sejam estendidos a todos os professores em horário possível de se fazer;
3. Fazer um curso mais aprofundado;	3. Persistência em estar praticando;
4. Oferecer o curso em horários melhores;	4. Curso de especialização <i>lato sensu</i> ;
5. Que fosse mais longo e com mais aulas práticas;	5. Maior número de máquinas e material didático impresso;
6. Arrependimento de não ter participado. Sinto muita falta;	6. Formação continuada pelo menos duas vezes ao ano;
7. Orientar no dia a dia a utilização das tecnologias.	7. Instrumentalizar a equipe pedagógica com os recursos tecnológicos;
8. Que sempre se façam cursos para atualização.	8. Maior tempo de duração e mais conteúdo;
	9. Os cursos deveriam ser ligados às tecnologias das mídias;
	10. Que houvesse mais cursos para a utilização das tecnologias, pois os profissionais ainda deixam a desejar por falta de conhecimento nessa área.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2009).

Os dados do quadro 6 indicaram que os participantes da pesquisa percebem a necessidade de uma formação continuada mais aprofundada sobre as tecnologias, com maior tempo de duração, sugerindo inclusive que o curso seja horário em que todos possam participar. Sugerem ainda aulas mais práticas, maior número de máquinas e

material impresso. Os participantes reconhecem sua falta de conhecimento na área das tecnologias.

Entendemos que esses dados mostram um início de uma análise que os participantes realizam sobre os cursos que fizeram.

Ligouri (1997) afirma que a capacitação de todo o pessoal escolar no uso eficiente das tecnologias deve ser considerada como uma das condições para o modelo, a implantação e a avaliação de projetos pedagógicos em nível da instituição que estimulem a valorização e a assimilação construtiva das inovações tecnológicas.

Conforme a mesma autora (1997), para realizarmos uma boa prática de ensino, devemos fazer com que nossos conhecimentos técnicos do meio tecnológico sejam acompanhados por análises dos pressupostos que prevalecem em nossas próprias crenças, concepções e práticas dentro do contexto político-econômico, social e cultural no qual se insere nosso trabalho.

5.3 2ª CATEGORIA: ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA

5.3.1 Formação em serviço: polo

Os Polos são paradas de estudo, uma formação continuada, que acontecem na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS bimestralmente, estando previstos em calendário escolar. As escolas param para estudar e discutir temas, e os alunos nesse dia não têm aulas, recebendo aula programada.

Nos Polos, os professores se reúnem por ano, se forem do 1º ao 5º anos, e por disciplina, se ministrarem aula do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Os professores de Educação Infantil, Educação Artística, Educação Física, da Educação de Jovens e Adultos e a equipe técnica também ficam em salas específicas. Assim acontece com as merendeiras, agentes patrimoniais, auxiliares de serviços diversos, administrativos da secretaria e monitores de pátio.

Acreditamos que esse momento seja importante porque propicia uma oportunidade de leitura e estudo entre os profissionais de diferentes escolas da região.

Indagamos aos especialistas se são utilizadas tecnologias nos Pólos, e os 30 participantes responderam que sim. Citaram o retroprojeto, a televisão, o *data show*, filmes, jornais, microfone, aparelho de som, vídeos, slides, *notebook*, câmeras digitais, DVD, *flip chart*, CDs.

Questionamos se os participantes utilizam as tecnologias empregadas nos Polos para melhorar sua prática na escola. Eles pontuaram que usam as tecnologias empregadas nos Polos como meio de facilitar, otimizar o tempo, organizar suas atividades e torná-las mais atrativas, dinâmicas e criativas. Entendemos ser esta uma concepção das tecnologias como ferramentas, como podemos perceber pelos relatos:

Sim. Principalmente o retroprojeto, elaboração de transparências para trabalhar direitos e deveres dos alunos. Por meio do visual percebi que o aluno tem maior interesse em participar das aulas, também o DVD com filmes que ajudaram a enriquecer o trabalho realizado com os alunos. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Lagoa).

Sim. Por meio da TV, DVD, computador, *data show*, livros, câmera digital. Porque por meio dessas tecnologias as atividades ficam mais atrativas, com isso há facilitação da aprendizagem. Por exemplo: trabalhando valores por meio de um *clipe* com música, as crianças ficaram fascinadas e até hoje não esqueceram a mensagem. (Orientadora Educacional, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Sim, nas reuniões pedagógicas. Porque otimiza o trabalho e chama mais a atenção. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Centro).

Quando adequada e oportuna. (Supervisor Escolar, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Fazer uso das tecnologias quando for adequado e oportuno vai ao encontro do que acreditamos, pois não há necessidade de usar uma tecnologia se não sabemos o porquê de utilizá-la, se não temos um propósito. Por exemplo, não há por que usar um computador para fazer cópia de um texto ou para efetuar continhas simples. Mas há a possibilidade de utilizá-lo para pesquisar um tema de uma disciplina, para compartilhar textos com outros profissionais com a finalidade de enriquecer o conhecimento, para trocar experiências

significativas entre escolas e colegas de trabalho com o propósito de melhorar a prática educativa, para nos comunicar com o mundo, para aprender, entre outros.

Segundo Siqueira (2004, p. 189) afirma, “é preciso formar o novo educador mudando sua visão sobre as novas tecnologias, preparando-o para trabalhar corretamente com elas”.

Os participantes que utilizam as tecnologias com a intenção de otimizar o tempo, tornar o trabalho mais organizado, criativo e interativo e que as utilizam para pesquisas têm uma concepção de tecnologia também como ferramenta.

Questionamos os participantes sobre como se deu o primeiro contato deles com as tecnologias, e os dados mostraram que, do universo de 15 orientadores, uma teve seu primeiro contato com as tecnologias em curso de informática, uma na faculdade, seis em casa, seis no trabalho e uma pessoa não se lembrou. Os dados indicaram que, dos 15 supervisores, três tiveram seu primeiro contato com as tecnologias em casa, cinco no trabalho, um no curso de magistério, dois no curso de graduação, três em curso de informática e uma no escritório do marido.

As respostas dos participantes da pesquisa vão ao encontro das afirmações de Kenski (2003) de que as tecnologias estão em todos os lugares, já fazem parte de nossas vidas e que na verdade, desde o início da civilização, em todas as eras houve o predomínio de um determinado tipo de tecnologia.

Meu primeiro contato com as tecnologias se deu em casa quando comprei um computador para o meu filho. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Centro).

Meu primeiro contato foi em casa, para elaborar um trabalho a ser realizado em sala de aula com os alunos. No momento tive bastante dificuldade, mas após terminar as atividades percebi o quanto foi importante tanto para economia de papéis a ser utilizados em sala e também pelo aproveitamento dos alunos na aula. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Prosa).

Meu primeiro contato foi no trabalho, foi emocionante, pela facilidade e perfeição das atividades executadas. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Lagoa).

Meu primeiro contato aconteceu na escola onde atuo como orientadora educacional. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Centro).

Meu primeiro contato foi no magistério em 1989. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Prosa).

Meu primeiro contato aconteceu num curso do Colégio Barddal. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Centro).

Acreditamos, como Kenski (2003), que as tecnologias estão em permanente mudança, de modo que o estado permanente de aprendizagem é consequência natural do momento social e tecnológico que vivemos. Não há como não interagirmos com elas e por meio delas.

Conforme pontuam Hessel e Abar (2007), os instrumentos tecnológicos são nossas extensões, e, em várias situações os utilizamos intuitivamente e sem questionamento: pegando o telefone, usando o caixa eletrônico, ligando a televisão, olhando o DVD, tirando fotos digitais, buscando informações na *internet* ou até mesmo realizando compras por meio dela.

Indagamos aos participantes sobre a sua prática diária na escola, quais as tecnologias que eles mais utilizam e com qual objetivo. Pedimos também que exemplificassem as situações.

Eles citaram entre as mais utilizadas o computador, o *data show*, o aparelho de som, a televisão, o DVD, a máquina de xerox, o retroprojeto, o rádio, o telefone e a câmera fotográfica digital, *flip chart* e o mimeógrafo.

Utilizo muito o computador, impressora, *scanner*, *pen drive*, disquete, CD, *e-mail*, *internet*, vídeo. Uso nas reuniões, no trabalho diário e para estudar. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Imbirussú).

Uso aparelho de som, retroprojeto, *data show*, o computador, o telefone, DVD, máquina de xérox, microfone. Nas acolhidas diárias faço com músicas e textos que levam o aluno a refletir sobre sua prática. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Lagoa).

Uso rádio da escola, microfone, painéis, murais informativos e educativos, telefone e computador para fazer os bilhetes. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Anhanduizinho).

As respostas dos participantes a essa pergunta nos mostram que são diversas as tecnologias utilizadas por eles: utilizam as anteriores e as novas tecnologias com o objetivo de dinamizar suas ações, organizar seu trabalho, otimizar seu tempo, facilitar suas atividades práticas na escola, tornando-as criativas e eficientes. Aqui percebemos novamente a concepção das tecnologias como ferramentas.

Pensamos que a formação tecnológica desses profissionais deve abranger o uso dos recursos e o domínio crítico da linguagem tecnológica.

Conforme Leite et al. (2009), o computador pode estar presente na educação em atividades de administração, ensino e pesquisa. No ensino, o computador pode ser usado como meio de comunicação através das redes internas de computadores (*intranets*), correio eletrônico e *internet*. Alguns participantes da pesquisa deram respostas que vão ao encontro dessa ideia das autoras.

Computador para comunicação com os professores, arquivos de textos, orientações/avaliações mensais e bimestrais, outras atividades e *data show* em reuniões. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Centro).

Nessa perspectiva é que defendemos o uso das mídias, como meio de comunicação, como meio de interação e de ação num mundo digital.

Segundo Leite et al. (2009), na pesquisa o computador pode ser usado como catálogo ou banco de dados, processador de texto e como ferramenta de busca de informações por meio de *softwares* ou *internet*. Há participantes que deram respostas que vão ao encontro dessa afirmação das autoras.

Computador usamos para busca de materiais, construção de atividades de apoio, mensagens de sensibilização, materiais para formação continuada. O retroprojetor é utilizado para fornecer ao professor atividades que são trabalhadas em sala de aula. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Lagoa).

Computador para pesquisas e elaboração dos planos de ação, cronogramas, planilhas, etc. *Data show* e som para reunião com pais, professores, alunos, acolhida e outros. *Pen drive*, CDs e máquina fotográfica. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Bandeira).

Utilizamos a máquina digital para registrar os projetos, o editor de texto para estimular a produção de texto e o *data show* em sala para dinamizar a alfabetização. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Prosa).

Reafirmamos que o uso das tecnologias pode ir além do instrumental e alcançar a integração das diversas mídias de informação e comunicação.

Juntamente com Leite et al. (2009), entendemos o mural como auxiliar durante o desenvolvimento de um projeto educativo, e essa tecnologia educacional aparece em algumas respostas dos participantes e nas visitas que fizemos às escolas (Anexo E).

Uso a rádio escola, microfone, painéis, mural com informativos educativos, telefone e bilhetes. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Anhanduizinho).

Percebemos, nas visitas às escolas, que algumas delas entendem a função do mural como informativo administrativo, enquanto outras o entendem no sentido proposto por Leite et al. (2009).

Usando o mural como informativo administrativo, as escolas prestam contas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Calendário Escolar, Regimento Escolar, Rendimento Escolar de Alunos, avisos em geral para a comunidade escolar e fixam nele a Prestação de Contas da Associação de Pais e Mestres (APM). Os murais com foco no aspecto pedagógico apresentam atividades desenvolvidas pelos alunos e professores. Encontramos ainda, em algumas escolas, mensagens de auto-estima para a comunidade escolar e, em outras, mapas do Estado de Mato Grosso do Sul e do município de Campo Grande para que os alunos possam visualizar e conhecer melhor seu estado e sua cidade.

Segundo Belloni (1998, p. 14),

[...] as tecnologias podem ser meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem ou se,

ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de *gadgets* concebidos para um mercado de massa planetário.

Entendemos que as tecnologias não são a panaceia para a qualidade do ensino. Acreditamos que elas podem, entre outras coisas, ser meios de acesso ao processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa concepção, o mais importante é desenvolver nos alunos e nos professores atitudes comunicativas e afetivas favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que as tecnologias mais usadas são os computadores, *data show* e as mídias, como televisão, rádio e demais aparelhos eletrônicos, como som, DVD, microfone, máquina de xerox entre outros.

Acreditamos que as tecnologias precisam ser compreendidas de forma mais abrangente como meio de interação com o mundo. A formação inicial e continuada é importante nesse aspecto, uma vez que, além de preparar os educadores para o uso dessas tecnologias, irá prepará-los para a reflexão sobre o uso. Não falamos da formação continuada aligeirada, mas da formação contínua em serviço, em horários propícios, com número suficiente de máquinas e com bom funcionamento, enfoque no pedagógico, no estudo e na pesquisa, incluindo a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem que propiciem o compartilhamento de informações, de materiais de estudo, de experiências entre uma escola e outra.

Na concepção de Moran (2009) e Almeida (2005), a interação entre as escolas, especialistas, docentes, alunos e toda a comunidade escolar ajudará na aprendizagem do aluno, na construção dos saberes dos educadores, porque tornará o ensino interessante, interativo, colaborativo, atrativo e otimizará o tempo, uma vez que os participantes não precisam estar todos presentes no mesmo lugar e na mesma hora. Este pode ser um diferencial do uso das tecnologias.

Emerge dos dados a necessidade de formação para o uso dos aparelhos eletrônicos e de mídias presentes nas escolas, para que a comunidade escolar possa utilizá-los da melhor forma.

Que o CEMTE e a SEMED sempre ofereçam curso para a nossa atualização, porque sempre tem coisa nova surgindo aí. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Bandeira).

Que os cursos de tecnologias sejam estendidos a todos os professores, em horário possível de se fazer, pois ainda há professores e funcionários que não sabem utilizar as tecnologias existentes na escola. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Segredo).

Os cursos devem ser ligados às tecnologias da mídias. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Bandeira).

Que houvesse mais cursos para a utilização das tecnologias, dos aparelhos que a escola tem, pois ainda deixamos muito a desejar por falta de conhecimento nessa área. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Bandeira).

As tecnologias permitem a atualização constante da informação por parte dos educadores e dos alunos, favorecem a construção de projetos e pesquisas individuais e em grupo e a divulgação de trabalhos.

A supervisora escolar da escola 1 localizada na região Anhaduizinho nos relatou em entrevista (Anexo F) que as tecnologias presentes na escola têm proporcionado a construção de atividades diversificadas na escola. E ainda têm propiciado momentos de compartilhar saberes; professores e alunos aprendem juntos a manusear as tecnologias.

5.4 3ª CATEGORIA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA

Com o objetivo de analisarmos quais são as concepções dos participantes sobre o uso das tecnologias, indagamos se, quando usam as tecnologias na sua prática, eles percebem algum tipo de retorno por parte da comunidade escolar.

Todos os participantes apontaram em suas respostas que sentem retorno positivo quando utilizam as tecnologias em sua prática. Os dados pontuam que a utilização das tecnologias na prática desses profissionais otimiza e organiza o trabalho, torna-o atrativo e criativo, e as pessoas interagem e elogiam as atividades.

Segundo Belloni (1998), o desafio posto hoje é o de humanizar as máquinas de comunicar, dominá-las, sujeitando-as aos princípios emancipadores da educação.

Entendemos que os especialistas precisam interpretar o contexto em que a escola se insere para poderem orientar a comunidade escolar na definição de planos e metas na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico que contemple a utilização crítico-reflexiva das tecnologias educacionais.

Belloni (1998) ressalta a ideia de que o campo da educação está vivendo uma crise de paradigmas, e afirma que ainda não aprendemos a lidar com a televisão e já chegou a multimídia. A autora sublinha que a escola para todos com qualidade, hoje, significa com tecnologia e com educação para o uso das mídias.

Pensamos que na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande essa caminhada está se iniciando. Baseados nas respostas dos participantes da pesquisa, constatamos que a comunidade escolar percebe a diferença na prática dos especialistas quando utilizam as tecnologias.

Assim, as respostas dos participantes vão ao encontro do que Hessel e Abar (2007) ressaltam: cabe à escola incorporar todo o aparato tecnológico e rever sua função e organização.

Sim. Os professores apoiam e consideram que o trabalho pedagógico é mais ágil e otimiza, por exemplo: exercícios, aula programada, avaliações pela *internet*. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Centro).

De início os professores apresentaram certa resistência, mas depois foram percebendo a necessidade de elaborar aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Prosa).

Sim. Se ganha tempo, organização e atividades criativas. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Segredo).

Sim, facilita muito o trabalho, proporciona organização e mostra que eu tive planejamento da ação. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Imbirussú).

Sim, os professores desenvolvem o plano de aula usando os recursos tecnológicos (*data show*, sala de informática, etc). (Supervisor Escolar, Escola 3, Região Anhanduizinho).

A supervisora da escola 1 da região Anhanduizinho relatou na entrevista: “Mas tem professor que ainda não consegue digitar a prova, que ainda é resistente a usar o computador.” Esse relato da supervisora escolar nos faz perceber que ainda temos pessoas que são resistentes às tecnologias, não apenas na educação, mas em diversos setores da vida em sociedade. E, nesse caso, ficam excluídas, uma vez que vivemos na era da virtualidade, da comunicação, da informação.

Como Nóvoa (2001), pensamos que as escolas devam ser locais de formação e que é preciso reorganizá-las como espaços de aprendizagem. Esta afirmação vai ao encontro do que a supervisora nos relata:

Os retornos mais constantes são as práticas de trocas de *e-mails* e quando realizamos reuniões pedagógicas e momentos de estudo coletivos, principalmente, quando temos que requerer relatórios de desenvolvimento dos alunos, personalizamos e arquivamos em documentos. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Anhanduizinho).

Vislumbramos a possibilidade de que a troca de *e-mails*, as reuniões pedagógicas, as sessões de estudos sejam espaço de aprendizagem. Entretanto, usar esse espaço para requerer relatórios, para organizar os arquivos, não é o que acreditamos ser espaço de formação.

Entendemos que as tecnologias também podem ser utilizadas como meio de proporcionar o ensino e aprendizagem, como meio de motivação, porque os alunos têm acesso a elas dentro e fora da escola, em sua grande maioria, e, como pontuou a orientadora educacional (2009):

Quando o aluno sai de uma atividade em que é utilizada alguma tecnologia, percebe-se que sua aprendizagem e interesse foram maiores. Quando usamos os recursos tecnológicos adequados para cada público e situação, sempre alcançamos nossos objetivos e os resultados são satisfatórios. (Orientadora Educacional, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Ressaltamos a importância dessa expressão “recursos tecnológicos adequados”, uma vez que defendemos, com os demais autores citados em nossa pesquisa, a relevância de sabermos o porquê, para que e como utilizar as tecnologias. Qual o objetivo de passar

um filme aos alunos se não houver relação entre o filme escolhido e o conteúdo da disciplina.

Pensamos que o uso das tecnologias auxilia na recepção das informações. As afirmações feitas pelos participantes confirmam o que pontuam Leite et al. (2009): “as tecnologias devem estar presentes na educação porque estão presentes na vida e também para diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento”.

O educador tem que se posicionar contra ou a favor do uso das tecnologias e apontar os seus limites, mas isto sempre deve estar acompanhado de uma reflexão. Elas servem não só para um uso técnico, mas também para a formação de uma responsabilidade ético-pedagógica e para a conscientização crítico-política.

Ainda com o objetivo de analisarmos as concepções dos participantes, indagamos como é a prática deles sem o uso das tecnologias e obtivemos 21 respostas que sinalizam que o uso é importante e já faz parte da rotina deles.

É prática da escola usar as tecnologias. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Centro).

Não ocorre, considerando ser uma prática contínua. (Supervisor Escolar, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Outras respostas apontaram uma concepção de modernidade, como podemos perceber:

Retroceder no passado, impossível viver sem as tecnologias. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Lagoa).

Quando não funciona a rádio da escola, a acolhida fica pré-histórica. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Anhanduizinho).

Defasada, pois as tecnologias são ferramentas que facilitam nossa vida e tornam algumas atividades mais significativas. Por exemplo: uma mensagem disponibilizada no *data show* com som e imagem sensibiliza mais que uma mensagem simplesmente lida. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Lagoa).

Concordamos que as tecnologias facilitam a prática educativa, mas percebemos nessas respostas uma preocupação em usá-las, pois caso contrário, se estaria tendo uma ação pré-histórica ou defasada. Como salienta Kenski (2007) com razão, as tecnologias sempre existiram de acordo com o desenvolvimento de cada época.

Houve respostas de participantes que pontuaram as tecnologias como ponto positivo, porque permeiam suas atividades pedagógicas e se tornaram praticamente indispensáveis.

Sempre uso. Na minha profissão não tem como não usar. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Centro).

Fica menos interessante principalmente quando é trabalho realizado em sala com o aluno. Ultimamente não consigo trabalhar sem utilizar as tecnologias. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Lagoa).

Desinteressante, cansativo. Por exemplo: o aluno se dispersa, não é motivado à aprendizagem, há pouca aprendizagem, pois não há retenção da informação. Nos dias de hoje, fica difícil trabalhar sem esses recursos, a clientela cobra esse dinamismo, além de ser muito atrativo. (Orientadora Educacional, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Com base nas respostas apresentadas pelas orientadoras e supervisoras escolares acima citadas, podemos inferir que as tecnologias estão inseridas em suas práticas como motivadoras, facilitadoras de seu trabalho e como atrativas.

Emergiram dos dados respostas de participantes que atribuem às tecnologias o sucesso de seu trabalho, o alcance ou não de seus objetivos:

Quando não uso as tecnologias, o trabalho não acontece de forma que garanta o sucesso. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Anhanduizinho).

Pensamos que as tecnologias garantem o sucesso da prática quando seu uso é entendido no seu sentido mais amplo, como um meio de ler, entender, interagir e comunicar com o mundo.

Os dados pontuaram também que a utilização das tecnologias favorece a interação:

Nos momentos que não utilizo as tecnologias parece-me que está faltando algo. As reuniões ficam frias, diretas, sem grande interação nos grupos. As pessoas parecem-me que vão reagindo de forma não muito disposta, fazendo sem grande ânimo. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Imbirussú).

Entendemos, diante de tais respostas, que para esses participantes é inconcebível trabalhar sem usar as tecnologias e que elas já estão incorporadas às suas atividades práticas e à concepção da escola. As respostas destacaram que o uso das tecnologias traz praticidade, otimiza tempo, dinamiza o trabalho, torna-o interessante, atrativo, criativo, organizado e interativo porque as pessoas participam mais. Entretanto, nove participantes responderam à mesma pergunta de uma forma da qual se depreende que a prática é a mesma sem as tecnologias. Isto nos aponta uma contradição entre essas respostas e as acima citadas.

Não há críticas, pois quando não uso o *data show*, costumo entrar nas salas para orientar os alunos e faço atendimentos individualizados com os pais. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Centro).

É uma situação normal. Registro bastantes coisas de próprio punho, acompanho os professores por meio de fichas e relatórios que muitas vezes não são digitados e ninguém me cobra o contrário. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Imbirussú).

Conforme Hessel e Abar (2007), alguns educadores ainda resistem em sair do cotidiano de sala de aula e encontram dificuldade em usar os laboratórios de informática, salas de vídeo, equipamentos de fotos e filmagens, MP7, MP4, celulares, entre outros.

Pensamos, como 21 participantes da pesquisa, que sem essas tecnologias o trabalho fica moroso, cansativo, desinteressante, defasado, sem criatividade e com pouca interação. Porque temos a convicção de que as tecnologias dinamizam o trabalho, ajudam-nos na pesquisa de novas informações que podem ampliar nossa aprendizagem e enriquecer o nosso fazer pedagógico, como pesquisar atividades interessantes relacionadas a determinado tema de uma disciplina, questões bem elaboradas nas avaliações, entre outros.

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2008c) afirma que, assim como a televisão, o retroprojeto e outros instrumentos, a exemplo do computador, atuam como mediador cultural, sendo este um recurso interativo que possibilita ao aluno recriar.

Dos 30 participantes, 11 têm a concepção de que as tecnologias os auxiliam na sua prática profissional:

Recursos utilizados para enriquecer o trabalho. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Centro).

Tudo que possa utilizar como recursos no trabalho. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Bandeira).

Como afirmamos no capítulo 2, segundo Tardif (2000), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, necessitando, por isso, formação contínua e continuada. Os profissionais devem se autoformar e se reciclar por diferentes meios após seus estudos de formação inicial. Não poderia ser por meio das tecnologias de ensino semipresencial ou a distância?

Outros participantes pontuam que elas agilizam e organizam o trabalho:

Instrumentos modernos que organizam e viabilizam tanto o trabalho como a comunicação e a informação. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Centro).

Todo tipo de equipamento que facilite o trabalho. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Prosa).

Houve participantes que conceberam as tecnologias como indispensáveis como meio de interação com o mundo:

Tecnologia essencial no nosso trabalho, impossível hoje viver sem as inovações do mundo. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Lagoa).

A tecnologia em minha vida profissional e como dona de casa veio preencher lacunas, do meu fazer pedagógico, do conhecimento, da praticidade de comunicação. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Prosa).

Na questão anterior, sobre como percebem sua prática sem as tecnologias, houve nove participantes que responderam que elas não fazem diferença, contradizendo as concepções acima de que a tecnologia é tudo.

Podemos exemplificar com algumas respostas:

Não há críticas, pois quando não uso as tecnologias, costumo entrar nas salas para orientar os alunos e faço atendimentos individualizados com os pais. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Centro).

Faço o trabalho que não usa tecnologias, como olhar o caderno de alunos e o caderno de planejamento dos professores. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Bandeira).

Houve participantes que conceberam as tecnologias como fonte de aprimoramento, o que também vai ao encontro de nossas concepções:

Tudo que contribua para o seu aprimoramento pessoal e profissional. (Orientador Educacional, Escola 2, Região Imbirussú).

Em entrevista concedida pela supervisora da escola 1 localizada na região Anhanduizinho sobre as formações continuadas, ela declarou:

Acho excelente! Essa que estou fazendo sobre as Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos, pela UFMS, no ambiente *moodle*, está excelente. As TICs na EJA, excelente o curso, maravilhoso. ... Tem textos que a gente lê e quando traz para a prática, a gente passa a ter uma outra visão com os professores da EJA, com os alunos da EJA, com a formação a até as palestras nossas, as atividades nossas mudaram. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Anhanduizinho).

A resposta da supervisora escolar confirma que as tecnologias podem ser meio para alcançar nossa formação profissional e intelectual, seja ela presencial ou a distância.

Conforme afirma Moran (2009) e Almeida (2005), os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para a aprendizagem. Ainda são poucos os educadores que integram teoria e prática e aproximam o pensar do viver.

A supervisora da escola 1 da região Anhanduizinho (2009) ainda afirma na entrevista que “[...] aqui da escola só quem continua no curso a distância do uso das TICs na EJA sou eu. Acho que porque sou supervisora, só que é assim, eu não consigo tudo, to quebrando a cabeça”.

Os dados pontuam que ainda existe resistência em fazer cursos de formação a distância.

Afirma Moran (2008, p. 131):

A educação a distância abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico, passa por cursos semipresenciais, e vai até os cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela *internet*.

Participantes da pesquisa acreditam que as tecnologias estão presentes no cotidiano e servem para auxiliar e facilitar suas práticas.

São recursos necessários e extremamente importantes para a utilização no nosso dia a dia. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Centro).

Todo e qualquer material que utilizamos para dinamizar as aulas. Além disso, não é somente nas escolas, mas ao nosso redor e no nosso dia a dia. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Prosa).

Integrantes da pesquisa têm a concepção de que as tecnologias são um meio de comunicação e informação que os ajuda a ficar atualizados.

São todos os recursos que utilizamos no nosso dia a dia, que facilitam nossa comunicação, aprendizagem e nos permitem interagir com o mundo. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Segredo).

Todos os materiais recentes como TV, computador, rádios, *pen drive*, aparelho de CD, vídeo cassete, isto é, materiais tecnológicos que podem ser utilizados para transmissão de dados. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Segredo).

Tecnologia acredito que veio para facilitar a vida do homem, tornar todo o processo dinâmico e trazer a informação rápida e segura. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Segredo).

Tudo que traz informações rápidas, seguras e em tempo real. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Bandeira).

Tecnologia é tudo aquilo que uso para melhor informar e formar pais e alunos. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Imbirussú).

Pensamos, como Paulo Freire (2003), que as tecnologias nos trazem informações, sim, mas devemos compreender o que está por trás delas, entender as relações de poder que elas implicam. Acreditamos ainda que nem sempre essas informações sejam seguras e pensamos que as verdades são provisórias e que os meios de comunicação em massa estão a serviço de alguém, há uma relação de poder atrás deles.

A supervisora escolar afirmou, durante a entrevista, que as tecnologias são:

[...] mais que ferramentas, elas são meios de comunicação mesmo... Se a gente souber utilizar e fazer essa articulação, essa integração entre as diversas mídias, a gente vai reconstruindo o conhecimento, vai trabalhando essas visões de mundo que deram origem àquela determinada informação, que deixa de ser aquela informação e passa a ser uma outra reconstruída pelo professor e pelos alunos que estão compartilhando da reconstrução. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Imbirussú).

Acreditamos nessa concepção de tecnologia. As tecnologias são muito mais que ferramentas de auxílio, elas nos conectam com o mundo, nos proporcionam interagir com o mundo e compreender melhor tudo que nos rodeia e, para isso, precisamos ser curiosos e perseverantes.

Participantes da pesquisa têm a concepção de que as tecnologias os auxiliam na busca do conhecimento e na pesquisa:

Todos os instrumentos que apoiam e enriquecem meu conhecimento. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Centro).

Qualquer recurso utilizado para o processo ensino-aprendizagem, desde o giz até os aparelhos eletrônicos. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Bandeira).

Por meio dessas respostas, percebemos o interesse das educadoras em melhorar a sua formação, o que é importante para a educação hoje.

Uma orientadora tem a concepção de que as tecnologias a auxiliam na prática, na pesquisa e no processo colaborativo com os seus professores:

Para mim veio ajudar a melhorar a minha prática, pois por meio dela posso ter informações recentes, ajuda no visual dos trabalhos. A *internet* é um meio que veio auxiliar bastante, pois além das pesquisas podemos trocar idéias com profissionais da mesma área, enriquecendo assim o nosso trabalho. (Orientadora Escolar, Escola 1, Região Lagoa).

Diz Moran (2009) e Almeida (2005), com razão, ser importante que a educação esteja focada na construção do conhecimento e na interação, bem como no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre o conteúdo e a interação (aprendizagem cooperativa), um conteúdo em parte preparado e em parte construído por todos.

Integrantes da pesquisa têm a concepção de que as tecnologias significam avanço, modernidade, futuro, enfocando inclusive a dependência em relação a essas tecnologias.

Modernidade, avanço, aperfeiçoamento, futuro. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Lagoa).

Pra mim a tecnologia é um dos recursos que veio para melhorar a vida do ser humano, hoje, tudo é tecnologia, dependemos desta técnica. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Prosa).

Considero a tecnologia uma facilidade para a vida como um todo, percebe-se que em todos os setores as atividades ficam mais rápidas e precisas, favorece a eficiência e a eficácia das ações. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Imbirussú).

Tecnologia é avanço da humanidade, que chega para contribuir com o cotidiano das pessoas e igualmente da educação. É ferramenta imprescindível na atualidade. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Imbirussú).

Recurso indispensável para o professor no século XXI. (Supervisor Escolar, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Moran (1995) afirma que há novos re-encantamentos com as tecnologias porque participamos de uma interação entre o real e o virtual, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade, do econômico ao político, do

educacional ao familiar, porque a comunicação se torna a cada dia mais sensorial, mais multidimensional, menos linear. O re-encantamento com as tecnologias reside em nós mesmos, na capacidade de nos tornar pessoas plenas num mundo que passa por grandes mudanças.

São muitas as atribuições dos orientadores e supervisores escolares estabelecidas pela Prefeitura e confirmadas pela prática pedagógica. A necessidade de cumpri-las exige uma adequação dos currículos de graduação de forma a prepará-los na formação inicial para a construção dos saberes da docência. A formação continuada se mostra superficial e aligeirada, conforme os especialistas pontuaram no questionário. Introduz informações sobre o uso das tecnologias de forma técnica e instrumental, sem a preocupação com o aspecto reflexivo do uso das mesmas.

Quanto às participantes da pesquisa que fizeram curso de pós-graduação *lato sensu* em tecnologias, propomos-nos tecer uma análise da relação entre as suas concepções e o uso prático das mesmas, citando-as:

Tecnologia é o avanço da humanidade, que chega para contribuir com o cotidiano das pessoas e igualmente da educação. É ferramenta imprescindível na atualidade. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Imbirussú).

Uso o computador para pesquisa, impressão de material e para digitar. Uso o *data show* para as reuniões com pais, professores e alunos. Uso televisão, vídeos, DVDs e CDs. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Imbirussú).

Tecnologia é tudo o que posso utilizar como recurso no trabalho. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Bandeira).

Utilizo o computador com *data show* para realizar trabalhos com os alunos, assim eles ficam mais atentos. Sem as tecnologias as aulas ficam sem criatividade. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Bandeira).

Tecnologia é tudo que o homem cria para facilitar o desenvolvimento de seu trabalho em todas as áreas. (Orientadora Educacional, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Utilizamos *e-mail* para encaminhar planejamentos, atividades e avaliações. Usamos a câmera digital para registrar todas as atividades realizadas na escola. Sem as tecnologias as atividades

ficam desinteressantes e cansativas. (Orientadora Educacional, Escola 3, Região Anhanduizinho).

Os dados mostram que há coerência entre a concepção que possuem e o uso que fazem das tecnologias.

Em entrevista, a supervisora da escola 2 da região Imbirussú foi além da sua resposta no questionário e expressou uma visão ampla sobre as tecnologias. Ela afirmou que as tecnologias são mais que ferramentas; são meio de comunicação.

Analisamos também as respostas das participantes que nunca fizeram nenhum tipo de curso com tecnologias e obtivemos as seguintes respostas:

Tecnologia são ferramentas construídas ao longo do tempo e que visam facilitar o trabalho do homem. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Lagoa).

Uso o computador e o retroprojeter. O computador usamos para busca de materiais, construção de atividades de apoio, mensagens de sensibilização, materiais para formação continuada. E o retroprojeter é utilizado para fornecer ao professor atividades que são trabalhadas em sala através de transparência. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Lagoa).

Tecnologias são todos os recursos que utilizamos no nosso dia a dia, que facilitam a nossa comunicação, aprendizagem e nos permite interagir com o mundo. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Segredo).

Uso o computador mais para pesquisas e troca de *e-mails*. Porque sempre aprendemos com leitura e pesquisas realizadas na *internet*. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Segredo).

Ponto de vista: a tecnologia é tudo na vida de um profissional, aqui na escola todas as atividades, projetos, avaliações, confraternização (mensagem preparada), são feitas no computador. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Segredo).

Não sei usar o computador, mas, quando preciso, solicito ajuda da secretária da escola ou da professora da sala de informática. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Segredo).

Percebemos pelos dados que, embora não tenham feito curso de informática ou em tecnologias, duas participantes da pesquisa atribuem relevância ao uso das tecnologias e possuem uma concepção delas que está relacionada ao cotidiano e à prática profissional das mesmas. Uma orientadora não sabe usar o computador, mas solicita ajuda de terceiros e reconhece a importância de usá-lo.

Segundo afirma Almeida (2009), o que importa

[...] não é a informatização do ensino, digitalização do ensino, mas sim o uso das tecnologias para que possamos melhorar a educação, trazendo contribuições efetivas. Para fazer aquilo que eu já fazia eu não vou usá-las. Usá-las para questionar e tensionar o ensino.

Acreditamos que cabe nos dias atuais uma escola sintonizada com as tecnologias de comunicação e informação. Entendemos as tecnologias como suporte do ensinar e do aprender, e, para que isso aconteça, é necessário adequá-las ao currículo. Precisamos compreender o que é ensinar e aprender mediatizado por elas, é preciso passar de seu uso periférico para o uso total, radical das potencialidades que as tecnologias podem oferecer.

Devemos rever os currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação de forma que privilegiem não apenas o uso das tecnologias como ferramentas, mas também e principalmente como meios de comunicação, de produção e de interação com o mundo.

Compartilhamos com Almeida (2005) a ideia de que o diretor e os especialistas são figuras básicas para o funcionamento das salas de informática. Isto não significa meramente compreender que eles têm a chave do laboratório e são os responsáveis pela sua conservação e manutenção, mas que são os alimentadores, os líderes do Projeto Político Pedagógico da escola. Por eles passam o diagnóstico das necessidades, o planejamento, a execução, a afinação com a legislação, o estímulo e a aceitação das criatividade, as decisões pedagógicas da escola e, enfim, a sua articulação com a comunidade.

Acreditamos, como Almeida (2005, p. 22),

[...] que o uso das tecnologias com todas as suas potencialidades pode dar grande contribuição à formação dos professores, à administração das escolas, à democratização da pesquisa, ao acesso a dados de imensa qualidade, à difusão dos estudos continuados, enfim, à elevação da educação à categoria de ciência e de força social.

O uso das tecnologias de forma ampla só tem a contribuir para a prática dos educadores dentro da escola. As tecnologias precisam se tornar mais que ferramentas de auxílio pedagógico para toda a comunidade escolar; caso contrário; elas não passarão de meros equipamentos ocupando espaço físico dentro das unidades escolares.

5.5 DISCUTINDO RESULTADOS

As 15 escolas participantes da pesquisa fazem parte do cenário das escolas públicas: salas de aulas cheias, acesso à *internet* nem sempre fácil, mas sempre limitado, bibliotecas nem sempre bem estruturadas fisicamente (luz adequada, *internet* disponível), laboratórios de ciências inexistentes, professores e especialistas convocados ou concursados, mas com salários baixos, a maior parte dos alunos provenientes de famílias de baixa renda e a maior parte deles sem acesso à educação infantil.

A afirmação feita pela supervisora escolar na entrevista quando perguntamos se os alunos podem usar celular na escola é um exemplo do contexto em que se situa uma escola pública no município de Campo Grande. Ela disse:

Desde que venha para a construção do conhecimento do aluno, para mim é permitido. Só que como trabalhamos em ambiente público, são bens de serem adquiridos com muito suor, e são muito fáceis de serem roubados. E nós não temos o domínio sobre mil e poucos alunos. Aqui o aluno descuidou, levou. E aí? (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Anhanduizinho, 2009).

Quando nos propusemos a analisar se as tecnologias são concebidas pelos orientadores e supervisores escolares como ferramentas ou possibilidade de interação com o mundo, nos impusemos também a tarefa de analisar a formação desses profissionais para a utilização delas e ainda nos preocupamos em analisar as práticas deles ao usarem essas tecnologias nas escolas.

Nosso estudo é pioneiro no município de Campo Grande/MS com relação ao uso das tecnologias pelos especialistas das escolas, e nossa pretensão é favorecer novas propostas de formação em tecnologias educacionais; possibilitar a abertura de espaços para estudo e discussão de tópicos pertinentes relativos aos uso das tecnologias a serem

contemplados na Proposta Pedagógica das Escolas. Não estamos procurando culpados, assim como não queremos comparar as escolas, cujos contextos são diferentes e que possuem suas particularidades.

A nossa primeira preocupação foi buscar conhecer a formação inicial e a formação continuada dos 30 participantes da pesquisa. Concluímos que todos são graduados em Pedagogia, exigência feita pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, e que 28 participantes possuem a formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*. Os dados indicaram que, do universo de 28 participantes, três possuem formação em tecnologias educacionais.

Reafirmamos que valorizamos a formação continuada. Neste sentido, Christov (2007) pontua que o sucesso da formação continuada requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes.

Compartilhamos com Tardif (2000) a ideia de que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, implicando, por conseguinte, a necessidade de uma formação contínua. Como educadores devemos nos autoformar e nos atualizar por diferentes meios. Entendemos ainda que a formação continuada adquire particular relevância em função do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo da sociedade.

Com relação aos cursos de informática, os dados da pesquisa apontaram que os participantes estão iniciando uma reflexão sobre os mesmos. Sobressaem as observações sobre os pontos positivos do uso das tecnologias na escola. Com relação aos pontos negativos, os dados coletados enfatizaram o aligeiramento dos cursos com pouco acesso à prática por diferentes motivos: muitos alunos por máquina, computadores estragados, entre outros.

No item do questionário sobre as sugestões dariam para melhorar a formação em tecnologias, os participantes iniciam uma reflexão sobre a necessidade de uma formação continuada em tecnologia educacional mais direcionada à qualificação do que à certificação, indo ao encontro do que acreditamos ser essencial.

Fazer um curso mais aprofundado. (Orientadora Educacional, Escola 1, Região Lagoa).

Maior tempo de duração e maior conteúdo. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Prosa).

Que sempre faça cursos para atualização. (Orientadora Educacional, Escola 2, Região Bandeira).

Formação contínua, pelo menos duas vezes ao ano. (Supervisora Escolar, Escola 1, Região Anhanduizinho).

Na entrevista com a supervisora da escola 1 da região Anhanduizinho, os pontos positivos da formação continuada são mais realçados. Ela afirma achá-la excelente e cita como exemplo que está fazendo duas, uma sobre as Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (SEMED-UFMS) e outra sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (SEMED-MEC). Ressalta que as duas são a distância e utilizam o ambiente *moodle*.

Nossa segunda preocupação foi analisar o uso das tecnologias na prática desses educadores, verificando se são concebidas como ferramentas ou como possibilidade de interação com o mundo.

Para que educadores e educandos possam interagir com as tecnologias de modo crítico e criativo, é necessário que conheçam e saibam utilizar educacionalmente as ferramentas e mídias disponíveis nas escolas. Ressaltamos então a necessidade de uma formação contínua voltada para a qualificação docente em tecnologias.

Os dados da pesquisa apontaram que os 30 participantes percebem o uso das tecnologias durante os Polos - formação *in loco* oferecida pela SEMED, bimestralmente - e 27 fazem uso delas, segundo respostas nos questionários. Citaram que utilizam as tecnologias com o objetivo de otimizar o tempo, organizar suas atividades e torná-las mais atrativas, dinâmicas, criativas e interativas. Eles perceberam que, ao utilizá-las, a receptividade dos alunos, professores e pais tornou-se maior. Perceberam que a troca de materiais com os professores por meio de *e-mails* enriqueceu sua prática e otimizou seu tempo, assim como a pesquisa de textos para estudos de formação por meio da *internet* favoreceu a aprendizagem do grupo. Por meio dos dados percebemos que os especialistas as concebem como ferramenta de apoio; outros as concebem como meio de comunicação e

interação com o mundo; outros como um meio de pesquisa, de construção do conhecimento, como meio de produção e ainda como meio de autoformação.

Como vimos anteriormente, no capítulo 1, são inúmeras as atribuições dos orientadores e supervisores escolares em que eles podem fazer uso crítico-reflexivo das tecnologias educacionais. E, conforme Leite et al. (2009) pontuam, as tecnologias também servem para desmistificar e democratizar o conhecimento, para dinamizar o trabalho pedagógico, para desenvolver a leitura crítica do mundo e para que eles sejam parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes.

A supervisora escolar relata o seguinte:

As mídias estão presentes no ponto de partida da reconstrução do novo conhecimento, durante a construção de um conhecimento e na síntese. Muito também na aplicação daquele conhecimento. A gente tem trabalhado muito com os meninos, tenho um exemplo concreto aqui, que é um projeto desenvolvido na sala de recursos, com alunos portadores de necessidades especiais, onde nós utilizamos as mídias como ponto de partida desse trabalho, e para análise e construção do que nós estamos chamando de supermercado União, e vamos utilizar agora, na quarta-feira, as mídias novamente, para a inauguração simbólica do supermercado. (Supervisora Escolar, Escola 2, Região Imbirussú, 2009).

O relato da supervisora escolar mostra que as tecnologias fazem parte da construção do conhecimento: por meio das mídias podemos interagir e reconstruir o conhecimento.

Nossa terceira preocupação foi analisar a concepção que os orientadores e supervisores têm sobre o uso das tecnologias na prática. Como vimos, há diferença entre usar as tecnologias como ferramentas e como possibilidade de interação com o mundo.

Pensamos ser pertinente um estreitamento das relações de diálogo entre os orientadores e supervisores das unidades escolares e o CEMTE. Acreditamos que, assim, o CEMTE poderá vir a entender e atender melhor às necessidades dos educadores das escolas; por outro lado, os especialistas e docentes poderão compreender e atender melhor às solicitações do CEMTE.

Em visita às escolas, encontramos uma escola da região Anhanduizinho com o seu primeiro exemplar de Informativo.

Acreditamos, como Leite et al. (2009, p. 43), que o jornal escolar é uma

[...] tecnologia que favorece o desenvolvimento de responsabilidade, cooperação, trabalho em equipe, uma vez que diferentes grupos devam ser responsáveis pelas diversas etapas do processo. Contribui para o desenvolvimento de pensamento autônomo e de análise crítica.

Outro exemplo é a rádio escolar. Do universo de 15 escolas pesquisadas, duas estavam com a rádio em funcionamento. Sustentamos, como Leite et al. (2009) que a rádio e o jornal ajudam no desenvolvimento do senso crítico, uma vez que os alunos aprendem a analisar tudo o que ouvem e veem, e é aí que se situa a tarefa do educador como mediador e estimulador dessa análise crítica.

De acordo com Moran (2008), um recurso na educação também é a criação de arquivos digitais sonoros, programas de rádio na *internet* ou *podcasts*, que são arquivos digitais que se assemelham a programas de rádio e podem ser baixados da *internet* usando a tecnologia RSS; há *podcasts* em todas as áreas.

Esta pesquisa buscou conhecer como acontece o uso das tecnologias na prática dos orientadores e supervisores escolares da REME. Por meio dos dados levantados, podemos perceber que são várias as tecnologias existentes nas escolas e os especialistas as utilizam acordo com as suas atividades práticas, com diferentes finalidades, sentindo a necessidade de uma formação contínua para que possam utilizar as tecnologias em toda a sua potencialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar “as concepções dos orientadores e supervisores escolares sobre o uso das tecnologias educacionais”.

Por intermédio da análise dos dados, observamos como os orientadores e supervisores escolares concebem as tecnologias e como as utilizam. Os dados evidenciaram que há uma diferença entre a maneira como as conceituam e a maneira como as usam. Conceituam as tecnologias como presença positiva na escola e não as utilizam em todo o seu potencial.

Concluímos, com os dados dos questionários e das entrevistas, que as concepções dos orientadores e dos supervisores escolares passam lentamente do uso das tecnologias como ferramentas que apenas auxiliam ao uso delas como meio de comunicação e interação com o mundo.

Para realizar essa análise, utilizamos o questionário que foi aplicado *in loco*, com cada participante voluntário, individualmente, em horário pré-agendado, com autorização da Secretaria Municipal de Educação e da Direção Escolar, que autorizou também que fossem tiradas fotos da biblioteca, dos painéis, murais e laboratórios de informática. Posteriormente, utilizamos também a entrevista.

Os dados apontaram a feminização da docência, porque, entre os 30 participantes, 27 são do sexo feminino e três do sexo masculino.

Por meio dos dados vimos que, do total de 30 participantes, 21 atuam na profissão há mais de três anos, o que nos leva a supor que possuam experiência como orientadores e como supervisores escolares.

Todos os participantes da pesquisa possuem formação inicial em Pedagogia por ser uma exigência da Prefeitura Municipal de Campo Grande para ingressar no cargo. Os dados indicaram que 28 participantes possuem pós-graduação *lato sensu*. Isto nos permite entender que os orientadores e supervisores escolares da REME valorizam a formação continuada. Este aspecto inclusive é ressaltado na fala da supervisora escolar da região Anhanduizinho durante a entrevista. Com relação à formação em tecnologias, os dados pontuaram que, do universo de 30 participantes, três não fizeram nenhum tipo de curso de informática, mas reconhecem a sua importância.

Os participantes da pesquisa elogiam os cursos em informática que fizeram, ressaltando o aspecto técnico do curso. Com relação aos pontos negativos, os participantes ressaltam que foram aligeirados, com pouco acesso à prática e muito superficiais, o que evidencia que os especialistas estão começando a adotar uma postura de reflexão.

Esses dados revelam que os OE/SE acreditam nas tecnologias e apontam a necessidade de uma formação contínua e continuada que enfoque os aspectos de formação crítico-reflexiva em relação aos usos das tecnologias educacionais, com ênfase na qualificação.

Os dados explicitam a urgência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em repensar as atribuições dos especialistas nesse novo contexto educacional da era digital em função do excesso de atribuições por eles apontado.

Nas visitas realizadas às escolas, detectamos que os especialistas têm seu desempenho comprometido pelo excesso de trabalho. E, sem um planejamento das atividades a serem executadas, sem um cronograma para organizar o tempo, sem estudo, fica mais difícil manter a qualidade da atuação.

É revelada pelos dados a necessidade de repensar a formação *in loco* - Polos - oferecida pela SEMED, para melhor atingir o objetivo, que é de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica.

Os dados mostram a necessidade dos OE/SE incentivarem o uso das bibliotecas e laboratórios de informática pelos professores e alunos como ambientes também favorecedores da aprendizagem, da pesquisa e da construção do conhecimento. Não estamos aqui afirmando que a pesquisa somente se dê nesses lugares, mas acreditamos que, pelo fato de alguns alunos e professores não terem computador em casa, por não terem

notebook, por não terem *iPhone*, entre outros, se os laboratórios de informática na escola forem de livre acesso aos alunos e professores, eles poderão usar esse espaço para a pesquisa.

Sugerimos, com base nos dados, que pode ser interessante para os orientadores e supervisores escolares que estreitem o diálogo com o CEMTE. A escola apontaria que tipo de suporte necessita e o CEMTE sinalizaria quais os caminhos que a escola pode percorrer para conectar-se com o mundo.

Os resultados revelaram que, do universo de 15 escolas, duas possuem a rádio escola e uma possui o jornal escola. Acreditamos que sejam experiências de sucesso que devem ser compartilhadas com as demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

Os dados mostraram que os OE/SE acreditam nas tecnologias, mas as usam em sua prática ainda muito mais como ferramenta de auxílio, de apoio pedagógico do que como uma forma de conectar-se com o mundo para participar dele. As escolas estão se instrumentalizando, mas ainda é preciso percorrer uma longa caminhada de conscientização a respeito da importância das tecnologias, desde as políticas educacionais que regem as secretarias municipais de educação até os educadores e alunos.

Esperamos que esses resultados possam contribuir para uma nova prática pedagógica dos especialistas atuantes na SEMED e nas escolas da REME e para uma nova prática do CEMTE; que possam servir como material de reflexão para as instituições de ensino superior ao montarem seus currículos e para o CEMTE, que oferece cursos de Informática. Nossa pretensão é favorecer novas propostas de formação em tecnologias e mídias, bem como possibilitar a abertura de espaços para estudo, discussões e reflexões de tópicos pertinentes sobre o uso das tecnologias a serem contemplados na Proposta Político-Pedagógica das Escolas.

Por isso, ressaltamos a importância de se discutir na comunidade escolar a função das tecnologias educacionais e das mídias. Deve-se discutir sobre elas também na elaboração do Projeto Político Pedagógico, momento de discussão coletiva, para que todos conheçam os objetivos, os meios e se comprometam com os resultados.

Acreditamos, como Moran (2008), que a aprendizagem é a essência da nova sociedade. É preciso aprender a conhecer, a sentir, a comunicar-se, a equilibrar o

individual e o social. A informação está disponível, as formas de aprender são variadas, e as formas de organizar o ensino precisam ser mais flexíveis.

Sugerimos que seria interessante se todos os educadores e alunos pudessem estar conectados às redes digitais por celulares, computadores portáteis, TVs digitais interativas. Porque acreditamos que este seja o momento de começarmos a aprender a lidar com as tecnologias; não há como a escola ficar alheia a esse fato.

Ponderamos que é momento da Secretaria de Educação do município de Campo Grande proporcionar essa inclusão das mídias nas escolas, pensando em melhores condições de trabalho, em melhores salários para que os profissionais da educação possam adquirir seus *notebooks*, MP11, entre outras tecnologias, para se familiarizar com as mídias, conectar-se com o mundo e interagir com ele.

As escolas poderiam ficar com seus laboratórios de informática abertos para que os alunos pudessem frequentá-los além do momento das aulas pontuais, para pesquisar e se conectar com o mundo.

Vemos que estamos caminhando lentamente no Ensino Fundamental da escola pública para alcançarmos uma escola com sala de aula confortável, com boa acústica e tecnologias, com ponto de *internet* para acesso a *sites* em tempo real pelos professores e alunos. Mas pensamos que um dia todas as escolas estarão conectadas em rede, fazendo uso de ambientes virtuais simples e complexos.

Na era digital, necessitamos de uma pedagogia mais flexível, integradora e experimental, segundo afirma Moran (2008). É necessário desenvolver propostas pedagógicas diferentes para situações de aprendizagem diferentes.

O conhecimento na era digital pode equilibrar as atividades individuais e grupais, presenciais e a distância, uma vez que se constrói por meio de constantes desafios, de atividades significativas, que exercitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Acreditamos que o Recreio Dirigido é uma atribuição dos OE/SE, e seria interessante fazer uso das tecnologias educacionais neles, principalmente as mídias, com objetivos bem pontuais. Podemos, por exemplo, realizar um concurso de dança utilizando aparelho de som e CDs, passar clipes de atividades físicas e aeróbicas, *shows*, entre outros, utilizando o *data show* e o aparelho de som. Podemos utilizar, nesse momento, a rádio

escola para interagir com os alunos, informá-los e proporcionar-lhes momentos de descontração. Assim, o educador prenderá a atenção dos alunos, diminuindo a indisciplina e violência durante o recreio.

Em todas as ações atribuídas aos orientadores e supervisores escolares é possível utilizar diversas tecnologias, integrando-as ou não. Percebemos, pelas respostas nos questionários e pelas entrevistas, que todos os OE/SE as utilizam, com diferentes finalidades, muitas vezes sem conhecê-las na sua maior potencialidade, mas usam de acordo com o que sabem e compartilhando esse conhecimento com os colegas da escola.

Moran (2009) afirma que é necessária uma mudança no sistema educacional como um todo para que as escolas públicas tenham acesso livre à *internet*, para que possam ultrapassar seus muros e grades e se conectar com o mundo. É urgente repensar um currículo escolar mais flexível, que permita uma ação escolar menos burocrática, que permita um ensino focado em projetos, resolução de problemas, pesquisa, colaboração presencial-virtual; repensar os cursos de formação inicial e continuada dos educadores; pensar uma gestão escolar mais democrática, favorável ao diálogo, que abra os portões das escolas para que a comunidade possa participar dela; repensar as políticas salariais dos educadores para que tenham maior acesso à cultura, ao lazer, às tecnologias e mídias.

Concluimos que na era digital estão a nosso dispor diferentes formas de comunicação e o que precisamos é desenvolver essas novas competências digitais e nos familiarizar com elas. A escola está distante dessa realidade digital, e os cursos de formação estão defasados. Mas não podemos pensar nas tecnologias confinadas apenas no laboratório de informática, porque entendemos que elas estão presentes em todos os locais: em nossas casas, nas escolas, nas ruas (*lan house*), no nosso local de trabalho. Nossas ações são atravessadas pelas tecnologias, seja para dar um telefonema, assistir a um filme, ouvir um noticiário, para pesquisar na internet, para nos comunicar com nossos colegas de trabalho, entre outros. A presença das tecnologias em nossas vidas como um todo é incontestável.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-57.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática: os computadores na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Informática e formação de professores. **Série de Estudos Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000. v. 1 e 2.

_____. **Formação de professores na contemporaneidade**. Trabalho apresentado no VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SUJEITOS (DES)CONECTADOS? São Leopoldo-RS, 17-19 de agosto de 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XIX, nº 65, p. 143-162, dez. 1998.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes de Educação Nacional. Brasília: Senado, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 8 dez. 2008.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília: Senado, 1971. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_do_Brasil_5692_de_1971#Cap.C3.ADtulo_V:_Dos_Profess.C3.B4res_e_Especialistas>. Acesso em: 7 dez. 2008.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2007, p. 41.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília: Inep, 2000.

CAMPO GRANDE (município). **Caderno de orientações como instrumento de reflexão e desenvolvimento das ações dos especialistas em educação**. Campo Grande. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação, 2005.

_____. **Relatório de atividades 2007**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação. 2007.

_____. **Plano municipal de educação de Campo Grande**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação, 2007-2016.

_____. **Política de educação para a rede municipal de ensino de Campo Grande**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. **Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação, 2007.

_____. **Escola municipal, formação ideal**. Campo Grande. Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação, 2008.

_____. Capa Fixa: Resolução SEMED n. 121, de 9 de junho de 2008. Dispõe sobre o Grupo para Avançar nos Estudos (GAE). **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, ano XI, n. 2.560, 16 de junho de 2008.

_____. Resolução SEMED n. 111, de 16 de abril de 2007. Dispõe sobre o Recreio nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, DIOGRANDE, n. 2.283, p. 3-4, 19 de abril de 2007.

_____. **Referencial curricular da rede municipal de ensino 1º e 2º ano do ensino fundamental**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação, 2008. v. I.

_____. PLANURB. Instituto Municipal de Planejamento Urbano. **Mapa - regiões urbanas, bairros, escolas municipais e CEINFs**. Gerência de Geoprocessamento. Elaborado em 22.10.2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 11-15.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

DEWEY, John. **Como pensamos, como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Desconforto e invisibilidade: representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 15-40, jun. 2008.

FERREIRA, Márcia. A tecnologia educacional e suas repercussões para a “formação” e “prática” docente. **Revista Eletrônica Trabalho e Educação em Perspectiva**, n. 2. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_2/a_tecnologia_educacional_e_suas_repercussoes_para_a_forma%27%23o_e_pratica_docente.doc>. Acesso em 14 nov. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001. p. 81-102. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: Diálogos II. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v. II.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. (cap. 4, p. 42-43).

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosia Zippin. A orientação educacional - uma perspectiva contextualizada. In: _____. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p.11-33; 142-168.

_____. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho; MARTINS, Daniela de Almeida; GUIMARÃES, Patrícia Magalhães. Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridade. In: GRUBITS, Sônia; NORIEGA, José Angel Vera (orgs.). **Método qualitativo**: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004.

HESSEL, Ana Maria Di Grado; ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. E agora, gestor? O que fazer com as informações? In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 53-83.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1999. p.127-

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

LEITE, Lígia Silva et al. (coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIGOURI, Laura. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 78-97.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 69-80. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação tecnológica: um fenômeno em foco. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, v. 19, p. 127-136, dez. 2005.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://www.mundoacademico.unb.br/users/rachelmoraes/11842621221702741112141704181.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

MIRIZARA, Leni Aparecida Souto. **A coordenação pedagógica e práxis docente**. 2008. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>>. Acesso em: 15 set. 2009.

_____. **A escola que desejamos e seus desafios**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/escola.htm>>. Acesso em: 12 de nov. 2009.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n.126, set.-out. 1995, p. 24-26. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 15 set. 2009.

MORAN, José Manuel; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/Seed, 2005. 204 p.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola: Entrevista. **Revista Nova Escola**, ed. 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 30 jul. 2009

PAVAN, Ruth; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação docente: reflexões sobre diferentes dimensões. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 24, p. 27-33, dez. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p.17-52.

RAMOS, Inajara Vargas. **Coordenação Pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, pelo saber e pelo aprender**. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

RODRIGUES, Disnah Barroso; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.87-108.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 123-135.

SHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIQUEIRA, Ethevaldo. **Como viveremos**. São Paulo: Saraiva, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: política e debates**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 65-93.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Quem educa o educador? In: _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 107-118.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 117-137.

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa Professores, 1993. p. 12-28.

APÊNDICES

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO -UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRANDA: GISELE MORILHA ALVES
PROFESSORA ORIENTADORA: MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO LOPES

1 - DADOS PESSOAIS:

NOME _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____.

SEXO: () FEMININO () MASCULINO

HÁ QUANTOS ANOS ATUA NESTA PROFISSÃO: _____

() ORIENTADOR EDUCACIONAL DE QUAIS TURMAS: _____

() SUPERVISOR ESCOLAR DE QUAIS TURMAS: _____

2 - FORMAÇÃO:

FORMAÇÃO INICIAL EM _____

_____ ANO: _____

FORMAÇÃO CONTINUADA EM: _____

_____ ANO: _____

FORMAÇÃO EM TECNOLOGIAS:

QUANDO FOI SEU PRIMEIRO CURSO? _____

DUROU QUANTO TEMPO? _____

EM QUE INSTITUIÇÃO? _____

QUAIS FORAM OS PONTOS POSITIVOS: _____

QUAIS FORAM OS PONTOS NEGATIVOS: _____

QUE SUGESTÕES DARIA: _____

DURANTE OS POLOS BIMESTRAIS OFERECIDOS PELA SEMED, HÁ UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS? QUAIS?

VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIAS EMPREGADAS NOS POLOS PARA MELHORAR SUA PRÁTICA NA ESCOLA? COMO? POR QUÊ? EXEMPLIFIQUE COM UMA SITUAÇÃO.

SEU PRIMEIRO CONTATO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMÁTICA ACONTECEU EM QUE MOMENTO DE SUA VIDA? (EM CASA, NO TRABALHO) DESCREVA ESSE MOMENTO.

3 - UTILIZAÇÕES PRÁTICAS DAS TECNOLOGIAS:

EM SUA PRÁTICA DIÁRIA NA ESCOLA, QUAIS AS TECNOLOGIAS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA E COM QUAL OBJETIVO? EXEMPLIFIQUE DESCRREVENDO SITUAÇÕES.

QUANDO USA AS TECNOLOGIAS EM SUA PRÁTICA, VOCÊ PERCEBE ALGUM RETORNO? QUAIS OS MAIS IMPORTANTES? DESCREVA SITUAÇÕES.

E QUANDO NÃO USA AS TECNOLOGIAS? COMO É A SUA PRÁTICA? EXEMPLIFIQUE.

3.1 MARQUE UM X NAS TECNOLOGIAS QUE VOCÊ UTILIZA, ATUALMENTE, E CITE COM QUAL (QUAIS) OBJETIVO(S).

- () MÁQUINA DE XEROX
- () MÁQUINA FOTOGRÁFICA
- () FILMADORA
- () GRAVADOR
- () MIMEÓGRAFO
- () APARELHO DE DVD
- () APARELHO DE VIDEOCASSETE
- () FITAS VHS
- () CD DIGITAL
- () PEN DRIVE
- () TELEFONE
- () DATASHOW

- RETROPROJETOR
- APARELHO DE SOM
- MICROFONE
- COMPUTADOR
- SALA DE INFORMÁTICA
- AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM
- AUDIOCONFERÊNCIA
- VIDEOCONFERÊNCIA
- BLOGS
- CHATS
- WIKIS
- PAINEL
- FLANELÓGRAFO
- LOUSA, GIZ E APAGADOR
- TEXTOS
- APOSTILAS
- LIVRO DIDÁTICO
- LIVROS
- INTERNET
- BLOCÃO OU FLIP CHART
- CARTAZ
- ÁLBUM SERIADO
- HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
- JOGOS
- JORNAL ESCOLA
- RÁDIO ESCOLA
- MURAL
- MAPAS E GLOBOS
- TV

OUTROS: _____

4 - CONCEPÇÕES:

-

CONSIDERANDO AS RESPOSTAS ANTERIORES, O QUE VOCÊ DEFINE COMO TECNOLOGIA?

APÊNDICE B
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____ autorizo a utilização das informações acima na pesquisa de mestrado em educação de Gisele Morilha Alves.

A pesquisadora compromete-se a manter o anonimato dos depoentes e a socializar, ao término da dissertação, os resultados com o grupo.

Depoente

Gisele Morilha Alves
Pesquisadora

giselemorilha@uol.com.br

30271381 - Residência.
92215915 - Celular.

Obrigada pela participação

ANEXOS

ANEXO A

COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR EDUCACIONAL E DO ORIENTADOR EDUCACIONAL⁴

A) Competência do Supervisor Escolar

Art. 147 - Ao supervisor escolar compete coordenar o planejamento, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas da unidade escolar em articulação com o diretor-adjunto, visando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 148 - São atribuições do supervisor escolar:

I - Participar da elaboração, implementação e revisão da proposta pedagógica e do calendário escolar da unidade escolar;

II - Promover a compatibilização entre o currículo escolar, PDE, Proposta Pedagógica e a ação prática;

III - Elaborar o Plano de Ação do serviço de supervisão escolar com a realidade da unidade escolar;

IV - Acompanhar e avaliar o processo pedagógico em articulação com a orientação educacional e direção;

V - Prestar assistência técnico-pedagógica, avaliando o desempenho do corpo docente no processo ensino-aprendizagem;

VI - Contribuir para a unidade do processo de planejar e executar as atividades curriculares, oportunizando a participação de toda a comunidade escolar, unificadas em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e diversificadas em função das características específicas das diferentes áreas do conhecimento;

VII - Participar do Conselho de Professores;

VIII - Orientar e acompanhar os professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino;

⁴ CAMPO GRANDE (município). **Caderno de orientações como instrumento de reflexão e desenvolvimento das ações dos especialistas em educação.** Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande / Secretaria Municipal de Educação, 2005. p. 35 - 43.

IX - Participar, juntamente com o diretor, diretor-adjunto e orientador educacional, das decisões sobre transgressões disciplinares dos alunos;

X - Prestar assistência ao corpo docente didática e pedagogicamente de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da unidade escolar, buscando soluções para os problemas detectados;

XI - Coordenar o Conselho de Classe, juntamente com o diretor-adjunto, orientador educacional, com a participação do secretário da unidade escolar, buscando soluções para os problemas detectados;

XII - Criar juntamente com o diretor-adjunto, professor e orientador educacional mecanismos efetivos de combate à evasão e repetência;

XIII - Orientar, acompanhar e participar de todos os eventos realizados pela unidade escolar;

XIV - Conhecer e respeitar a legislação vigente nos níveis federal, estadual e municipal;

XV - Manter o espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade escolar;

XVI - Acatar as orientações dos superiores e tratar com urbanidade e respeito os funcionários da unidade escolar e os usuários dos serviços educacionais;

XVII - Comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na sua área de atuação ou às autoridades superiores, caso não seja considerada a comunicação;

XVIII - Acompanhar, em parceria com a direção e orientação educacional, o processo de identificação, encaminhamento, atendimento e avaliação (avanços e dificuldades) do aluno com necessidades educacionais especiais;

XIX - Acompanhar e orientar os estagiários na área de supervisão escolar;

XX - Participar dos programas de formação continuada oferecida pelo órgão central do sistema de ensino ou por iniciativa própria;

XXI - Zelar pela economia do material e pela conservação do que for confiado o seu uso e a sua guarda;

XXII - Analisar juntamente com os professores as ementas curriculares dos alunos, a fim de definir as adaptações necessárias e a classificação;

XXIII - Realizar encontros pedagógicos sistematizados com professores, para troca de experiências e proposições de alternativas que visem a melhoria do ensino;

XXIV - Orientar e acompanhar os programas de recuperação e o processo de avaliação do rendimento escolar;

XXV - Assessorar juntamente com o orientador educacional e o diretor-adjunto na elaboração de todas as atividades pedagógicas da unidade escolar;

XXVI - Fazer parte da comissão para avaliar candidatos à classificação e ao avanço escolar;

XXVII - Desempenhar suas funções com competência, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, zelo, discrição e honestidade;

XXVIII - Conhecer e cumprir os termos deste regimento.

B) Competência do Orientador Educacional

Art. 149 - Ao orientador educacional compete orientar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de que a educação possa atingir seus fins e objetivos.

Art. 150 - São atribuições do orientador educacional:

I - Participar da elaboração, implementação e revisão da proposta pedagógica e calendário escolar;

II - Elaborar o Plano de Ação apresentando temas que vão ao encontro dos objetivos propostos, às necessidades e aos interesses da faixa etária a ser trabalhada;

III - Organizar arquivos e fichários constando todos os dados e informações dos alunos;

IV - Participar do processo de integração família, escola e comunidade;

V - Coordenar e acompanhar atividades em torno de linhas mestras como: educação e cidadania, educação e trabalho, educação e saúde, educação e família, ética e demais temas transversais;

VI - Coordenar estudos para definição de apoio aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, para que a escola ofereça todas as alternativas possíveis de atendimento;

VII - Pesquisar e investigar a realidade concreta do aluno, oferecendo suporte ao trabalho docente para o melhor aproveitamento escolar;

VIII - Participar de análise e discussão dos critérios de avaliação e suas conseqüências no desempenho dos alunos;

IX - Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando, com vistas à orientação profissional;

X - Supervisionar estágios na área de orientação educacional;

XI - Buscar aprimoramento profissional constante, seja nas oportunidades oferecidas pelo órgão central do sistema de ensino ou por iniciativa própria;

XII - Coordenar o processo de investigação da realidade do aluno, introduzindo-o no processo pedagógico, objetivando a transformação do projeto político-pedagógico na unidade escolar;

XIII - Contribuir para a unidade do processo de planejar e executar as atividades curriculares, criando condições para que haja participação de toda a comunidade escolar;

XIV - Participar das decisões sobre transgressões disciplinares dos alunos;

XV - Assessorar juntamente com o supervisor escolar e o diretor-adjunto na elaboração de todas as atividades pedagógicas;

XVI - Assistir os alunos nas questões pedagógicas, especialmente quando os problemas de relacionamento interferirem no processo ensino-aprendizagem;

XVII - Coordenar juntamente com o supervisor escolar o Conselho de Classe, buscando soluções para os problemas detectados;

XVIII - Orientar, acompanhar e participar de todos os eventos realizados pela unidade escolar;

XIX - Criar juntamente com a supervisão escolar mecanismos efetivos de combate à evasão e repetência;

XX - Planejar alternativas de trabalho a partir de indicadores educacionais (frequência, evasão, repetência, avaliação externa, entre outros);

XXI - Acompanhar a frequência do aluno, buscando justificativas sobre as faltas;

XXII - Conhecer e respeitar a legislação vigente nos níveis federal, estadual e municipal;

XXIII - Manter o espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade escolar;

XXIV - Acatar as orientações dos superiores e tratar com urbanidade e respeito os funcionários da unidade escolar e os usuários dos serviços educacionais;

XXV - Comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na sua área de atuação ou às autoridades superiores, caso não seja considerada a comunicação;

XXVI - Zelar pela economia do material e pela conservação do que for confiado a seu uso e sua guarda;

XXVII - Observar os alunos, identificando as necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que interfiram na aprendizagem, encaminhando-os a setores especializados, quando esgotados os recursos da equipe pedagógica;

XXVIII - Proporcionar condições de atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, elaborando relatórios específicos;

XXIX - Realizar encontros com professores para troca de experiências e proposições de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino;

XXX - Manter permanente contato com os pais ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento do aluno, obtendo dados de interesse para o processo educativo, formalizando os devidos registros;

XXXI - Acompanhar os programas de recuperação e o processo de avaliação do rendimento escolar;

XXXII - Contribuir para o desenvolvimento da auto-estima do educando;

XXXIII - Fazer parte da comissão para avaliar candidatos à classificação e ao avanço escolar;

XXXIV - Desempenhar a função com competência, assiduidade, pontualidade, senso de responsabilidade, zelo, discrição e honestidade;

XXXV - Conhecer e cumprir os termos deste regimento.

ANEXO B

RESOLUÇÃO SEMED N. 121, DE 9 DE JUNHO DE 2008⁵

Dispõe sobre o Grupo para Avançar nos Estudos nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

A Secretária Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto na Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e a legislação educacional vigente do Estado de Mato Grosso do Sul, resolve:

Art. 1º - O Grupo para Avançar nos Estudos/GAE tem por objetivo:

I - recuperar os alunos que estão defasados em seus estudos;

II - oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem que promovam continuamente avanços escolares;

III - cumprir o princípio básico do respeito à diversidade de características, de necessidades e ritmo de aprendizagem de cada aluno;

IV - propiciar ao aluno o acesso a uma metodologia diferenciada de ensino e de aprendizagem que ofereçam condições para sua aprovação;

V - diminuir o índice de evasão e repetência.

Art. 2º - O Grupo Avançar nos Estudos/GAE efetivar-se-á depois de serem esgotados todos os esforços durante o período regular de aula e envolverá ações pedagógicas dos professores acompanhadas pela equipe técnica da unidade escolar, de forma consistente em conteúdo e em metodologia.

Art. 3º - O Grupo para Avançar nos Estudos/ GAE terá início depois da realização de avaliação diagnóstica nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Art. 4º - As aulas do Grupo para Avançar nos Estudos/GAE serão oferecidas no contraturno, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e poderão ser ministradas pelo mesmo professor da turma ou por outro, devidamente qualificado e com experiência em docência.

Parágrafo Único: Os alunos de diversas turmas deverão ser agrupados em até o limite máximo de 15 e mínimo de 10.

Art. 5º - O registro das aulas do Grupo para Avançar nos Estudos/GAE deverá ser feito pelo professor e em ficha própria com:

⁵ Capa. Fixa. Resolução SEMED n. 121, de 9 de junho de 2008. Dispõe sobre o Grupo para Avançar nos Estudos (GAE). **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, ano XI, n. 2.560, 16 de junho de 2008.

- I - nome do aluno;
- II - frequência do aluno;
- III - avaliação diagnóstica;
- IV - evolução da aprendizagem do aluno.

Art. 6º - Compete à direção e equipe técnica de cada unidade escolar o acompanhamento da elaboração do planejamento/replanejamento, da efetivação das aulas do Grupo para Avançar nos Estudos/ GAE e do cumprimento da carga horária de 6 horas semanais por turma, organizando:

I - distribuição do número de aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, preferencialmente do 3º ao 6º ano;

II - espaço físico adequado para o desenvolvimento dos estudos;

III - materiais e ambiente pedagógico que favoreçam o desenvolvimento das atividades do GAE;

IV - convocação de professores, observando as disposições legais em vigor;

V - a comunicação aos pais ou responsáveis sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno e necessidade de freqüentar o GAE, os critérios de encaminhamentos e a forma de sua realização;

VI - encontros periódicos entre o professor regular e o professor do GAE, quando for outro profissional que não o mesmo da turma, para a promoção da troca de informações sobre a trajetória de aprendizagem do aluno.

Art. 7º - Esta Resolução constituir-se-á adendo ao Regimento Escolar.

Art. 8º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º - Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SEMED N33 de 1º de junho de 2000.

CAMPO GRANDE-MS, 9 DE JUNHO DE 2008.

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária Municipal de Educação

ANEXO C
RESOLUÇÃO SEMED N. 111, DE 16 DE ABRIL DE 2007⁶

Dispõe sobre o recreio nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

A Secretária Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais,

Resolve:

Art. 1º - O recreio nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino será assistido e terá duração de 20 minutos.

Art. 2º - Compete à equipe técnico-pedagógica, quando necessário, elaborar e coordenar as atividades a serem desenvolvidas durante o recreio assistido, sejam elas culturais, recreativas ou esportivas.

Art. 3º - O lanche deverá ser servido durante os 20 minutos do recreio.

Art. 4º - É de responsabilidade da direção escolar o cumprimento do recreio assistido, conforme estabelecido nesta Resolução.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de publicação.

CAMPO GRANDE-MS, 16 DE ABRIL DE 2007.

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária Municipal de Educação

⁶ Resolução SEMED n. 111, de 16 de abril de 2007. Dispõe sobre o Recreio nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, DIOGRANDE n. 2.283, de 19 de abril de 2007, p. 3 e 4.

ANEXO D
MAPA - REGIÕES URBANAS, BAIROS, ESCOLAS MUNICIPAIS E
CEINFs

ANEXO E
FOTOGRAFIAS TIRADAS PELA PESQUISADORA (2009),
AUTORIZADAS PELA DIREÇÃO ESCOLAR, NO MOMENTO DAS
VISITAS ÀS UNIDADES ESCOLARES

ESCOLA 1 - REGIÃO CENTRO



Laboratório de Informática



Biblioteca



Avental utilizado para contação de histórias

ESCOLA 2 - REGIÃO CENTRO



Mapa usado como mural na parede da escola



Laboratório de Informática



Biblioteca



Lousa branca, Televisão e Aparelho de DVD

ESCOLA 1 - REGIÃO LAGOA



Laboratório de Informática



Sala de Recursos para alunos da Educação Especial



Biblioteca

ESCOLA 2 - REGIÃO LAGOA

Biblioteca



Laboratório de Informática

ESCOLA 1 - REGIÃO PROSA



Biblioteca

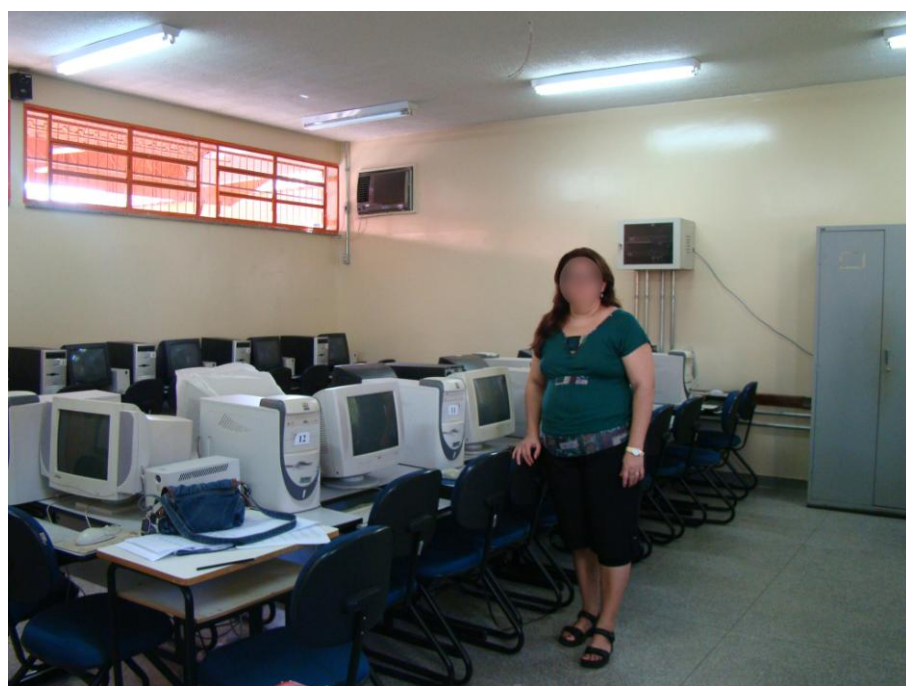


Laboratório de Informática



Biblioteca - Exame de Acuidade Visual

ESCOLA 2 - REGIÃO PROSA



Laboratório de Informática

ESCOLA 1 - REGIÃO SEGREDO

Laboratório de Informática

ESCOLA 2 - REGIÃO SEGREDO

Laboratório de Informática



Biblioteca

ESCOLA 1 - REGIÃO BANDEIRA

Biblioteca



Biblioteca



Laboratório de Informática

ESCOLA 2 - REGIÃO BANDEIRA

Biblioteca



Biblioteca



Mimeógrafo para reprodução de atividades

ESCOLA 1 - REGIÃO ANHANDUIZINHO

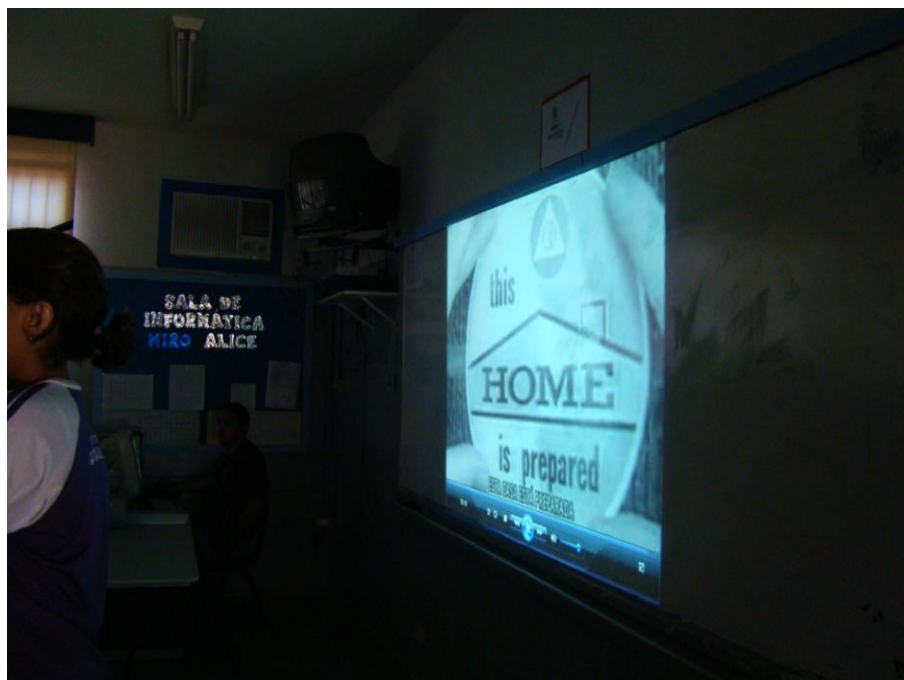
Rádio Escola



Laboratório de Informática



Biblioteca

ESCOLA 2 - REGIÃO ANHANDUIZINHO

Laboratório 1 de Informática

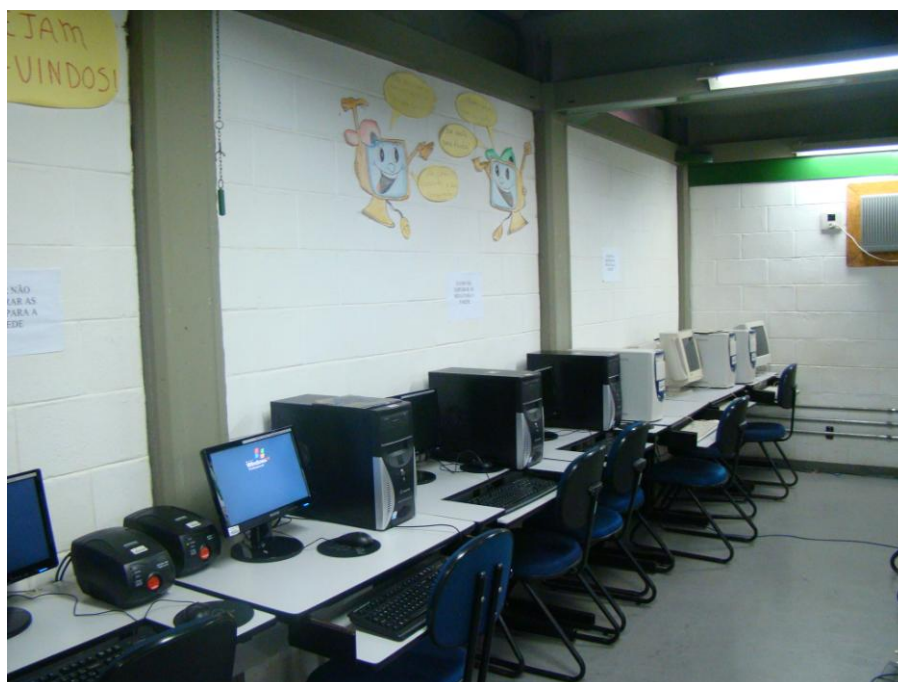


Laboratório 2 de Informática



Biblioteca

ESCOLA 3 - REGIÃO ANHANDUIZINHO



Laboratório de Informática



Biblioteca

ESCOLA 1 - REGIÃO IMBIRUSSÚ



Laboratório de Informática



Mural com atividades de alunos e professores



Biblioteca

ESCOLA 2 - REGIÃO IMBIRUSSÚ

Laboratório de Informática



Biblioteca

ANEXO F

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1 - SUPERVISORA ESCOLAR – ESCOLA 1 DA REGIÃO ANHANDUIZINHO

Transcrição na íntegra da entrevista realizada no dia 13 de novembro de 2009 com a supervisora escolar da escola 1, localizada na região Anhanduizinho.

A entrevistada tem formação inicial em Pedagogia e a concluiu no ano de 2000.

Possui pós-graduação em Gestão em Planejamento Escolar e em Alfabetização.

Fez curso de informática no ano de 1992, com duração de 1 semestre.

ENTREVISTADORA: Boa noite, bem, eu já estive aqui com você antes com o questionário, ocasião em que você colocou que sua formação inicial é em Pedagogia, você fez curso de informática, você respondeu que usa muito as tecnologias tanto no vespertino como no noturno, é, que você tem como concepção que as tecnologias são todos os recursos que facilitam a sua ação pedagógica e que ampliam o tempo e o seu conhecimento. Então, hoje nós retornamos aqui para saber como você utiliza as tecnologias na sua prática.

SUPERVISORA: Deixa eu te mostrar, olha só, a começar pelo planejamento, vamos lá, então. Esse planejamento a gente tem que ter a burocracia do papel para comprovar que foi feito. Mas é assim, nas sextas-feiras, tipo hoje, a gente termina de fazer uma atividade e já vamos para a sala de informática, lá nós listamos tudo que vai acontecer na próxima sexta-feira, que são as atividades diversificadas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aqui tem o modelo de um plano que fica na máquina, e eles vão listar pra mim tudo que eles vão usar de recursos na próxima sexta-feira. Olha aqui, ó, temos filme, tem a sala de informática, que é o maior recurso que nós temos, agora já entra o *data show* que praticamente toda sexta-feira nós usamos, porque nós temos gincana, aí sai o placar da gincana. Nós passamos filmes com o *data show*, fazemos o filme, os alunos fazem a apresentação, eles usam a filmadora, da máquina digital, porque nós ainda não temos a filmadora, então eles fazem a filmagem, passamos para o computador da biblioteca, aí eles fazem DVD, jogam no *data show*, ou às vezes já criam no *movie maker* mesmo, jogam no computador e passam no *data show* para os outros colegas, então é assim, os alunos estão aprendendo a usar as mídias, juntamente conosco, é um aprendizado que a gente está sofrendo junto. Depois da sua visita e do seu questionamento sobre o jornal na escola, já que temos a rádio, nós fizemos um jornal na escola, onde os alunos e professores expõem seus trabalhos, suas atividades e suas opiniões. Não foi nada fácil, mas saiu o número 1, olha, é esse aqui, fica pra você.

Bem, continuando aqui, cada cronograma fica na pasta do professor, a gente divide o cronograma, cada cronograma fica com um professor responsável, então ele já organiza tudo que ele vai usar, ele me entrega e eu só seleciono, eu fico para arrumar, tipo eu vou precisar da câmera digital, eu vou precisar de alguém que fotografe, que filme, eu vou fazer isso, vou usar o microfone, vou usar a rádio, vou usar a sala de informática. Então eu já deixo tudo organizado, então o único professor dessa sexta-feira entrega o planejamento, e nós fazemos o cronograma de quem serão os ajudantes. Um único professor é responsável, e então ele planeja e eu corro atrás. Um agenda *data show*, outro gosta de agendar vídeo, outro agenda câmera digital, outro agenda as impressoras. Por exemplo, nós descobrimos que essas impressoras da minha sala têm editor de texto. Por exemplo, você colocar na xerox e ela scanneia, e se eu quero um livro eu jogo e scanneo o texto todinho aqui, aí eu uso só o que

me interessa, a parte que me interessa, então antes eu só sabia que tinha xérox e scanner, agora nós podemos fazer isso com essas impressoras. É uma tecnologia da escola. Deixa eu te mostrar aqui o que um professor fez. Entro em minhas imagens, nós conseguimos recuperar essas figuras, esse aqui são provas que a gente scanneia, modifica, olha aqui o nosso jornal, recuperamos fotos e documentos antigos da escola, esse aqui é um livro todinho scaneado onde o professor trabalhou com releitura de imagens, mas, pra ele trabalhar com a releitura de imagens, ele precisa contar a história do autor, das figuras, então a gente *scanneou* e tiramos somente a parte que o professor quis.

ENTREVISTADORA: Todos os professores sabem mexer com essas tecnologias da escola?

SUPERVISORA: Não, o primeiro que aprende passa para os outros. A gente tá fazendo isso, aqui nós já ensinamos vários professores a montar. Essas aqui são fotos do Projeto de Leitura, usamos também as tecnologias. A gente tira as fotos, vai lá, todos os professores já aprenderam a tirar as fotos e baixar as fotos no computador. Porque, eles tinham muito medo de usar a máquina digital, eles sabiam tirar a foto e chegavam aqui para passar para o computador e não sabiam, ficavam com medo de estragar, de deletar as fotos. Hoje mesmo eu sentei com uma professora do 2º ano, a ..., olha aqui, são quatro fotos que eu ensinei a fazer, aí ensinei tipo imprimir, que eu pego a foto, vou mostrar pra você porque parece coisa boba, mas a professora não sabia fazer e nem nós sabíamos antes. Então, selecionamos as quatro fotos, vai em avançar, ela não sabia colocar aqui, se ela fosse imprimir assim, imprimiria uma por uma, aí vem aqui, olha, isso aqui é uma tecnologia que é simples, mas nem todos sabem usar. Eu falo senta aqui e ensino a fazer, porque não adianta eu fazer. Eu apanho também, mas a gente compartilha.

ENTREVISTADORA: Para você, quais os tipos de tecnologias e mídias que você tem contato tanto dentro da escola como fora dela? O que você tem que é seu, fora da escola?

SUPERVISORA: Nada porque eu fui roubada, assaltaram a minha casa. Eu tinha um celular MP11 que tinha todos os recursos e mais um pouco, quando eu estava começando a mexer com ele, aí fui roubada. Tenho o MP3, que também funciona como *pen drive*, pra gente carregar as músicas e poder baixar no computador, no *notebook*. No que mais elas me favorecem são nos cursos a distância que faço. Se eu tivesse computador em casa e *internet* móvel, que eu não tenho ainda, seria excelente. Porque quando dá pau aqui, tem uma colega que coloca a *internet* móvel dela e estamos aprendendo a mexer com isso, mas nem todas têm em casa.

ENTREVISTADORA: O acesso aqui na escola à *internet* é livre para pesquisas ou restrito?

SUPERVISORA: Livre em que sentido? Por exemplo, *e-mails* podem, *chats* não...

ENTREVISTADORA: Os professores, vocês da equipe técnica, os alunos, todos podem acessar *sites* de pesquisa, *Google*, ...

SUPERVISORA: Podem, se eles virem para a escola, a sala de informática é aberta para eles pesquisarem. Só que eles não sabem pesquisar sozinhos. Eles não podem usar para *Orkut* e jogos, mas é que eles mais fazem. Nossos alunos não sabem digitar, nós estamos fazendo um Projeto de Leitura em que os professores de inglês estão montando com eles um dicionário. Eles têm que achar a figura, digitar em inglês o nome das figuras e achar também no dicionário de libras. Nossos alunos levaram 4 tempos, 4 horas, para fazerem 2 páginas só.

Eles têm muita facilidade em baixar jogos da *internet* e com *Orkut*, relacionamento pessoais, mas para sala, para pesquisa, eles não conseguem ainda.

ENTREVISTADORA: Você acredita que a escola está conseguindo acompanhar essa evolução digital? Alunos, professores, equipe técnica estão conseguindo usar as tecnologias disponíveis na sua potencialidade total?

SUPERVISORA: Não. Porque o educador está com o olhar mais no pedagógico, o aluno não está preocupado com o pedagógico, então aquilo que o educador quer do pedagógico, tipo montar um *movie maker* para uma atividade de sala de aula, o aluno ainda não consegue fazer, mas jogar um jogo de violência, essas coisas, que nós não aceitamos na escola, eles dominam muito bem, eles instalam qualquer tipo de jogo na sala de informática, coisa que nós não permitimos, mas, quando a gente vê, está baixado. E o professor não consegue tirar depois. Tipo o professor prepara só aquela aula, se preocupa só com aquela aula pontual, com o pedagógico.

ENTREVISTADORA: O que você pensa sobre as tecnologias móveis, como o celular, MP7, MP10, MP11, *iPhone*, *iPodder*, dentro da escola? São permitidas aqui na escola?

SUPERVISORA: Desde que venha para a construção do conhecimento do aluno, para mim é permitido. Só que, como trabalhamos em ambiente público, são bens de serem adquiridos com muito suor, e são muito fáceis de serem roubados. E nós não temos o domínio sobre mil e poucos alunos. Aqui o aluno descuidou, levam. E aí? De certa forma, esses dias nós estávamos na sala de informática, deu um problema lá e não tava compartilhando, primeira coisa que eu perguntei: - quem tem um MP3 ou *pen drive*? Todo o mundo tinha um MP3, salvamos as atividades de todo o mundo, mas requer cuidado, porque se roubarem, quem vai ressarcir?

ENTREVISTADORA: Os alunos podem usar celular na sala de aula?

SUPERVISORA: Celular ligado em volume alto dentro da sala de aula, não. Na escola, fora de sala pode.

ENTREVISTADORA: E você utiliza?

SUPERVISORA: Tipo assim eu utilizo com o professor. Esses dias deu um problema, o professor sozinho na quadra, que é distante daqui e da direção, ele passa mensagem ou então ele liga: - tô precisando de socorro! Tipo no noturno. Quando a gente vê que veio alguma ligação, no noturno, é algum aluno alcoolizado... é muito raro, mas acontece, de vir sob efeito de entorpecentes, e o professor precisa de ajuda, ele liga pra nós e então vamos em duas, nunca sozinhas, a gente pega o caderno do noturno, coloca embaixo do braço, e vamos lá que o professor precisa de ajuda. A gente usa o celular, porque a gente precisa ir nas salas de aula quase todos os dias, no vespertino também. Nós usamos muito o celular. E provas os professores mandam para o nosso *e-mail*, a gente já passa o aviso antes que só trazer é só no *pen drive*, porque não usamos mais disquetes. Mas tem professor que ainda não consegue digitar a prova, que ainda é resistente a usar o computador.

ENTREVISTADORA: Nesse caso, como vocês fazem?

SUPERVISORA: É complicado porque todos têm que trazer digitado. Nós arrumamos aqui quando é semana de prova, aí a gente ajuda os professores mais resistentes. Os professores que estão um pouquinho à frente ajudam os outros. É o que nós constatamos. O quadro de professores do matutino é maior, e quase todos dominam as tecnologias. Com filmagens, com *data show*, com o computador, de passar no telão, de montar o *movie maker*, de fazer filme com os alunos, por exemplo, de gravidez precoce, eles usam os próprios alunos. Fazem a filmagem da charge com o aluno, eu emprestei minha barriga para fazer a filmagem, rrsrrsrrs. Doenças sexualmente transmissíveis nós usamos vídeos, os alunos também são personagens das charges, os professores fazem a filmagem em sala de aula com eles, tiram fotos, passam para o *movie maker*, passam para o *power point* também, passam depois de pronto para os alunos, e então começam as discussões.

ENTREVISTADORA: Vocês têm algum ambiente virtual de aprendizagem? Como, por exemplo, fórum, *chats*, *moodle*, *wiki*?

SUPERVISORA: Aqui na escola não. Eu faço dois cursos a distância pelo *moodle*. Um que é convênio da SEMED com a Universidade Federal de é do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Nós aqui ainda não conseguimos conciliar nosso momento de estudo. No da UFMS foram inscritos N professores da escola, só que eles já pararam e ainda estou eu.

ENTREVISTADORA: Das formações que você já fez e está fazendo, o que você acha? Incluindo os Pólos da SEMED?

SUPERVISORA: Acho excelente! Essa que estou fazendo sobre as Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos pela UFMS, no ambiente *moodle*, está excelente. As TICs na EJA, excelente o curso, maravilhoso. Só que é assim, aqui da escola, só quem continua sou eu. Acho que porque sou supervisora, só que é assim, eu não consigo tudo, tô quebrando a cabeça, as datas ...

ENTREVISTADORA: Você acha que favorece a sua prática?

SUPERVISORA: Muito, muito, muito, tem textos que a gente lê e quando a gente traz para a prática, a gente passa a ter uma outra visão com os professores da EJA, com os alunos da EJA, com a formação e até as palestras nossas, as atividades nossas mudaram. Comprei o CD da maratona de matemática, a professora vai passar em *data show* para os alunos e vão discutir as questões, é uma olimpíada de matemática. É difícil usar as tecnologias, principalmente, essa semana, segunda-feira, fui ensinar a professora e os alunos a usarem o episcópio, porque o nosso retroprojeter não funcionava, a lâmpada do retroprojeter queimou e ninguém conseguia mexer, aí peguei o episcópio e fui ensiná-los. Foi muito bom, eles ampliaram o mapa, deixe eu te mostrar... Olhe, ficaram lindos. Aqui na escola tem também o *twist life*, que tipo aquele aparelho com luz que o médico usa para ver raio X, daquele formato, e tem todas as partes do corpo humano como se fosse um raio X. Ótimo para os professores de ciências trabalharem, mas pergunta se eles querem. É simples, você liga na tomada, apaga as luzes e põe a parte que você quer ali. Essas tecnologias eu conheci aqui na escola e aprendi a usar aqui.

ENTREVISTADORA: Vocês têm *blog*?

SUPERVISORA: Não, nós tínhamos um *Orkut* da escola, só que essa semana foi *hackiada*. Um *hacker* entrou e agora não temos mais domínio sobre ele.

ENTREVISTADORA: Vocês usavam com qual objetivo?

SUPERVISORA: Para informativo, os alunos acessavam. A gente colocava fotos, passeio, notícias da escola, apresentava os projetos. Agora nós pensamos em criar um *blog*, mas é mais difícil, pensamos também num *twitter*, para um seguir o outro, mas eles querem o *blog*, dizem que as coisas aparecem melhor, que é mais tipo página de jornal mesmo. Chegamos a conclusão de que o *twitter* é mais pessoal.

ENTREVISTADORA: Você tem mais contato com as tecnologias, com as mídias, aqui dentro da escola ou fora da escola?

SUPERVISORA: É difícil dizer porque sou professora no matutino e no vespertino e noturno sou supervisora. Passo o dia todo aqui. O tempo que me sobra em casa eu atendo meus filhos, aprendo junto com eles a mexer nas tecnologias. Eu brigo, brigo, até eles me ensinarem. Eles são adolescentes e têm muito mais facilidade que eu.

ENTREVISTADORA: Depois dessa nossa conversa, qual a sua concepção sobre as tecnologias?

SUPERVISORA: Elas facilitam muito, dizer que são fáceis de serem usadas, elas não são, a maior parte delas é em inglês, coisa que nós não dominamos, o MP3, o MP11, nós tivemos que jogar no tradutor do computador para tentarmos entender. Pra mim as mídias auxiliam muito, ajudam muito, facilitam, motivam ainda mais, principalmente o pedagógico com os alunos, deixam nossas ações mais dinâmicas, só que também são muito complicadas de usar. Você tem que ter perseverança, porque se na primeira não der certo, você tem que correr atrás, principalmente dentro da escola. Elas me ajudam muito, por exemplo, eu preciso falar com um aluno, eu não preciso descer tudo para ir lá à sala, eu o chamo pelo rádio.

ENTREVISTADORA: Elas são suas ferramentas de auxílio ou fazem parte do seu cotidiano?

SUPERVISORA: Elas fazem parte da minha prática, elas auxiliam, mas elas fazem parte da escola, além do que a escola está inclusa nas tecnologias. Não tem como existir uma escola sem tecnologias, tem que ter. Temos que ter um monte, para uma complementar a outra e proporcionar a chance de oferecer atividades diferenciadas para os alunos. Assim, se der uma pane aqui, a gente corre ali.

ENTREVISTADORA: Obrigada por nos receber mais uma vez.

ENTREVISTA 2 - SUPERVISORA ESCOLAR - ESCOLA 2 DA REGIÃO IMBIRUSSÚ

Transcrição na íntegra da entrevista realizada no dia 16 de novembro de 2009 com a supervisora escolar da escola 2, localizada na região Imbirussú.

A entrevistada tem formação inicial em Pedagogia e a concluiu no ano de 1978.

Possui pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e em Tecnologia Educacional.

Fez curso de informática no ano de 1982.

ENTREVISTADORA: Bom dia, já estivemos aqui antes aplicando o questionário, por isso gostaria de lhe agradecer por nos receber novamente. No questionário você colocou que “tecnologia é avanço da humanidade, que chega para contribuir com o cotidiano das pessoas e igualmente com a educação. É ferramenta imprescindível na atualidade”. Hoje nós gostaríamos que você nos explicasse pra gente como você vê essa relação das tecnologias, das mídias, na sua vida profissional e também na sua vida cotidiana. Como você se relaciona com essas mídias tanto na escola como em casa? Que valor elas têm para você? Como elas fazem parte da sua vida? Como é sua interação com as tecnologias?

SUPERVISORA: Na vida profissional eu posso afirmar que, para nossa equipe de trabalho, nós temos utilizado as mídias no esforço de nos auxiliarem a transformar informação em conhecimento. Pra isso a gente tem utilizado muito *data show*, vídeos, CDs nos momentos de ponto de partida da reconstrução de um novo conhecimento. E utilizado os computadores a nível de pesquisa e voltando novamente aos *data shows* da vida pra gente poder utilizar em sínteses parciais dos projetos que a gente realiza aqui na escola e nas atividades cotidianas de salas de aula. As mídias estão presentes no ponto de partida da reconstrução do novo conhecimento, durante a construção de um conhecimento e na síntese. Muito também na aplicação daquele conhecimento. A gente tem trabalhado muito com os meninos, tenho um exemplo concreto aqui, que é um projeto desenvolvido na sala de recursos, com alunos portadores de necessidades especiais, onde nós utilizamos as mídias como ponto de partida desse trabalho, e para análise e construção do que nós estamos chamando de supermercado União, e vamos utilizar agora, na quarta-feira, as mídias novamente, para a inauguração simbólica do supermercado. Eu aconselho a uma pequena filmagem, porque a imagem vai dizer muito mais que as minhas palavras. Como a gente tem utilizado e o tanto que a gente acredita na importância das mídias, muito mais do que como ferramenta, mas como meios de comunicação e que são utilizadas no ponto de partida na construção e lá na frente na pós-síntese do uso daquele conhecimento já adquirido e reconstruído.

ENTREVISTADORA: Você colocou que as tecnologias são mais que ferramentas, elas são mais que ferramentas, então, elas são o quê? Explica melhor.

SUPERVISORA: Elas são mais que ferramentas, elas são meios de comunicação mesmo. Desde que articuladas, elas são meios de comunicação, entre as informações diversas existentes e o conhecimento que existe atrás dessa informação. Porque toda informação e toda mídia ela tem por detrás um referencial, que dá sustentação, uma visão de mundo que a informação tem por detrás, que aquele conhecimento tem por detrás. Se a gente souber utilizar e fazer essa articulação, essa integração entre as diversas mídias, a gente vai reconstruindo o conhecimento, vai trabalhando essas visões de mundo que deram origem àquela determinada informação, que deixa de ser aquela informação e passa a ser uma outra reconstruída pelo professor e pelos alunos que estão compartilhando da reconstrução.

ENTREVISTADORA: Você tem contato com as mídias aqui na escola, mas e na sua casa? Qual sua relação com as mídias?

SUPERVISORA: Esse meu contato com as mídias vem ampliando cada vez mais, acho que isso acontece não só comigo, mas com todos nós. As mídias estão presentes na sociedade de uma forma irreversível, é então, a gente às vezes, bem no começo, a gente fica surpresa, assustada, pouco fora do lugar, mas na medida em que a gente vai utilizando e principalmente quando a gente vai percebendo o quanto elas vieram para somar, a gente foi ampliando o uso cada vez mais. Foi assim no meu trabalho e foi assim na minha casa. Lá na minha casa eu tenho três filhos. Os três utilizam as mídias o tempo todo, então, a gente, dois deles inclusive trabalham com as mídias. A minha filha está fazendo faculdade de cinema, na formação de documentários; o outro é jornalista, então trabalham o tempo todo com os meios e comunicação. O pequeno, que tem 11 anos, para não ficar pra trás, tem o seu próprio *blog*, *gilmundi*, pode acessar pelo *Google*, acesse para ver. É uma realidade isso, as mídias presentes na vida da gente, no cotidiano mesmo, e quero insistir ainda, vindo para somar, vindo para melhorar, porque esse tem que ser o sentido de tudo. O ser humano ganha qualidade de vida, buscar esta cada vez melhor em seu trabalho, na sua vida, então tem que procurar porque elas vieram para somar. Melhorar o alcance dessa alegria que todos nós estamos em busca sempre.

ENTREVISTADORA: Agradeço a sua participação e por ter me recebido novamente aqui. Obrigada.