



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Juliana Gomes de Macedo

**“Instituto fanal cuja história”: tradição, tecnologia e inovação na
formação continuada de professores(as)**

Rio de Janeiro

2011

Juliana Gomes de Macedo

**“Instituto fanal cuja história”: tradição, tecnologia e inovação na formação
continuada de professores(as)**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mirian Paura Sabroza Grinspun

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M141 Macedo, Juliana Gomes de.
“Instituto fanal cuja história” : tradição, tecnologia e inovação na
formação continuada de professores(as) / Juliana Gomes de Macedo.
– 2011.
136 f.

Orientadora: Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Instituto Superior de
Educação do Rio de Janeiro – História – Teses. 3. Realidade virtual na
educação – Teses. 4. Ensino a distância – Teses. 5. Tecnologia
educacional – Teses. I. Grinspun, Mirian Paura Sabrosa Zippin.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
III. Título.

nt CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Juliana Gomes de Macedo

**“Instituto fanal cuja história”: tradição, tecnologia e inovação na formação
continuada de professores(as)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Mirian Paura sabroza Grinspun
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Mendes dos Santos
Faculdade de Educação FEBF / UERJ

Prof^a. Dr^o. Antonio Maurício Castanheira das Neves
Universidade Católica de Petropolis

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que ensinaram o amor e os valores da vida, incentivando-me constante e incansavelmente a estudar e buscar caminhos para ajudar a construir uma educação de qualidade. As minhas irmãs com quem divido ansiedades, angústias e momentos de muita alegria. Aos amigos Ilda e Bento, pelo carinho, solidariedade, apoio e pela linda amizade que os une.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, autor e consumidor de todas as coisas, pela saúde divina que recebi para enfrentar os desafios ocorridos ao longo desta caminhada;

À minha amiga, “mãe” e professora, Mirian Paura Sabroza Zippin Grinspun, pelo carinho no processo de orientação e principalmente pela inspiração a escrever sobre o ISERJ;

Às professoras Lia Faria e Sonia Mendes por, mais uma vez, contribuírem para o meu crescimento profissional fazendo parte dos momentos mais marcantes em minha vida;

Aos professores(as) do CAP que contribuíram de forma tamanha para essa pesquisa;

Aos professores(as) da UERJ, pelos excelentes debates, tornando a sala de aula um espaço fértil de discussões e crescimento;

Aos meus(minhas) queridos(as) alunos(as), que são os grandes responsáveis pelo desejo de pesquisar a educação.

CÉREBRO ELETRÔNICO

BRUNO DRUMMOND



Bruno Drummond

RESUMO

MACEDO. Juliana Gomes de. "*Instituto fanal cuja história*": tradição, tecnologias e inovação na formação de professores(as). 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

O presente trabalho buscou fazer um levantamento histórico do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ – sob o enfoque político-pedagógico além de trazer conceitos e ações práticas de formação continuada dos(as) professores(as). Dentro dessa proposta, a pesquisa aborda questões relativas as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como uma possibilidade complementar de formação continuada dos(as) professores(as) no Colégio de Aplicação – CAP-ISERJ. O estudo foi realizado a partir da metodologia de pesquisa-ação pois acredita-se que este tipo de pesquisa favorece as discussões e a produção de conhecimentos entre todos os envolvidos – pesquisador(a) e participantes. Essa pesquisa propicia uma relação profunda entre as ações e as resoluções de problemas num âmbito coletivo, cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1997). A pesquisa foi realizada dentro do campus de trabalho da pesquisadora o que favoreceu a interlocução dos atores envolvidos permitindo o retorno ao meio pesquisado, não se limitando ao meio acadêmico. Desta forma, foi proposto ao final do trabalho, a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, o Campus Online, baseado nas propostas do Ensino Online (SANTOS, 2006) que difere da tradicional Educação a Distância. A implementação do Campus Online implica em várias questões políticas, financeiras e pedagógicas contudo é motivada pelo desejo e necessidade de transformação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tecnologias de Informação e Comunicação. Professor-Pesquisador.

ABSTRACT

This paper was intended to make a historical survey of Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ - from the political and pedagogical standpoint and also bring practical concepts and actions of teachers' continuing education. Within this proposal, the research addresses issues concerning New Information and Communication Technologies as a complementary possibility to the teachers' continuing education in Colégio de Aplicação - CAP-ISERJ. The study was conducted using the methodology of action research because it is believed that this type of research favors the discussion and the production of knowledge among all involved - the researcher and participants. This research provides a deep relationship between actions and resolutions of problems within a collective, cooperative and participatory scope. (Thiollent, 1997). The survey was conducted in the campus where the researcher works, which favored the dialogue among the actors involved. Thus, it was proposed at the end of the work, the creation of a virtual learning environment, Campus Online, based on proposals of Online Education (SANTOS, 2006) that differs from the traditional distance education. The implementation of Campus Online involves many political, financial and educational issues but it is motivated by the desire and the need for teaching practice transformation.

Keywords: Continuing Education. Virtual Learning Environment. Information and Communication Technologies. Teacher-Researcher.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: INSTITUTO FANAL CUJA HISTÓRIA	9
1	A TRADIÇÃO: CONTEXTOS NA FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS)	15
1.1	O ISERJ ontem	18
1.2	O ISERJ hoje	34
1.2.1	<u>O Projeto Pedagógico dos Anos Iniciais do CAP-ISERJ</u>	35
1.3	A tradição da Formação Continuada de Professores(as)	45
1.3.1	<u>Centro de Estudos do CAP – Local de Formação Continuada</u>	49
2	TECNOLOGIAS	55
2.1	Evolução tecnológica	56
2.2	Inclusão Digital	66
2.3	As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação	73
2.4	Letramento Digital de Professores(as)	79
2.4.1	<u>Desafios do letramento digital: Categoria Resistência</u>	82
2.4.2	<u>Desafios do letramento digital: Categoria Senso Comum</u>	84
2.4.3	<u>Desafios do letramento digital: Categoria Políticas Públicas</u>	85
3	A INOVAÇÃO: CAMPUS ONLINE	90
3.1	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	91
3.2	A proposta teórico-metodológico do Campus Online	94
3.2.1	<u>A proposta da Educação à Distância e proposta do Campus Online</u>	94
3.2.2	<u>Interatividade e Interação</u>	101
3.3	Os desafios da Formação Continuada na perspectiva do Campus Online	111
3.3.1	<u>Categoria: “Ao vivo e a cores”</u>	111
3.3.2	<u>Categoria: Envolvimentos dos(as) professores(as)</u>	113
3.3.3	<u>Categoria: Políticas Públicas</u>	114
3.3.4	<u>Categoria: Real X Virtual</u>	115
4	EM ATUALIZAÇÃO PERMANENTE	119
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXOS – Questionário	133

INTRODUÇÃO: INSTITUTO FANAL CUJA HISTÓRIA

NORMALISTA

Nelson Gonçalves

Composição: Benedito Lacerda & David Nasser

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor

Eu que trazia fechado
Dentro do peito guardado
Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado
A entregá-lo ao cuidado
Daquela brotinha em flor

Mas, a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar...
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar

O título deste trabalho remete ao primeiro verso do hino do Instituto de Educação: “Instituto fanal cuja história” que segue por “tradições e lauréis vem lembrar”. Como num jogo de palavras, projeto minhas ansiedades e desejos a fim de contribuir para a (re)construção de uma escola de excelência na formação de professores(as) a partir da utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Normalistas, Tradição, Referência na Formação de Professores(as), são palavras que permeiam o imaginário social na região da tijuca, no Rio de Janeiro, quando se fala em Instituto de Educação. Hoje, não utiliza mais esse nome, mas sim, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), porém continua sendo chamado por todos de Instituto de Educação.

O ISERJ desde a sua criação, em 1808 como Escola Normal da Corte, tem como foco a formação de professores(as), e “cujas raízes históricas remontam aos princípios pedagógicos emanados pelo manifesto dos pioneiros no início do século XX” (SANTOS, 2009, p. 11). Desde a reforma educacional, os(as) professores(as)

são convidados(as) a investigar cotidianamente os desafios e conflitos buscando sentido e significados em suas práticas para então construir e reconstruir suas práxis junto aos alunos. Essa possibilidade de re(criação) de práticas é bem estimulada visto que o ISERJ é referência na formação de professores atuando diretamente no Colégio de Aplicação – CAP – lócus de pesquisa e formação para os futuros docentes.

A dinâmica das práticas educativas do CAP desafia a linearidade das sistematizações do paradigma dominante do conhecimento. Permite a busca constante de novas formas do “fazer pedagógico”, permitindo ainda a “conversa” entre a cultura acadêmica e a cultura popular, objetivando relativizar ambos os universos educacionais. Dentro dessa proposta, os(as) professores(as) do CAP possuem um espaço de conversa, discussão e troca de conhecimentos denominado Centro de Estudos – CE – que tem como objetivo favorecer um espaço de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, onde professores(as) buscam superar os desafios educacionais dentro de uma proposta inovadora de educação.

Porém, com as TICs os processos de ensinar e aprender, as formas de comunicação, lazer e transmissão de informações e conhecimentos são alterados significativamente. Tudo está imerso nas tecnologias. Se antigamente o espaço do saber era restrito às escolas e universidades, hoje perde sentido físico com a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano da vida da sociedade, assim como visionou Arno Penzias, ganhador do Prêmio Nobel da Física em 1978 ao afirmar que “a Internet ignora os 3 princípios básicos da física: tempo, massa e espaço.” Essa afirmação corrobora para o entendimento que as facilidades de comunicação, acontecem a partir das infovias, que consiste em “portas” de acesso a redes de informação e funcionam como a espinha dorsal de uma rede de comunicação. Desta forma, a noção tradicional de tempo e espaço são transformadas, assim como, encontramos uma nova visão na construção de conexões que ligam mudanças do capitalismo e seus reflexos nos eixos fundamentais que organizam as culturas.

Inevitavelmente, esse novo espaço, o espaço virtual, o ciberespaço, transforma as relações de sociedade, comunicação, cultura e da educação. Se no período do Iluminismo apresentávamos identidades fixas e unificadas, hoje, com a presença de redes e infovias, as identidades caminham no sentido do provisório e do deslocamento, que não tem ponto de chegada e a qualquer momento podem

mudar o rumo. Os sujeitos são identificados como “nômades culturais” (HALL, 2002) sem sair do lugar. Sob este enfoque, as informações e comunicações ocorrem de forma tão rápida que as vezes são “perdidas” ao longo do caminho. Não conseguimos acompanhar a oferta de informações disponibilizadas na Internet. Parece até que os ponteiros do relógio caminham de forma acelerada (CARLEIAL 2011). Um exemplo da agilidade da informação, aqui não mais entendido como jornais e revistas únicos responsáveis pela divulgação de fatos, apresenta os usuários comuns também alimentando a rede informacional, assim como mostrou uma reportagem do G1 em 25/02/2009, que dizia: “Foto de acidente aéreo na Holanda apareceu primeiro no Twitter, diz CNN”. O G1 acrescenta ainda que essa notícia apareceu antes no Twitter e começou a ganhar desdobramentos a partir dessa rede social.

As informações dentro do ambiente escolar também parecem acompanhar tal fenômeno. Muitas informações de caráter pedagógico, administrativo e político tomam conta das discussões cotidianas e muitas vezes são trabalhadas em locais específicos (reuniões pedagógicas), as vezes informalmente (nos corredores [sic]), sempre num determinado tempo (hora-aula) marcado para começar e terminar. Dessa forma, nem sempre trazemos à discussão todos os questionamentos cotidianos que interferem diretamente nas práticas pedagógicas.

Diante das inúmeras possibilidades tecnologias ofertadas mundialmente, acredito que algumas interfaces digitais podem contribuir para um espaço formação continuada dos(as) professores(as) do CAP-ISERJ independente de estarem fisicamente juntos possibilitando o pensar e agir em rede. Pellanda (2000) descreve que o poder dos sujeitos conectados é imenso quando utilizam-se da rede para divulgar e trocar idéias e culturas. Esse fenômeno, de divulgação de idéias por meio da Internet, expande a idéia de que os diferentes conhecimentos de cada sujeito possibilita um enriquecimento informacional e formacional. Esse processo interativo faz uma analogia com uma teia, uma teia digital, onde diversos sujeitos e conhecimentos estão envolvidos, contribuindo com suas diversas capacidades. Tal fenômeno reúne sujeitos, quebra barreiras e monopólios, mostrando o poder de se pensar e agir em rede. Essa referência é clara quando Lévy (apud PELLANDA, 2000, p. 144) explica a nova realidade em rede

o ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo, que os organismos da formação profissional ou do ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede (...) Os pesquisadores e os estudantes do mundo inteiro trocam idéias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com os interesses específicos.

Mas como desenvolver essa inteligência coletiva? Como promover a formação continuada de professores no CAP? Como oportunizar um ambiente virtual de aprendizagem se os professores se mostram resistentes as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação?

Neste contexto o objetivo geral do estudo foi apresentar uma proposta inovadora a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação para a formação continuada dos(as) professores(as) do CAP-ISERJ.

E, em termos de objetivos específicos:

- Resgatar a tradição do ISERJ, como uma escola de referência na formação de professores(as) bem como, apontar características da formação continuada nos últimos anos;
- Analisar a inserção das TICs na sociedade, na escola e na vida dos(as) professores(as), discutindo questões de inclusão digital e letramento digital;
- Apontar encaminhamentos teórico-metodológicos para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem capaz de propiciar a formação continuada dos(as) professores(as) do CAP-ISERJ.

Para atingir tais objetivos nos propomos a responder as seguintes questões:

- Qual a importância histórica e atual do ISERJ na formação de professores(as)?
- Qual a influência das NTICs na sociedade, na escola e na vida dos(as) professores(as)?
- Que encaminhamentos teórico-metodológicos poderiam ser desenvolvidos no CAP-ISERJ afim de contribuir para a formação continuada dos(as) professores(as)?

Procedimentos Metodológicos

Para a realização desta pesquisa, optei em trabalhar com a Pesquisa-Ação a fim de buscar uma alternativa para o enfrentamento dos desafios docentes enfrentados no CAP-ISERJ, as discussões cotidianas numa perspectiva de formação continuada. Para isso, utilizei como referenciais teóricos, Thiollent (2006) e Barbier (2002). O objetivo principal foi reconhecer o ambiente, identificando o problema, investigar pressupostos teóricos para embasamento e finalmente apresentar uma aplicabilidade de uma proposta inovadora.

Acredito ser importante salientar que a investigação da pesquisa se deu no meu *lócus* de trabalho (ISERJ), apresentando aspectos de uma proposta participativa. A escolha da metodologia objetivou produzir perspectivas de mudança contando efetivamente com a participação dos sujeitos envolvidos, comprometendo-se com o “retorno dado a escola”, não ficando restrita “à academia”.

Organização do Trabalho

O trabalho está dividido em três capítulos.

O Capítulo 1, **TRADIÇÃO**, situa o ISERJ dentro de um contexto histórico apresentando as diversas mudanças, educacionais e políticas, pelo qual ele passou nesses 131 anos de existência. São relatadas neste capítulo questões legais (LDB 9394/96 e Regimentos do ISERJ e da Fundação de Apoio a Escola Técnica), questões referente a grande reforma educacional com o Manifesto dos Pioneiros (TEIXEIRA, 2000) além de apresentar também o contexto da formação continuada em âmbito legal e histórico no Brasil e a proposta dos Centros de Estudos desenvolvida no CAP-ISERJ desde 1998.

O Capítulo 2 destaca a evolução das **TECNOLOGIAS** tanto em âmbito social como educacional. Discute as questões filosóficas da tecnologia (CHAUI, 2002 e VARGAS, 1994) e da educação tecnológica (GRINSPUN, 1999 e LITTO, 2009)

apresentando alguns questionamentos quanto a inclusão e o letramento digital dos(as) professores(as).

Todas as questões abordadas e discutidas nos capítulos anteriores serviram de base para elaborar uma proposta **INOVADORA** na formação continuada dos(as) professores(as) no CAP-ISERJ, sendo reunidas no Capítulo 3. Este capítulo descreve a metodologia utilizada para atingir os objetivos deste trabalho além de apresentar uma proposta teórico-metodológico específica para a criação do Campus Online, baseada no Ensino Online (SANTOS 2006), que difere consideravelmente da proposta da Educação a Distância. Apresenta alguns encaminhamentos para a realização desta proposta além de pontuar algumas categorias de resistência apresentada pelos(as) professores(as) mediante entrevistas, questionários e conversas informais.

No Capítulo IV, **Em Atualização Permanente**, apresento algumas considerações e proposições pertinentes ao estudo bem como os desafios da implementação do Campus Online no ISERJ.

1 A TRADIÇÃO - CONTEXTOS NA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)



Figura 1: Instituto de Educação 1958.
Fonte: Álbum de Formandos de 1958 do Instituto de Educação



Figura 2: Formandos de 1954.
Fonte: <http://cemi.blogspot.com>

“Às sete horas da tarde do dia cinco de abril do ano do nascimento do Nosso Senhor Jesus Cristo, de mil oitocentos e oitenta, em uma das salas do externato do Imperial Colégio de Pedro Segundo, onde se achavam Sua Majestade o Imperador o Senhor Dom Pedro Segundo, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil, Sua Majestade a Imperatriz, S. Exa. o Sr. Conselheiro Barão Homem de Mello, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, o Bacharel Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Diretor Interino da Escola Normal, os professores e substituto da mesma Escola e outras pessoas abaixo assinadas, depois do discurso do Sr. Diretor, S. Exa. o Sr. Ministro de Império disse: “Com a vênua de Sua Majestade o Imperador acha-se solenemente instalada a Escola Normal magnânimo imperador Pedro II” (Diretriz de bem servir ao Brasil, impressa pelo Magnânimo Imperador Pedro Segundo – Anuário do Instituto de Educação 1965-1966)

Cento e trinta e um anos de referência de uma escola de excelência na formação de professores do Estado do Rio de Janeiro. Este é o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ¹ – que tem sua história marcada pela necessidade de criação de uma Escola Normal (1880)², pelo glamour dos anos 50 e pela referência na formação de professores. Esse período importante foi retratado nas gravações da mini-série “Anos Dourados”, que contava a história de jovens estudantes enfrentando diversos dilemas típicos da idade e da condição feminina específica da década de 50. E hoje, novamente, o ISERJ é apresentado como uma Universidade, no cenário da Novela da Globo, *Insensato Coração*.

Além dessa mini-série, outras gravações (entre filmes, novelas, documentários e comerciais) tiveram o ISERJ como pano de fundo de seus enredos. Acredito que a utilização desse espaço se dá pela tradicional história de ensino da instituição, e também pela arquitetura neocolonial que emana história viva e traz a memória sentimentos, lembranças e esperanças no imaginário social de todos, que de uma forma ou de outra, vivenciaram ou ouviram suas histórias. O tipo de arquitetura construída buscava a criação de uma identidade nacional propondo elementos arquitetônicos do período colonial. O estilo foi uma tentativa de disseminar idéias nacionalistas junto as crianças e jovens que ali estudariam (DRAGO; PARAIZO, 1999). Sua arquitetura propõe um acolhimento onde dos corredores/varandas é possível observar todo o espaço da escola, inclusive o pátio

¹ Passou por diferentes nomenclaturas e finalidades até chegar ao atual nome ISERJ. Inicialmente foi chamado de Escola Normal da Corte (1880). Em 1932 passou a se chamar Instituto de Educação. Em 1960, Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Em 1975, Instituto de educação do Rio de Janeiro e finalmente em 1998, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

² Era nítido ao poder público da época o quantitativo de analfabetos no país (66,4% dos dez milhões de brasileiros). Fonte: Plano Diretor do ISERJ (2008).

central/principal. Nas telhas de porcelana, na varanda do segundo andar, foram pintadas corujas símbolo da filosofia.



Figura 3: Arquitetura do ISEJ
Fonte: PINHEIRO, 2003



Figura 4: Corujas pintadas nas telhas do ISEJ
Fonte: <http://cemiiserj.blogspot.com/>

Há muito para relatar e discutir... Diversas mudanças de nomenclatura do ISEJ, mudanças de níveis de formação, mudanças da educação básica, questões de autonomia, questões políticas, inúmeros decretos e leis, porém, pretendo relatar alguns marcos importantes da história do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro a fim de explicitar com mais clareza as necessidades deste estudo

específico. Não pretendo me ater a minúcias históricas nem em questões de decreto e leis, apenas darei foco às questões pertinente às especificidades do estudo.

1.1 ISERJ ontem

Em 30 de novembro de 1876 é assinado o decreto nº 6379, onde é criada no município da Corte, duas Escolas Normais, uma para professores e uma para professoras de instrução primária.

Em 6 de março de 1880, o decreto nº 7.684 cria a Escola Normal da Corte. A Escola Normal da Corte tem seu início, dia 5 de abril de 1880 em espaço cedido pelo Colégio Pedro II. O primeiro diretor interino escolhido para administrar a Escola é Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Os requisitos de matrícula para ingresso na Escola Normal da Corte são: a) Certidão de nascimento, sendo necessário que o requerente tenha 16 anos e a requerente, 15 anos; b) Aprovação em exame admissional onde seria avaliado: leitura, escrita, noções de gramática e as quatro operações básicas de matemática; c) Atestado de distinta moralidade sendo fornecida por um padre (no caso do requerente católico) ou por duas pessoas conceituadas residente no Município da Corte; d) Exame médico para verificação de habilidade física para o exercício do magistério (ANUÁRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO 1965/1966)

Depois de preenchidas integralmente todos os pré requisitos necessários, o(a) requerente assumia o compromisso de servir “ao ensino primário do Município da Corte pelo espaço de cinco anos consecutivos e de maneira estabelecida nos regulamentos do governo, os quais permitiam que os normalistas se eximissem dessa obrigação na forma que fosse pelo mesmo estabelecida” (SILVEIRA, p. 7, 1957).

A finalidade da Escola Normal da Corte é referendada no decreto nº 8025 de 16 de março de 1881, onde reforça que

Art 1 – A Escola Normal da Corte tem por fim preparar professores primários do 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos e compreenderá dois cursos: o de Ciências e Letras e o de Artes.

Em 30 de abril de 1880, a Escola Normal da Corte é transferida para Escola Politécnica, no Largo São Francisco de Paula, devido ao grande número de alunos(as) matriculados(as).

Em 1888 a Escola se transfere para o edifício onde funciona hoje o Colégio Estadual Rivadávia Correa. E em 1914 é transferida para a Escola Estácio de Sá, hoje chamada de Joaquim Palhares, que ali permaneceu até outubro de 1930 quando é transferida para o prédio situado a Rua Mariz e Barros, onde permanece até os dias atuais.

O Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890, aprova o regulamento da Escola Normal, oficializando que a

a escola normal era um estabelecimento de ensino profissional “que tem por finalidade dar aos candidatos a carreira do magistério primário, a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres do professor regenerando progressivamente a escola pública da instrução primária”. (apud PPP DO ISERJ, 2005, p. 19)

Em 26 de outubro de 1911, acontece a primeira eleição para a Direção da Escola Normal da Corte, cargo anteriormente ocupado por um nome indicado pelo Prefeito do Distrito Federal. Foi então eleito o Professor Dr. Delfino dos Santos com 22 votos dos 23 votos válidos.

Em 1915, no decreto nº 1678, é oficializado o tradicional uniforme obrigatório: azul e branco.

Blusa: linho branco. Cola chemise. Laço marinho
 Distintivo no laço. Ausência de balagandãs.
 Mangas compridas. Divisas no punho longo.
 Blusa curta. Fugindo do cinto. Largo. Fivelado.
 Saia de gabardine em machos. Marinho.
 Marinho brilhante, de tanto passar...
 Meia soquete branca. Barrada. Sapato preto de amarrar...
 Grande pasta de couro. Estourando...
 Normalista sim, com muita honra!
 (apud PPP ISERJ, p.15)



Figura 5: Normalistas 1958.
Fonte: PINHEIRO, 2003

Em 1928, é lançado o Decreto n. 3281, de 23 de janeiro, considerado um marco na história da educação brasileira. De acordo com o Decreto, a Escola Normal, deve ser um estabelecimento “destinado à formação propedêutica e profissional dos mestres” e deve ser organizada de tal maneira a se constituir um “centro de pesquisas pedagógicas” (Art. 87). Nesse enfoque, o curso deve preparar “técnicos de espírito aberto às novas idéias educativas e capazes de contribuir para um constante aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino” (Art. 87).

Ainda em 1928 é promovido pela prefeitura do Distrito Federal um concurso público para arquitetos para a escolha do projeto do prédio da Escola Normal da Corte. O projeto escolhido é de Cortez e Bruhns que projetaram o prédio no estilo neocolonial baseados em idéias inovadoras em educação. O prédio começa a ser construído na sede oficial situado a Rua Mariz e Barros 273.



Figura 6: Projeto Escola Normal da Corte.
Fonte: <http://cemiiserj.blogspot.com/>

Em 1930, a transferência da Escola Normal é feita às pressas devido a boatos de uma possível invasão de tropas revolucionárias do Sul. Até este momento, havia sido construído o prédio central, o parque desportivo e o Jardim de Infância (onde funciona hoje a biblioteca).

Em 1932, é lançado o Projeto de Reforma Educacional do país, chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, organizado por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, tendo 26 assinaturas (AZEVEDO, 1932). Neste momento o Brasil enfrenta a efervescência política, social e cultural dos anos 30, liderada por Getúlio Vargas e pela Aliança Liberal. O ensino era de caráter elitista e descolado do meio social. O Manifesto propõe mudanças significativas na educação brasileira por esta estar “inorganizada” (AZEVEDO, 1932). Pelo Manifesto

a educação deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um caráter biológico com que ela se organiza para a coletividade em geral reconhecendo a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde permitam suas aptidões naturais independentes de razões econômicas e sociais” (AZEVEDO apud GHIRALDELLI, 1991, p. 59)

Propõe ainda, que a educação deva ser tratada com a mesma seriedade de assuntos considerados sérios pelo governo, afirmando que “na hierarquia dos problemas nacionais nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação” (AZEVEDO, 1932, 1º parágrafo). O Manifesto define ainda, o papel do Estado em relação a educação no país: a) a educação deve ser essencialmente pública a fim de atender todos os indivíduos; b) deve ser gratuita para que todos os indivíduos tenham acesso; c) deve ser obrigatória, obrigação do Estado em oferecer a educação e obrigação dos pais em matricular seus filhos; d) deve baseada na coeducação, ou seja, mista e e) deve ser laica, para distanciar questões religiosas e aproximar questões sociais.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do ISERJ (2005, p.238),

nada melhor que o Manifesto dos Pioneiros, cujos ideais se concretizam na criação do Instituto de Educação para deixar consignado o sonho que move esta instituição secular: uma escola pública de qualidade que atenda as necessidades e interesses da população que a procura.

A proposta contida no Manifesto dos Pioneiros (AZEVEDO, 1932) contribuiu para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional

social e libertador, partindo do estudo da realidade do educando, surgindo da dialética entre pessoas ou grupos envolvidos nessa ação pedagógica. Assim, o sistema de ensino passou a se preocupar com o aspecto social de seu educando, afastando-se do individualismo outrora empregado, dando origem a um novo tipo de sujeito, sobre o qual Hall (2000, p. 11) afirma que "a noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno (...), formado na relação com *outras pessoas importantes para ele*".

Teixeira (2000, p.29) aponta que devido as necessidades dessa mudança paradigmática da educação, dois novos fatores alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional: a preparação do homem como sujeito ativo capaz de questionar e resolver por si próprio os seus problemas e a construção de uma escola capaz de preparar tanto para um futuro conhecido como para um "futuro rigorosamente imprevisível".

Essa tendência pedagógica, agora preocupada com esse sujeito, com a interação entre indivíduo e sociedade, aplica, então, novos conceitos na educação, retirando aquela autoridade dada ao professor pela escola tradicional e desviando as atenções para os alunos, novo centro do processo. A importância maior desta escola não é a de transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Esse deslocamento do centro da escola para o aluno, atribuindo ao educador um novo papel de coordenador de debates, promove mudanças de caráter social, conforme Teixeira (2000, p.61) identificou ao afirmar que "a escola deve transformar-se para prover ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque". Essa transformação coloca uma responsabilidade maior sobre os educadores, na medida em que os mesmos necessitam, agora, reproduzir em sala de aula a realidade da sociedade, com o aproveitamento de informações trazidas pelos seus educandos.

Desta forma, "o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e *definido* no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna" (HALL, 2000, p.30). Os(as) educandos(as), ao dialogar com o grupo e com o(a) professor(a) sobre o meio e a realidade, têm a oportunidade de desvendar aspectos que, até então, podiam não ser perceptíveis. Essa nova visão, não mais ingênua, serve para instrumentalizar o aluno para sua transformação.

É no decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932 que a Escola Normal é transformada em Instituto de Educação com objetivo de ministrar educação

secundária (ambos os sexos), preparar professores primários e secundários e manter cursos de aperfeiçoamento para os professores.

A escola secundária, embora autônoma e com finalidades próprias, serviria como campo de experimentação, demonstrando a prática de ensino aos cursos de formação de professores secundários (...) A escola de professores teria como estabelecimentos anexos, para fim de experimentação, demonstração e prática de ensino um Jardim de Infância e uma Escola Primária (Grupo Escolar). (SILVEIRA, 1956, p. 45)

Pelo decreto nº 5512, de 4 de abril de 1935, o Instituto de Educação é incorporado a Universidade do Distrito Federal, que passou a denominar-se “Escola de Educação”, a nível de Faculdade, permanecendo os objetivos estabelecidos no decreto 3810 de 10 de março de 1932. A reitoria da Universidade do Distrito Federal fica a cargo de Anísio Teixeira e a Escola de Educação passa a ser dirigida por Lourenço Filho.

No decreto nº 6215 de 21/05/38, o curso de Formação de Professores é retirado do Instituto de Educação, que passa a ser vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal.

Em 1946, o Instituto de Educação passa a ser subordinado a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. São criados os primeiros cursos de aperfeiçoamento para o Curso Normal.

Em 10/02/1947 a Resolução nº 7 cria a Congregação e Conselho Técnico Administrativo do Instituto de Educação que organiza a escola no regime externato e destinado ao sexo feminino compondo-se: da escola primária, Jardim de Infância, Curso de Formação de Professores Primários, cursos de especialização do magistério primário e habilitação para administração escolar de grau primário. Neste mesmo ano é composto o hino do Instituto de Educação por França Campos e Vieira Brandão.

Hino do Instituto de Educação
Letra: França Campos e música: José Vieira Brandão

Instituto fanal cuja história...
Tradições e lauréis vem lembrar!
Óh, luzeiro sem par, tua glória
Vimos todos de pé celebrar!
Teu clarão nossas almas inflama
Faz bem presto convictos sentir
Que o destino da pátria reclama
Nossa oferta no altar do porvir

(Refrão)

Salve! Glória te rendemos,
 Com orgulho juvenil
 Passo firme caminemos
 À vanguarda do Brasil!
 Afirmamos no ardor do civismo
 Nossas vidas ao bem consagrar
 Santa Cruz jamais viu patriotismo
 Tão grandioso o seu nome exaltar!
 Prometemos formar paladinos
 ConduzÍ-los em luz e labor
 Corações que proclamem os hinos
 Da justiça, da paz e do amor!!

(Refrão)

Salve! Glória te rendemos
 Com orgulho juvenil
 Passo firme caminemos
 À vanguarda do Brasil!
 Salve! Glória te rendemos
 Com orgulho juvenil
 Passo firme caminemos...
 À vanguarda do Brasil!

Nas décadas de 50 e 60 é produzida a Revista O Tangará, revista idealizada pelas alunas do IE que retratava a condição feminina e os valores impregnados da época. A escolha do nome da revista se deu ao fato do animal Tangará apresentar dentre outras cores, as cores do uniforme da escola: azul e branco além de ser um pássaro muito alegre e saltitante³.

O Decreto nº 13192 de 1958, aprova os seguintes cursos no Instituto de Educação: aperfeiçoamento do magistério e de administradores escolares; de formação de professores primários, pré-primários, ginásial. Aprova também o curso de especialização nos seguintes ramos: Educação Pré-Primária, Educação Primária, Didática Especial de Desenho e Artes Aplicadas, Didática Especial de Música e Canto, Educação Rural e Educação de Excepcionais e Anormais.

Em 1960, a capital da República é transferida para Brasília, com isso o Instituto de Educação passa a integrar ao Estado, sendo chamado de Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Neste mesmo ano, dia 27 de outubro, o prédio

³ Fonte: www.ferias.tur.br

anexo criado para atender o grupo escolar é inaugurado, recebendo o nome: Pavilhão Anísio Teixeira. Sua arquitetura contrasta com o estilo neo-colonial do prédio principal. A construção foi baseada na proposta de salas amplas que pudesse atender confortavelmente professores, alunos e normalistas do Curso Normal.

Em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, este último, criado pelo Ministério de Educação e Cultura, inspirado no método Paulo Freire.

Em 1963 é decretado o Instituto de Educação como órgão relativamente autônomo a Secretaria de Educação e Cultura, com as seguintes finalidades (PPP do ISERJ, 2005, p. 79):

- prover, em nível colegial, a formação, especialização e aperfeiçoamento de professores e técnicas destinadas ao Ensino Primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância;
- formar professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Sob o Decreto Estadual nº 381 de 02/04/65 é criado o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal. Em 1966 tem início as atividades do Curso de Formação de professores do Ensino Normal. Neste ano, como forma de reconhecimento a seu valor histórico e cultural, o Instituto de Educação é tombado pela Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico da Guanabara, sob o Decreto E nº 875, de 20 de outubro, Art 1:

Fica tombado para fins de inscrição no Livro de Tombos para fins de inscrição no Livro dos Tombos das Belas Artes da Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico da Guanabara o edifício do Instituto de Educação situado na Rua Mariz e Barros 273.

A lei 1529 de 23 de novembro de 1967 transforma todos os Institutos de Educação do país em Escolas Normais.

O Conselho Federal de Educação, sob o Parecer 252/69 traz a orientação de que os cursos de formação de professores passam a constituir como uma das habilitações do Curso de graduação em Pedagogia.

Em 1971, com a Lei 5692/71, o Curso Normal passa a chamar: Curso de Formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau (CFP) e passa a ser incorporado as demais habilitações oferecidas no 2º grau.

Em 1974/75, com a fusão do Estado da Guanabara com o Rio de Janeiro, o Instituto de Educação passa a se chamar Instituto de Educação do Rio de Janeiro - IERJ.

Em 1986 é gravada a minissérie da Rede Globo “Anos Dourados” socializando nacionalmente a importância do Instituto de Educação como Centro de Formação de Professores.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a LDB nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que prevê a criação de Institutos Superiores de Educação além da obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, num período de 10 anos a contar da data de publicação desta lei. No artigo 62, é definido de que forma acontecerá esta formação, que não mais acontecerá no 2º grau (atualmente Ensino Médio) propiciando a criação de Institutos Superiores de Educação (ISEs) ofertando o antigo Curso Normal a nível Superior – Curso Normal Superior. Esta formação atenderá com ênfase na formação de educadores para Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental – 1ª à 4ª séries (atualmente Anos Iniciais – 1º ao 5º anos)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 87

§4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço

Outra questão apontada na Lei, muito importante para esta pesquisa, é baseada no artigo 4º, do Título 3 da LDB

O dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

(...)

Esse artigo, é referência do artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil que garante o atendimento aos educandos(as) no ensino regular e reforçado no Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) de 1990 no

Artigo 54: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...)

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com esta exigência, todas as escolas da rede são obrigadas a matricular alunos com quaisquer necessidades educacionais. Esta exigência é uma das questões que embasam a importância deste estudo que será discutida na parte de Formação Continuada e na proposta do Campus Online.

Como professora docente do ISERJ, desde 3 de março de 1997, ousou a relatar os fatos históricos, a partir desse momento, mediante minha presença como sujeito participante deste marco histórico, enfatizando meu objeto de estudo que permeia os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Em 3 de março do 1997, tem início minha jornada no IERJ e assumo uma turma de 2ª série, no 1º segmento. A partir deste momento, um novo perfil de docentes se faz presente no IERJ. Até aquele momento, os(as) professores(as) que ali estavam apresentavam carga horária de 22h, devido à concursos específicos para atender apenas um turno nas escolas da Rede. Em 1997, muitos professores vêm transferidos de outras escolas do Estado, inclusive professores(as) CIEP⁴ – Centro Integrado da escola Pública (com carga horária de 40h) que foram absorvidos(as) pela SEE (Secretaria de Estado de Educação) após a extinção da FAEP (Fundação de Apoio a Escola Pública). Com isso, o IERJ passa a apresentar 2 perfis de professores(as) na instituição: professores(as) 22h e professores(as) 40h.

Para atender a carga horária dos(as) professores(as) 40h, é oferecido aos mesmos, 22h em sala de aula e o restante: a) em projetos complementares com objetivo de reforço escolar aos alunos com algum tipo de necessidade especial, b) atividades extra-classe e c) planejamento. Em momentos específicos acontecem alguns encontros com a equipe pedagógica. Os encontros ficam restritos a supervisão pedagógica e aos professores(as) 40h pois os(as) professores(as) 22h não disponibilizam de tempo para esses encontros o que acaba por prejudicar o

⁴ O CIEP teve como referência as idéias inovadoras de Darcy Ribeiro, priorizando o ensino de qualidade em uma escola de ensino integral. Os alunos estudavam de 8h às 17h, fazendo parte da grade curricular, além do currículo obrigatório, atividades culturais e estudo dirigido. Eram oferecidas 5 refeições diárias (café, lanche, almoço, lanche e janta). Neste ano, 1997, mudanças políticas acontecem e os CIEPs sofrem bruscas alterações que transformam a ideologia do projeto inicial. Os CIEPs são municipalizados, e a grande maioria passa a não oferecer mais o ensino integral. Os professores, por sua vez, são obrigados a pedir transferência para outras escolas do Estado.

desenvolvimento dos projetos pedagógicos desenvolvidos no IERJ. Os encontros se estendem também ao grupo restrito de professoras das séries iniciais, que por desejo próprio ‘se encontram em outro espaço/tempo além de suas carga-horária’ (sic)⁵.

Neste mesmo ano, no dia 10 de setembro, o Governador transfere o IERJ, para a Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC⁶), através do Decreto nº 23.482. Essa transferência ocorre devido a

necessidade de resgatar o nível de uma instituição que sempre desempenhou relevante papel o cenário educacional do país. Sendo o universo de unidades escolares sob responsabilidade da FAETEC voltado para a formação de profissionais, apresenta-se mais propício para a viabilização da indispensável retomada de uma formação de professores preparados de forma digna e compromissada, para garantir um ensino de qualidade. (CEMI online)

De acordo com a Prof^a. Sandra Santos (2011), a transferência ocorre no momento da necessidade de atender a lei 9394/96, que transfere o Curso Normal para Nível Superior. Essa mudança se faz necessária pois a Secretaria de Educação, por atender somente a Educação Básica, não apresenta autorização para ofertar o Ensino Superior, que por sua vez, pode ser oferecido por uma Fundação, no caso, FAETEC.

O momento de transferência para a FAETEC gera inquietações, dúvidas e desconfiâncias que perduram até os dias atuais. Os(as) professores(as) que ali atuam, ora concursados da SEE, passam a ser funcionários(as) cedidos a FAETEC. Tal situação provoca desconforto pela divisão de “responsabilidades” entre SEE e FAETEC. A gerencia da FAETEC, por sua vez, impede uma certa autonomia por parte do Instituto, que tem na sua história, identidade e singularidades ímpares que “difícilmente serão reconhecidas como características da FAETEC” (PLANO DIRETOR DO ISERJ, 2008, p. 57). Nessa proposta a questão identitária do Instituto, muito discutida, pode vir a caminhar no sentido do esquecimento a partir de uma administração tecnológica, afirmado por narrativas históricas:

reclama-se do Instituto ter se tornado uma escola como outra qualquer, massacrando-se sua especificidade original, o que seria agravado pela suspensão do vestibular⁷

⁵ Registro oral de professoras que atuavam naquele momento com as séries iniciais.

⁶ Vinculada a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

(ordem da FAETEC) para o Normal Superior e por um aumento expressivo da procura de estágios em outros lócus que não sejam no Campus do ISERJ, o que parece bastante contraditório. Tais situações enfraquecem uma identidade que continua sendo valorizada pela comunidade (PLANO DIRETOR DO ISERJ, 2008, p. 57).

A partir da entrada da FAETEC, todos(as) os(as) docentes da pré escola e de CA a 4ª série (professor II na nomenclatura da SEE) são convidados(as) a ampliar a carga horária de trabalho para 40h. Dessa forma, toda a equipe pedagógica (professores(as), coordenadores(as), supervisores(as), orientadores(as)) passa a trabalhar no regime de 40h, possibilitando assim, os encontros pedagógicos constantes, transformados em Centro de Estudos. Os Centros de Estudos são de grande valia para o acompanhamento, orientação, análise e avaliação das práticas desenvolvidas, contribuindo para a reflexão de novas estratégias a fim de enriquecer a práxis pedagógica, tendo como objetivos:

- I – planejar as ações educativas de acordo com o Projeto Pedagógico da UE;
 - II – refletir, discutir e avaliar as práticas pedagógicas utilizadas;
 - III – traçar estratégias para correção de possíveis desvios no processo educativo;
 - IV – contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
 - V – oportunizar trocas de experiências e
 - VI – possibilitar a atualização permanente de educadores.
- (REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA DA REDE FAETEC, 1997)

Em 1998, através do Decreto 24.338 de 03/06/98, o IERJ é elevado a Instituto Superior de Educação de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) a fim de atender a lei 9394/96, com a proposta de criação do Curso Normal Superior. O ISERJ é credenciado a oferecer o Curso Normal Superior pelo Parecer 258/CEE, de 13/10/98. Com essa nova exigência os(as) docentes do ISERJ, que já atuavam no Curso de Formação de professores do 2º grau⁸ implementam o Curso Normal Superior.

⁷ Motivos divulgados em Carta a SECT ao Jornal O Globo (2008)

"5 - O vestibular para acesso ao curso superior do ISERJ foi suspenso há dois anos pelos seguintes motivos:

"a) A não existência de reconhecimento desses diplomas por universidades;

"b) a orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ser no sentido de substituir o curso Normal Superior pela Licenciatura em Pedagogia;

"c) a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) disponibiliza o curso de Licenciatura em Pedagogia, atendendo a demanda da região;

"d) a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) fez com que alunos da periferia optassem por faculdades privadas localizadas nas proximidades de suas moradias em virtude, entre outros problemas, do alto custo da passagem de ônibus na Baixada Fluminense".

⁸ Professores oriundos da Secretaria de Educação agora cedidos à FAETEC.

A proposta pedagógica curricular do Curso Normal Superior, voltado a formação inicial de professores da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, prioriza um processo formativo inclusivo aos vários recortes culturais brasileiros e heterogeneizador de conhecimentos, ou seja, aberto a pluralidade de crianças, jovens e adultos em suas múltiplas inserções culturais. (PPP do ISERJ, 2005, p. 219 e 220)

O Curso Normal Superior tem como fundamentos teórico-metodológicos que orientam as ações coletivas ali desenvolvidas:

a) abordagem interdisciplinar do processo de construção do curso, alicerçado numa prática de ensino que prioriza a ação discente/docente em projetos de trabalho; b) constituição plural do saber, valorizando a construção processual que parte do diálogo permanente entre diversos saberes e seus matizes; c) ressignificação do conceito de docência, no sentido de ampliar o campo de atuação do educador nas diversas instâncias que constituem a prática pedagógica; d) valorização da opção discente na construção de sua vida acadêmico-profissional numa perspectiva pessoal e coletiva de fazer-se profissional; e) formação de um sujeito/docente integral, cidadão comprometido com a educação de crianças, jovens e adultos, de forma plena; f) exercício de pesquisa (questionar, responder e avaliar) como pressuposto da ação docente reflexiva e investigativa; g) definição de eixos norteadores que orientam a prática educativa. Eixos categoriais: Trabalho, Linguagem, Escola, Educação e Sociedade; h) organização dos diversos conhecimentos em áreas de confluência: conhecimentos básicos e metodológicos, conhecimentos de educação, conhecimentos de prática pedagógica e conhecimentos específicos; i) avaliação contínua e multidimensional das atividades propostas nos espaços curriculares, no contexto da produção interdisciplinar, específica de cada período. (PPP DO ISERJ, 2005, p. 220 e 221)

Através do Decreto nº 24.665, de 18 de setembro de 1998, é instituído o Colégio de Aplicação do ISERJ (CAP/ISERJ), englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (CA à 8ª série) e o Ensino Médio. (Formação Geral e Cursos Técnicos Profissionalizantes). Apesar de ser credenciado somente neste ano, a Educação Básica do ISERJ sempre teve por objetivo promover um espaço de pesquisa-ação⁹ por parte dos professores e estudantes do Curso de Formação de Professores, o que é reafirmado no Art. 60 do Regimento do ISERJ (2008)

O CAP-ISERJ constitui uma unidade de pesquisa, de experimentação e de aperfeiçoamento teórico metodológico do ensino e, ainda, de formação profissional permanente para professores e de formação profissional inicial para alunos matriculados nos cursos oferecidos pela instituição.

No Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003, as Escolas de Aplicação se apresentam “como um dos locais privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e o preparo organizado e supervisionado de futuros

⁹ Sempre foi um local de formação em serviço.

docentes” (p. 7), representando assim uma importante referência na política de aprimoramento dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Acrescenta ainda que

as Escolas de Aplicação podem e devem se tornar locais em que se desenvolva uma práxis pedagógica de qualidade que possa ser, em alguma medida, compartilhada, co-participada com os diferentes níveis e redes de ensino. Tal fato favorecerá, certamente, uma interfertilização, com mais oportunidade de promover mudanças na direção de uma nova qualidade para a Educação Básica. (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS 1993-2003, p. 7)

Neste mesmo ano, cria-se um Grupo de Trabalho (GT) para redigir o Projeto Político Pedagógico do ISERJ, composto pelas professoras Cermaenia de Melo Vianna, Rachel Gonçalves Montilla da Silva Braga, Sandra Regina Pinto dos Santos, Ana Maria Carneiro Abrahão, Ana Maria Haum e Maria Helena Quelhas Pereira.

Em 31 de maio de 1999, forma-se a primeira turma do Curso Normal Superior. Neste ano é criado o ProEJA – Projeto Educação de Jovens e Adultos, como desdobramento do Curso Normal Superior (Plano Diretor do ISERJ, 2008).

Em 1999, já formada em Pedagogia e terminando a Especialização em Informática Educativa, escrevo o projeto “CRINFOR - Crianças na Informática” a fim de proporcionar a Inclusão Digital no 1º segmento do CAP-ISERJ, onde os(as) alunos(as) da CA à 4ª série pudessem utilizar a informática como interface¹⁰ pedagógica de produtividade, valorizando a psicomotricidade, coordenação motora, percepção visual e auditiva, raciocínio lógico e crítico, noção espaço-temporal, criatividade, buscando promover um ambiente interdisciplinar. As aplicações da Informática, no enfoque proposto, não se limitam a aplicações técnicas, mas principalmente objetivam buscar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. São propósitos do Projeto CRINFOR estimular a mudança institucional a fim de oferecer alternativas criativas para as exigências da sociedade atual; criar e experimentar as novas tecnologias, em especial o computador; redirecionar os papéis do professor; desenvolver novos talentos nos alunos e nos professores; e estimular processo de criação e produção cooperativa.

¹⁰ O termo usado- INTERFACE – é utilizado numa perspectiva diferente da usual FERRAMENTA. No seu significado, ferramenta quer dizer: instrumento e utensílio empregados em um ofício. Segundo a Prof. Santos (2010), ferramenta é uma extensão do músculo, é característica típica da sociedade industrial. Já interface é referente ao dispositivo (material e lógico) que a partir deles se efetuam trocas de informações entre diferentes sistemas.

A idéia inicial era trabalhar com todas as turmas do 1º Segmento do Ensino Fundamental do ISERJ. Por falta de profissionais e poucos horários disponíveis no laboratório (existente apenas no Prédio Central a fim de atender as turmas do Ensino Técnico) não foi possível desenvolver o Projeto com todas as turmas. A primeira grande oportunidade é oportunizada pelo Prof. Dejair da Conceição, Coordenador de Informática, que disponibiliza alguns horários no laboratório no último semestre de 2000 para que eu pudesse utilizá-lo com minha turma (3ª série).

No primeiro semestre de 2001 é disponibilizado um novo horário no laboratório de informática proporcionando o desenvolvimento do Projeto com uma turma de 5º ano. No ano seguinte (2002) é disponibilizado mais horários no Laboratório de Informática. Dessa forma o atendimento é ampliado possibilitando o acesso de seis turmas para o desenvolvimento do Projeto (3 turmas da CA – Classe de Alfabetização 3 turmas da 4ª série). No ano de 2003, é possível desenvolver o Projeto com as turmas do 4º e 5º anos.

E finalmente em 2004, já especialista em Educação é inaugurado, no pavilhão Anísio Teixeira¹¹ o Laboratório de Informática Educativa sob a Coordenação de Informática a cargo da Prof. Adilma Godinho. A partir deste momento é possível atender todas as turmas dos dois turnos. O CRINFOR continua atendendo todos os alunos dos Anos Iniciais até os dias de hoje.

No período de 2000 a 2005 alguns fatos marcam a história do ISERJ:

Dia 5 de outubro de 2000, pelo Decreto nº 19010, o ISERJ é tombado pelo patrimônio municipal, juntamente com outras escolas do bairro. O tombamento do ISERJ fortalece a necessidade de preservação e reprodução sua identidade pois

o conceito de patrimônio relaciona-se diretamente com o conceito de identidade: ambos só existem plenamente quando reconhecidos, absorvidos e transmitidos pelas comunidades que neles se espelham (ou até mesmo se contrapõe). (PLANO DIRETOR DO ISERJ, 2008)

Em 2000 o ISERJ passa a oferecer a seus alunos, professores e funcionários: curso de informática, oficina de artes, esporte educacional (judô, natação jazz, etc) e cursos de idiomas (inglês, Francês e Espanhol).

Em 2001, após alguns afastamentos de diretores e intervenções, o ISERJ é dirigido por uma Comissão Gestora buscando dessa forma, autonomia de seu poder

¹¹ Prédio que funciona as séries iniciais do CAP

de decisão. Em 2002 ocorre eleições diretas e o Prof. Antonio João Ribeiro assume a Direção do ISERJ. Em 2004, por imposição da criação de uma lista tríplice, sendo a escolha final feita pelo Governo do Estado, a comunidade do ISERJ opta por não apresentar candidatos à eleição Geral. Dessa forma, a FAETEC designa para a Direção Geral, em janeiro de 2005, por um período de 2 anos, o Prof. Ubiratan Castro Vianna. Em 2005 é criado o site do ISERJ .

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera alguns artigos da Lei 9394/96. Modifica o Art. 32., fazendo saber que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” começa a vigorar neste ano. Ainda dentro da alteração, diz o Art. 5º “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei”. Com isso a nomenclatura da Educação Básica muda para:

Ensino Fundamental

- CA – 1º ano
- 1ª série – 2º ano
- 2ª série – 3º ano
- 3ª série – 4º ano
- 4ª série – 5º ano

- 5ª série – 6º ano
- 6ª série – 7º ano
- 7ª série – 8º ano
- 8ª série – 9º ano

O Ensino Médio mantém os 3 anos de formação.

Em 2007, a Prof. Sandra Santos é eleita para a Direção Geral do ISERJ onde permanece até hoje em seu segundo mandato.

Em 3 de fevereiro de 2009 é publicado no Parecer CEE nº 010, a aprovação do Regimento do ISERJ e a autorização do funcionamento do Curso de Graduação em Pedagogia –Licenciatura pelo prazo de 3 anos, reconhecendo a adaptação do Projeto Curricular de Licenciatura Normal Superior para Licenciatura em Pedagogia, concomitante às ênfases da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Essa alteração se faz necessário devido a

uma demanda em grande parte dos alunos, até mesmo por conta de uma questão de inserção no mercado de trabalho. Permanecemos com as ênfases para que não perdêssemos toda a nossa história de Normal Superior (SANTOS, 2009)

Hoje, em 2011 além do Curso de Pedagogia, o ISERJ assume como responsabilidade e centro de referência, a formação de profissionais de educação¹² ofertando os cursos de secretário escolar, gestão (administração) e técnico em informática em nível médio.

1.2 O ISERJ hoje

Minha maior inquietação diz respeito ao perfil dos(as) professores(as) que atuam no CAP-ISERJ. Sabemos que todos(as) os(as) docentes que ali estão são: a) Concursados(as) da SEE cedidos(as) à FAETEC; b) Concursados(as) da FAETEC e c) Temporários(as), contratados(as) por um período específico pela FAETEC.

Por vivermos com uma situação muito híbrida na instituição, não existe ali um quadro estável de docentes. A entrada e saída de professores(as) concursados(as) e principalmente dos contratos temporários, transforma o perfil docente do CAP-ISERJ, alterando consideravelmente as propostas pedagógicas do CAP.

Atualmente, temos em nosso quadro docente, 48 professores(as) regentes, sendo 18 concursados(as) e 30 contratados(as). Dos(as) contratados(as), 8 atuam no 1º turno e 22 atuam no 2º turno¹³.

Muitos(as) professores(as) que ingressam no ISERJ não conhecem, ou conhecem muito pouco as especificidades dessa grande instituição centenária. O ISERJ, por ser uma instituição de Ensino Superior e Colégio de Aplicação, apresenta um perfil diferenciado de outras instituições de ensino:

- É um espaço de ensino, pesquisa, extensão, graduação, prática e estágio supervisionado;

¹² Os(as) alunos(as) que buscam o ISERJ para cursar o Normal Superior ou Pedagogia apresentam um perfil muito interessante. São, na sua maioria, professores(as) da rede pública que buscam cumprir a LDB ao mesmo tempo escolhem o ISERJ por ser uma instituição que traz nas suas discussões as práticas vivenciadas no mesmo espaço, proporcionando um diálogo vivo entre o Ensino Superior e o CAP. (Santos, 2011)

¹³ No 2º turno, todos os professores regentes são contratados, o que dificulta o acompanhamento da Proposta Pedagógica do CAP.

- É um espaço de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, onde professores(as) buscam superar os desafios educacionais dentro de uma proposta inovadora de educação;
- É referência na Formação de Professores(as);
- É o lócus de estágio e vivência da prática docente.

Sabemos também que cada professor tem sua história marcada por metodologias e técnicas que por sua vez podem não contemplar a proposta ¹⁴que o CAP desenvolve. Como adaptar este profissional que chega a instituição? Como propor uma renovação contínua de práticas a todos(as) os(as) professores(as) que ali atuam, concursados(as) e contratados(as)? De que forma promover uma formação continuada aos professores(as)?

Tentarei responder essas questões durante este trabalho.

1.2.1 O Projeto Pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CAP-ISERJ

A elaboração do atual Projeto Pedagógico dos Anos Iniciais 2010/2011 (PP AIEF 2010/2011) é iniciada em 1998 e retomada em 2005, tendo inúmeras discussões até os dias atuais. O Projeto Pedagógico tem se (re)estruturado a partir das necessidades de uma (re)organização curricular apresentada nas discussões permanentes dos encontros dos(as) professores(as). O PP AIEF (2010/2011, p. 3)

fortaleceu muito de nós a ousarmos em práticas que procuravam romper com a listagem fria, a forma tradicional de se ensinar, em que conteúdos estanques, fragmentados eram ensinados (...) Contudo, ainda sentimos dificuldades em abandonar a velha/atual listagem dos conteúdos. O que acontece nesse movimento de aparente resistência? O que nos “prende” a essa listagem de conteúdos?

A grande preocupação ainda está vinculada aos ‘conteúdos obrigatórios’ que devem ser assimilados por todos(as) os(as) alunos(as), da mesma forma, num determinado tempo. A partir dos questionamentos apontados no PP AIEF

¹⁴ Não apresento a idéia de que é necessário determinado perfil metodológico. Não propomos a homogeneidade nas práticas. A proposta do CAP é desenvolver práticas inovadoras, fazendo que com os(as) professores(as) sejam instigados(as) a criar novas estratégias de ensino afim de atender as peculiaridades que o CAP apresenta.

2010/2011, toda a equipe pedagógica e docente, busca novas formas e caminhos para o processo de construção de conhecimentos por parte de professores e alunos.

A busca do PP AIEF (2010/2011, p.11) é quebrar com o paradigma tradicional de ensino onde a escola valoriza o currículo conteudista, dando ênfase a transmissão dos conteúdos e ao individualismo. Neste sentido, os(as) alunos(as) permanecem passivos(as) preocupados(as) em assimilar todo o conteúdo transmitido. Guerra (2000) acrescenta ainda que, neste paradigma tradicional de ensino

a comunicação é unilateral, as perguntas dos alunos são raras e os comentários paralelos indesejáveis. As tarefas de aprendizagem são padronizadas sem a consideração das diferenças individuais. Os alunos devem trabalhar no mesmo ritmo, repetir as mesmas informações e adquirir os mesmos conceitos.

A necessidade de se romper com esta educação dentro de um contexto de massificação, exclusão e desarticulação dos saberes, determina mudanças na escola. Surge então a necessidade de se pensar sobre novas formas de se educar e conseqüentemente a criação dos eixos norteadores que permearão as práticas pedagógicas no CAP.

Estes eixos norteadores precisarão retornar ao coletivo para que sejam revistos, rediscutidos, ampliados e aprofundados teoricamente. Eles apontam para uma prática pedagógica diferenciada, que tenta romper com a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos. Rompem com a prática disciplinar e apontam para a concepção de transversalidade do conhecimento. Esta prática estará considerando a transversalidade dos conhecimentos, sendo a sua organização curricular feita através de projetos que terão como eixo central as diferentes linguagens. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CAP-ISERJ, 2005, p. 9)

Os eixos norteadores foram elaborados a partir dos anseios e necessidades dos sujeitos ativos da escola pois acreditamos que propostas pedagógicas não devam vir “empacotadas”, pensadas por estranhos à nossa realidade e nos sendo entregues para sermos meros executores.

Desta forma, assumindo a posição de reflexão sobre as práticas, os(as) professores(as) se voltam para a valorização das vozes cotidianas e a escola passa a ser vista como órgão responsável pelo aprimoramento dos conteúdos concretos, vivos e presentes na realidade social, onde alunos possuem voz ativa para discutir, questionar e transformar a sociedade da qual fazem parte. O processo educacional se constrói continua e coletivamente entre sujeitos. O(a) professor(a) desenvolve, dessa forma, uma postura crítica e reflexiva, gerando habilidade no ensinar e no

aprender ao ensinar, ou seja, tendo a capacidade de fazer, em si próprio, um ciclo de conhecimento onde a atualização é contínua. No entanto, para que ocorra essas transformações, faz-se necessário um grande empenho dos(as) professores(as), pois “da passagem do velho para o novo, coisas mórbidas costumam acontecer” (GRAMSI apud FARIA, 2002). É neste momento que surge a questão do “medo”, por parte dos professores, da mudança da pedagogia bancária para a pedagogia libertadora (FREIRE; SHOR, 1999), visto que é um processo de mudança onde altera significativamente os papéis dos sujeitos dentro da escola. Esse medo é algo natural, com o qual, nós educadores, devemos aprender a conviver, uma vez que “sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos” (FREIRE; SHOR, 1999). Freire e Shor (1999) relacionam a questão do medo aos desejos e sonhos de transformação. Uma transformação pensada na educação do futuro, da modernidade como meio de responder as generalizações de conhecimentos que o contexto atual exige. Uma educação que se comprometa com atitudes, competências, interesses e valores perpassando por toda a sociedade. Enfim, uma educação capaz de formar para conscientização e cidadania os sujeitos que compõem as sociedades. Talvez a questão maior no processo de superação entre o velho e o novo paradigma, seja o processo de transformação, de desconstrução, que ameaça as “verdades” implícitas nas Matrizes Pedagógicas (FURLANETTO, 2000) da escola. Esse novo paradigma incomoda e gera defesa.

Apresento os eixos norteadores da prática pedagógica dos Anos Iniciais do CAP buscando referências teóricas para testificar a importância e relação desses com a práxis desenvolvida no CAP (PP AIEF 2010/2011, p. 5 à 9):

Eixo Norteador 1 - A escola deve ser um espaço de (re) **construção e aprimoramento de valores e de conhecimentos** para os (as) alunos(as), professores(as) e demais pessoas envolvidas no processo pedagógico (funcionários, família e comunidade).

A preocupação com o currículo no sentido de se estabelecer como conhecimento não somente está aplicada aos conteúdos que possam ser absorvidos e entendidos pelos(as) alunos(as), mas efetivamente com o que se pode construir em sala de aula e que venha a ser aplicado à realidade do âmbito social em que se vive, pois “no currículo é que se colocam as parcelas da realidade que se levam à análise e conhecimento de educandos e educandas” (BERTICELLI, 1998, p.166).

Eixo Norteador 2 - A sala de aula e os demais espaços da escola (sala de leitura, artes, informática, Projeto Lendo e escrevendo, pátio, pista, quadra, refeitório, banheiro, brinquedoteca, cantina, bosque, entre outros) serão igualmente considerados como **espaços de construção de conhecimentos**. Por entendermos que a “sociedade educa”, a interação da escola com outros ambientes também será de extrema importância para o enriquecimento sócio-cultural de nossos alunos(as) alunos(as). Vale ressaltar que precisamos continuar investindo na democratização do acesso de nosso alunos a outros espaços de construção de conhecimento. Por isso, cabe a escola construir estratégias que garantam a infra-estrutura necessária para que nossos alunos possam visitar diversos espaços de cultura e lazer.

No processo da aprendizagem, espera-se que o(a) aluno(a) entenda que a mesma está em progressão contínua, formando-se em todos os lugares e na extensão da vida. Uma abordagem voltada à reflexão, em busca do desenvolvimento de um senso crítico, nos conduz a “esse processo de conscientização, (...) sempre inacabado, contínuo e progressivo” (PEREIRA, 2000, p. 132). Esse novo paradigma implica na transformação do pensamento e postura diante da compreensão do mundo, para uma compreensão multidimensional. Portanto, no processo de construção do conhecimento é preciso que fiquem claras todas as relações que se fazem presente na prática pedagógica. Desta forma, atribuiremos o caráter dinâmico ao processo de aprendizagem, com o objetivo de tornar os(as) alunos(as) mais atentos(as) a tudo que os(as) cerca.

Eixo Norteador 3 - A escola deverá constituir-se num espaço que garanta o **prazer em aprender e a construção de sentido**, para os (as) alunos(as) e para os (as) professores(as), num trabalho interativo, que também valorize outros sujeitos do cotidiano.

A busca pelo saber ocorre em função da necessidade, quando o indivíduo começa a buscar meios de alcançar o conhecimento. Surge, então, o interesse que é “posto radicalmente antes do conhecimento” (FOUCAULT, 1997, p. 15). A vontade de saber ganha forma a partir da motivação, a qual denominamos “interesse”, que pode ser natural – quando se deseja saber sobre o assunto – ou fabricada – uma imposição em função de necessidades pessoais, coletivas ou vontade de exercer a dominação.

Eixo Norteador 4 - Entendemos que as histórias individuais (que também contém uma história coletiva) são importantes para refletirmos e “produzirmos conhecimentos, sem sermos meros(as) “reprodutores(as)”, por isso estaremos trabalhando com diferentes contribuições culturais. Para tal, é preciso proporcionar o **encontro dialógico entre Senso Comum e Conhecimento Científico**.

Sob esta perspectiva, surge da unificação de diferentes classes, gêneros, raça e cultura, a necessidade de se trabalhar num enfoque multicultural. As heranças escravagistas deixaram a sua cultura, como por exemplo: a macumba, os ritmos, a rezadeira, a baiana, etc. A cultura popular também é responsável pela criação de sábios como: os seringueiros, os pescadores, o pintor, a bordadeira, a costureira, etc. O ensino sistematizado das ciências nas salas de aula são muito importantes, mas não podemos desprezar as culturas extraídas das experiências que é abundante dentro da escola. Diante desse contexto, Trindade (2000, p.21) assegura que

uma cultura hoje, implica no resgate de uma memória coletiva dentro de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Então, é preciso que a atitude e o comportamento democrático se estenda organicamente a todo mundo que partilha a vida social. E se estenda de modo a ficar claro que a verdadeira riqueza social, que a verdadeira liberdade de criação social está no reconhecimento da multiplicidade de pontos da geração de saber, que está na cultura européia dos livros, que está na cultura europeia das ciências e das artes, mas que está também na maneira como os excluídos, os subalternos administram o território, lidam com o território, lidam com o dia-a-dia, com o cotidiano.

Eixo Norteador 5 - As atividades desenvolvidas precisam ser instigante para os(as) alunos(as) e para os professores(as). A relação estabelecida entre os sujeitos do cotidiano precisa proporcionar um ambiente de pergunta, de questionamentos, para que alunos(as) possam desenvolver uma atitude curiosa e crítica, elaborando e testando suas próprias hipóteses. Desse modo, alunos(as) e professores(as) poderão **assumir uma postura científica diante do mundo**.

Considerando os aspectos abordados, o CAP trabalha numa perspectiva de currículo em relação ao conhecimento em que o aluno(a) reconheça, na sua aquisição, o caminho para exercer a cidadania. Face ao exposto, uma atenção maior é conferida ao interesse que não parte dos cidadãos(ãs), uma vez que, segundo McLaren (2002, p.60), “as corporações transnacionais trabalham vigorosamente para privatizar o conhecimento socialmente produzido associado com o conhecimento da escola” e “as escolas reproduzem normas (...) necessárias para sustentar os padrões existentes de desigualdades na sociedade” (MCLAREN, 2002,

p. 67). Diante dessas afirmativas, o CAP tem se preocupado com o currículo no sentido de se estabelecer como conhecimento não somente a aplicação de conteúdos que possam ser absorvidos e entendidos pelos(as) alunos(as), mas efetivamente com o que se pode construir em sala de aula e que venha a ser aplicado à realidade do âmbito social em que se vive, pois “no currículo é que se colocam as parcelas da realidade que se levam à análise e conhecimento de educandos e educandas” (BERTICELLI, 1998, p.166).

Eixo Norteador 6 - Muito mais do que um sujeito ativo, o(a) aluno(a) é um sujeito interativo. Ele constrói/produz conhecimentos e avança em situação de interação e interlocução com o OUTRO professor(a), colegas, comunidade, etc). Portanto, além do trabalho individual, é importante **garantir e privilegiar o trabalho coletivo.**

Vygotsky apresenta a importância da interação do sujeito com o meio e com os outros a partir da ZDP, zona de desenvolvimento proximal, referindo-se a competência que o sujeito tem em aprender com o suporte do meio e de outros sujeitos. Acrescenta ainda que a aprendizagem depende de uma situação, já aprendida, para uma situação nova. Neste processo, ambos são responsáveis pela aprendizagem. Nesse processo o(a) professor(a) se descobre como dinamizador e sujeito, assim como seus (suas) alunos(as). Ao mesmo tempo em que pensam nos desafios, encontram-se, coletivamente, estratégias para suas resoluções e conseqüentemente, são lançados novos desafios quase que num processo cíclico, assim como reforça Perrenould (apud RAMAL 2002, p. 207)

Uma verdadeira situação-problema obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita. O obstáculo se torna, então, um objetivo-obstáculo. Depurar-se com ele é, num momento, enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução. Se ocorre a devolução do problema, isto é, se os alunos se apropriam dele, sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a exploração. Em um trabalho coletivo, inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros.

Nesta perspectiva, todo o processo de busca pelo conhecimento torna-se um cooperação entre todos os sujeitos envolvidos, alunos(as) e professor(a).

Eixo Norteador 7 - O(a) professor precisa reconhecer-se como **‘sujeito’** da ação pedagógica, não desconsiderando que há também outros sujeitos nesta ação. Precisa ter coragem, ousadia para criar, transformar, romper, ultrapassar limites do conhecimento escolar com os(as) alunos(as), também sujeitos, ambos(as) “ensinantes” e “aprendizes” numa relação dialética.

No processo da aprendizagem, espera-se que tanto o(a) educando(a) quanto o(a) professor(a) entenda que a mesma está em progressão contínua, formando-se em toda a extensão da vida. Uma abordagem voltada à reflexão, em busca do desenvolvimento de um senso crítico, nos conduz a “esse processo de conscientização, (...) sempre inacabado, contínuo e progressivo” (PEREIRA, 2000, p. 132). Esse novo paradigma implica na transformação do pensamento e postura (de educandos(as) e professores(as)) diante da compreensão do mundo, para uma compreensão multidimensional onde, o processo de construção do conhecimento se faz presente na prática pedagógica.

Eixo Norteador 8 - Um(a) professor(a) para ser **‘gerador(a) de desejos’** em seus/suas alunos(as), precisa também, incubir-se da vontade de aprender. Para tal, é preciso abrir mão de uma postura de única detentora do saber legítimo. A informação e a formação não podem ser consideradas unilateralmente. Uma atitude de estudo constante, de aprendiz precisa fazer parte de sua vida profissional.

Freire (1999) propõe, em sua trajetória na educação, que o educador não deve ser mero transmissor do conhecimento, com meta primordial delegar-se a fazer com que alunos sejam exímios repetidores do saber. O mestre comprometido com o ensino deve assumir o papel de facilitador desse processo, promovendo a cidadania. O conhecimento deverá ser socializado e não individualizado e, desta forma, os sujeitos do processo estarão em constante interação. Contudo, é primordial que as relações em sala de aula ocorram num clima de reciprocidade, onde não existam mestres nem educandos(as), mas um crescimento cultural de ambas as partes, implicando em mudanças nos modelos.

Eixo Norteador 9 - Tendo as **Histórias de Vida e as Trajetórias Profissionais valorizadas e potencializadas** como meio de reflexão da prática pedagógica, este(a) professor(a), conseqüentemente será um(a) pesquisador(a), investigador(a) de sua própria prática, discutindo-a coletivamente, descobrindo que há teoria nas práticas e que é possível transformar ações visando uma melhoria no trabalho pedagógico, tanto para professores(as) quanto para os alunos(as).

O processo de ensinar não pode ser visto como mera aplicação de métodos e técnicas de ensino, pois é uma atividade prática de auto-criação que não se esgota em teorias, construindo novos sentidos para a construção do conhecimento. Dessa forma, no cotidiano escolar, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) são sujeitos

de uma nova relação, de um novo sentido, de um novo enigma. Nesse sentido Castoriadis (1987, p. 77) afirma que “a teoria, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode predizer e nem produzir a solução”. Sendo assim, somente o conhecimento teórico não basta, mas nos ajuda a procurar caminhos que ainda não conhecemos e avançarmos em interrogações que desafiarão professores(as) e alunos(as) criando outras possibilidades de conhecimentos diferentes daquelas previstas em teorias.

Eixo Norteador 10 - Se o(a) professor(a) for um(a) leitor(a), investigativo(a), questionador(a), **pesquisador(a) de sua própria prática**, possivelmente estará formando alunos(as) que também desenvolverão esta postura reflexiva diante do conhecimento e do mundo. Este(a) aluno(a) será encorajado a ‘usar’ e não ter medo do erro pois o ‘erro’ será considerado como fonte de auto-conhecimento e auto-afirmação: importante para que se construa e re(des)-construa conhecimentos, tendo em vista que não há uma única verdade. Ao refletir sobre o seu processo de aprendizagem o aluno terá a oportunidade de descobrir o que ainda não sabe, identificará o que provavelmente mobilizará a sua vontade de descobrir.

Este eixo norteador aponta a linha pedagógica defendida pelos teóricos críticos cuja finalidade é munir as massas dominadas de conhecimento, porque somente assim terão argumentos para lutar contra as desigualdades e injustiças sociais, pois o conhecimento emana poder. Com o foco nos(as) educadores(as) McLaren (2002, p.108) salienta que educadores(as) revolucionários(as) “permanecem leais ao desenvolvimento do sujeito responsável, auto-reflexivo, e apóiam a noção de que o autoconhecimento pode levar à autodeterminação e, eventualmente, à praxis revolucionária”.

Eixo Norteador 11 - Embora a **avaliação** tenha ficado com um dos últimos itens, ela não ocupará apenas o item final, nem um único tempo, ela deve ser vista como um processo, extrapolando a simples aplicação de prova, exames e testes. Ela pressupõe, sob esta ótica que privilegia as relações, as interações, a construção coletiva do conhecimento, uma análise diária permanente, onde todos se avaliam e são avaliados, diferentes olhares para não privilegiar apenas determinados aspectos do conhecimento. Enfim, a avaliação será um meio e não um fim em si mesma, propiciando a reflexão e redimensionando as ações pedagógicas.

Falar em avaliação é sempre muito complicado, pois se trata de um tema abrangente e cheio de dualidades. A avaliação, por sua origem, nasce como prática

de exames e não como um processo. O exame traz questões que visam medir, aferir, julgar, comparar, criar hierarquias e para Demo (1999, p.1) “avaliar é reprimir, excluir, estigmatizar, classificar, sobre tudo, punir”. Quando abordamos a avaliação educacional é necessário pensar/discutir o processo ensino-aprendizagem, pois é impossível pensar avaliação sem compreender o processo de ensinar e o processo de aprender, uma vez que estão intensamente articulados por fazerem parte de um único processo, onde temos como agentes, professores e alunos. Mas como o professor pode traduzir para os alunos este processo? As diversas formas de compreender o papel e os objetivos da avaliação serão ressaltadas através dos instrumentos avaliativos.

Segundo Antunes (2008), a escola inevitavelmente tenta quantificar o conhecimento adquirido pelos alunos, colocando a avaliação como ator principal do processo. Afirma ainda que a avaliação, numa perspectiva de entender o indivíduo como um ser completo e complexo, é decorrente do processo normal de aprendizagem e não pode ser restrita a um determinado momento. A avaliação deve perceber o aluno como um todo, em todas as oportunidades e espaços. Enfim, “nossos alunos vem a nós para aprender e não para serem examinados” (LUCKESI, 2008, online)

Se pensarmos avaliação como processo, enxergaremos além das provas e exames. Pensaremos avaliação como um instrumento capaz de auxiliar a compreensão de como se dá o processo de aprender, como o aluno pensa, cria, formula e testa suas hipóteses. Poderemos admitir ainda que avaliar é “identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução” (VIANNA 2000, p. 69). Sendo assim, é fundamental não ignorar a avaliação, mas repensar o seu papel com mais competência e transparência, repensar a relação pedagógica, o campo metodológico apontando para a centralidade da qualidade da aprendizagem. O professor, apesar de submetido a diversos estímulos e a múltiplos conhecimentos teóricos ou técnicos, fará suas próprias escolhas, e a partir desse campo imenso de informações, buscará o pano de fundo de sua prática avaliativa. Construindo assim, um território que lhe é próprio.

Os Eixos Norteadores 12 e 13 estão interligados.

Eixo Norteador 12 - A **leitura** deve deixar de ser vista sob uma visão reducionista e a proposta visará estar trabalhando com diferentes linguagens, textos significativos, extraídos de diferentes contextos. A leitura e a escrita tem um papel sócio-histórico-cultural, portanto assim devem ser tratadas pela escola, que também é parte deste todo sócio-histórico-cultural. Portanto a apresentação de diferentes e variadas estruturas encontradas 'no mundo', também devem fazer parte do cotidiano escolar a serem trabalhadas e exploradas enquanto conteúdos pelos(as) professores(as).

Eixo Norteador 13 - A **alfabetização** é um processo de conquista da leitura e da escrita. A prática alfabetizadora que procuramos realizar não se pauta na gradação de fonemas presentes nos métodos tradicionais de alfabetização em que a criança primeiro 'aprende' a ler para depois ler. A prática tem nos mostrado que aprender a ler, lendo não é uma questão de técnica, mas que aprendemos a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Por isso, procuramos investir em práticas que levem a criança a desejar e sentir necessidade de se envolver em atos significativos de leitura e escrita. É no ato de desvendamento de um texto que a criança vai construindo conhecimentos de leitura. Entendemos que a construção da base alfabética deva ocorrer no 1º ano, podendo estender-se até o 2º ano, mas não se reduzindo as mesmas. No segundo ano nos preocupamos com a ampliação dos conhecimentos da linguagem escrita. Não limitamos o processo de apropriação da linguagem escrita no 1º ano e o 2º ano, porque entendemos que a criança ao ingressar na escola já traz conhecimentos de linguagem escrita que precisam ser compreendidos, valorizados e ampliados. Acreditamos que ler e não decodificar, é atribuir sentido ao escrito. Neste sentido, escrever não é reproduzir a palavra do OUTRO, mas produzir o seu texto, expressar seus pensamentos e sua leitura do mundo. Sendo assim, é preciso que os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental façam um investimento em atos de leitura, construção textual e discussão sobre o uso dos conhecimentos da língua escrita para ampliar os conhecimentos de nossos(as) alunos(as), contribuindo para que eles(as) possam fazer uso social da linguagem.

A história da leitura e da escrita é um produto cultural sendo uma construção coletiva resultado de séculos de desenvolvimento de múltiplos e vários usuários (FERREIRO, 2006). Sob este enfoque, escrita, leitura e alfabetização estão intimamente ligados e o início desse processo ocorre através do “contato da criança com pequenos textos de duas ou três frases encadeadas, em que as palavras são constantemente repetidas” (PILETTI, 2007, p.19). Acrescido a esta idéia, Smith (2007, p.88) afirma que

Aprendemos a ler através da leitura, conduzindo experimentos enquanto vamos em frente (...) Conduzindo experimentos enquanto lemos, aprendemos não somente a reconhecer novas palavras, mas aprendemos também tudo o mais que se relaciona com a leitura. Aprendemos a fazer uso das correspondências ortográficas (...) aprendemos a não nos basear demais na informação visual para evitar cegueira funcional (...) aprendemos a aguçar a nossa habilidade de prever e construir hipóteses; aprendemos ate mesmo a melhorar a nossa própria habilidade de aprender.

Entendemos portanto que o processo de aquisição da leitura e escrita está relacionado a capacidade de dar sentido a elas, de compreendê-las, não apenas decifrando os sinais. A função do (a) professor não está voltada para “ensinar a ler”, mas propiciar situações onde os (as) alunos(as) realizem a busca pela aprendizagem a partir de suas experiências pessoais.

1.3 A tradição da Formação Continuada dos(as) Professores(as)

"O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente" Nóvoa

A palavra *formação*, tem diferentes significados. A palavra vem do latim: *formatione*, que significa: “1 Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2 Modo por que uma coisa se forma. 3 Disposição ordenada (...) 7 Modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade (...)” (Dicionário Michaelis, online¹⁵).

Sob o olhar da formação dos professores, Nóvoa (2007, p.5) diz que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” pois a formação não tem sentido se o corpo docente e os formadores não se inter-relacionarem e se dispuserem juntos, a quebrar paradigmas. Acrescenta ainda, citando um texto escrito há mais de quarenta anos por Bertrand Schwartz que a Educação Permanente “começou por ser um direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa necessidade e agora tornou-se uma obrigação” (NÓVOA, 2007 p.8).

Fazendo um levantamento histórico, vemos a formação de professores sob diferentes perspectivas e objetivos. Nas décadas de 60 e 70, a formação de professores(as) apresentava o ensino como uma uniformidade resultante de um paradigma tecnicista típico da época onde favorecia a reprodução de desigualdades sociais em ambientes educacionais. Os(as) professores(as) eram figurantes, ou mero executores do processo de ensino, não possuindo voz para discutir, opinar ou mudar qualquer proposta educacional, fazendo-os vivenciar “um processo de

¹⁵ <http://michaelis.uol.com.br/>

desprofissionalização e de crise de identidade profissional” (OLIVEIRAS et al, 2005, p. 360).

Nos anos 80 acontece uma revolução nas pesquisas educacionais onde professores são convidados para participarem dos debates educativos dos quais anteriormente haviam sido excluídos como atores do processo de produção e construção do conhecimento (NÓVOA, 1992). É nesse período que surge a necessidade e o interesse de se pesquisar a qualidade nas escolas, com isso

os professores voltam à cena, no contexto de projetos de modernização neoliberais que, por um lado, geraram o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação, multiplicando as instâncias de controle sobre o trabalho docente e, por outro, impulsionaram o interesse pelo estudo da atividade docente, das condições de trabalho e dos processos de formação básica, favorecendo o aparecimento de projetos e pesquisas voltados para o papel do professor. (OLIVEIRAS ET AL, 2005, p. 361)

Mas é a partir da década de 90 que a formação dos(as) professor(as) é encarada como o principal elo de transformação da educação, tornando-os atores principais do processo de produção e construção do conhecimento. E hoje, nas políticas atuais,

a formação de professores cumpre o papel de elevar os níveis de qualidade da educação nos países em desenvolvimento e, para promover a melhoria do conhecimento dos professores, privilegia-se a capacitação em serviço, sobretudo a formação continuada. . (OLIVEIRAS ET AL, 2005, p. 362)

A Lei 9394/96 aponta obrigatoriedade da formação continuada dos profissionais da educação afim de atender as necessidades da realidade escolar:

Título VI – Dos profissionais de educação

Art 61 – A formação dos profissionais de educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

(...)

Art 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira no magistério público:

(...)

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

(...)

V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação de desempenho;

(...)

A Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação – PNE – determina objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores(as) e demais

servidores(as) da educação, estabelecendo uma articulação entre as universidades públicas de ensino superior e as secretarias de educação, a fim de “elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino” (Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação).

As leis corroboram para a legitimação de um espaço/tempo de formação objetivando o aperfeiçoamento dos profissionais de educação e contribuindo para a melhoria do ensino nas instituições educacionais do Brasil. Contudo, observamos, com o passar dos tempos, diferentes nomenclaturas e concepções filosóficas caracterizam esse tipo de formação, assim como demonstra o quadro 1 (PRADA apud COSTA, 2004; p. 66):

Quadro 1: Termos empregados para a formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica na ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Esta associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes a educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos acontecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns conhecimentos que os professores já tem.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com as pessoas.
Re-Treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Candau (apud COSTA, 2004), apresenta quatro modalidades que definem os tipos de formação inicial e continuada numa perspectiva ainda tradicional:

- a) Cursos de graduação e licenciaturas, oferecidos por Universidades sob forma de convênio com a Secretaria de Educação.

- b) Cursos de especialização também sob a perspectiva de convenio com Universidades.
- c) Cursos de extensão oferecidos pelos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais. São cursos pensados e elaborados por esses órgãos que escolhem os temas a serem abordados, julgando serem importantes para o aprimoramento das práticas em sala de aula.
- d) “Ação de apoio às escolas, em que incluem componentes de formação continuada de professores em atividades” (COSTA, 2004, p. 67), ou seja, uma parceria da escola, com outras instituições, Universidades ou empresas, que buscam desenvolver programas de colaboração oferecendo equipamentos, bolsa de estudo e outras formas de colaboração.

O modelo clássico de formação continuada normalmente está vinculada a Universidade pois acredita-se que é na Universidade

que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas mais diferentes áreas de conhecimentos. Embora não se questione tanto essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento e passa-se a considera-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional (COSTA, 2004, p.68)

Candau (apud COSTA, 2004) questiona esse tipo de formação continuada a partir de políticas focadas nas Universidades e nas Secretarias de Educação, e aponta que o lócus de formação dos professores é essencialmente a escola, onde é o corpo docente que conhece, proporciona e favorece os processos coletivos de reflexão da práxis pedagógica. Nesse enfoque, o saber docente se torna referencial no processo de formação continuada, fortalecendo, ousando e criando experiências inovadoras e rompendo com as práticas tradicionais. Acrescenta ainda que o processo de formação continuada clássico se torna dicotômico a partir do ciclo de vida do professor. Exemplifica dizendo que as necessidades e anseios de um professor iniciante são diferentes do professor que já tem no magistério, uma longa caminhada.

Numa outra proposta de apresentar possibilidades da formação continuada, Costa (2004), apresenta uma categorização pontuada por Demailly:

- a) Na forma universitária – Se apresenta como ‘mestres’ ensinado os ‘alunos-professores’, mais preocupados em transmitir conhecimentos e conceitos teóricos.
- b) Na forma escolar – São oferecidos cursos previamente ‘fechados’ sem possibilidade de alteração ou flexibilidade, organizados através de um poder legítimo.
- c) Na forma contratual – Diferentes parceiros firmam um acordo sobre o programa pretendido, materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.
- d) Na forma interativo-reflexivo – É voltada para a resolução de problemas reais onde “esta presente uma ajuda mútua entre os formandos e uma ligação à situação de trabalho” (COSTA, 2004, p. 68)

Diante destas categorias, a última categoria – interativo-reflexivo - retrata com mais precisão a proposta de uma pedagogia baseada na concepção sócio-interacionista de Vygotsky, onde atende tanto o individual quanto o coletivo e “permite o prazer da construção autônoma, trazendo respostas aos problemas vivenciados, aborda a prática de maneira global e permite a criação de novos saberes para a profissão” (COSTA, 2004, p. 68).

Acrescentando a essas categorias, Tardif (2002) defende a idéia de que o saber vai muito além dos processos mentais e cognitivos, mas se apresenta como um saber social manifestado nas relações inter-pessoais entre os indivíduos envolvidos no cotidiano, sendo assim

a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc”. (TARDIF, 2002, p291)

1.3.1 Centro de Estudos do CAP-ISERJ – Local de Formação Continuada

Os Anos Iniciais do CAP-ISERJ baseados nos eixos norteadores apresentados, possibilita através dos Centros de Estudos – CE –, um espaço de estudo, reflexão, troca de experiências e avaliação das práticas. O CE é um espaço

onde é discutido as práticas, desejos e angústias. Acreditamos que o CE deva ser um espaço de reflexão sobre as ações pedagógicas propiciando assim, novas ações para o fazer pedagógico. É o momento de ‘apresentar’ os eixos norteadores aos professores(as) iniciantes no CAP e de discutir novas possibilidades de ações com todos(as) os(as) professores(as). Esses encontros consideram os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na vivência pessoal e no saber das experiências dos(as) professores(as), contudo, objetiva-se proporcionar um momento de reflexão *in lócus*. Tardif (2002, p.21) acrescenta dizendo que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Esse espaço, dos Centros de Estudos, fortalece o trabalho pedagógico dando voz aos professores(as), ou seja, consideram

os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. (...) Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles [os professores] é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. (TARDIF, 2002, p. 228)

A importância do CE para os professores pode ser observada nas respostas do questionário aplicado:

“Ele serve para unir o grupo, trocar experiências, estudar as práticas e tentar minimizar os problemas.”

Monica, professora e Coordenadora dos Anos Iniciais, há 7 anos no CAP.

“Foi um espaço conquistado para discutir o pedagógico e sua importância é fundamental para a reflexão da prática.”

Carmen, professora e supervisora pedagógica concursada há 20 anos no CAP.

“Ótimo, pois é nesse espaço que podemos trocar várias experiências com as colegas”.

Joilce, professora contratada há 1 ano e meio no CAP.

“Muito importante por que nos Centro de estudos se debate situações e encontramos soluções”

Professor(a) contratado(a) há 2 anos no CAP, optou por não se identificar.

“São importantes na medida em que ocorre uma troca de experiências/práticas pedagógicas que reformulam e melhoram o fazer pedagógico.”

Ana Cristina, professora concursada há 14 anos no CAP.

“É essencial para discutir as práticas pedagógicas, planejar, apresentar propostas, estudar...”

Solange, professora concursada há 19 anos no CAP.

Nessa perspectiva apontada no CE, todo(a) professor(a) é convidado(a) a se tornar um(a) professor(a) pesquisador(a) capaz de produzir novos conhecimentos a cerca das reflexões sobre as ações. Professor(a) pesquisador(a) que segundo Santos (2004) é transformado a partir de reflexão do processo da ação onde, independente de teorias e técnicas preestabelecidas, constrói uma nova prática para atender as especificidades e necessidades surgidas. Acrescenta ainda que

os problemas que demandam atitudes de reflexão são provenientes de situações para as quais não se tem, em princípio, uma forma adequada de interpretação, o que coloca em andamento as espirais de avaliação-ação-nova avaliação. Esse processo assemelha-se ao seguido pelos pesquisadores, sendo a prática, nesse caso, um modo de pesquisar, de experimentar, de avaliar e de transformar. (SANTOS, 2004, online)

Ainda nessa abordagem, Luis e Santiago (2001, p.3-4) afirmam que

a construção de uma prática reflexiva requer do professor a investigação contínua de seu fazer pedagógico, pela atenção não só ao observável, ao falado e ao escrito, mas também ao não-realizado, ao não-falado e ao não-escrito, que podem indicar limites no processo de aprendizagem dos alunos, na comunicação em sala de aula, nas situações de ensino e de avaliação e na relação pedagógica, cuja competência pode e deve ser construída já na formação docente. Essa prática reflexiva pressupõe a curiosidade constante do professor para com os alunos, um pensamento ágil e apurado e a sistemática de reflexão permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

Os encontros ocorrem periodicamente com a presença parcial e/ou total dos(as) professores(as) e são agendados perviamente. Porém as discussões não se fecham nos CE, ocorrem “até nos corredores”. (PP AIEF, 2010/2011, p. 5)

Além das questões pedagógicas, muito discutidas e revistas, outra problemática surge a partir do artigo 4º, do Título 3 da LDB, anteriormente citada, quando propõe a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Essa proposta se apresenta como um dos itens instigadores para o desenvolvimento desta pesquisa, pois hoje, os Anos Iniciais do CAP possui cerca de 38 crianças incluídas e professores(as) angustiados(as) ao, muitas vezes, realizar um trabalho que não contempla o desejo, as necessidades e o interesse

dessas crianças. Posso afirmar, que hoje, a grande questão discutida nos Centro de Estudos, são as possibilidades inclusivas, assim, reforçado nos questionários aplicados:

Qual a maior dificuldade que você enfrentou na sua chegada ao CAP?

“A situação dos alunos incluídos, pois me deparei logo com um aluno inclusivo com problemas neurológicos.”

Professor(a) contratado(a) há 2 anos no CAP, optou por não se identificar.

“A aceitação das professora (sic), pois entrei como bi-docente, e outra pessoa em sala de aula não era bem vista. Mas com o tempo passou e o entrosamento aconteceu.”

Gra.Semo, professora contratada há 1 ano no CAP.

“Me adaptar às turmas, aos alunos de inclusão”.

Professor(a) contratado(a) há 4 meses no CAP, optou por não se identificar.

Hoje, qual é a maior dificuldade que você enfrenta no CAP?

“Não saber trabalhar com os alunos incluídos”.

Maria do Amparo, professora concursada há 15 anos no CAP.

“Inclusão, pois as famílias estão ‘abandonando’ seus filhos na escola e ainda não temos recursos humanos para dar conta”.

Monica, professora e Coordenadora dos Anos Iniciais, há 7 anos no CAP.

Com esta nova lei, algumas práticas começam a ser desenvolvidas no sentido de atender os(as) alunos(as) com necessidades especiais e promover um espaço mais inclusivo na sala de aula. Através dessas práticas inovadoras surgem novas propostas

especificamente no que diz respeito aos processos de ensino aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender de modo genérico, pois cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

Além do espaço dos CE para discussão das possibilidades pedagógicas para atender a esses alunos, outras possibilidades são criadas para dar melhor suporte

ao professor(a), aluno(a) e escola: a) Bi-docentes, b) Espaço de Inclusão, c) Projeto Lendo e Escrevendo, d) Monitoria e e) Apoio.

A proposta de **Bi-docentes** trabalha no sentido de dar suporte a professora de turma, atuando dessa forma em parceria nas atividades pedagógicas. As duas professoras (professora titular e professora bi-docente) planejam, prioritariamente, atividades de leitura e escrita numa proposta interdisciplinar na perspectiva de atender os alunos com maiores dificuldades pedagógicas. Essas atividades tendem a promover os alunos com maior dificuldade, porém o envolvimento da toda turma nas atividades é fundamental. Por ser uma proposta nova, algumas dúvidas permearam o CAP, inclusive citada anteriormente pela professora Gra.Semo, onde as professoras Bi-docentes eram confundidas como auxiliares. Nessa proposta, não existe professora auxiliar, existe duas professoras que trabalham em parceria para o êxito de aprendizagem dos alunos.

O **Espaço de Inclusão** promove a integração dos alunos com necessidades especiais visando minimizar as dificuldades em ações específicas direcionadas às questões pedagógicas.

O **Projeto Lendo e Escrevendo** realiza uma prática pedagógica voltada para a “investigação dos saberes dos alunos e da criação de encaminhamentos pedagógicos que facilitem a aprendizagem dos alunos marcados pelo fracasso escola, na perspectiva da inclusão social de TODOS” (PP AIEF, 2010/1011, p. 7). É um espaço onde os(as) alunos(as) são atendidos de forma individual, em pequenos grupos ou com a turma toda, dependendo da proposta pedagógica desenvolvida e as necessidades individuais apresentadas.

A **Monitoria** é um sub-projeto dentro da proposta do Lendo e Escrevendo, onde os monitores, alunos do Ensino Superior do ISERJ, a partir do 5º período, por meio de análise de currículo e entrevista, são selecionados para acompanhar os alunos com mais necessidades pedagógicas em sala de aula. São supervisionados pela prof. Margarida Santos, professora do Lendo e escrevendo.

O **Apoio** é o momento de recuperação paralela onde alunos com dificuldades nas atividades escolares, com nota inferior a 6,0 (seis) participam de atividades de reforço escolar.

Essas ações são constantemente avaliadas e reformuladas a partir das reais necessidades vivenciadas pelo corpo docente favorecendo o desenvolvimento da

consciência crítica através de reflexões permanentes em busca de soluções para os dilemas cotidianos da escola.

2 TECNOLOGIAS

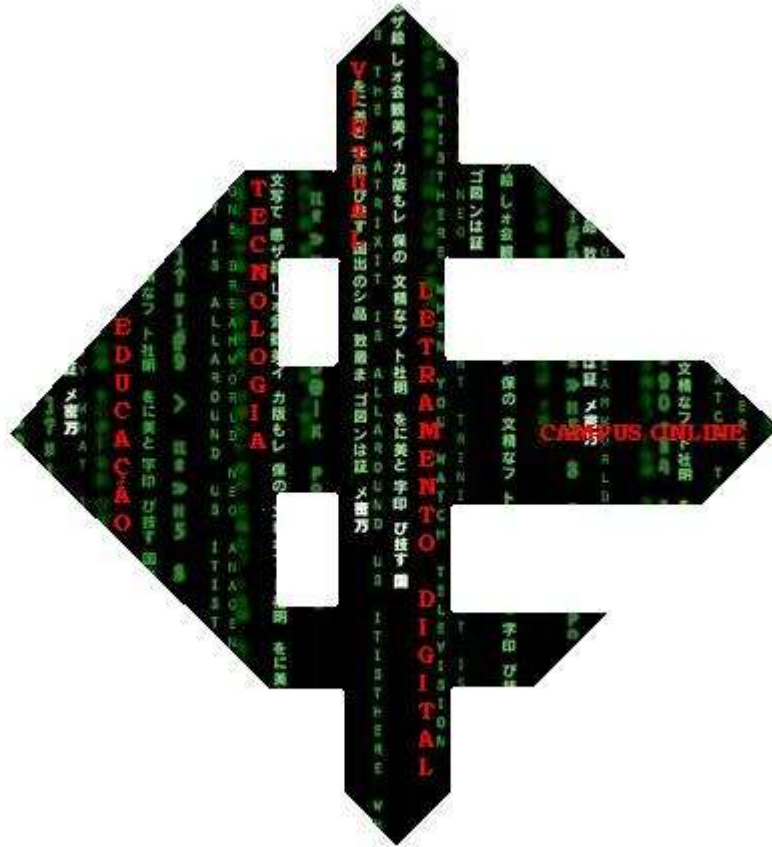


Figura 7: Tecnologias .
Adaptado do logo do ISERJ e do filme "Matrix"

Para abordar a questão principal deste trabalho, a proposta do Campus Online, faz-se necessário um resgate histórico e atual sobre as tecnologias bem como os grandes desafios da inclusão digital. Apresento nesse capítulo as questões que embasam este tudo.

2.1 Evolução Tecnológica

Etimologicamente, segundo Silva (2002), tecnologia vem do grego *tchnikós* e *logos*, significando arte (no sentido de dominar um ofício) e estudo, respectivamente. De acordo com Vargas (1994, p.18), a técnica aparece como *techné*, um novo tipo de conhecimento, “uma atividade cujo interesse estava em resolver problemas práticos, guiar os homens em suas questões vitais”. A tecnologia sendo tratada no contexto de relações sociais e histórico possibilita a transformação do conhecimento científico em técnica a fim de ampliar a produção de novos conhecimentos. Para diferenciar tecnologia e ciências Vargas (1994, p.18), define tecnologia como uma atividade prática enquanto a ciência é o resultado “do espanto e da curiosidade diante das coisas que se encontram no mundo.”

Filosoficamente, Bunge (2002. p.375) traduz tecnologia como sendo “o ramo do conhecimento interessado em projetar artefatos e processos, e em normatizar e planejar a ação humana”. O conhecimento inicial tecnológico era principalmente empírico, o que por sua vez, era caracterizado como inútil e ineficiente passível de erros. Por meio da ciência e pesquisa, a tecnologia moderna foi sendo aperfeiçoada dando amplitude a outros ramos das ciências. Bunge (2002, p.375) atenta ao fato de tecnologia não ser confundida com ciência aplicada, “que é na realidade, a ponte entre ciência básica e tecnológica, uma vez que ela busca novo conhecimento com potencial prático”.

Rodrigues (1999, p.96) aprofunda a reflexão sobre os conceitos de tecnologia fazendo distinção entre o campo da ciência e da própria técnica, assim como da arte. Afirma ainda que

a ciência dedica-se a descoberta do conhecimento teórico, a arte busca realizar um modelo ideal único na matéria e a técnica consiste no saber fazer sem necessariamente ser um conhecimento pelas causas, isto é, a técnica não está fundamentada – como está a tecnologia – no conhecimento da ciência moderna.

Vargas (1994, p. 225) analisa a técnica como sendo tão antiga quanto o homem e apresenta a ciência como um conhecimento mais recente. Propõe ainda, um novo significado ao termo tecnologia dentro da cultura ocidental, definindo assim a “tecnologia como aplicação de teorias, métodos e processos científicos às técnicas. (...) Portanto, tecnologia, como aplicação científica, é característica da sociedade moderna. É um saber aplicado integrante da nossa cultura”.

Nessa perspectiva Chauí (2002), apresenta alguns aspectos abordados pelos gregos e atenienses no que diz respeito às artes e ofícios da *techné*.

1. A técnica (*techné*) é um saber prático, desenvolvido por pessoas com determinadas aptidões (mediante experiências e habilidades) exigindo capacidades de observação, memória e senso de oportunidade. A finalidade desta técnica “se encontra no objeto fabricado” (CHAUÍ, 2002, p. 141)
2. A técnica não cria coisa alguma, mas transforma essa matéria em outra matéria. “É fabricação” (CHAUÍ, 2002, p.142) O técnico, por meio da técnica, utiliza a matéria para transformá-la em uma nova matéria.
3. A técnica é utilizada em favor dos homens para satisfazer suas necessidades.
4. A técnica toma a forma humana, passa a ser extensão do próprio corpo humano a fim de realizar tarefas que ampliem as capacidades. Essa extensão do corpo é considerada máquina – *mechané* – “invenção engenhosa” que para os gregos é literalmente maquinação. No entanto, “os instrumentos de fabricação não são instrumentos produzidos por conhecimentos científicos (...) e sim ligados a utilidade prática colocadas pela experiência.” (CHAUÍ, 2002, p.143)
5. Existência de dois tipos de técnicos: o *arkhitektón* e o *mechanopoiós*. O *arkhitektón* “é aquele que possui a *arkhé* de sua prática” (p. 142), ou seja, conhece as práticas de suas atividades de forma sistemática e teórica. O *mechanopoiós*, por sua vez, tem o conhecimento prático da utilização das *mechanés*, de regras de fabricação e funcionamento das mesmas.

Levando em consideração a evolução da técnica, Ortega Y Gasset (apud Vargas, 1994), descreve três estágios desta evolução. Inicialmente a técnica aparece “do acaso” resultando de criações do homem pré-histórico que fabricava seus instrumentos a partir “da própria natureza”. A técnica era apresentada de forma coletiva. Em seguida, surge a técnica do artesanato que difere da técnica do acaso pela não coletividade, mas sim praticado por uma classe de homens: os artesãos.

Nesta técnica os artesãos eram responsáveis pela fabricação de suas técnicas a fim de atender suas necessidades, construindo seus instrumentos e obras com suas próprias mãos. Esse saber artesanal era transmitido de geração em geração. Em consequência desta evolução, desenvolve-se mais um estágio, aparecendo como “*techné* grega, as *ars* romanas e a técnica medieval” (VARGAS, 1994, p. 201). O último estágio diz respeito à técnica dos técnicos atuais que apontam os técnicos com plena consciência de sua função. Essa consciência técnica é fundamental para a construção de máquinas que substituíam o trabalho humano, dando origem então, aos engenheiros (engenhosos – projetor do ato técnico) e “a possibilidade de empregar homens/operários, para manejar as máquinas e, também planejar a produção”(VARGAS, 1994, p.202). Dentro desse contexto a consciência e o saber revolucionaram as inovações tecnológicas possibilitando, através do conhecimento, do domínio da ciência e do domínio tecnológico, meios para que o homem compreender e transformar a sociedade em que está inserido. Segundo Toffler (2001) essas mudanças ocorrem nas áreas econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas, institucionais e até mesmo filosófica.

A história é contada e recontada mediante intervalos raros que caracterizam situações marcantes e importantes que ocorrem com rapidez e colaboram para o início do próximo intervalo. Castells (2002) afirma que no final do Séc. XX vivemos um desses intervalos raros onde aconteceu a transformação da “cultura material” baseada nos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se constroem em torno da tecnologia de informação. Entende ainda, baseado nos pensamentos de Harvey Brooks e Daniel Bell, que a tecnologia pode ser entendida como “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível” (CASTELLS, 2002, p. 67)

Baseado nessas idéias Vaz (2002) que essa revolução tecnológica cria um novo tipo de história da humanidade e que esta historicidade seria um acontecimento importante para o entendimento da singularidade de pensamentos e atitudes. Essas transformações sociais e subjetivas provocadas pelas novas tecnologias produzem uma imensidão de possibilidades de avanços tecnológicos. Castells (2002) acrescenta que esse processo de revolução tecnológica se amplia em razão aos materiais avançados, fontes de energia, aplicações na medicina, técnicas de produção. Afirma ainda que a transformação, ocorrida de forma rápida, cresce a medida que a capacidade de criação elabora novos campos tecnológicos

mediante uma linguagem digital comum capaz de gerar, armazenar, recuperar, processar e transmitir informações. É o que Negroponte (1995) caracteriza como Mundo Digital¹⁶.

As revoluções tecnológicas, historicamente caracterizam as tecnologias por sua capacidade de penetrar em todos os domínios da atividade humana, e diferentemente de outras revoluções, essa se refere as tecnologias da informação, processamento e comunicação. Castells (2002, p.86) faz uma análise para demonstrar essa relação tecnológica com a revolução quando afirma que “a tecnologia da informação é para a esta revolução o que as novas fontes de energia forma para as revoluções industriais sucessivas”. Essas revoluções, tecnológicas e industriais, são caracterizadas pelos impactos que causam na vida da sociedade que as experimentam e na evolução da humanidade.

Retrocedendo a história, analisando as Revoluções Industriais como marco importante no processo de evolução tecnológica, muitos pesquisadores e historiadores afirmam ter havido três Revoluções Industriais, contudo, há estudos que acrescentam duas Revoluções Tecnológicas que as antecedem. Acrescido a essas revoluções, Lévy (1993, p.87), analisa a evolução linguagem/comunicação, caracterizado por ele como Tecnologias da Inteligência, fazendo um paralelo com as revoluções, afirma ainda que

compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história cultural no leva a olhar de uma nova maneira a razão, a verdade, e a história, ameaçadas de perder preeminência na civilização da televisão e do computador.

De acordo com a Nova Enciclopédia Barsa (2002), a primeira Revolução Tecnológica foi marcada no período neolítico (entre 10.000 e 2.500 a.C. no sul da Ásia e no Mediterrâneo Europeu) onde homens praticaram pela primeira vez a agricultura e criação de animais domésticos. Lévy (1993) acredita que a revolução neolítica foi um momento marcante, pois se criou um novo tipo de relação com o tempo visto que os agricultores confiam suas vidas às terras e ao tempo. É neste momento que a escrita passa ser inventada e reinventada pelas civilizações

¹⁶ Segundo Negroponte (1995) é a fusão do mundo da interatividade, do entretenimento e da informação transformados os sujeitos em honens-cibernéticos.

agrícolas, reproduzindo as mensagens, instaurando a comunicação deferida. Surge, então a página – do latim *pagus* – que significa campo do camponês ou agricultor. Esse é o marco do fim da pré-história.

A segunda Revolução Tecnológica foi a urbana (5.000 a.C. na Mesopotâmia, Egito e no Vale Indo) ocorrendo a prosperidade de várias profissões e classes e o surgimento da geometria e da contabilidade.

O surgimento da imprensa, no séc. XV, transformou profundamente o modo de transmissão da escrita, na forma de texto e ofereceu “novas possibilidades de recombinação e de associações em uma rede de textos incomparavelmente mais extensa e disponível do que dos manuscritos” (LÉVY, 1993, p. 96). Esse longo processo de aperfeiçoamento da impressão levou à transformação das sociedades modernas.

No final do séc. XVIII inicia-se a primeira grande Revolução Industrial acontecida na Inglaterra e caracterizada assim por novas tecnologias como a máquina a vapor, a fiadeira, a indústria do aço, o surgimento das ferrovias, em suma, a “substituição das ferramentas manuais pelas máquinas” (CASTELLS, 2002 p. 71).

A segunda Revolução Industrial surge aproximadamente um século após, destacando-se pelo surgimento da energia elétrica, motor de combustão interna, a fundição eficiente do aço e pelo início das tecnologias de comunicação como a propagação do telegrafo e a invenção do telefone. Essa fase é marcada também pelo trabalho e suas relações na administração fordista. Segundo Kumar (1997, p.72) a crescente produção material nas fábricas e indústrias necessitou a criação da linha de montagem (fordista) e a administração científica do trabalho (taylorismo). Simon Clarke (apud KUMAR, 1997 p.72) enfatiza que, baseado nos pensamentos de Gramsci,

o fordismo não foi apenas uma nova tecnologia; foi a aplicação sistemática de novas técnicas sociais, bem como científicas no sentido técnico – à organização da produção em todas as suas esferas, incluindo a regulamentação das relações entre administração e trabalhadores. (p.72)

Os princípios defendidos por Taylor (apud KUMAR 1997) consideraram o sistema de organização do trabalho tão poderoso que redefiniu o trabalho, separando concepção de execução, a segmentação e padronização de tarefas

permitindo dessa forma, uma força de trabalho controlado e com pré-requisitos para tal atividade. Com isso, deu-se continuidade a Revolução industrial assinalando a entrada do capital na produção encarado também pelo próprio Henry Ford como a flexibilidade na produção em massa abrindo caminho para a dinâmica tecnológica e a adaptação a novos modelos de produção.

A terceira Revolução Industrial é marcada pelo seu grande potencial de desenvolvimento tecnológico. Essa fase ganhou força nos EUA, Japão, nos Tigres Asiáticos, China, Inglaterra, Alemanha e França e é marcada pelo surgimento de grandes complexos industriais, empresas multinacionais e pela automatização da produção. A terceira revolução se apresenta impactante no modo como a sociedade organiza sua atividade econômica caracterizada pela microeletrônica, microbiologia, computadores, telecomunicações e energia nuclear.

Contudo, é possível observar que o grande marco deste período refere-se a globalização da indústria onde as grandes empresas se instalam em vários locais e complementam suas produções. Essa diversidade de localização provoca descontinuidade geográfica articulando a fabricação por meio de redes globais que se organizam em torno de fluxos de informações (ANTUNES, 1999). Dessa forma, Castells (2002, p.76) acrescenta que “as novas tecnologias de informação difundiram-se amplamente, acelerando seu desenvolvimento sinérgico e convergindo em um novo paradigma”.

Toffer (2001) retrata as transformações ocorridas na humanidade utilizando metaforicamente as ondas da humanidade¹⁷. A terceira onda, a qual se refere, diz respeito a esse desenvolvimento industrial que está fortemente ligado ao conhecimento. Afirma ainda que o conhecimento passou a ser meio adicional de produção de riquezas para o meio dominante tornando-se indispensável nos diversos sistemas de produção.

A tecnologia passa a manter uma relação muito forte com a cultura se tornando imprescindível para o seu desenvolvimento. Essa relação interfere inclusive na educação, que segundo Grinspun (1999, p.54) afeta tanto a

¹⁷ “A Primeira Onda se refere à revolução científica, época em que a humanidade começou a domesticar animais e cultivar plantas. A Segunda Onda ocorreu com a Primeira e Segunda Revolução Industrial que durou cerca de trezentos anos. A Terceira Onda é sinônimo de revolução técnico-científica, com um modo de vida e consumo, que se baseia em fontes de energias alternativas, diversificadas e renováveis. O grande centro de produção deste momento destaca a produção da indústria eletrônica produzindo computadores, celulares e equipamentos de comunicação cada vez mais velozes e atualizados.” Fonte: Rebouças (2008)

informalidade, “com a caracterização sócio política da sociedade” como o “ponto de vista formal, com a caracterização científica profissional dos campos emergentes da própria técnica”.

Porém diante de tantas possibilidades tecnológicas, tantas outras nomenclaturas foram criadas a fim de marcar o período atual, da revolução tecnológica: “Castells a chamou Revolução das Novas Tecnologias de Informação, Negroponte preferiu denominá-la Revolução Digital, Jean Lojkin nomeou-a Revolução Informacional e Jeremy Rifkin a apontou como a Era do Acesso” (SILVEIRA, 2001, p. 8). Lévy (1993) define esse período como informático-mediático, acrescentando o desenvolvimento da Tecnologia da Inteligência como Rede Digital, que são redes de interfaces abertas a novas conexões, mutável em idéias e imprevisíveis, pois transformam radicalmente seus significados e usos.

A metáfora REDE foi utilizada pela primeira vez, numa perspectiva de estudo filosófico, em 1736 pelo matemático Leonard Euler (RECUERO, 2009), onde publicou um artigo tentando resolver um problema divertido de uma cidade prussiana (Königsberg), onde continha sete pontes que interligavam a cidade.

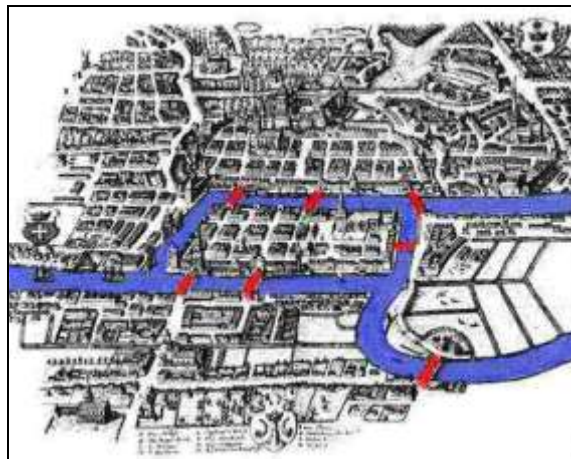


Figura 8: Cidade de Königsberg e as 7 pontes.
Fonte: mat.uc.pt

A desafio/diversão para os habitantes era atravessar a cidade toda passando apenas uma vez por cada ponte. A partir de uma teoria criada por ele, Teoria do Grafo, Euler provou que seria impossível cruzar a cidade passando apenas uma vez por cada ponte. A Teoria apontava que “para entrar em uma determinada parte da cidade e sair sem passar pela mesma ponte, seria necessário que essa parte tivesse, pelo menos 2 pontes” (RECUERO, 2009, p. 19). Ele demonstrou que cada

nó (local) no grafo¹⁸ apresentava um número ímpar de arestas (pontes), impossibilitando assim, a proposta dos habitantes. Essa teoria matemática é utilizada como metáfora por diferentes sistemas, como

um conglomerado de rotas de vôo e seus respectivos aeroportos, podem ser representados por um grafo (...) um conjunto de órgãos e suas interações também podem ser representado de mesma forma (...) indivíduos e suas interações também podem ser observados através de uma rede ou grafo. (RECUERO, 2009, p.20)

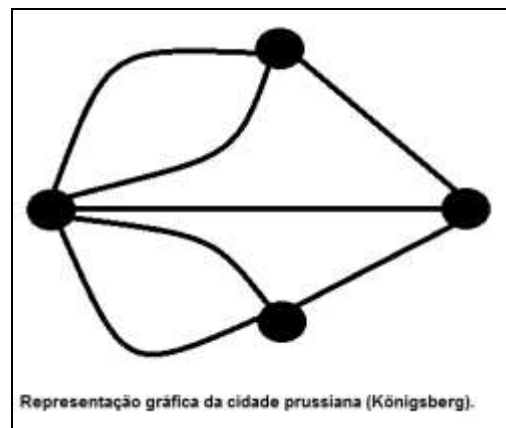


Figura 9: Representação gráfica da Cidade Königsberg .
Fonte: RECUERO 2009

Apesar da Teoria do Grafo ser originalmente matemática, os estudiosos das Ciências Sociais aprofundam estudos e se basearam nas redes e conexões para explicar a *Análise Estrutural de Redes Sociais*, onde era possível “perceber os grupos de indivíduos conectados como rede social” e assim “extrair propriedades estruturais e funcionais da observação empírica” (RECUERO, 2009, p. 20). Sob esse enfoque é possível estudar as redes no ciberespaço, suas dinâmicas, sua manutenção, sua emergência de participação e cooperação e dessa forma, estudar o impacto sobre as informações e sobre os indivíduos.

Na literatura francesa a palavra rede aparece, no sec. XII, vindo do latim *retiolus*, diminutivo de *retis*, e do francês antigo *rése* e tem como designação “redes de caça ou pesca e tecidos, uma malhagem têxtil que envolve o corpo” (Musso, 2004, p. 18). As primeiras conceituações de rede são externas ao corpo, sempre relacionando-a com processos têxteis e de tecelagem.

¹⁸ “Um grafo é a representação de uma rede, construído de nós e arestas que conectam esses nós.” (RECUERO, 2009, p.20)

Descartes (apud MUSSO, 2004) apresenta a rede como uma “ordem própria do corpo” e a relaciona com o sistema de artérias por onde o sangue jorra fazendo diferentes caminhos e irrigando todo o cérebro. Acrescenta ainda que as redes são parecidas, mas se separam e trabalham juntas para a segurança do cérebro e membros. Mas somente no século XVIII, o médico Marcello Malgaphi traz para a ciência o conceito de rede como algo interno ao corpo.

No final do século XVIII, o conceito de rede volta a se exteriorizar, a “sair do corpo”. Ela passa a ser constituída como um artefato onde o corpo faz uso desta rede, assim sendo, a rede “se torna objeto pensado em sua relação com o espaço. Ela se exterioriza como artefato técnico sobre o território para encerrar o grande corpo do Estado-Nação ou do planeta” (MUSSO 2004, p. 20).

Nos dias atuais, o uso coloquial da *rede* traz diferentes significativos: caiu na rede é peixe (armadilha), rede de intrigas (desfazer relações, pessoas)... Mas como pensar a *rede* na Sociedade Informatizada? Lévy (2000, p. 19) configura a rede analisando que

com a emergência do espaço cibernético, podemos imaginar a emergência da imaginação e da inteligência das pessoas de uma outra forma, em que as pessoas não vão estar separadas entre si e ligadas todas em relação a um centro, mas onde serão multiplicadas as conexões transversais entre elas.

A revolução promovida pela tecnologia baseada em redes, penetra em todas as esferas da atividade humana acarretando uma complexidade de novas economias, sociedades e culturas. O surgimento dessa nova estrutura social associa a um novo modelo de desenvolvimento cultural, informacional e histórico que se reestruturou no modo capitalista de produção no final do séc. XX.

Na perspectiva de Levy, sobre a Rede Digital, prevalece a digitalização que abrange as técnicas de comunicação e processamento de informações. Essa digitalização é conectada ao centro de um “tecido eletrônico” que interconecta outros. Kaustrop (2000) afirma ainda que as tecnologias da inteligência criadas por Lévy, não foram criadas no intuito de resolver problemas antigos, mas com o objetivo de promover um movimento de virtualização de inteligências.

Nesse momento, multiplicam-se tecnologias que permitem uma expansão das informações e conhecimentos em larga escala e distância. Esse processo acontece

graças à “revolução tecnológica” chamada Internet¹⁹, que segundo Cardoso (1998, p.217) é “uma das mais profundas alterações na estrutura do poder”.

Enfim, fazendo um paralelo do modo de produção e conhecimento na Sociedade Industrial e na Sociedade em Informação, temos o seguinte quadro (SANTOS, 2010)

Quadro 2: Modos de produção na sociedade industrial e na sociedade de informação

MODO DE PRODUÇÃO E CONHECIMENTO NA SOCIEDADE INDUSTRIAL	MODO DE PRODUÇÃO E CONHECIMENTO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO
Estruturado pelas tecnologias da automação	Estruturada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TICS)
Ênfase no trabalho alienado, super especializado e individualizado	Ênfase no trabalho compartilhado, especializado e generalista
Competências profissionais eram adquiridas a partir do treinamento ao longo da carreira	Competências profissionais são adquiridas a partir da imersão em situações concretas de aprendizagem (comunidades de prática)
Espaço de aprendizagem legítimo era separado do espaço de trabalho (escola e universidade X ambiente organizacional)	Espaço de aprendizagem legítimo é o espaço do trabalho (universidade corporativa - aprendizagem organizacional)

As transformações advindas das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação proporcionam novas formas de relacionamento entre as pessoas, comunidades e sociedades provocando mudanças na comunicação, na forma de assimilar, transmitir e produzir conhecimentos e informações. Estas evoluções têm adentrado de forma tão rápida e surpreendente nos meios sociais, econômicos, políticos, que as pessoas parecem ainda confusas no que diz respeito ao “papel dos sujeitos” dentro dessa nova estrutura social/tecnológica.

Se há tempos atrás éramos expectadores das mídias de informação, hoje, com a emergência da WEB 2.0,²⁰ utilizando diversas mídias, acrescentadas à

¹⁹ Rede mundial de computadores, é um sistema de dimensões gigantescas, que abrange todo o mundo e que tem potencialidades surpreendentes. Fisicamente, pode ser definida como um conjunto de interligações voluntárias em rede suportando milhões de documentos, informações, recursos, bases de dados e uma enorme variedade de métodos de comunicação. A Internet foi concebida, inicialmente pelo governo americano para facilitar o contato com cientistas das mais diversas áreas que se encontravam no meio acadêmico. Com o passar do tempo, a Internet começou a ser utilizada por estudantes, acadêmicos, militares e fanáticos por computadores. Com o aparecimento da World Wide Web(WWW) no princípio dos anos 90, a Internet começou a ser mais difundida. Com isso, começou a interessar o público em geral.

comunicação, surge uma nova proposta de atuação dos atores sociais: o sujeito que interage com a informação, que é cooperador dentro do ciberespaço, que é responsável também por esta evolução tecnológica. Porém, é necessário alertar que nem tudo que está no ciberespaço, que é tecnológico ou digital (PELLANDA, 2007,) pressupõe a existência de interatividade.²¹

2.2 A Inclusão Digital

“excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores” (Xiberras)

É notório nos dias atuais a utilizações de certas palavras como chavões nos discursos políticos, nas novas leis e principalmente dentro do contexto educacional: EXCLUSÃO, INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE, DEMOCRATIZAÇÃO, dentre outros.

Farei uma breve reflexão sobre os conceitos de exclusão social para então abordar a questão da exclusão/inclusão digital no Brasil.

Segundo o Dicionário Aurélio, o termo exclusão, significa: “[1] ato de excluir, afastar, omitir; [2] método, sistema ou artifício, através do qual eliminam números, coisas ou pessoas para se chegar a determinada resolução ou conclusão”.

Acrescentada a esta definição, temos na Wikipédia²², tal definição

as «exclusões» são de uma forma geral, dificuldades ou problemas sociais que levam ao isolamento e até à discriminação de um determinado grupo. Estes grupos «excluídos» ou, que sofrem de exclusão social, carecem assim de uma estratégia ou política de inserção de modo a que se possam integrar e ser aceites pela sociedade que os rodeia.

²⁰ “É a segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a “Web como plataforma”, envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações.” Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.

²¹ Esse conceito será abordado no capítulo 3, no item 3.2.2.

²² Enciclopédia Virtual baseada em um software de construção coletiva onde qualquer usuário, independente de sua localização, de sua educação formal, contribui para a ampliação dos informações e conhecimentos ali disponibilizados. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil>

Analisando a língua portuguesa percebemos que EXCLUIR, é um verbo transitivo direto indireto. Portanto, entendemos que o verbo exige complemento para que tenha sentido completo. Ele é um verbo transitivo direto e indireto pois possui 2 objetos ou 2 complementos. Um dos objetos (direto) se liga ao verbo diretamente sem o uso de preposição (quem exclui, exclui alguém) e o outro complemento (indireto) se liga ao mesmo verbo introduzindo uma preposição (quem exclui, exclui alguém de algum lugar ou de alguma coisa).

Quando falamos exclusão precisamos ter muito bem definido esses dois objetos: quem excluímos e de onde excluímos. Não há sentido falarmos de exclusão digital sem antes fazermos uma análise dos conceitos de exclusão social.

Wanderly (2008, p.16) aponta que a noção de exclusão social

sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades absurdas de qualidade de vida.

Por vezes, pensamos que quando falamos em exclusão social, nos referimos aos grupos de minorias (mendigos, homossexuais, menores infratores, índios, sem terras, idosos...) porém ao analisarmos o contexto histórico é possível afirmar que as categorias de exclusão não refletem às minorias. Pela própria história do Brasil, podemos observar que as condições de desigualdades entre os indivíduos da sociedade e o conceito de exclusão, foram definidos, dentro de uma sociedade capitalista, pela classe dominante que detém o poder e por sua vez, se impõe como superior às demais classes. Esse conceito fica nítido na chegada dos portugueses ao Brasil. Ao chegarem no Brasil, os portugueses encontraram os índios, que por terem uma “cultura inferior”, precisavam ser catequizados. Depois vieram os negros, que somente serviam para o trabalho escravo – braçais e domésticos. As mulheres brancas, ou eram responsáveis por afazeres domésticos ou eram professoras, sem muitos (ou quase nenhum) direitos civis.

Percebemos que evoluímos muito desde a colonização do Brasil com relação a determinadas categorias de exclusão social. Porém, alguns traços do passado se mantêm presentes no cotidiano da nossa sociedade. A exclusão acaba intimamente ligada as discriminações que correm em âmbito cultural, político, ético e econômico. O poder econômico é um dos fatores mais evidentes deste processo. É bom reforçar que pobreza e exclusão não são sinônimos, mas “estão articuladas”, “são faces de

uma mesma moeda” (WANDERLEY, 2008, p. 20, 25) e que “não se trata de um fenômeno marginal referido unicamente à franja dos subproletários, mas de um processo em curso que atinge cada vez mais todas as camadas da sociedade” (WANDERLEY, 2008, p. 17). Paugam (2008) até relaciona o termo exclusão à pobreza, criando um novo conceito “a nova pobreza”, referindo-se aos desempregados de longo tempo e jovens a procura do primeiro emprego. Castel (apud WANDERLEY, 2008) utiliza outro termo na reflexão da exclusão, desfiliação. Suas reflexões se envolvem profundamente com a questão do trabalho e relações sociais, apresentando uma preocupação especial, pois o foco normalmente está voltado para os que estão a margem da sociedade e não no que acontece ao centro.

Véras (2008, p.38) reforça a idéia de que os conceitos de pobreza e exclusão estão relacionados afirmando que a pobreza

mudou de nome e de forma. Além de ser a privação: de emprego, meios para participar do mercado de consumo, bem-estar, direitos, liberdade, esperança e outros itens necessários à vida digna, a pobreza recebe, hoje, uma dimensão moral, não oferecendo mais alternativas e nem mesmo a possibilidade remota de ascensão social.

É possível observar que a exclusão social está diretamente relacionada as questões da não-democracia pois os “excluídos” não tem o poder de ação e representação, não tem oportunidades de acesso a bens e serviços públicos de qualidade que, em tese, são de direito de todos. A inclusão social vai muito mais além do que direitos constitucionais. Não é apenas reconhecer, respeitar e tolerar as diferenças. É legitimá-la como condição individual inerte de um ser que compõe a sociedade, que como todo individuo objetiva fazer parte do mundo em que vive.

A democracia é fundamental no processo de inclusão social não só nas relações políticas, mas principalmente nas questões que caminham no status deste cidadão e de seu papel específico que exerce diante da sociedade, como por exemplo, de pai, filho, trabalhador, professor, empresário. Esta democracia reelabora o sujeito social em seu cotidiano. É nesse processo contínuo e diário que se apresenta o exercício da democracia. Porém ao enfocarmos este ponto, podemos perceber que a democratização pode levar a um movimento excitante aos menos favorecidos e um movimento monótono aos que consideram a diferença “algo menor” e “descartável.

Diante deste exposto, percebemos em Hall (2003) uma preocupação com a heterogeneidade cultural, definida por ele como multiculturalismo. Afirma ainda que

vivemos em uma sociedade, onde os saberes, os interesses, as classes, as etnias, as raças, as deficiências e as identidades são múltiplas ocorrendo desta forma um conflito permanente. As idéias apontadas por Hall (2003) discutem de que forma podemos entender e resolver a problemática da exclusão. Ele identifica seis concepções diferentes de multiculturalismo: i) Multiculturalismo Conservador: os dominantes buscam impor os “costumes verdadeiros” aos diferentes; ii) Multiculturalismo Liberal: os diferentes são integrados como iguais na sociedade dominante. A cidadania deve ser universal e igualitária, porém no espaço privado os diferentes podem adotar suas práticas culturais específicas; iii) Multiculturalismo Pluralista: os diferentes grupos vivem separadamente, dentro de uma ordem política federativa; iv) Multiculturalismo Comercial: a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdade de poder e riqueza; v) Multiculturalismo Corporativo (público ou privado): a diferença deve ser administrada, de modo a que os interesses culturais e econômicos das minorias subalternas não incomodem os interesses dos dominantes; vi) Multiculturalismo crítico: questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas, apoiando os movimentos de resistência e de rebelião dos dominados.

É inegável a presença dos multiculturalismos em nossa sociedade. Percebemos também que alguns dos multiculturalismos citados são reforçados na escola que reproduzem padrões de exclusão social. Reproduz categorias de exclusão quando utiliza livros didáticos onde a família é composta por pai, mãe, filhos (todos brancos e alguns loiros) e a empregada negra. Reproduz quando propõe que a criança faça um desenho bem bonito para dar ao “pai querido, que brinca com ele quando chega do trabalho enquanto a mãe está preparando o jantar”. Reproduz quando, ao voltar de férias, pede a criança para escrever o que de mais legal fez nesse período.

É necessário, portanto que no processo de democracia, as questões multiculturais sejam compreendidas em suas diferenças e sua totalidade, que, da mesma forma que os conflitos são permanentes, as negociações também devem ser.

Outro termo muito utilizado mundialmente é **Exclusão Digital** que está intimamente ligada a exclusão social.

Estamos vivendo um momento em que o mundo vem sendo ditado pelas tendências conflitantes da globalização e de uma nova identidade. A inovação tecnológica da informação e da comunicação, junto com o capitalismo mudou a sociedade transformando-a assim, na “sociedade em rede”. A sociedade em rede, segundo Castells (1999), pode ser caracterizada como sociedade informacional, sendo que sua lógica é estruturada em redes baseada num mundo construído em torno das tecnologias de informação e comunicação, sociedade informacional, informatização e infovia.

Neste sentido, Giddens, (2002, p.69-70) diz que

a globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distancia e vice-versa. Este um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção avessa às relações muito distanciadas que os modelam.

A constituição das sociedades pós-modernas está diretamente ligada às conseqüências da globalização e os riscos sociais que afetam tanto o individuo quanto à coletividade, contribuindo de forma decisiva para afetar os aspectos mais pessoais das identidades. Os aspectos mais pessoais retratados por Giddens não estão relacionados ao “eu” fruto de uma abordagem eminentemente psicológica, mas refletindo sobre a importância do conhecimento dos mecanismos de auto-identidade que são construídos pela modernidade interferindo em suas relações.

Os indivíduos, por não fazerem parte de uma entidade passiva, ao construírem suas identidades, contribuem para as influências sociais que são globais em suas conseqüências e implicações. Desta forma, a Sociedade vem sofrendo influências dessa nova organização social interferindo e penetrando nas consciências coletivas de forma sedutora, incitando muitas vezes a transformação das culturas, a obsessão pela riqueza e ao mesmo tempo transformando as identidades.

Podemos apontar que a sociedade tem sido modificada e suas identidades alteradas e profundamente discutidas na teoria social, assim como afirma Hall (2000, p.9),

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do final do século XX. Isto está fragmentando a paisagem cultural de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”.

Diante do exposto, como fica o sujeito que não tem acesso a esta tecnologia? Como fica a extensa camada da sociedade que ficou a margem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)?

Encontramos alguns discursos que afirmam que as TICs são um elo de inclusão, capaz de reduzir a pobreza e a desigualdade, tudo isso pela democratização do conhecimento. Porém, o que percebemos é que exatamente o contrário - as TICs aumentam a exclusão. E mais uma vez a exclusão se apresenta intimamente relacionada a pobreza pois, a pobreza é definida pelo consumo de bens materiais/culturais/tecnológicos. Quem possui mais condições financeiras adquirem esses novos produtos, que após um tempo serão essenciais (em casa e no trabalho), e os menos favorecidos, podem ou não adquirir tais produtos num longo prazo de tempo, aumentando dessa forma a pobreza, desigualdade social e a exclusão digital.

Um cuidado que devemos ter é não simplificar o universo dos excluídos digitais no olhar de quem tem *versus* quem não tem. Não podemos generalizar tais excluídos pois a inclusão, apesar de estar relacionada a posse do bem, caminha no bojo do potencial que ela oferece. A inclusão digital não é “ter”, mas sim “o que fazer com o informação/conhecimento”.

Segundo o Mapa da Exclusão Digital da Fundação Getúlio Vargas (2009), a inclusão digital pode ser definida pela porcentagem de pessoas com acesso a computador e internet. Certas metodologias de pesquisa para levantamento de dados são criticadas pois leva-se em conta apenas a posse e acesso das pessoas. Porém, muitos países, e no Brasil também, o número de pessoas que acessam a Internet em outros espaços (casa de amigos, Lanhouses, telecentros) não são considerados. Outra forma de análise é relação computador/Internet e população. É preciso levar em conta que a população com um poder aquisitivo maior pode ter em seu domicílio mais de um computador, retratando uma falsa idéia de inclusão de posse.

No caso das TICs a posse muitas vezes é definida pelo utilizador, ou seja, quem utiliza é dono. Muitas vezes, em famílias menos favorecidas, que tem um computador com acesso a Internet em casa, os pais afirmam que o computador é do filho. Fato que não ocorre com a televisão, com o telefone, com a geladeira. A posse

desse bem também está associada a duas condições fortes: educação e emprego. Ou seja, a medida que a sociedade vai se informatizando, crescendo tecnologicamente, cresce o anseio do acesso e domínio a essas tecnologias visto que podem ser a oportunidade de emprego e crescimento profissional.²³

Outro item importante a ser discutido é a exclusão digital de pessoas com idades mais avançadas. Muitas pessoas com mais idade e com pouco nível escolar são as mais prejudicadas neste processo pois não vislumbram possibilidade de emprego melhor, a começar pela idade (outro item de exclusão social). Dentre essas pessoas, as mulheres são muito mais excluídas do que os homens. Pelo nível de escolaridade apresentado, as mulheres mais pobres, não se sentem estimuladas a se incluir digitalmente visto que farão serviços domésticos e de limpeza que não exige o conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Por outro lado vemos políticas públicas de inclusão, como a criação de pólos de acesso a Internet, Internet sem fios nas grandes comunidades, distribuição de notebook para alunos e professores da educação básica²⁴. Contudo, fica no ar uma pergunta feita por uma professora da rede pública: “E agora? O que eu faço com essa caixa²⁵?”

Diante deste questionamento, Campos (2009) afirma que o valor da informação recebida com as TICs vai depender da interpretação que cada usuário faz. E esse processo de interpretação, de análise e de crítica da informação maximizará o potencial oferecido pelas novas tecnologias. E conseqüentemente, o analfabeto digital, imerso num mundo tecnológico, corre o risco de não exercer plenamente a sua cidadania.

A inclusão digital cria uma nova forma de democracia através da apropriação das novas tecnologias. Esse novo espaço promove mudanças sociais, políticas e econômicas que descaracterizam as fronteiras físicas e as relações pessoais. É inevitável reconhecer que este caminho, da inclusão digital, é um caminho sem possibilidade de pausa ou retorno. A tendência é a cada dia aumentar, ampliar e

²³ No Mapa da Exclusão Digital da Fundação Getúlio Vargas (2009) essa afirmativa apresenta mais de 90% das respostas dos entrevistados, independentemente de cor, raça, sexo, situação econômica.

²⁴ Por conversas com professores de outras escolas da rede estadual, nota-se que o ISEJ é a única escola que ainda não recebeu computadores para serem distribuídos aos seus professores. O que mais é questionado pelo corpo docente é: por sermos ligados a Secretaria de Ciência e Tecnologia, acreditávamos que o acesso ao notebooks fosse acontecer de forma mais rápida. Quando questionados sobre o porquê de não terem sido entregues, tivemos a seguinte resposta: “Não temos dinheiro em caixa para isso. Vocês podem escolher: recebem os notebooks ou fazemos reforma na escola. O que vocês preferem?”

²⁵ Referindo-se ao notebook recebido.

transformar as possibilidades dessas tecnologias para serem usadas no progresso da sociedade.

Pensar na Inclusão Digital é ir além da compra de computadores de alta geração. É ir além do conhecimento técnico do que o computador é e oferece. É promover políticas públicas de universalização do conhecimento das TICs para inibir a exclusão digital, principalmente dos menos favorecidos. É transformar bits em conhecimentos. Porém, para que se atinjam esses objetivos é necessário, acima de qualquer outra política, o investimento na formação escolar dos sujeitos. Acabar com o analfabetismo digital vai depender muito mais da formação dos sujeitos do que com o maquinário utilizado, e conseqüentemente na formação deste professor, acarretando mudanças nos currículos.

2.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Com a chegada da Internet, nós, educadores, nos defrontamos com novas possibilidades, desafios e incertezas no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos esperar das redes eletrônicas a solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica, mas vão facilitar como nunca visto antes, a pesquisa individual e grupal, o intercâmbio de relações de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos. A Internet propicia a troca de experiências, de dúvidas, de materiais, as trocas pessoais, tanto de quem está perto como longe, geograficamente. Sobral (1999), descreve a Internet como sendo uma “Teia Mundial”, um modelo descentralizado de acesso à informação e do fornecimento de informações.

Por suas características, a Internet permite que conhecimentos gerados em qualquer parte do mundo sejam acessíveis a todos além de alunos e professores consultarem e se comunicarem com especialistas em diversas áreas e pessoas comuns. Neste momento, percebemos que estamos vivendo em uma era de transformações, uma era de interdependência global com a internacionalização da economia e a super valorização da comunicação e informação.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), traz uma enorme contribuição para os processos de ensino em qualquer segmento da escola. Essas tecnologias apresentam múltiplas possibilidades que poderão ser realizadas segundo uma determinada concepção de educação que perpassa qualquer prática pedagógica. Os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente estando presentes na vida cotidiana de todos os cidadãos, não podendo ser ignorados ou desprezados. Cardoso (1998, p.217) acrescenta que

a importância da “conectividade” no desenvolvimento tecnológico contemporâneo tem sido analisada por diferentes prismas. Afinal, informação no computador é poder comercial, político, poder de mudar o mundo, Entretanto, o acesso à informação passa pela educação, e já se fala num tipo novo de analfabeto, aquele que não tem conhecimentos de informática. O impacto do computador na “reformatação” da sociedade é e será tão grande ou maior do que a Revolução Industrial, especialmente a partir da segunda fase, em meados do século XIX.

Um novo sujeito surge com o impacto da era virtual. Se para Darwin, o *homo sapiens* completa a árvore genealógica de evolução humana, para a pós-modernidade o *homo virtuens* representa a evolução do sujeito atual. Segundo Barral (2000, p.21), o *homo sapiens* evoluiu através do conhecimento empírico e da realidade tangível. O saber era conseqüência de experiências vividas e o *homo virtuens*

não tem mais o que fazer com esse real quase sempre angustiante e sempre redundante: *métro-boulot-dodo* (expressão que em maio de 68 se encontrava pichada no metrô de Paris. Tratava-se de reivindicações por mais lazer e menos trabalho. O dia era dividido em *métro* (transporte), *boulot* (trabalho) e *dodo* (sono).

Nessa visão, o *homo virtuens* é como um aventureiro, cercado por uma gama de possibilidades, é um sedutor que deseja experimentar virtualmente situações e sensações sentindo-se fascinados por imagens e informações que são captadas digitalmente.

Prensky (2001) apresenta duas classificações dadas aos usuários das Novas Tecnologias: “imigrantes digitais” e “nativos digitais”.

Os “imigrantes digitais” são usuários mais avançados em idade, nascidos antes da revolução WWW²⁶, que foram obrigados - ou pelo trabalho, ou pela

²⁶ World Wide Web – Rede de Alcance Mundial- é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet.É a parte visual da Internet, onde se vem home pages, vídeos, som, imagens

necessidade, ou pela curiosidade - a conhecer este novo espaço virtual, necessitando então que repensar antigas formas de comunicação, trabalho, estudo e diversão.

Os “nativos digitais” são aqueles usuários (destacamos aqui os jovens atuais, nossos alunos) que nasceram imersos nas novas tecnologias. São usuários que interagem, veem filmes, baixam músicas, pesquisam e estudam pela internet. A própria tecnologia modificou as funções dos objetos. Se há tempos atrás os jovens usavam diários para escrever seus mais profundos segredos, hoje os jovens publicam seus diários (blogs) para que todos possam ler e ter acesso a sua vida. Hoje os jovens não tem mais álbuns físicos de fotos, publicam suas fotos em sites de relacionamento, em flogs e álbuns virtuais. Não se comunicam por cartas, se comunicam por e-mail, programas de conversação instantâneo entre outros. Vários conceitos surgem no intuito de identificar essa nova geração de jovens. Podemos observar termos como: “geração 2.0”, “geração copy e cola” ou “Geração Google” apresentada por Litto (2009). Apresenta ainda, algumas práticas desses jovens:.

- Power Browse: Folheiam rapidamente os sites, sem se preocupar com os conteúdos e com a veracidade das informações ali encontradas.
- Bouncing: Nas buscas por informações, e por muitas vezes não saber como proceder na busca pela informação, o jovem “se perde na navegação”.
- Surfing: Para encontrar determinadas informações, as vezes os alunos não sabem “o que escrever”.
- Buscas horizontais e não verticais: Quando o tema da pesquisa é apresentado, o aluno vai a um dos sites de busca, digita o tema da pesquisa e visita apenas a primeira e segunda opção dada pelo site de busca, o que nem sempre afirma ser a verdade ou a mais completa.
- Multitasking: Visitas a vários sites ao mesmo tempo, chamado também de processamento paralelo.
- Preferência visual a textual: Por articular diferentes tipos de mídias, os jovens atuais preferem sites com informações visuais. Se cansam rápido quando o texto é longo. Preferem ler textos pequenos.
- Cortar e Colar: Os trabalhos apresentados aos professores, em sua maioria, são resultados de cópia dos sites. Não apresentam preocupação em aprender ou assimilar o conteúdo que está pesquisando.

- FREE: Os jovens deduzem que “se está na rede, é de graça!” não se preocupam com os direitos autorais.
- Vocabulário Limitado e Problemas na Ortografia: Por não terem o hábito de leituras, o vocabulário fica limitado assim como a dificuldade em escrever corretamente as palavras do vocabulário.

As tecnologias, dentro do contexto educacional, como interface de apoio, proporcionam um novo paradigma educacional, facilitando o acesso à informação e permitindo que novas experiências educacionais sejam criadas, dando origem a um novo perfil de educando e educador. Grinspun (1999, p.39) acrescenta que, diante de tantos desafios e conquistas, avanços e dificuldades

não podemos mais pensar numa educação voltada apenas para a questão da escolaridade traduzida em saberes e conhecimentos específicos, temos que pensar numa educação com objetivos mais amplos, tanto em termos daqueles conhecimentos como, e principalmente, na formação de um cidadão mais crítico e consciente para viver e participar desse contexto, numa visão local, nacional e mundial, numa perspectiva de ação visando à busca de valores comprometidos com uma sociedade mais humana e com mais justiça social.

É necessário, portanto, rever os paradigmas já existentes e tentar buscar um novo paradigma. Grinspun (1999) afirma ainda que eles surgem a partir das crises existentes nas diversas áreas das ciências, acarretando assim, a inevitável situação de criar paradigmas renovadores em educação capazes de contemplar as mudanças ocorridas no cotidiano onde a educação tecnológica se faz presente.

McLaren (1997) critica profundamente a educação tecnicista onde os professores desempenham a função de especialista em transmitir conteúdos e habilidades descomprometendo-se em relação aos valores de igualdade e justiça social. Para quebrar tal prática, McLaren (1997, p. 44) nos convida a

lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além de mera transmissão de conhecimento e capacidade, e estenda o conceito de moralidade além das relações interpessoais.

As relações pedagógicas devem levar em consideração os aspectos da modernidade e, conseqüentemente, as mudanças advindas das novas tecnologias. As praticas educativas não mudam, necessariamente, a partir das tecnologias,

porém podem servir para reforçar uma visão conservadora e individualista como também reforçar uma visão progressista.

Moran (2000) afirma que com o advento das tecnologias surgiram grandes expectativas de que elas trariam e seriam a solução que o ensino tanto esperava. É fato que as tecnologias permitem expandir, para além das paredes escolares, o conceito de aula, espaço, tempo, de comunicação e estabelecendo ligações entre o presencial e o virtual (o estar juntos estando distantes). Porém, se o processo de ensino-aprendizagem dependesse somente das tecnologias poderíamos afirmar que a educação estaria melhor há tempos. Sobre o processo de aprendizagem diante de tantas mudanças, Moran (2000, p.12) diz que as tecnologias

são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo industrial para o da informação e do conhecimento.

Como já foi dito anteriormente, as tecnologias não devem ser encaradas como a panacéia para resolver os problemas da educação. Para entender e saber utilizá-las é necessário, antes de tudo, treinamento e mudança de comportamento dos professores assim como os seus projetos curriculares, métodos de ensino e avaliação.

Segundo as abordagens de Valente (1998), uma das hipóteses centrais do trabalho de Piaget, o construtivismo, é a de que todos os homens são inteligentes e que a inteligência serve para buscar e encontrar respostas para questionamentos do cotidiano. Por isso, a inteligência apresenta duas condições inerentes ao ser vivo: a organização e adaptação em um mundo de constantes transformações. Acrescido a esta idéia Papert (1997), desenvolve o construcionismo, que, é gerado sobre a suposição de que os sujeitos farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam.

Valente (1998) descreve o processo de aprendizagem mediada por computador através do ciclo *descrição – execução – reflexão – depuração – descrição*. Porém este ciclo não acontece simplesmente colocando o aluno frente ao computador, mas sim sendo mediado por um profissional – agente de conhecimento. O ciclo acontece da seguinte maneira:

- **Descrição** - O aluno utiliza toda a estrutura do seu conhecimento para representar e explicitar os passos da resolução deste problema.
- **Execução** - É a descrição de como o problema é resolvido e pode ser executado pelo computador.
- **Depuração** - O aluno pensa e reflete sobre o que foi produzido pelo computador. A **Reflexão** pode produzir diversos níveis de abstração, os quais provocarão alterações na estrutura mental. O aluno depura os conhecimentos em busca de novas informações ou de pensamento. Toda a informação assimilada pela estrutura mental é usada para modificar a descrição anteriormente definida, repetindo-se o ciclo.

Nesta perspectiva, desenvolver inteligência em suas múltiplas facetas torna mais fácil o processo de viver a vida. É nesse processo de ensino e aprendizagem baseado nas tecnologias, que professores e alunos aprendem como desenvolver as inteligências, vivenciam processos solidários de troca, buscam respostas para os questionamentos de seu interesse e interesse coletivo. Constroem conhecimento, desenvolvem novos esquemas de ação e representação e novas formas de organização destes esquemas.

Neste processo de ensino e aprendizagem baseado nas novas tecnologias, os professores aprendem como desenvolver as inteligências, vivenciam processos solidários de troca, buscam respostas para os questionamentos de seu interesse coletivo, enfim, constroem conhecimento, desenvolvem novos esquemas de ação e representação e novas formas de organização destes esquemas. Espera-se que o desenvolvimento destas novas atitudes e talentos facilitem a existência e a coexistência dos profissionais em nosso país. Seria como buscar a compreensão do mundo como uma teia de eventos e processos de um fluxo dinâmico em contínua mudança. Seria recorrer as interconexões entre sujeito e objeto, entre homem e ambiente, entre consciente e inconsciente.

Trago novamente o questionamento da professora: : “E agora? O que eu faço com essa caixa?” Como proporcionar isso ao professor, ao imigrante digital, muitas vezes resistente às novas tecnologias?

2.4 Letramento Digital de Professores(as)

Durante toda a vida, o ser humano é estimulado a mudar. Mudanças que diz respeito à evolução decorrente de necessidades surgidas, seja de ordem cultural, social, física ou política, porém mantendo-se estático a alguns hábitos implícitos em sua existência como o de se alimentar e de reproduzir. Toda mudança leva o ser humano a descobrir algo e, deste processo, nasce a busca e domínio do conhecimento.

Segundo Guerra (2000, p.7), “o conhecimento é o combustível básico e obrigatório das ações humanas”. Acrescenta ainda que o poder de um povo/sociedade sempre foi determinado pela capacidade de gerar e dominar conhecimentos, diferenciando assim o ser humano dos outros animais onde o poder é sinônimo de força física. Sobre esse prisma, Foucault (1997) afirma que o conhecimento é adquirido sempre motivado por algum tipo de interesse, e quem alcança o conhecimento detêm o poder.

Podemos dizer que vivemos na “Era do Conhecimento”, onde o domínio do conhecimento representa condição necessária para a sobrevivência, assim como afirma Guerra (2000, p.8), “hoje não basta saber mais que o concorrente, mas também é necessário saber antes”.

Atualmente os avanços tecnológicos e sua penetração nas atividades e ações humanas tornaram-se tão natural que a sua inserção em âmbito doméstico e profissional não causa mais espanto e muitas vezes, passam despercebidos. Porém, o domínio tecnológico

representa uma vantagem competitiva imprescindível para as organizações, já que permite revolucionar processos e projetos, alcançar mais resultados com menos tempo e capital, favorecendo o aumento de produtividade e, conseqüentemente da sua competitividade no mercado. (Guerra, 2000, p.8)

O rápido desenvolvimento dessas tecnologias faz com que o sujeito se desloque a todos os sentidos afim de acompanhá-lo. Caso o sujeito não o faça, se torna obsoleto e incapaz de crescer profissionalmente.

A Educação, segundo Saviani (1996) visa a formação e evolução do homem. É vista como matriz onde o conhecimento se transmite e se transforma retornando

ao processo educacional numa espiral dialética consciente e inconsciente. Essa complexidade implica no desafio de entender e enfrentar a nova educação tecnológica (GRINSPUN, 1999). A Educação, sendo um dado da realidade (de algo que acontece), “favorece o fato de estar consciente da importância de se pensar na realidade” (SAVIANI apud GRINSPUN, 2002, p.16). Busca através do entendimento e construção do conhecimento a fundamentação teórica das redes de complexidades de Morin (1997) afim de iluminar o entendimento sobre o fenômeno educação. Grinspun (2002, p. 17) afirma ainda que a junção de rede de conhecimento implica necessariamente

na ação e participação vinculados ao exercício de constante reflexão da formação do homem e da sociedade, suas práticas tanto sociais quanto individuais, necessidade e desejos significando ser possível sair da superficialidade e encarar a relevância como ponto de ser atingido.

As mudanças ocorridas na sociedade certamente nos levam à conclusão que o mundo está em constante transformação mas a educação formal parece estar no mesmo patamar de algumas décadas atrás. Continua a aglomerar inúmeros fatos confundindo com o conhecimento (vide o vestibular), ignora a aprendizagem individual, exigir “respostas corretas” e desprezar as capacitações de alta ordem como interpretação. A questão maior diante das transformações ocorridas na sociedade e com a educação, pode ser resumida na afirmativa de Litto (1996, online):

o meu grande pesadelo dos últimos tempos é ver um Brasil daqui a vinte anos, com milhões de trabalhadores sentados diante de computadores ligados as redes internacionais, e por não terem aprendido a fazer perguntas certas, levam dez vezes mais tempo do que o necessário para achar a informação exigida.

Baseada nesta citação optei por utilizar o termo LETRAMENTO ao invés da tradicional ALFABETIZAÇÃO, apesar de muitas vezes utilizar o termo “ANALFABITES”²⁷ para me referir as pessoas excluídas digitalmente.

O termo alfabetização é definido como ato ou efeito de alfabetizar, referindo-se ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. O letramento difere

²⁷ Ouvi este termo a primeira vez em uma aula da prof. Lia Faria no 1º semestre de 2002, no Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Sua definição foi precisa ao referir-se a este grupo de excluídos.

da alfabetização por acreditar que os efeitos da leitura e escrita são socialmente determinados, onde a pessoa letrada possui competência e habilidade de usar o que lê na sua vida de forma crítica e racional, assim como explica Soares (2001, p. 31 e 39)

alfabetizar é ensinar a ler e escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; alfabetização é 'ação de alfabetizar' e (...) letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais'.

A base do letramento é a compreensão do ato de ler o mundo de forma crítica e reflexiva, é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. Segundo Soares (2001) a diferença entre alfabetizado e letrado perpassa as questões essenciais da leitura e da escrita. O indivíduo alfabetizado, não é obrigatoriamente um indivíduo letrado²⁸, visto que o indivíduo letrado pratica socialmente a leitura e escrita e é capaz de atender as necessidades sociais desse processo. No olhar das TICs, fazendo uma reflexão do que é ser um letrado digital, é o indivíduo que vai além de possuir um computador e digitar um texto num processador de textos, é o uso do conhecimento adquirido mediante as possibilidades do computador/internet e o uso das informações recebidas.

Sampaio e Leite (2010, p. 59-60) apresentam uma definição para alfabetização tecnológica que se aproxima muito ao conceito de letramento digital

a alfabetização tecnológica (...) deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis na lecto-escrita²⁹ estas habilidades refere-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto (...) uma habilidade relaciona-se com à compreensão do mundo, à interpretação da linguagem (vista como forma) tecnológica e de suas mensagens e sua posição na configuração atual do mundo (vistas com conteúdo); e a outra, à manipulação técnica das tecnologias. (...) não é só decodificação de símbolos visuais, mas principalmente fator de inserção do homem no mundo (...) e como consequência, para a democratização não só sócio-político-cultural, mas também econômica.

²⁸ Um exemplo recente, é o do deputado mais votado na última eleição, em 2010, Tiririca. Ele foi acusado de falsificar o documento da candidatura (possivelmente escrito por sua esposa) pois acreditava-se que ele fosse analfabeto ou analfabeto funcional. Por este motivo, foi obrigado a passar por testes para avaliar suas condições de leitura, escrita e interpretação. Num primeiro teste foi reprovado, sendo aprovado no segundo. Infelizmente não teve acesso aos testes nem as respostas para fazer uma avaliação mais detalhada a este respeito. No final do processo, o candidato tomou posse de seu cargo.

²⁹ Caminho que o pensamento percorre para a construção do processo de aquisição da leitura e escrita, este processo é contínuo, particular e individual. (FROELICH ; BOLZAN, 2008)

Dessa forma, ser letrado digital vai depender do uso prático que é feito dos recursos oferecidos das tecnologias, assim como complementa Braga (2007, p. 187)

o letramento digital abre espaço de acesso ao conhecimento e ao contato social; acessos não possibilitados pelas práticas letradas anteriormente (...) as comunidades virtuais, por exemplo, que pessoas das mais diferentes origens interajam e troquem informações sobre algum tipo de interesse comum. Fora do ambiente virtual, esses grupos talvez não se formassem, em função dos diferentes tipos de normas e valores que justificam e mantêm a segregação entre grupos sociais na sociedade mais ampla.

Diante dos desafios do letramento digital encontrados na pesquisa, criei algumas categorias afim de pontuar possíveis entraves neste processo de inclusão digital.

2.4.1 Desafios do letramento digital: Categoria Resistência

Essa categoria reforça o conceito do imigrante digital que representa quase que a totalidade dos(as) atuais professores(as), pela idade. Os(as) professores(as) tendem a não se aprimorar do 'novo' por receio de não dominá-lo, de não entendê-lo e até mesmo de quebrá-lo, pautados na idéia do 'professor-mestre', que tudo domina e que tudo entende, assim como reforça Silva (2002, p. 387)

do latim *professore*, que professa. Seu sentido primitivo era designar aquele que fazia declarações públicas, especialmente religiosas. Passou depois a ser sinônimo de mestre. Houve mistura de significados por que os primeiros professores da era cristã exerceram seu ofício na sacristia ou em dependências eclesíásticas. Antigamente os professores deviam ser castos (...) No Japão, o imperador, que não se inclina para ninguém, inclina-se diante de professores e professoras.

Sob este enfoque o(a) professor(a) é quase um ser santo, inatingível e perfeito. Não entrarei aqui em questões dos dias atuais de como o professor é visto por pais e alunos, mas essa definição, ainda permanece latente em alguns professores mais tradicionais, que se cobram pela excelência de um ensino que consideram melhor.

Essa idéia tende a cair em desuso diante das inúmeras possibilidades que as tecnologias já nos permite.

Quanto as TICs, alguns imigrantes digitais de recusam a usá-las, desconsiderando assim, todo e qualquer benefício que elas possam trazer. Essa resistência é bem marcada na musica de Gilberto Gil, Banda Larga:

Banda Larga
Gilberto Gil

Pôs na boca, provou, cuspiu
É amargo, não sabe o que perdeu
Tem um gosto de fel, raiz amarga
Quem não vem no cordel da banda larga
Vai viver sem saber que mundo é o seu

Mundo todo na ampla discussão
O neuro-cientista, o economista
Opinião de alguém que esta na pista
Opinião de alguém fora da lista
Opinião de alguém que diz que não

Uma banda da banda é umbanda
Outra banda da banda é cristã
Outra banda da banda é kabala
Outra banda da banda é alcorão
E então, e então, são quantas bandas?
Tantas quantas pedir meu coração

E o meu coração pediu assim, só
Bim-bom, bim-bom, bim-bom, bim-bom

Ou se alarga essa banda e a banda anda
Mais ligeiro pras bandas do sertão
Ou então não, não adianta nada
Banda vai, banda fica abandonada
Deixada para outra encarnação

Rio Grande do Sul, Germania
Africano-ameríndio Maranhão
Banda larga mais demografizada
Ou então não, não adianta nada
Os problemas não terão solução

Piraí, Piraí, Piraí
Piraí bandalargou-se um pouquinho
Piraí infoviabilizou
Os ares do município inteirinho
Com certeza a medida provocou
Um certo vento de redemoinho

Diabo de menino agora quer
Um i pod e um computador novinho
Certo é que o sertão quer virar mar
Certo é que o sertão quer navegar

No micro do menino internetinho

O Netinho, baiano e bom cantor
 Ja faz tempo tornou-se um provedor - provedor de acesso
 À grande rede www
 Esse menino ainda vira um sábio
 Contratado do Google, sim sinho

Diabo de menino internetinho
 Sozinho vai descobrindo o caminho
 O rádio fez assim com seu avô

Rodovia, hidrovía, ferrovia
 E agora chegando a infovia
 Pra alegria de todo o interior

Meu Brasil, meu Brasil bem brasileiro
 O You Tube chegando aos seus grotões
 Veredas do sertão, Guimarães Rosa,
 Ilíadas, Lusíadas, Camões,
 Rei Salomão no Alto Solimões,
 O pé da planta, a baba da babosa.

Pôs na boca, provou, cuspiu
 É amargo, não sabe o que perdeu
 É amarga a missão, raiz amarga
 Quem vai soltar balão na banda larga
 É alguém que ainda não nasceu

2.4.2 Desafios do letramento digital: Categoria Senso Comum

Afirmo com certa ousadia que os computadores nunca substituirão os professores.

A tecnologia não vai substituir os professores. O que vai acontecer é que a tecnologia vai propiciar uma mudança na forma de relações e na forma de ensinar e aprender, onde professores(as) e alunos(as) serão ensinantes e aprendizes. Diante disso Ramal (2000, p. 2) nos leva a refletir quando pergunta:

será que o professor vai ser substituído pelo computador? E sabemos que a resposta é sim, não temos a menor dúvida... Explico: é que o pior de nós vai ser substituído. A nossa pior aula, o lado repetitivo, burocrático e por vezes até acomodado da escola, esse vamos deixar para o computador. Ele saberá transformar nossas exposições maçantes em aulas multimídia interativas, em hipertextos fascinantes, em telas

coloridas e interfaces amigáveis preparadas para a construção do saber. Então poderemos, finalmente, ficar com a melhor parte. Aquela para a qual não nos sobrava tempo, porque pensávamos que devíamos transmitir conhecimentos.

Ramal (2000) nos instiga a quebrar paradigmas para propor novas conexões, novos trabalhos cooperativos e coletivos a favor da partilha dos sentidos. Para que isso aconteça a autora desafia cada mestre a se despir das certezas absolutas e vestir-se numa proposta de aprendizagem mútua. Neste enfoque, alunos(as) e professores(as) ocuparão papel central no processo de ensino, cada um com sua função, seu ritmo, respeitando os processos de aprendizagem um dos outros e contribuindo para a formação de uma 'aldeia global' capaz de perpassar as salas de aula, os livros didáticos e os conteúdos.

2.4.3 Desafios do letramento digital: Categoria Políticas Públicas

Em 1997 foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo – a fim de oportunizar o acesso das escolas à tecnologia digital além de

melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares, propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global. (BONILLA, 2010, p. 45)

Bonilla (2010) acrescenta ainda que as estratégias do programa eram pautadas na implementação de laboratórios de informática nas escolas e capacitação de professores e gestores no intuito de serem multiplicadores na utilização das tecnologias a favor da educação.

Os objetivos do Proinfo sempre foram muito amplos o que dificultou uma ação direta por parte dos desenvolvedores promovendo dessa forma, muitas discussões e modificações a cerca de seus reais propósitos. Analisando essas mudanças percebemos que inicialmente, nos anos 80, as “TICs foram entendidas como ferramentas de apoio a educação” (BONILLA, 2010, p. 45) sendo recomendado que a utilização dos computadores não deveria ser visto como um fim em si mesmo, mas fosse um meio auxiliar no processo educacional.

As discussões sobre uma política de inclusão digital são iniciadas a partir da elaboração do Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil no ano de 2000 que apresentava propostas de ações concretas, composta de planejamento, orçamento, execução e acompanhamento para inclusão digital no Brasil.

Após 10 anos da implementação, o Proinfo foi redesenhado, passando a se chamar – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, dividindo-se em: Proinfo Urbano e Proinfo Rural, tendo como proposta a integração das mídias na educação a fim de “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores da conexão à rede mundial de computadores e outras tecnologias digitais beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas” (BONILLA 2010, p. 46). A troca de nome ainda causa estranheza a Bonilla (2010), não a troca da INFORMATICA pela TECNOLOGIA, mas da EDUCAÇÃO pela EDUCACIONAL. Para a autora, a mudança pelo termo tecnologia atende as necessidades próprias da evolução tecnológica, nesse sentido o termo tecnologia engloba as diferentes mídias proporcionando maior abrangência. Já o termo educacional incomoda no sentido de limitar as tecnologias subentendendo-se que essas tecnologias seriam desenvolvidas apenas para o ambiente escolar e dessa forma, simplificando suas potencialidades.

Em 2008 foi viabilizado o Programa Nacional de Banda Larga – PNBL –, onde o governo, num acordo com a Agência Nacional de Telecomunicações e das operadoras de telefonia, possibilitou a liberação das tecnologias sem fio nos Estados. Esse acordo tem duração até 2025 (ano que vence os contratos de concessão das teles, segundo Bonilla (2010) e até hoje não há previsão de uma renovação de contrato ou outro projeto, com isso ficaremos

dependentes da política do governo da época, e correndo o risco de termos uma descontinuidade nos projetos da maioria das escolas, uma vez que historicamente, as mesmas não tem condições de pagar por esse serviço. Mas isso não é de causar estranheza, uma vez que a descontinuidade tem sido marca dos programas e projetos do governo; a cada nova gestão, a maioria dos projetos em andamento são desconsiderados e uma nova lei emerge, de acordo com o modelo e as concepções do novo governo. (BONILLA, 2010, p. 48)

Além das inquietações, diante dos novos projetos e dos novos governos, outra preocupação esta em voga, muitas vezes sendo encarada como um detalhe: a formação/capacitação desses(as) professores(as). Observamos com frequência que

nas políticas públicas, a articulação inclusão digital e educação, se resume a compra e instalação de computadores, sendo muito pouco mencionada as políticas de formação ou capacitação dos(as) professores(as). Nessa perspectiva corremos o risco de termos “uma velha escola velha, com cara de moderna. Ou, quem sabe, pós-moderna” (PRETTO, 2002, p. 124). Sob esse enfoque, o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE – propõe a formação de professores(as) das escolas que recebem os laboratórios do Proinfo, porém os cursos acontecem na modalidade a distância, o que dificulta a participação visto que muitos(as) professores(as) não possuem conexão com a Internet.

Por sua vez, o Decreto Presidencial nº 6.504 de 4 de julho de 2008, instituiu o Projeto Computador Portátil para Professores, através do Programa de Inclusão Digital, em parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Os computadores seriam vendidos aos professores³⁰ pelo valor de R\$ 1400,00, no sentido de

auxiliar na formação intelectual e pedagógica dos professores, a partir da interação com novas tecnologias da informação e comunicação bem como propiciar um ambiente favorável a inovação na área da educação, paralelamente ao desenvolvimento de futuras tecnologias na área pedagógica e social, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro (BRASIL apud BONILLA, 2010, p 53)

Mas essa “promoção” é garantia de aprendizagem? Para os professores que ainda não utilizam o computador, como ele poderá se formar intelectualmente a partir do uso do computador? Certamente não será sozinho, nem com o computador mais moderno.

Outra proposta do Governo Federal, desenvolvido em 2007, é o UCA – Um Computador por Aluno – visando a criação e a socialização de novas formas de utilização das tecnologias digitais no intuito de ampliar o processo de inclusão digital escolar. Porém como todo o processo de implementação de projetos do governos

³⁰ Projeto criado em julho de 2008. Iniciado apenas em agosto de 2009, abrangendo inicialmente 64 municípios. Na 2ª fase, em outubro de 2009, atendeu todos os municípios brasileiros. Em setembro de 2010, apenas 1 opção de computador estava disponível para a venda, ou seja “mais um projeto com implementação lenta, cheio de limitações e de retrocessos, uma vez que não são oferecidas condições básicas (diversidade de oferta e/ou articulação entre diversos setores envolvidos)” (BONILLA, 2010, 54)

acontece de forma vagarosa³¹, somente em janeiro de 2010 foi efetuado a aquisição dos computadores, favorecendo professores(as) 300 escolas públicas. Segundo Bonilla (2010, p. 55), o processo de formação dos(as) professores(as) já começou, porém “como o processo de inclusão digital (...) será desencadeado a partir daqui, depende dos encaminhamentos dados pelas equipes durante das IES durante a formação, mas também das diretrizes postas nos documentos do projeto.”

Pela pesquisa estar voltada ao ISERJ, vinculado a FAETEC, vou apresentar as políticas públicas de inclusão digital esta fundação.

A FAETEC tem o – CDD – Centro de Democratização Digital - FAETEC DIGITAL³² que tem por objetivo oferecer

acesso gratuito à Internet banda larga, para utilização de serviços públicos, com o auxílio de monitores. Cada núcleo tem de seis a doze computadores. As cidades do Rio, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Duque de Caxias, Magé, Belford Roxo, Mesquita, S. J. de Meriti, Nilópolis, Japeri, Resende, Paracambi, Barra Mansa, Barra do Piraí, Pinheiral, Volta Redonda, Itaperuna, Bom Jesus do Itabapoana, Teresópolis, Três Rios, Friburgo e Sumidouro, já possuem unidades com este serviço. No local, você imprime ou envia currículos; acessa o INSS para marcar perícia médica, solicita prorrogação ou reconsideração de benefício, auxílio maternidade e faz agendamento eletrônico de todos os atendimentos disponibilizados pelo instituto. Também é possível acessar outros serviços, como os que são disponíveis pelo Detran, como fazer o teste simulado para renovação de carteira de habilitação, agendar vistoria do carro, consultar carteira de habilitação, IPVA, multas, pedido de carteira de identidade, entre outros. Além disso, o usuário pode criar endereço eletrônico para enviar e receber e-mails, ter acesso à segunda via de contas (Cedae, Light etc.), realizar pesquisas escolares, efetuar inscrições no concurso do vestibular Faetec e também a pré-matrícula da rede estadual de ensino. (FAETEC 2011, online)

O CDD também oferece curso de extensão em informática básica à comunidade. No ISERJ, era ofertado aos professores(as) cursos de informática (Word, PowerPoint, Excel) porém não tenho informações se os cursos ainda funcionam.

O Governo do Estado através da SEE, como meio de incentivar a formação continuada dos professores disponibilizou em 22 de junho de 2011 um auxílio

³¹ Em 2007 o governo abriu licitação para compra dos computadores, mas no início de 2008 cancelou o pregão devido aos valores muito acima do projetado. No final de 2008, outro pregão foi feito mas foi cancelado devido a denúncias de irregularidades no edital. Em julho de 2008, foi divulgado pela Folha de São Paulo, que o Presidente Lula, havia desistido da compra dos computadores optando em equipar as escolas pois seria mais acessível financeiramente. Tal postura foi criticada pelo fato dos alunos ficarem restritos ao espaço físico da escola para a utilização dos computadores. (BONILLA, 2010)

³² É uma iniciativa do governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT) e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Em 3 de junho de 2011, totaliza 83 pólos.

financeiro para que os professores da rede possam investir na formação/qualificação. O auxílio³³ é disponibilizado na forma de cartão de débito contem R\$ 500,00 para serem usados em livrarias, teatros, cinemas e cursos, da forma que o(a) professor(a) julgar necessário.

Acredito que incluir professores(as) no mundo digital não é ofertar cursos técnicos de informática. É promover uma imersão na cibercultura, é conhecer as inúmeras possibilidades tecnológicas a fim de se fazer um uso crítico, reflexivo e interativo destes meios possibilitando uma prática social e pedagógica revolucionária.

³³ Vale ressaltar aqui, que os(as) professores(as) do ISERJ, por estarem cedidos a FAETEC, não possuem o direito de receber o cartão.

3 A INOVAÇÃO: CAMPUS ONLINE

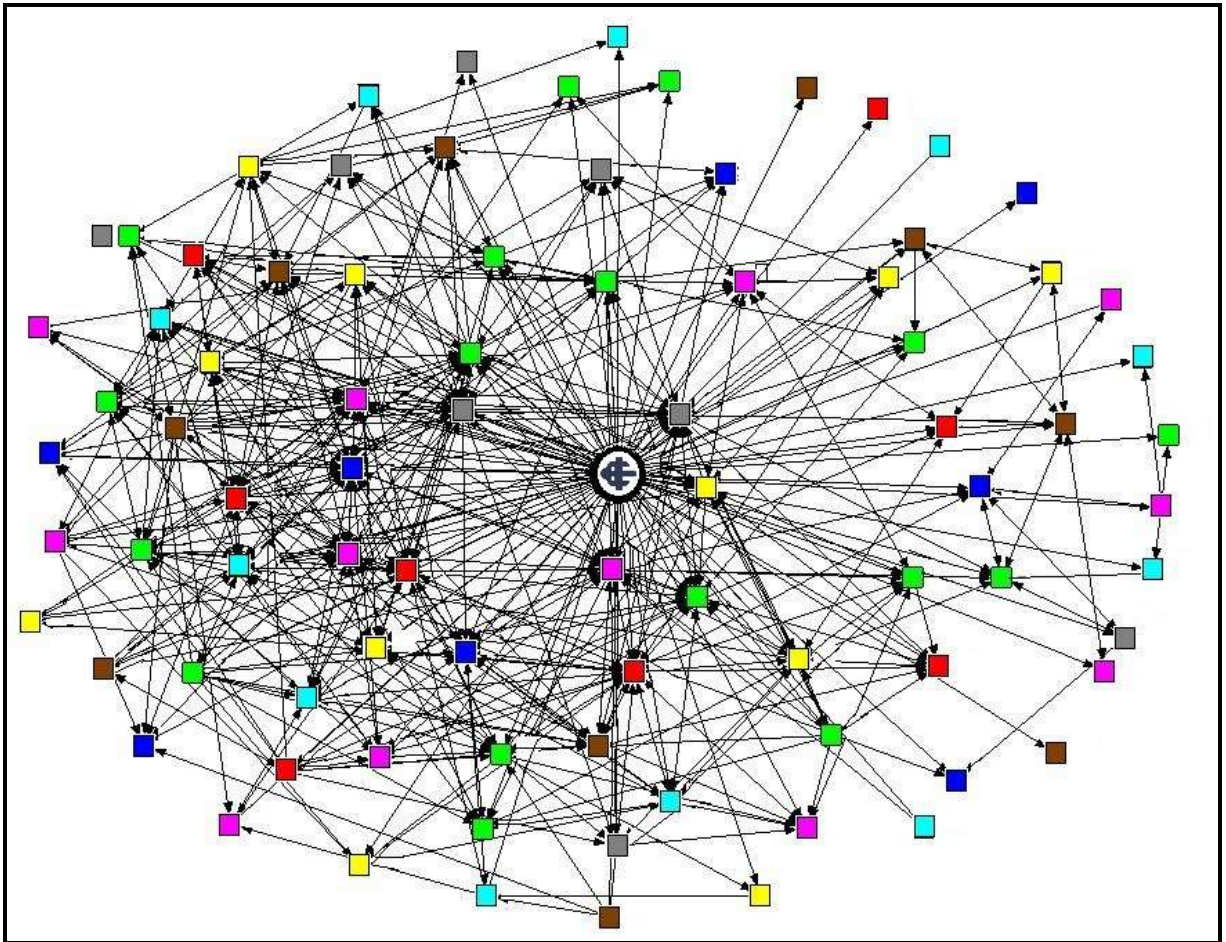


Figura 10: Campus Online do ISERJ

3.1 Procedimentos Metodológicos da pesquisa

A escolha pela pesquisa-ação como metodologia para a pesquisa deste trabalho se dá a partir da necessidade de buscar possíveis caminhos para a complementação de um trabalho de formação continuada desenvolvido no CAP a partir dos Centros de Estudos.

Acredito que pesquisas acadêmicas devam ser de usos práticos e “retornáveis” aos meios pesquisados, não se limitando ao meio acadêmico, Acredito que a metodologia usada no campo de pesquisa seja

um espaço de interlocução onde os atores implicados participam da resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo nas ações. Neste espaço, pesquisadores (...) exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessantes. (THIOLLENT, 2006, P. 156)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que favorece as discussões e a produção de conhecimentos entre todos os envolvidos – pesquisador e participantes. É uma pesquisa que propicia uma relação profunda entre as ações e as resoluções de problemas num âmbito coletivo, cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1997). Sob este enfoque, Barbier (2002) acrescenta que para a desenvolvimento da pesquisa é essencial que o pesquisador tenha estabelecido três níveis de envolvimento com os participantes: psico-afetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional³⁴ (BARBIER, 2002).

A aplicação da pesquisa-ação está baseada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, e reforçada a partir dos quatro níveis criados por Barbier (2002)³⁵, onde apresenta a proposta que sustenta a pesquisa-ação:

³⁴ Enquanto professora do CAP há 14 anos, acredito estar com os 3 níveis desenvolvidos.

³⁵ 1) Identificação do problema e a contratualização; 2) O planejamento e a realização em espiral; 3) As técnicas de pesquisa-ação e 4) Teorização, a avaliação e publicação dos resultados.

1. Identificação do problema e a contratualização³⁶;

Desde a implementação dos Centros de Estudos, os encontros ocorrem periodicamente e com a presença de quase todos(as) os(as) professores(as). Observamos que o “tempo” designado para o Centro de Estudo não contempla a atender todas as discussões iniciadas e, até a realização de um próximo Centro de Estudos, algumas discussões são esquecidas e não continuadas. Dessa forma apresento algumas ações referentes a identificação do problema e a contratualização:

- a) Identificação do problema juntamente com os participantes – tempo para discussão das diferentes questões nos Centro de Estudos. Todos os(as) professores(as) concordam que o tempo para as discussões é muito pouco, mas a argumentação dos motivos são variados, desde “muito tempo disponibilizado para discussões administrativas e pouco tempo para as questões pedagógicas”³⁷ até a impontualidade/falta de muitos(as) professores(as), gerando atraso no início das discussões.
- b) Contratualização, socializando a finalidade da pesquisa e participação - de 45 questionários entregues, 29 foram devolvidos. Por este motivo, optei por, além do questionário, registrar os dados a partir de entrevistas, conversas informais e observação em diferentes espaços dentro da escola, conseguindo observar a importância dos CE para os(as) professores(as) e as dificuldades para a realização do mesmo.

2. O planejamento e a realização em espiral;

- a) Observação do objeto da pesquisa, o Centro de Estudos, “escuta sensível do vivido” (BARBIER,2002, p.123).
- b) Identificado os pontos chaves do problema – tempo, necessidade de um aprofundamento maior nas questões cotidianas.

³⁶ Uma espécie de contrato de ação.

³⁷ Registro oral por conversas informais.

- c) Validação da importância desta pesquisa - Foi interessante perceber os diferentes olhares para a proposta do Campus Online, olhares negativos e as vezes indiferentes³⁸.
 - d) Realização em espiral – Observação e reestruturação da pesquisa – Foi observado que as idéias pré-existentes³⁹ sobre este estudo estavam equivocadas e que os procedimentos teórico-metodológicos precisariam ser alterados/adequados; que foi preciso levar em consideração a pertinência dos comentários dos professores, o grau de complexidade⁴⁰ que o tema envolve e possíveis conseqüências num contexto de formação continuada online.
3. As técnicas de pesquisa-ação;
- a) Pesquisas Teóricas – Permitir embasamento teórico sobre os diferentes aspectos da pesquisa;
 - b) Pesquisas em Documentos Institucionais – Permitir acesso as especificidades do CAP;
 - c) Participação nos CE – Vivenciar as discussões;
 - d) Questionário, Entrevistas, Registro de Conversas Informais – Facilitar a análise dos discursos repensando possibilidades de aplicação da proposta e da pesquisa.
 - e) Registro de Observações – Permitir uma reflexão sobre os dados/informações a fim de (re)construir novas propostas diante das registros estabelecendo fundamentações de coerência teórica.
4. Teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.

Segundo Barbier (2002, p.144)

a teoria decorre da avaliação permanente da ação (...) que leva o resultado da pesquisa a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial.

³⁸ Será retratado mais a frente no item “Desafios da Formação Continuada numa perspectiva de Campus Online

³⁹ Acreditava que os(as) professores(as) tivessem acesso/domínio das TICs. No questionário foi constatado que muitos sequer “sabem ligar o computador”. Desta forma, percorri o caminho do letramento digital para então continuar a pesquisa na possibilidade da criação do ambiente virtual complementar, o Campus Online, e interligar tais necessidades.

⁴⁰ Acredito que o Letramento Digital seja um dos maiores obstáculos a ser vencido por uma parte de professores.

O Campus Online é uma proposta, ainda não desenvolvida no ISERJ, por isso, seguindo o 4º eixo apresentado por Barbier, apresento a seguir, a proposta teórico-metodológica da implementação do Campus Online a partir dos eixos anteriormente pesquisados.

3.2 A proposta teórico-metodológico do Campus Online

Para a proposta da implementação do Campus Online no ISERJ, utilizei a metodologia baseada na “pesquisa-formação” que segundo Santos (2006, p.123), concebe como dispositivo de pesquisa “o processo de ensinar e aprender através do compartilhamento de narrativas, sentido e dilemas docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais”. Dentro dessa perspectiva, a proposta da pesquisa-formação é respaldada na formação continuada a partir das TICs. A pesquisa-formação não separa a prática da pesquisa acadêmica, não delimita quem é docente e quem é “aprendiz”. Trabalha na perspectiva do sujeito coletivo criando funções e responsabilidades iguais a todos os envolvidos⁴¹.

Mas como propor uma formação continuada mediada pelas TICs se os(as) professores(as) não as dominam, se são “analfabites”?

3.2.1 A proposta da Educação à Distância e a proposta do Campus Online

Quando iniciei minhas pesquisas no CAP, apresentando a proposta da criação de um ambiente virtual como extensão dos CE, percebi alguns olhares atravessados diante de uma possível “Educação à Distância - EAD” para os(as) professores(as). Antecipo aqui, que a proposta do Campus Online não é uma proposta de EAD.

⁴¹ Diferentemente da pesquisa-ação, a pesquisa-formação não aplica algo dentro de algum contexto. A pesquisa-formação é algo construído a partir das necessidades por todos os sujeitos envolvidos, é o “pensar junto”

A EAD tem sua origem contada a partir da época do Apóstolo Paulo (aproximadamente nos anos 54/55 DC), quando este escrevia cartas as igrejas e as pessoas como forma de orientá-las e educá-las segundo os mandamentos de Deus.

Quando a educação formal é idealizada no ensino à distância, identificada como 1ª Geração da EAD⁴², praticamente o mundo todo inicia suas atividades por uma educação por correspondência e estudos independentes, Na 1ª Geração, os materiais são todos impressos e enviados via correio e as vezes, tendo algum suporte via rádio. Os cursos são basicamente técnicos e/ou profissionalizantes.

A 2ª geração de EAD tem sua referência marcada com o início da utilização multimídia, onde agrega-se materiais impresso a meios de comunicação de massa. Os estudos ficam vinculados ao rádio, a televisão⁴³ e a tele-centros.

Hoje, com a emergência do espaço cibernético, temos a 3ª Geração de EAD, que inevitavelmente refere-se a Internet e as Tecnologias de Informação e Comunicação, que pressupõe, em tese, a interatividade a partir das mídias disponíveis.

Taylor (2001) apresenta uma nova ramificação da 3ª Geração da EAD em função do rápido e crescente desenvolvimento tecnológico e novos usos dos modelos de ensino-aprendizagem. Sendo assim a 4ª Geração baseia-se num modelo de aprendizagem, via internet, flexível e online, e a 5ª Geração, segundo o autor, ainda emergente, pressupõe a interatividade mais constante entre os sujeitos, além de potencializar a WEB numa estrutura conceitual significativa.

Porém algumas questões passeiam por grande parte do imaginário social, acreditando-se que a EAD é mais fraca no ensino, que quem cursa EAD é menos capacitado do que aquele que frequenta um espaço presencial e conseqüentemente será um profissional menos qualificado. Pelo lado institucional existe uma “falsa” idéia de que a EAD otimiza tempo e custo e maximiza quantitativo de alunos. Essas questões podem se concretizar a medida que a instituição educacional priorize

⁴² A 1ª Geração de EAD tem seu início na Inglaterra. No Brasil a instituição mais conhecida por implementar a EAD foi o Instituto Universal Brasileiro. Na época de seu início, nos anos 40, iniciou com cursos técnicos em costura, eletrônica etc. As informações e matrículas eram disponibilizadas em revistas comuns vendidas em bancas de jornal. Hoje o IUB, além dos cursos técnicos, oferece supletivo e cursos profissionalizantes, todos na modalidade a distância, utilizando as TIC como mediadoras nos processos de aprendizagem.

<http://www.institutouniversal.com.br>

⁴³ Um exemplo é o TeleCurso 2º Grau, que foi idealizado pelo Ministério da Cultura juntamente com a Fundação Roberto Marinho, em meados dos anos 60. São programas exibidos diariamente pela Rede Globo, onde abordam vários conteúdos programáticos para aqueles alunos que acompanham o curso via televisão. O interessante é perceber que os programas são muito antigos e parece não haver mais produções desse material.

lucros e quantidade, isso ocorre independente da modalidade de ensino: presencial ou a distância. Porém não entraremos no âmbito dessas questões devido a complexidade que este tema exige.

É comum encontrarmos o termo Ensino Online como semelhante a Educação a Distância. Apesar de parecerem ter a mesma proposta, existe grandes diferenças em cada uma delas que transforma significativamente o processo de aprendizagem de cada uma.

A Educação a Distância pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo estão distantes geograficamente. Sob esta concepção, os sujeitos não conversam, não trocam idéias, produzem e geram individualmente os processos de construção de conhecimento. A troca de informações e conhecimentos é restrita ao professor e ao aluno, ou seja, os alunos não se comunicam, não trocam, não interagem. A única fonte de troca efetiva do aluno é o conteúdo disponibilizado e o professor, aqui denominado Tutor⁴⁴. Silva (2001) caracteriza o processo de ensino da EAD como uma sala de aula unidirecional, uma relação “um-um” ou “um-todos”.



Figura 11: Sala de aula unidirecional .
Fonte: <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10029>

No Ensino Online os fundamentos abraçam a idéia da s sala de aula interativa, que não se apresenta como um desdobramento da EAD, mas sim como um evento da Cibercultura⁴⁵. Nesta concepção há um corte epistemológico com a proposta de EAD pois rompe com a auto-aprendizagem promovendo o

⁴⁴ Segundo Santos (2006) “o tutor é aquele que é carrega o infante pela mão até porque o infante não sabe andar só”. Nesse enfoque, o tutor não é o autor do conteúdo, do material, ele é aquele que ajuda o aluno a interagir com o material instrucional que foi previamente pensado e elaborado por um outro professor. É o responsável apenas por mediar a relação material e aluno.

⁴⁵ “Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 32) e ciberespaço é “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também o novo mercado da informação e do conhecimento [que] tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos” (LÉVY, 1999, p. 167)

compartilhamento de conhecimento em rede (SANTOS, 2010). No Ensino Online, os sujeitos podem estar geograficamente dispersos, mas não estão distantes pois existe novas formas de presença propiciadas através das interfaces digitais (síncronas e assíncronas). Silva (2001) caracteriza o Ensino Online como, uma relação “todos-todos”, tendo como professor o “Docente Online”⁴⁶ (SANTOS, 2006).

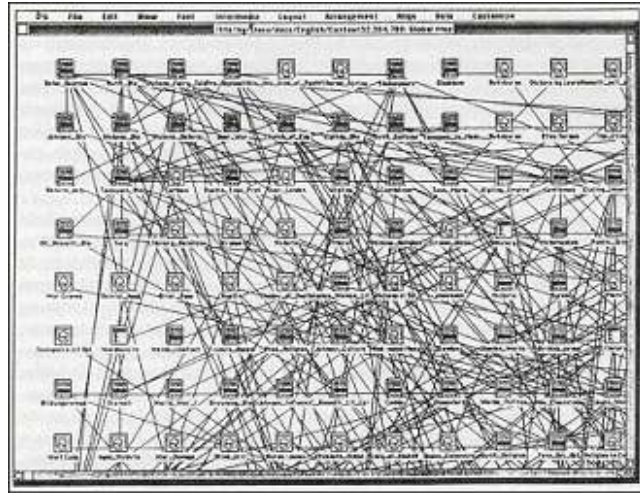


Figura 12: Sala de aula interativa .

Fonte: <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10029>

Sob o enfoque do processo de comunicação, os elementos de comunicação são os mesmos em EAD e no Ensino Online: emissor, mensagem e receptor. Porém a função deles dentro de cada uma das concepções é diferenciada.

Na EAD, o emissor é o “contador de histórias” (SILVA, 2001), é um narrador que tem por objetivo envolver o receptor para seu universo, seu imaginário, no seu monólogo. No Ensino Online, o emissor é um “designer de software” (SILVA, 2001), constrói uma rede (não uma rota), define um conjunto de territórios a explorar, um conjunto intrincado como um labirinto, aberto a navegações livres e disposto a interferência e modificações.

A mensagem tem caráter fechada, imutável, linear e seqüencial na EAD. Já no Ensino Online, a mensagem é modificável, a medida que responde as solicitações daqueles que a manipula, ou seja, todos os usuários podem interferir no conteúdo.

⁴⁶ Segundo Santos (2006) é aquele que utiliza o material como pré-texto para desenvolver novos conteúdos e situações de aprendizagem. É aquele que sabe mediar, que provoca novas situações de aprendizagem, que faz o aluno transitar da zona de conhecimento real para a zona de conhecimento potencial.

O receptor em EAD, é um sujeito passivo que está ali apenas assimilar o conteúdo estático, pré-determinado pelos conteudistas do ensino. No Ensino Online, o receptor é chamado de usuário, pois manipula os conteúdos, as mensagens. Ele se torna co-autor, co-criador, verdadeiramente um conceptor⁴⁷. No Ensino Online, tanto emissor quanto receptor são interlocutores em potência. A interatividade propiciada pela mídia digital é maior do que as mídias de massa⁴⁸, propiciando desta forma a comunicação em rede.

A base dessa interlocução entre “todos-todos” é chamada por Lévy (2000, p.28) de inteligência coletiva, que tem como objetivo o reconhecimento e enriquecimento mútuo das pessoas, definindo e inteligência coletiva como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva de competências”.

Para Bakhtin (1985, p.93) não existe fronteira no diálogo e os sentidos gerados nos séculos anteriores nunca serão estáveis. Acrescenta ainda que

em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos; porém, os momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo, no processo serão recordados e reviverão num contexto e num aspecto novos. Não existe nada morto de uma maneira absoluta: cada sentido terá sua festa da ressurreição.

Dividindo a conceituação de inteligência coletiva em partes, Lévy (2000) explica rapidamente a importância de cada uma delas:

- *Uma inteligência distribuída por todas as partes* – O saber está na humanidade. Ninguém sabe tudo. Todos sabem alguma coisa.
- *Uma inteligência incessantemente valorizada* – Numa época de preocupações, o desenvolvimento e a empregabilidade da inteligência é esquecido e desprezado.

do boletim escolar às grandes qualificações nas empresas, de modo arcaico de administração à exclusão social pelo desemprego, assiste-se hoje uma verdadeira organização de ignorância sobre a inteligência das pessoas, um terrível pastiche de experiência, *savoir-faire* e riqueza humana. (LÉVY, 2000, p. 29)

⁴⁷ Aquele que concebe, forja, medita, imagina, inventa.

⁴⁸ EAD clássica: TV, rádio..

- *A coordenação das inteligências em tempo real* – A intervenção de agenciamentos de comunicação são baseados nas tecnologias digitais de comunicação e informação. A comunicação digital oferece meios de interação em um mesmo universo virtual de conhecimentos permitindo que sujeitos mal-situados se interconectem a uma “paisagem móvel de significações”. “O ciberespaço tornar-se-ia o espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados” (LÉVY, 2000, p.29).
- *Atingir uma mobilização efetiva das competências* – Que competências? É preciso identificá-las. O reconhecimento das competências possui uma dimensão ético política, ou seja, é capital. Quando não se reconhece os saberes do outro, sua identidade social é recusada, mas se é valorizada permite que o sujeito se identifique de um modo novo e positivo, valorizando-o e mobilizando-o “para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos” (LÉVY, 2000, p.30).

A inteligência coletiva trouxe como resultado o que Lévy caracterizou como “Espaço do Saber”, a criação de um novo espaço antropológico. Espaço este, que ele entendeu como uma proximidade (espaço) própria do mundo humano (antropológico) e dependente de técnicas de significação da linguagem, da cultura, das representações e emoções. O Espaço do Saber é resultado da evolução dos saberes, do quantitativo de sujeitos convidados a aprender, produzir e dividir novos conhecimentos e do surgimento de novas ferramentas, principalmente as do ciberespaço. Neste espaço surgem nevoeiros informacionais, paisagens inéditas e distintas, identidades singulares e específicas, ou seja, novas figuras sócio-históricas.

A importância do surgimento do Espaço do Saber é possibilitar a emergência da sociedade do conhecimento fazendo surgir novas ações, comportamentos, pensamentos individuais e coletivos. O suporte fornecido pelas novas tecnologias, ou melhor, o ciberespaço, faz com que as pessoas no mundo inteiro possam trocar idéias o que acaba gerando, segundo Pellanda (2000), a globalização ideal. Não uma globalização econômica dos países do primeiro mundo dominantes e superiores, mas uma globalização como um processo de integração entre os povos

independentemente de sua posição frente a economia mundial. Pellanda (2000, p.145) acrescenta ainda que

estamos presenciando uma mutação social que está transformando a maneira de trocarmos saber e de desenvolvermos conhecimentos. Há uma grande parte da população que não tem acesso a isso, é verdade. Mas a sociedade, evoluindo como um todo, influenciará na realidade de cada indivíduo. Definitivamente, o ciberespaço é muito mais que somente um lugar com muitos sites interessantes com figurinhas 3D girando. É a prática de um novo paradigma de pensamento coletivo e colaborativo que, se nós quisermos, pode continuar ajudando muito a humanidade.

Diante do exposto, a proposta do Campus Online está intimamente relacionada e respaldada nas idéias e concepções do Ensino Online, onde entende-se que

Educação on-line pode ser definida como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação on-line acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico - passando por cursos semi-presenciais - **até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet**⁴⁹. A educação on-line não equivale à educação a distância. Um curso por correspondência é a distância e não é on-line. Por outro lado, não podemos confundir a educação on-line só com cursos pela Internet e somente pela Internet no modo texto. (MORAN, 2003. p. 39).

Acrescidas a estas idéias, Santos (2006) reafirma as potencialidades do Ensino Online na transformação do paradigma da educação onde a tecnologia, em sua potência⁵⁰, permite novas formas de comunicação e novas forma de aprendizagem. Afirma ainda que as possibilidades das mídias digitais favorecem a disseminação do conhecimentos possibilitando novas interferências nos conteúdos e transformado seus usos.

Sob o enfoque do Ensino Online, apresento o principal eixo norteador do Campus Online: INTERATIVIDADE e INTERAÇÃO

⁴⁹ Grifo meu, reforçando a proposta de criar o Campus Online com um ambiente **complementar** para as discussões dos CE.

⁵⁰ Santos (2006) utiliza muito o termo "em potência" para expor as reforçar as potencialidades das interfaces, das mídias digitais. Porém a potência depende do uso que o usuário faz com aquilo que é oferecido.

3.2.2 Interatividade e Interação

Com a emergência dessas novas possibilidades de comunicação, surge um termo comumente usado como jargão e até como meio persuasivo de demonstrar a modernidade por detrás de certos produtos e argumentos de venda: a **interação** e a **interatividade**.

Analisando diferentes teóricos percebemos que às vezes esses conceitos se confundem, se misturam e se relacionam. Utilizarei aqui, como referencial teórico desta discussão, Primo (2007) e Silva (1998) .

Para Silva (1998), a interatividade se relaciona com a interação, a partir do momento que existe uma “hiper-interação” entre os sujeitos envolvidos, diferenciando a questão do emissor-receptor. Neste conceito todos são emissores e receptores, são sujeitos ativos do processo. É a construção coletiva, onde a estrutura, ou o conceito, depende de ação - da “inter” “ação”, ou seja “entre ações” (Primo, 2007). Esse conceito, trabalhado por Silva (2004) na docência apresenta a idéia de que “o professor propõe seu conteúdo como forma aberta. O(a) aluno(a) adentra essa obra e cria com o(a) professor(a) o conhecimento e a aprendizagem”. Baseado na metáfora do hipertexto, “onde o conhecimento ocorre na abertura de múltiplas conexões” (SILVA, 2004, p 73) professor(a) e aluno(a) tem a possibilidade de tratar informações, ou seja, “disponibilizando para o usuário autoria, intervenção, bidirecionalidade e múltiplas redes de conexões”.

O termo interatividade por sua vez, não é utilizado por Primo (2007), que o apresenta de outra forma: “Interação Mediada por Computador”. Ele tem como objetivo, quando propõe este termo, não analisar o emissor e o receptor isoladamente, mas as relações que ali se formam.

Silva (1998), faz um paralelo do que é interativo e o que não é. Utiliza dois exemplos para demonstrar esses conceitos: ‘strip-tease’ interativo e o conceito do ‘parangolé’. O ‘strip-tease interativo’ não potencializa o diálogo, ou seja, as pessoas em cena não dialogam. É uma dança solitária e sedutora onde o(a) dançarino(a), durante a música, dança e tira a roupa com o intuito de seduzir o outro, que passivamente assiste a performance, tentando, às vezes, acompanhar a musica/dança no seu espaço. Não há comunicação entre os dois. Já o conceito de ‘parangolé’ é um conceito de arte criado por pelo artista brasileiro Hélio Oiticica,

onde existe uma capa multicolorida que cada expectador é convidado a vesti-la, tornando-os inter-atores da obra (SILVA, 2004).

Sob este enfoque, Silva (1998) aponta que diante deste conceito, a participação do público é fundamental, o público precisa experimentar e penetrar as novas possibilidades. Acrescenta ainda que a proposta do 'parangolé' abrange um conceito de interação social, um interacionismo simbólico que estuda a interação dos sujeitos e as redes no sentido de observar "como são coagidos por elas e de como buscam transcender essa coação" (SILVA, 1998, p.18). Ou seja, a idéia é comunicação-bidirecionalida entre os pólos emissor e receptor, é troca entre codificador e decodificador, sendo que cada um codifica e decodifica ao mesmo tempo. Este é o princípio básico da interatividade.

Diante das idéias apresentadas, pontuamos os fundamentos básicos da interatividade baseado nas idéias de Silva (1998) apontando possíveis aplicações na docência online.

- Participação – É a fusão sujeito-objeto. O sujeito não quer mais ser apenas um receptor, passivo as informações apresentadas. Quer contribuir na formação e construção de informações e conteúdos.
- Bidirecionalidade- Ação dialógica. É como a forma de comunicação é arquitetada dentro do meio baseado nos sujeitos emissores e receptores. Ou seja, bidirecionalidade é a troca entre emissor e receptor, entre codificação e decodificação. Não há função específica para cada um, o emissor pode ser um receptor em potencial e vice versa.
- Potencialidade-Permutabilidade – Liberdade. O sujeito tem liberdade de navegação. Não precisa seguir necessariamente o percurso previamente definido. Pode buscar, trocar e associar as informações e conhecimentos adquiridos.

Na proposta do Campus Online, o(a) docente online⁵¹ pode: oferecer múltiplas informações proporcionando situações que resultem em construção de conhecimento, oferecer múltiplos percursos/direcionamentos para aquisição e manipulação das informações, estimular os(as) demais professores(as) a contribuir

⁵¹ Utilizarei este termo para identificar o(a) professor(a) que será o(a) responsável, a priori, por iniciar/direcionar os processos de discussão e encaminhamento das necessidades do grupo.

com as novas informações e conhecimentos, fornecer situações problemas, provocando situações de inquietações e busca de “possíveis repostas”, ser um(a) colaborador(a), um(a) incentivador(a) e orientador(a) desse processo, buscando o equilíbrio entre a flexibilidade (liberdade) e a organização (normas).

O conceito de interatividade também é muito discutido por Primo (2000). Ele levanta algumas questões baseadas na idéias de Willians de que interatividade é uma proposta autônoma de livre escolha onde os sujeitos se apresentam como intercomunicadores. Primo (2000) apresenta situações cotidianas onde a indústria mercadológica utiliza o termo, “interatividade” como slogan para vendas de produtos (não necessariamente interativos, no sentido real da palavra). Para explicitar as diferenças de inúmeras utilizações desse conceito, Primo(2000) apresenta duas vertentes que clarificam os conceitos e utilização dos termos: interação mútua e interação reativa (Quadro 3):

Quadro 3: Interação Mútua e Interação Reativa.

	Interação Mútua	Interação Reativa
Sistema	<ul style="list-style-type: none"> - Aberto - Forma um todo global - Voltado para a evolução e desenvolvimento - Agentes inteligentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Fechado - Relações lineares, unilaterais - Pouco ou nenhuma condição de alterar o agente - Não percebe, nem reage ao contexto - Não promove troca, não evolui
Processo	<ul style="list-style-type: none"> - Negociação - Relacionamentos evoluem a partir de processos de negociação - Resultado de processos e negociações são imprevisíveis - O agente, uma multiplicidade em evolução 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulo – Resposta - Agentes perenes e definidos - Relação estímulo-resposta (certo estímulo a uma determinada resposta)
Operação	<ul style="list-style-type: none"> - Ações interdependentes - Agente ativo, criativo, influenciando o comportamento do outro - A cada evento comunicativo, a relação se transforma 	<ul style="list-style-type: none"> - Ação-Reação - Um age, o outro reage
Fluxo	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmico - Estrutura narrativa - Teia hipertextual 	<ul style="list-style-type: none"> - Linear, pré definido - Mensagem enviada pelo agente pró ativo e recebido pelo agente reativo - Sequencia definida de acontecimentos sucessivos
Throughput	<ul style="list-style-type: none"> - Mensagens recebidas, são decodificadas, gerando nova codificação - Ação e reação são imprevisíveis 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo mecânico, pré estabelecido - Reflexo, automatismo
Relação	<ul style="list-style-type: none"> - Construção Negociada - Sistema aberto - Processo emergente definido ao longo - Relativismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção Causal - Causa – Efeito - Objetivismo
Interface	<ul style="list-style-type: none"> - Interface virtual – “virtual é um complexo problemático” - Operam virtualmente pois entefaceiam dois ou mais agentes inteligentes e criativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Interface potencial – “potencial é um conjunto de possíveis que aguardam por sua realização” - Estímulos pensados e programados para repostas certas.

Todos os conceitos e proposições apresentados não podem ser vistos apenas como pontos ou metas a serem atingidos. A interação é baseada na compreensão com maior clareza da complexidade de suas ações e processos, resignificando os contextos num processo constante de metamorfose de informações, comunicações e conhecimentos.

Para a implementação do Campus Online, será necessário um software que possibilite a interatividade e a interação entre os usuários, para tal, a proposta é utilizar o software livre MOODLE⁵², também chamado de PLATAFORMA - um sistema de gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA – , destinados a criação de comunidades online voltados para o processo de ensino e aprendizagem.

Em definições mais concretas, o MOODLE (nome do software) ou o AVA(potencialidade do software) é um software, um recurso técnico. O AVA utilizado em sua potência, é um recurso técnico que é utilizado, re-alimentado e modificado pelas pessoas que o utilizam. A partir do uso do AVA é possível publicar conteúdos, produzir e divulgar conhecimentos em diferentes mídias (som, imagem, vídeo, hipertexto). As possibilidades do AVA permitem a interlocução de todos (emissores e receptores), favorecendo a construção de um conhecimento a partir das reais necessidades dos usuários. A sua potencialidade permite a processo de construção do conhecimento em um ambiente colaborativo, cooperativo e interativo de aprendizagem, onde o centro do processo, é o sujeito ativo (emissores e receptores, ou co-autores) que ao interagirem passam por um processo de reflexão e (re)construção dos conhecimentos desenvolvendo assim, uma aprendizagem significativa. Enfim, o conceito do AVA engloba mais as suas possibilidade de compartilhamento de ações do que o uso meramente técnico.

O MOODLE sendo um software LIVRE⁵³, é disponibilizado de forma gratuita e livre na Rede, podendo ser alterado e (re)criado sem precisar de licenças ou direitos

⁵² Para a implementação do Campus Online este será o software utilizado, por ser livre e free.

⁵³ “Software livre, segundo a definição criada pela Free Software Foundation, é qualquer programa de computador que pode ser usado, copiado, estudado e redistribuído sem restrições. Um software é considerado como livre quando atende aos quatro tipos de liberdade para os usuários do software definidas pela Free Software Foundation: 1)A liberdade de executar o programa, para qualquer propósito (liberdade n°0); 2)A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo para as suas necessidades (liberdade °1); 3)A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao seu próximo (liberdade n°. 2); 4)A liberdade de aperfeiçoar o programa, e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie (liberdade n°3). Fonte: Wikipédia

autorais para sua utilização/modificação, apenas de profissionais capacitados⁵⁴ para gerenciar o software. Diante do exposto, a proposta desta pesquisa é utilizar o Software Livre MOODLE para implementar o Campus Online do ISERJ.

Está sendo apresentado, durante todo este trabalho, as possibilidades e as potencialidades do Campus Online para a formação continuada dos professores do CAP, da mesma forma, pretendo apontar alguns benefícios da utilização da plataforma MOODLE no desenvolvimento do Campus Online, mediante teorias e observações da plataforma em funcionamento:

a) O letramento digital atrelado a utilização do AVA

Nesse item tentarei responder a pergunta anteriormente feita: Mas como propor uma formação continuada mediada pelas TICs se os(as) professores(as) não as dominam, se são “analfabites”?

Na alfabetização, seja de crianças ou adultos, o aprendizado se faz a partir de efetivas práticas: aprende-se a ler lendo, aprende-se a escrever escrevendo. Sob este enfoque o(a) professor(a) passará pelo processo de letramento digital utilizando as interfaces digitais, ou seja, fazendo, se conectando, interagindo pois não se deve resumir o aprendizado das TICs ao aprendizado técnico, mas deve se considerar o uso efetivo que se faz das interfaces digitais.

Os(as) professores(as) já possuem conhecimentos teóricos e práticos para discutir as necessidades cotidianas da escola. O que eles precisarão é a partir do AVA fazer o uso da linguagem digital para interagir com outros sujeitos que estarão dispersos, mas próximos virtualmente. Para isso, é necessário expor, professores(as), a situações reais de interação e utilização das potencialidades do AVA desafiando-os(as) constantemente a ousar, testar e prosseguir. Neste sentido, é fundamental o papel do(a) docente online, que será o(a) mediador(a) entre os(as) professores(as) e as interfaces digitais até o momento que todos(as) os(as) professores(as) serão em potencial docentes online.

É inegável a necessidade do letramento digital. Porém, acredito não ser correto primeiramente pensar no letramento digital dos professores, para somente então encarar a possibilidade da formação continuada em ambientes virtuais. Na proposta educativa de Dewey (apud CAMBI, 1999), o método "dos problemas" estimula o

⁵⁴ O ISERJ é um campo rico de formação de profissionais. Além do tradicional objetivo de formação de professores, forma também técnicos em informática. Desta forma, todos os profissionais envolvidos na implantação do Campus Online poderão surgir da própria instituição.

cognitivo para o aprendizado de novos conhecimentos buscando respostas as necessidades e inquietações, pois a aprendizagem parte de necessidades, problemas ou situações que geram dúvidas intelectuais.

b) Ampliação dos espaços de discussões;

Retornando aos Eixos Norteadores do trabalho desenvolvido no CAP, observamos que para os(as) alunos(as)

a sala de aula e os demais espaços da escola (sala de leitura, artes, informática, Projeto Lendo e escrevendo, pátio, pista, quadra, refeitório, banheiro, brinquedoteca, cantina, bosque, entre outros) serão igualmente considerados como **espaços de construção de conhecimentos**(...)vale ressaltar que precisamos continuar investindo na democratização do acesso de nosso alunos a outros espaços de construção de conhecimento. Por isso, cabe a escola construir estratégias que garantam a infraestrutura necessária para que nossos alunos possam visitar diversos espaços de cultura e lazer.(PP / AIEF 2010/2011 p. 5)

Se propomos o investimento na democratização do acesso a outros espaços de construção de conhecimento para nossos(as) alunos(as), por que não ampliar estes espaços para dar continuidade aos saberes docentes? Surge então a necessidade de trabalharmos na mesma perspectiva dos Eixos Norteadores, agora, voltado para a formação continuada dos(as) professores(as).

c) Realização de ações pedagógicas numa lógica colaborativa, onde diferentes interfaces digitais mediarão os processos (interfaces síncronas e assíncronas);

Santos (2006) identifica algumas potencialidades das “interfaces online como dispositivos para a emergência de novos gêneros e autorias” (p. 129). Apresenta algumas possibilidades de comunicação interativa que integram várias linguagens (sons, imagens, textos, hipertextos) na forma síncrona e assíncrona, como formas de comunicação que contribuem no espaço formativo.

Dentro do AVA encontramos interfaces digitais que potencializam a interatividade e a interação entre os usuários como veremos a seguir:

- *Fórum de Discussão* - É uma interface assíncrona onde todos os usuários podem conversar permitindo o “registro e a partilha de narrativas e sentidos entre todos os sujeitos envolvidos” (SANTOS, 2006, p. 133). É também entendido como uma sala de aula online, onde emissores e receptores se relacionam propiciando uma real

troca de papéis dentro do AVA. Possibilita o diálogo entre os sujeitos favorecendo a criação coletiva do conhecimento. Nesse ambiente os sujeitos são convidados a dividir interesses individuais e coletivos buscando construir coletivamente os saberes. Os registros são armazenados podendo ser consultados a qualquer momento. Dentro desta interface podemos ampliar espaços disponibilizando um compartilhamento de conhecimentos como: criação de uma midiateca, glossário, agenda de eventos, indicação de livros, links, imagens.

- *Chat's* - É uma interface síncrona permitindo que os sujeitos conversem em tempo real, como no telefone. É também conhecido, na cibercultura, como salas de bate-papo. É dinâmico pois os sujeitos podem estar geograficamente dispersos, mas virtualmente próximos. Pela potencialidade, muitas pessoas podem estar juntas conversando ao mesmo tempo (todos-todos). Como em toda e qualquer interface, alguns obstáculos podem aparecer. No caso dos chat's, muitas pessoas conversando ao mesmo tempo podem confundir as mensagens e, como numa sala de aula presencial, papos paralelos podem surgir. Pela agilidade da interface, a linguagem escrita se modifica, na forma – abreviações excessivas - e no tamanho normalmente, a fim de atender a dinâmica rápida do chat, as respostas são sintetizadas em algumas poucas linhas, não acontecendo às vezes, um aprofundamento das questões. Torna-se mais importante a mediação do docente online em todo o processo.

- *Blogs* - Os Blogs também são chamados de diários virtuais. Se antigamente os diários eram guardados a “sete-chaves”, hoje na cibercultura, tudo é disponibilizado na rede. Na proposta dos Blogs dentro do AVA, eles “começam a indicar possibilidades concretas de mediação de processos reflexivos (na ação e sobre a ação) em cenário de formação” (SANTOS, 2006, p. 136). É um espaço de narrativa individual (diária, semanal) do processo que o sujeito está experimentando, como um diário de bordo, diário de campo. Voltamos aqui a Barbier (apud SANTOS 2006) quando conceitua o diário de itinerância como um dispositivo metodológico capaz de retratar o sujeito, ou grupo, ou comunidade, incentivando-os a

a) reconhecer e registrar sua itinerância de aprendizagem compartilhando seus dilemas com todo o grupo sujeito, b) ajudarem os pesquisadores a tomarem decisões de intervenção e encaminhamento das atividades baseadas no processo de desenvolvimento do pesquisador. (BARBIER APUD SANTOS 2006 p. 136)

Santos (2006, p.137) apresenta algumas questões que podem nortear a produção dos diários.

Quais as dificuldades enfrentadas e quais estratégias utilizadas para superar essas dificuldades? Quais as realizações e os avanços acontecidos até agora? Como você vê sua participação no curso? O que você espera (comentários e sugestões para os próximos percursos de aprendizagem?)

Como em todo Blog, é possível outros sujeitos escreverem comentários, interferindo ativamente no conteúdo postado auxiliando o processo de avaliação sobre a ação.

- *Portfólios* - Portfólio, a priori, é a coleção de trabalhos de uma determinada empresa ou artista. Sob o enfoque do AVA, ele se apresenta como um dispositivo interativo que agrega produções científicas do(a) autor(a) permitindo compartilhamento com os(as) demais autores(as) da comunidade de aprendizagem, promovendo desta forma, práticas de avaliação formativas (Santos 2006). Permite que todos tenham acesso a todas as produções, tornando-os autores e avaliadores de todos os processos de construção do conhecimento, permitindo:

a) auto-avaliação: o avaliador é o autor da ação, da produção, ou da performance avaliada, b) co-avaliação: o avaliador é um par da ação, da produção, ou da performance avaliada e c) heteroavaliação: o avaliador é um autor mais experiente, geralmente o professor da atividade, no tratamento do objeto de estudo a ser avaliado. (SANTOS, 2006, p.138)

- *Wikis* - É uma interface colaborativa onde permite a criação coletiva de informações e conhecimentos, ou seja, é um editor de texto coletivo, um software de co-autoria. O exemplo mais forte de Wiki é a **Wikipédia** que é “uma enciclopédia multilíngue online livre colaborativa, ou seja, escrita internacionalmente por várias pessoas comuns de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias” (fonte: Wikipédia), disponibilizando também uma produção com co-autores. Apesar da criação colaborativa ser muito interessante, o wiki tende a criar alguns conflitos quanto ao paradigma de autoria, visto que vários autores interferem no produção de outro autor, ou de um texto único coletivo. Essa relação tende a ser conflitante porém negociada assim como afirma D’Andreas (2009, online)

acreditamos que um texto produzido em um sistema wiki de publicação leva ao extremo a noção de texto como fruto de interações, uma vez que todo o seu processo de elaboração e leitura é resultado direto de uma “**negociação**” entre os usuários,

sendo necessário, por exemplo, um “**pacto**” entre os envolvidos quanto à natureza instável e dinâmica do ambiente onde o trabalho se materializa.

É notório que a função dos sujeitos e dos objetos são modificados de acordo com o tempo/espço/tecnologia. Diante disso, e diante dos wikis apreseto, baseada em Santaella (2004) três tipos de leitores transformados a partir do contato com os diferentes tipos de mídias ao longo da História:

Quadro 4 – Leitores diante das mídias

Leitor Contemplativo	Leitor Movente	Leitor Imersivo
Surge no renascimento	Surge após a Revolução Industrial	Surge na Pós Modernidade
Leitura silenciosa e individual	Leitura ágil, móvel e fragmentada	Leitura hipertextualizada, segue percurso e lógica própria
Meditativo, imóvel e sem pressa	Necessidade de comunicação e informação	Navega no ciberespaço, interage, cria
Leitor de Shakespeare e pinturas de Da Vince	Leitor da palavra, imagens e sons	Leitor hipertextual e multilinear

Diante do quadro exposto é possível afirmar que o wiki possibilita a construção de conhecimentos de maneira refletida e crítica a partir do exercício da autoria, da colaboração, do desenvolvimento da autonomia e do diálogo e interação entre os co-autores.

d) Aproximação da Teoria Construcionista

A Teoria Construcionista se sustenta no ideal do aprender a aprender e não ensinar, do construir e não o instruir. Suas bases fundamentais são as teorias construtivistas, de Piaget e construcionistas de Papert. Uma das hipóteses centrais do trabalho de Piaget (apud DAVIS E OLIVEIRA, 1992) é a de que todos os homens são inteligentes e que a inteligência serve para buscar e encontrar respostas para questionamentos do cotidiano. Por isso, a inteligência apresenta duas condições inerentes ao ser vivo: a organização e adaptação em um mundo de constantes transformações. Segundo Papert (1997), o construcionismo é gerado sobre a suposição de que os sujeitos farão melhor descobrindo por si mesmos o conhecimento específico de que precisam mediadas pela utilização das tecnologias. Para Piaget (apud DAVIS E OLIVEIRA, 1992) a aprendizagem se dá pela interação sujeito-objeto. Na epistemologia de Piaget, o ser humano está fadado ao conhecimento, pois as estruturas cognitivas são desenvolvidas levando o sujeito a

uma nova consciência. É nesta interação que o sujeito se desenvolve, passando de uma estrutura simples para uma mais complexa.

e) Aproximação da Teoria Socio-Interacionista

Vygotski (apud DAVIS E OLIVEIRA, 1992) destaca que o organismo e o meio exercem ação recíproca, um influencia o outro e esta interação acarreta mudança sobre o indivíduo. A Concepção Interacionista de desenvolvimento apóia-se na idéia de interação entre o organismo e meio, e vê a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. Para Vygotski, (apud DAVIS; OLIVEIRA, 1992),o desenvolvimento é baseado na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído, paulatinamente, num ambiente que é histórico e, em essência social. Ele enfatiza as possibilidades que um indivíduo dispõe a partir do meio em que vive e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a "instrumentos" físicos (as tecnologias) e simbólicos (cultura, valores, conhecimentos pré-existentes).

O advento das TICs e seu potencial em AVAs para a Educação produz um grande interesse no re-estudo da teoria de Vygotski. O aspecto mais focado é do trabalho cooperativo em rede, que Vygotski denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD – utilizado para se referir a distância entre um nível de desenvolvimento real e o nível potencial. Este conceito possibilita compreender as funções de desenvolvimento que estão a caminho de se completar. Segundo Lucena (1997, p. 27):

o aprendizado é, por natureza, um fenômeno social e o novo conhecimento é construído a partir da interação entre pessoas engajadas no diálogo. Ou seja, o aprendizado é um processo dialético no qual o indivíduo testa um conceito desenvolvido no nível individual contra conceitos de seus interlocutores até que um acordo seja estabelecido entre eles

Na abordagem Socio-Interacionista é importante que se perceba como o sujeito se comporta no que se refere à curiosidade e cabe ao docente online estimular essa atitude, criando situações de desequilíbrio para que o grupo de professores(as) possa se desenvolver. Cabe, poranto, ao docente online proporcionar condições para que os(as) professores(as) desenvolvam todos os seus esquemas cognitivos visando a desenvolver cada vez mais o seu pensamento

apoiada na idéia de interação entre organismo e meio buscando comprovar que é na interação que se constrói o conhecimento. Essa concepção segundo Araújo (2002), surge no sentido de distribuir os papéis, ora no sujeito ora no objeto. Essa interação se dá entre o sujeito e os objetos de seu meio social: ele próprio, as outras pessoas, o ambiente natural, físico, mental, simbólico e cultural. Os interacionistas afirmam que o organismo e meio exercem ação recíproca, um influencia o outro acarretando mudanças significativas sobre os indivíduos.

3.3 Desafios da Formação Continuada na perspectiva do Campus Online

Início as Categorias dos Desafios da Formação Continuada (categorias criadas a partir da necessidade específica deste estudo), tendo como base a seguinte pergunta do questionário⁵⁵: “Você acredita que essas discussões⁵⁶ podem ser continuadas em outros ambientes, tipo: Internet, E-mail, Fórum de Discussão?”

Aproximadamente 85% dos(as) professores(as) entrevistados(as) acreditam ser possível a utilização de um ambiente online⁵⁷ para as discussões de assuntos pedagógicos. Contudo, algumas respostas, retratam possíveis resistências a esta nova proposta, que serão abordadas nas categorias como obstáculos para a implementação/aceitação dos(as) professores(as).

3.3.1 Categoria: “Ao vivo e as cores”

“Não. As questões de trabalho devem ser discutidas no trabalho, ‘ao vivo e a cores’”.

Professor(a) concursado(a) há 4 meses no CAP, optou por não se identificar:

Essa afirmativa tende a nos levar a análise de duas situações:

⁵⁵ Não utilizei termos técnicos como AVA pois poderia causar estranheza aos professores(as). Procurei utilizar termos usuais mais simples, como: Internet, e-mail, fórum de discussão. Lembro que o AVA não se resume a essas interfaces.

⁵⁶ As discussões iniciadas nos Centros de Estudos (questões pedagógicas, administrativas, políticas e cotidianas).

⁵⁷ Apesar de 85% dos entrevistados afirmar, nos questionários, que é possível a criação de um ambiente virtual para as discussões pedagógicas, os discursos em conversas informais não coincidem com as respostas dos questionários.

- “As questões de trabalho devem ser discutidas no trabalho”, como meio de reforçar que as discussões devam ser todas resolvidas/discutidas na escola, para não levarmos “o trabalho para casa⁵⁸”.

- “Ao vivo e a cores” afirmando o modelo convencional de reuniões pedagógicas dentro de um espaço bem específico, onde as discussões tem que acontecer em uma sala, com a exposição oral de alguns sujeitos, enquanto outros apenas ouvem. Esses sujeitos acreditam ainda que o único espaço de troca, de aprendizagem é o presencial, desconhecendo as potencialidades de um ambiente virtual. Essa afirmativa está intimamente relacionada às idéias de uma matriz pedagógica onde procura-se reproduzir tudo aquilo que vivemos, assim como afirma Moran (2003, p.43)

Existem dificuldades sérias na aceitação da educação on-line. A primeira é o peso da sala de aula. Desde sempre aprender está associado a ir a uma sala de aula e lá concentramos os esforços dos últimos séculos para o gerenciamento da relação entre ensinar e aprender. O modelo cultural e burocrático predominante nas organizações educacionais exerce também um peso avassalador na inércia frente a necessidade de inovar. Tudo é planejado ou decidido de cima para baixo. Os prédios, os currículos, a contratação de professores são feitos em função do atrelamento (muitas vezes, confinamento) a salas de aula.

Por mais que o foco de Moran (2003) estivesse voltado aos alunos(as), muitos(as) professores(as) ainda permanecem no modelo convencional de sala de aula, com um quadro de giz, os alunos sentados, ouvindo seus ensinamentos, assim como, numa sala de reunião pedagógica, uma pessoa direcionando o encaminhamento das discussões, alguns sujeitos participando e outros, na maioria, em silêncio, observando.

Reforçando as idéias de Moran, esse(a) mesmo(a) professor(a), quando perguntado se acha que uso da Internet contribui para o seu crescimento profissional? (pergunta 6, do bloco 3 do questionário), responde:

“Sim, em todos os aspectos a Internet contribui para o crescimento, não só profissional, mas cultural, pessoal...”

⁵⁸ Algumas possibilidades colhidas por intermédio de conversas informais:

- Por trabalharem em outras escolas, não teriam tempo para acompanhar essas discussões,
- Por não quererem “trabalhar” em casa, ou simplesmente porque “sou pago para trabalhar na escola e não fora dela” (sic)

Essa afirmativa retrata a consciência dos(as) professores(as) para as potencialidades das TICs porém mostra a resistência em usá-las a favor de uma formação continuada institucionalizada.

3.3.2 Categoria: Envolvimento dos(as) Professores(as)

“Sim, mas precisa ser um espaço que contemple as necessidades dos professores e seduzi-los para criar o hábito de acessar esses suportes”. Carmen, professora concursada e supervisora pedagógica concursada há 20 anos no CAP.

Pelas observações do cotidiano é possível perceber que alguns(as) professores(as) estão mais dispostos(as) a mergulharem nesse novo ambiente virtual. Como professora de informática, fui responsável pela criação do Blog do Anos iniciais do CAP-ISERJ e muitas vezes sou procurada, por professores(as) e funcionários(as) para ajudá-los(as) nas questões tecnológicas com troca de informações via e-mail. O interessante é perceber que a partir desses movimentos a proposta do Campus Online, de uma forma bem simplória, já foi iniciada.

A grande questão ainda permanece: como seduzir os professores a utilizarem as TICs e conseqüentemente o Campus Online?

Estamos vivendo o ano da mobilidade, dos tablets, dessa forma

caminhamos para processos de **comunicação audiovisual**, com **possibilidade de forte interação**, integrando o que de melhor conhecemos da televisão (qualidade da imagem, som, contar estórias, mostrar ao vivo) com o melhor da Internet (acesso a bancos de dados, pesquisa individual e grupal, desenvolvimento de projetos em conjunto, a distância, apresentação de resultados). Tudo isto exige **uma pedagogia muito mais flexível, integradora e experimental** diante de tantas situações novas que começamos a enfrentar. **Não podemos confundir a educação on-line só com cursos pela Internet e somente pela Internet no modo texto. (grifos meu)** (MORAN, 2003, p.40).

Dessa forma, Moran (2003) nos mostra as possibilidades de envolvimento num ambiente virtual, esclarecendo que a proposta do Campus Online está respaldada na educação online e não na EAD, ou em cursos pela internet. É apresentar aos professores(as) as potencialidades das interfaces digitais e sobretudo o enriquecimento de troca de conhecimentos propiciados pelo ambiente virtual. Porém nos chama atenção afirmando que “é difícil manter a motivação no

presencial e muito mais no virtual” (Moran , 2003, p. 44), é preciso envolvimento dos sujeitos em processos participativos, afetivos que passem confiança.

Outro fator importante apontado por Moran (2003, p.45) que deve ser trabalhado a fim de seduzir os sujeitos é “a interação estimulada para a construção do conhecimento, promovendo um equilíbrio no individual e no grupal, com uma integração entre os momentos presencial e virtual”. Esse é o foco do Campus Online: “integração entre os momentos presencial e virtual” (MORAN, 2003, p. 45).

3.3.3 Categoria: Políticas Públicas

“No momento não. Só será possível se o professor tiver garantido o seu computador (mantido pelo governo) e acesso a Internet na própria escola.” Solange, professora concursada há 19 anos no CAP.

Acredito que esta categoria seja a mais complexa, e a base para a implementação do Campus Online.

A lei respalda a necessidade de uma formação continuada dos professores da Educação Básica como podemos observar na Lei Federal nº 12.056/2009, no artigo 62 da LDBEN que determina que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, acrescentando que a

formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (...) a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”.(Lei 12.056/2009, art. 62)

Em outra resolução, agora da Secretaria de Estado e Educação - SEEDUC, reafirma tal necessidade,

Resolução SEEDUC Nº 4297 de 09 de junho de 2009, altera o artigo 2º da Resolução SEEDUC nº 4.198 de 16 de janeiro de 2009, e dá outras providencias (...) **Art. 2º- Fazem jus à entrega de um equipamento do tipo notebook os seguintes**

servidores: I- Professores Docentes I e Docentes II da Secretaria de Estado de Educação que tenham sido regentes de turma no ano letivo de 2007 e que tenham permanecido no exercício dessas funções no corrente ano letivo; II- Professores Docentes I oriundos dos concursos dos anos de 2004 e 2007, regentes de turma no ano de 2008; III- Professores Docentes I e Docentes II que atuam nos Núcleos de Tecnologia Educacional, Pólos de Tecnologia Educacional ou nos Laboratórios de Informática Educativa das Unidades Escolares como Coordenadores, Multiplicadores, Dinamizadores, Técnicos e Orientadores Tecnológicos; IV- Diretores de unidades escolares desta Secretaria de Estado; V- Coordenadores Regionais no exercício do cargo a partir de 2008.(grifo meu)

No entanto os(as) professores(as) do ISERJ não receberam os notebooks da SEE com a alegação de estarem cedidos a FAETEC. Por outro lado, a SECT diz:



Figura 13: E-mail resposta da SECT

O ISERJ apesar de está vinculado a FAETEC e a SECT necessita investimento maior nas questões relacionadas aos recursos tecnológicos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temos um laboratório de informática, com máquinas antigas (total de 15) e sem acesso a Internet. Sabemos que em outros segmentos do ISERJ os laboratórios são mais bem equipados, até pela necessidade de atender ao curso de informática, porém, segundo informações de alunos dos cursos de informática: “acontece um revezamento de turmas no laboratório pois nem todos os computadores tem acesso a internet”.

3.3.4 Categoria: Real X Virtual

“Não. Prefiro discutir questões pedagógicas com troca real”. Ana Cristina, professora concursada há 14 anos no CAP.

Por essa resposta aponto os questionamentos: O que é REAL e o que é VIRTUAL? O virtual se opõe ao real? O que não é real é falso?

Enganosamente, a fim de generalizar, cria-se uma idéia de que o virtual seria a “pura e simples ausência da existência” (LÉVY, 1996, p. 15). Longe dessa “realidade real”, o sujeito estaria se perdendo enquanto cidadão, deslocando dessa forma, suas características individuais e sociais, absorvendo todo e qualquer valor transmitido virtualmente. O virtual o levaria a uma fuga da realidade, a uma vida paralela. Levaria a um mundo de isolamento que, ora é prazeroso, ora é decepcionante substituindo a realidade pela fantasia e paradoxalmente o sujeito se comunicaria mais virtualmente deixando de se encontrar pessoalmente. (BARRAL, 2000, p. 41). Nessa tendência, estaria se construindo sujeitos sem leis e limites, incapazes de viver em sociedade.

Segundo Lévy (1996, p.15), “a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência”. O virtual é um modo de ser individual ou um modo de estabelecer relações e que foi confundido no uso coloquial na expressão da linguagem do senso comum. Lévy (1996, p.15) esclarece, baseado na filosofia escolástica, que “é virtual o que existe em potência e não em ato”. Acrescenta ainda que, o virtual não é contrário ou se opõe ao real, mas se distingue do atual.

Para compreender melhor a relação do virtual e real, Levy e Gilles Deleuze, distinguem alguns termos pertinentes para melhor entendimento sobre essa questão: a atual e o virtual, a atualização e a virtualização.

Deleuze (1968) faz algumas considerações sobre o possível e o virtual. Acredita que o possível já está constituído, porém sem acarretar mudanças em sua determinação e em sua natureza. O possível é o real, só lhe faltando a existência. Existência esta, que implica na produção inovadora de idéias. O possível é estático, permanece o mesmo, é pré-determinado, pronto e acabado, a espera de ser simplesmente utilizado.

O virtual é algo em potência que ainda não desenvolveu todas as suas possibilidades, é algo dinâmico, um conjunto de forcas e tensões, de “nó de tendências, ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento” (LÉVY, 1996, p. 16) que ao se atualizarem, realizam soluções imprevistas. O virtual se opõe ao atual, se assimilando a um problema, enquanto o atual na solução. Para Kastrup (2000, p.41), baseado nas idéias de Bérgrson, o atual, ou as formas existentes no

presente, só podem ser compreendidas se nos colocarmos, de saída, no virtual. Acrescenta que

o conceito de virtual visa dar conta de um real que se define como duração em oposição à concepção de um real pré-formado (...) Pensando através do par **virtual-real**, Bergson dá um corpo a uma ontologia criacionista, em oposição à ontologia que entende o presente como realização do possível, pois quando, para entender o presente, trabalha-se com o par **possível-real**, considera-se o processo de presentificação como realização. (grifos do autor)

O virtual se apresenta como um campo de possibilidades em aberto a ser explorado. Está presente nesse conjunto de possibilidades, situações históricas já realizadas pelos sujeitos e outras que ainda serão. Novas possibilidades também se inscrevem no virtual, esperando ser absorvidas na construção do real. Lévy (1996) considera que o virtual, em troca permanente com a realidade atual, transforme a mesma. O campo de “potencialidades de ser” acrescentando as possibilidades já realizadas com as novas serão reatualizadas de forma diferente. Para Baudrillard (2001, p.41), “o virtual não é, então, mais que uma hipérbole dessa tendência a passar do símbolo para o real (...) o virtual coincide com a noção de hiper-realidade⁵⁹”. Nesta perspectiva, o virtual ocupa lugar do real, se apresentando como solução final quando se desenvolve a realidade definitiva, paradoxalmente, marcando sua dissolução. Baudrillard (2001, p.43) afirma que o virtual vai além da capacidade de gerar e transmitir informações, efetuar cálculos e atividades computacionais, o virtual faz parte de “uma jogada que não podemos ainda discernir qual seja”.

A atualização ocorre porque o virtual existe, tem existência. É um processo, de atualização do virtual, que retorna sob forma de virtualização, trazendo soluções à problemas. Acontece dessa forma, “uma produção de qualidades novas, uma transformação das idéias, um verdadeiro dever que alimenta de volta o virtual” (LÉVY, 1996, p. 17). Para Deleuze (1968, p.41), tudo o que existe no presente é a realização de possibilidades pré-existentes, não existindo criação, mas limitação. A atualização se difere neste ponto pois tem por regras a divergência e a criação, é um “processo de diferenciação, cujo resultado não pode ser antecipado”.

⁵⁹ Segundo Baudrillard (2001) é uma falsa realidade mascarada como real. É através das mídias, produzindo imagens e mensagens, que dá origem ao mundo simulacional, ou simulacro.

O processo de atualização se trata de uma solução nova que não estava contida dentro do possível, porém, no instante que o dispositivo se interliga a inteligência, esta é colocada no processo de virtualização, acionando processos de criação e de diferenciação em seu interior.

Enquanto a atualização vai de um problema a solução, a virtualização passa da solução a um outro problema, é um processo permanente de passagem ao virtual. A condição mutante da realidade é processada pela virtualização e segundo Lévy (1996, p.148) “é um dos principais vetores de criação da realidade”. Kaustруп (2000) afirma que, a transformação dessas novas técnicas produz o efeito de virtualização ou problematização da subjetividade que passa a ser mais importante do que a resposta a um problema imediatamente dado. Esse modelo do ir e vir é representado muito bem quando Kaustруп (2000, p.42) diz que

depois de atualizado enquanto configuração específica, o computador é relançado na rede de fluxos de onde emergiu. Ele retorna à rede enquanto objeto concreto, mas também e, principalmente, enquanto um novo fluxo que, por sua vez, vai participar da composição de novos objetos e da produção de novas subjetividades.

A composição particular de fluxos (fluxos lógicos, materiais e semióticos) constrói uma máquina concreta, o objeto computador, que por sua dimensão não deve ser entendido como mais um objeto introduzido no mundo atual. É importante perceber que a realidade virtual não está fora deste mundo, o que até poderia surgir uma concepção metafísica, mas se compõe juntamente com a realidade atual e aquilo que designamos de real. Existe, desta forma, o real, porém este real é bem mais complexo do que o concebemos cotidianamente. A esfera do real incorpora a realidade atual e a realidade virtual. Lévy (1996, p.11) afirma ainda, citando Deleuze, que “o virtual possui plena realidade enquanto virtual”.

Enfim, Lévy e Baudrillard tendem a teorizar essa questão *virtual e real*, de forma distinta, porém é possível afirmar que a passagem do atual ao virtual “se constitui como um processo de humanização” (Larrosa, 2001). Dentro dessa perspectiva, as novas vivências eletrônicas devem ser vistas, lidas, interpretadas e incorporadas criticamente pela sociedade, que de uma forma ou de outra, fazem parte desse processo.

4 EM ATUALIZAÇÃO PERMANENTE



Figura 13: Em Atualização Permanente
Fonte: gattune.net

O ISERJ possui tradição em ensino, em arquitetura (...) possui um patrimônio imaterial distintivo, composto por uma identidade, o educador profissional, e uma missão, a educação, especialmente a educação profissional (Plano Diretor, 2005)

O primeiro verso do hino do Instituto de Educação, título deste trabalho, “Instituto fanal cuja história”, me instigou o desejo de escrever sobre esta instituição centenária, que tenho em minha trajetória profissional um local onde me fiz professora.

Este verso nos leva a compreender o Instituto de Educação como um farol, um fogo que fica aceso noite e dia, em cima de torres, ao longo de praias, portos e entradas de fortes, como indicativo de terra firme, segura. Como linguagem figurada, é entendido com a luz intelectual, que orienta, que guia os viajantes. Sob esta perspectiva, o trabalho buscou fortalecer essa luz intelectual, potencializando o seu alcance assim como um GPS (Global Positioning System - Sistema de Posicionamento Global), capaz de encontrar determinados caminhos, calcular trajetos/processos e mapear os percursos mas não esquecendo da tradição inicial do Farol.

Com isso, a fim de recuperar o ideário e a **TRADIÇÃO** da Escola Nova (Anísio Teixeira) e a busca por uma identidade nacional rumo a modernidade construindo valores e idéias inovadoras sobre uma educação contemporânea, idealizei o Campus Online. A criação do Campus Online, apesar de ousada e passível de resistência, busca oportunizar um ambiente virtual a fim de proporcionar a troca de informações e discussões cotidianas, facilitando a compreensão e a democratização dos conhecimentos, assim como sempre almejou Teixeira.

Pensar na formação continuada dos(as) professores(as) *in lócus* significa resgatar os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem que permeiam as práticas do ISERJ. Práticas que precisam acompanhar a pós modernidade no sentido do ensino das/com tecnologias a favor de uma educação de qualidade e conseqüentemente na contribuição de ações transformadoras dos(as) professores(as)-pesquisadores(as).

O ISERJ, como centro de referência na formação de professores(as) não pode ficar alheio a utilização das **NOVAS TECNOLOGIAS** fazendo-se necessário o re-pensar e o re-fazer como laboratório pedagógico vivo e atuante atualizando as necessidades e a velocidade das informações e conhecimentos no contexto atual. Nessa perspectiva, o CAP reforça sua identidade como espaço de se fazer

educação com a missão de formar professores (campus de estágio) e de formação continuada dos docentes que lá atuam. A formação continuada aliada as TICs amplia o horizonte de possibilidades que conseqüentemente favorecerá o êxito da **INOVAÇÃO**, tais como:

- O Campus Online sendo uma interface de mediação dos processos pedagógicos proporciona a qualificação na gestão do conhecimento, individual e coletivo;
- Pela ação ilimitada – de tempo e espaço – o Campus Online pode ser um meio de divulgação do trabalho de excelência desenvolvido no CAP;
- O Campus Online pode favorecer articulações entre os diferentes meios pedagógicos e acadêmicos com objetivo de promover o intercâmbio pedagógico, intelectual e cultural;
- O Campus Online pode potencializar as diferentes habilidades e competências dos sujeitos envolvidos, visto que todos desenvolverão no ambiente virtual, a mesma função, de aprendizes e “mestres”, proporcionando o aprofundamento dos estudos pedagógicos.

Vale ressaltar que a proposta do Campus Online não tem relação com a EAD. Tem uma proposta baseada na construção coletiva, da inteligência coletiva, que entende as TICs como interfaces interativas que transformam consideravelmente o papel dos sujeitos diante das tecnologias. Nesse enfoque, todos os envolvidos são responsáveis pelo aprendizado individual e coletivo e pelo trabalho colaborativo e cooperativo, onde todos serão autores e co-autores do processo de construção do conhecimento.

Para a viabilidade do Campus Online será necessário um compartilhamento de descobertas e processos de aprendizagem capazes de criar momentos de liberdade e desejos de experimentação. Experimentação que sempre esteve presente no ISERJ, desde sua criação, como Escola Normal da Corte buscando resgatar as potencialidades de um CAP, como campo de experimento constante de práticas e ações pedagógicas possibilitando a transformação do cotidiano da escola propiciando a divulgação de descobertas e idéias de uma nova prática pedagógica e de uma nova cultura, a cibercultura.

Pelas entrevistas, observações e análises dos discursos é possível afirmar que os(as) professores(as) reconhecem a importância e as potencialidades das TICs

porém mostram-se resistentes/limitados a cultura digital. A constatação dessas resistências provocou uma reflexão e uma adaptação ao estudo proposto, reforçando ainda mais necessidade da escolha da metodologia utilizada, pesquisa-ação.

A pesquisa-ação me instigou a analisar o modo coletivo de pensar e a compreender os processos de aceitação e resistência dos(as) professores(as), proporcionando uma investigação capaz de retratar a realidade existente e transformá-la a partir de reais necessidades, visto que

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11)

Sob este enfoque, acredito que eu, enquanto professora-pesquisadora do CAP e professora-pesquisadora deste estudo, vivenciando o cotidiano do *lócus* pesquisado, posso com propriedade, numa perspectiva de fazer-parte do corpo docente, traçar numa ação coletiva, estratégias para implementação do Campus Online buscando identificar os conflitos, assim como os encontrar novos caminhos de se fazer uma educação continuada a partir das TICs.

Fazendo um paralelo do perfil do(a) educador(a) do sec. XXI com o perfil do(a) educador(a) frente ao Campus Online, pontuo algumas características necessárias para o novo saber – fazer - pedagógico:

- O(a) educador(a), na maioria das vezes, imigrante digital, precisa enfrentar os desafios para ser letrado tecnologicamente;
- O(a) educador(a) deixará de ser o “representante legal do saber” e passará a ser aprendiz ;
- O ensinar e o aprender são compartilhados entre todos os sujeitos envolvidos.

Quanto aos recursos tecnológicos, a compra de equipamentos de primeira geração e acesso a Internet, não será garantia de ambientes realmente interativos e muito menos de uma aprendizagem significativa. O desafio da formação continuada aliado as TICs será conquistado aos poucos, a medida que professores(as) conheçam as potencialidades das tecnologias e vejam uma aplicabilidade efetiva, capaz de suprir, instigar e desenvolver novos conhecimentos. E dessa forma,

potencializar relações humanas, ações libertadoras, aprendizagens autônomas, coletivas e solidárias, onde professores(as) se disponham a partilhar seus saberes e aprender outros.

Enfim...

Pensar na inclusão das TICs em espaços de formação continuada é transformar o olhar direcional das TICs e principalmente dos professores. É pensar não apenas na adaptação do professor às tecnologias, mas na adaptação do contexto pedagógico e no rompimento de barreiras humanas e técnicas a fim de criar novos conceitos e sentidos para o fazer - pedagógico e conseqüentemente promover o desenvolvimento constante dos sujeitos envolvidos no processo. Reforço aqui, mais uma vez que a concepção do Campus Online não está pautada nas idéias de EAD mas sim num modelo respaldado na proposta de Ensino Online, onde a relação de aprendizagem está baseada no “todos-todos”.

O estudo não para por aqui...

O que me instiga a continuar esta pesquisa é a possibilidade de proporcionar uma formação crítica e consciente aos professores(as)-pesquisadores(as) frente as TICs, resgatando a tradição do ISERJ como instituto de formação de professores contribuindo para uma reflexão individual e coletiva do novo saber-fazer-pedagógico, e da apropriação do desconhecido, reafirmando aqui as idéias de Lévy (1994p. 98) “o principal projeto arquitetural do século XXI será imaginar, construir e tornar acolhedor o espaço interativo e móvel que é o ciberespaço.”

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Vera Lucia Costa. *Nova revolução industrial gera modernos tecnopólos*. Tem De Saber. *Folha de São Paulo*, 22 out.1999.
- ANTUNES, Celso. *Avaliação da aprendizagem*. [S.l.]: ATTA Mídia, 2008. DVD Coleção Celso Antunes II.
- ANUÁRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO 1965-1966. Rio de Janeiro: Gernasa, [1967?].
- ANUÁRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO 1968. Rio de Janeiro: Gernasa, [1969?].
- ARAÚJO, Luzia Cristina Nogueira. *Currículo interdisciplinar na formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- AZEVEDO, F. (Org.). *A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Nacional, 1932.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1985.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARRAL, Etienne. *Otaku: os filhos do virtual*. São Paulo: Senac SP, 2000.
- BARSA. *Nova enciclopédia*. 6. ed. São Paulo: Brasa Planeta Internacional, 2002.
- BAUDRILLARD, Jean. *Senhas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofias. In: COSTA, M. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BONILA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*. v. 22, n.34, jun./2010.
- BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre as possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Julio Cesar (Org.). *Internet e Ensino. Novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRZEZINSKI, Iria. *Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental*. Educ. Soc. Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008.
- BUNGE, Mario. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Perspectivas, 2002.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP; 1999.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino. 7º Forum Universitário Pearson. *Inovação para a Geração Multimídia*. Rio de Janeiro, 2009.

CANDAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org..). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFScar, 2006.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das Aulas Régias no Rio de Janeiro*. 1998. 213f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2).

_____. *A sociedade em rede*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (A era de informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CASTORIADIS, Cornélius. *Encruzilhadas do Labirinto*. RJ: Paz e Terra, 1987.

CEDERJ. Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CEMI. Disponível em: <<http://cemiiserj.blogspot.com>> Acesso em 15 dez.2010.

COSTA, Nadja. *A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos*. Rio Grande do Norte, Holos, Ano 20, dez. 2004.

CHAUI, Marilena. *Introdução a história da filosofia: dos pré socráticos a Aristóteles*, volume 1, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

D'ANDREA, Carlos Frederico. *Wikis e o hipertexto colaborativo*. Hipertextus (www.hipertextus.net), n.2, Jan.2009.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Différence et répétition*, Paris: PUF, 1968.

DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DRAGO, Niuxa Dias; PARAIZO, Rodrigo Cury. *Estética, ideologia e arquitetura nas escolas*. UFRJ, 1999. Disponível em: <<http://www.fau.ufrj.br/prourb/cidades/tfg-cmc2000/estetica.html>> Acesso em 02 fev. 2011.

FAETEC. Fundação de Apoio a Escola Técnica. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br>> Acesso em 10 jan. 2011.

FARIA, Lia. Anotações de aula da disciplina Pressupostos e Prática de Gestão Educacional no Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: ISEP, 2002.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização e Letramento*. 1º Seminário Victor Civita de Educação. 2006.

FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)* [trad. Andréa Daher]. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Caderno Pedagógico Aprendendo/Ensinado Paulo freire. São Paulo:1999.

FROELICH, T. C. ; BOLZAN, D. P. V. *Vivências do processo de aquisição da lecto-escrita*. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/101.pdf>> Acesso em 02 jan. 2011.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. *O papel do professor coordenador pedagógico na formação continua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas*. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira, 2000.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2002.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GRINSPUM, Mirian. Educação Tecnológica. In: GRINSPUM, Mirian (Org). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Projeto de Pesquisa. Valores dos jovens na era tecnológica: a construção da subjetividade*. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

GUERRA, João Henrique Lopes. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle de produtos*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. USP São Carlos, 2000.

HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 6 ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2000.

KASTRUP, Virginia. *Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção*. In: PELLANDA, Nize Maria Campos. PELLANDA, Eduardo Campos (Org). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo horizonte. Autêntica, 2001.

LDB 9394/96.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LITTO, Frederic. Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnológicas e o advento de novas formas de comunicação. In: *Anais do Congresso Ibero-Americano de Informática educativa na Colômbia, 1996*. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/ribie96.htm>> Acesso em 02 fev. 2004.

_____. 7º Fórum Universitário Pearson. Inovação para a Geração Multimídia. Rio de Janeiro, 2009.

LUCENA, Marisa. *O modelo de escola aberta na Internet*. Kidlink no Brasil. Rio de Janeiro: Brasport, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.tantaspalavras.com.br/media/pagina/2008/filename42.pdf>> Acesso em 12 jan. 2011.

LUIS, Suzana B. ; SANTIAGO, Maria Eliete. (2001). *Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas*. In: *24ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu. Documento Online, 2001.

Mapa da Exclusão Digital. Fundação Getúlio Vargas. Abril 2009. Disponível em: <http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/apresentacao/apresentacao.htm> Acesso em 27 nov. 2009.

McLAREN, P., FARAHMANDPUR, R. *Pedagogia revolucionária na globalização* [trad. Márcia Moraes]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> Acesso em 23 mar. 2011.

MICHAELIS. Dicionário Online. Disponível em: < <http://www.michaelis.uol.com.br>> Acesso em 22 fev. 2011.

MORAN. José Manuel. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos. BEHREUS. Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Jose Manuel. Contribuições para uma pedagogia online. In: SILVA, Marco. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no sec. XX: neurose*. 9 ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia: Universidade de Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira ET AL. Programa de Formação Continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG. In: DOCUMENTO – *Programa de Formação Continuada de Professores*. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (2): 359-370, jul./dez. 2005.

PINHEIRO, Alessandra. *A formação da identidade do jovem no ISERJ diante do mundo de imagens universais neste tempo e nos tempos dourados*. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PELLANDA, Eduardo Campos. *Pensando em rede*. In: PELLANDA, Nize Maria Campos. PELLANDA, Eduardo Campos (Org). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

_____. *Livro Aberto*. Entrevista com Alex Primo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?gl=BR&hl=pt&v=N382tTbebLQ&mode=related&search=>> Postado em 30 ago. 2007. Acesso em 01 maio 2010.

PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PILETTI, Claudino. *Didática especial*. Rj: Editora Atica, 2007.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. MEC, 1993-2003.

PLANO DIRETOR DO ISERJ, 2008.

PP AIEF 2010/2011. Projeto Pedagógico dos Anos Iniciais do CAP-ISERJ 2010/2011.

PP do ISERJ. Proposta Pedagógica do CAP-ISERJ, 2005.

PPP do ISERJ. Projeto Político Pedagógico do ISERJ, 2005.

PRENSKY. Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*. MCB University Press, v. 9 n. 5, October 2001.

PRETTO, Nelson. *Formação de professores exige rede*. Revista Brasileira de educação, n. 20, maio/ago. 2002.

PRIMO. Alex. *Livro Aberto: Entrevista com Alex Primo*. Disponível em [_____. *Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo*. Revista da Famecos, n12, p. 81-92, jun 2000.](http://www.youtube.com/watch?gl=BR&hl=pt&v=N382tTbebLQ&mode=related&search=Postado em 30 ago. 2007. Acesso em 01 maio 2010.</p></div><div data-bbox=)

RAMAL. Andrea Cecília. *O computador vai substituir o professor?* Revista Aulas e Cursos (UOL), em <http://www.uol.com.br/aulasecursos>, março 2000.

_____. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REBOUCAS. Fernando. *A terceira onda*. 2008. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/tecnologia/a-terceira-onda/>> Acessado em 30 mar. 2011.

RECUERO. Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

REED. Cory A. *As imagens científicas e tecnológicas do Quixote*. Revista USP, São Paulo, n.67, p. 294-303, set/nov 2005.

REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA DA REDE FAETEC. FAETEC, 1997.

REGIMENTO DO ISERJ, 2008.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. *Por uma filosofia da tecnologia*. In: GRINSPUM. Mirian (Org). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAMPAIO, Marisa Narciso, LEITE, Ligia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. Ed. Papulos, CIDADE, 2004.

SANTOS, Edméia. *Discussão em sala de aula na disciplina Ensino OnLine*. UERJ. 1º semestre de 2010.

_____. Educação Online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméia. ALVES, Lynn.(Org) *Práticas pedagógicas Tecnologias Digitais*. Rio de Janeiro: E-papers. 2006.

_____. *Curso de Formação de Tutores em EAD: para atuação na área de gestão*. Vídeo Aula 5, 2006. Disponível em: < <http://videos.proged.ufba.br/video-aula5.wmv>> Acesso em 22 fev. 2011.

SANTOS, Sandra. *Entrevista concedida a Juliana Gomes de Macedo e Prof. Mirian Paura*. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 08 abr. 2011.

_____. Entrevista a Folha Dirigida em 06/08/2009.

_____. Notícias: *ISERJ: TRADIÇÃO EM FORMAR EDUCADORES*. In: Jornal do Professor. SinproRio. Ano L - nº 212 – Out/Nov/Dez 2009.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. *A Universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia*. Anped, 2004 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt08/t0820.pdf>> Acesso em 12 set. 2010.

_____. *Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia*. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, Deonísio da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. São Paulo: Arx, 2002.

SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. *O que é interatividade?* 2004. Aula Online disponível em: <<http://videolog.uol.com.br/video.php?id=184534>> Acesso em 12 jun. 2010.

_____. *O que é interatividade?*, 1998. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>> Acesso em 01 maio. 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autentica, 2001.

- SOBRAL, Adail. *Internet na escola*. São Paulo: Loyola, 1999.
- SILVEIRA, Alfredo Balthazar. *História do Instituto de Educação*. Distrito Federal. 1954.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TAYLOR, James C. *Fifth generation distance education*. 20th ICDE World Conference. Düsseldorf, Alemanha, 1-5 abr. 2001.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- THIOLLENT, Michel. A inserção na pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (Org). *Pesquisa Participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Idéias et Letras, 2006.
- TOFFLER, Alvin. *Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- TRINDADE, A. L. da. Entrevista com o professor Muniz Sodré por Azoilda Loretto da Trindade: Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, A. L. da (Org). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.
- VARGAS, Milton. *Para uma filosofia da tecnologia*. São Paulo: Alfa-Omega, 1994
- VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. A história da tecnologia. In: PACHECO, Anelise. VAZ, Paulo Roberto Gibaldi (Org). *Vozes no milênio: para pensar a globalização*. v.1, Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <http://www.eco.ufrj.br/ciberidea/equipe/pdf/paulovaz/Ahist%F3riadatecnologia.pdf> Acesso em 03 dez. 2003.
- VERAS, Maura Pardini Biudo. Exclusão social – um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VIANNA, H. M. *Avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.
- WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org> > Acesso em 24 out. 2010.

ANEXOS



Prezado(a) professor(a)

Sou professora do CAP-ISERJ e atualmente, em meu curso de Mestrado, pesquiso possibilidades da formação permanente dos docentes do CAP em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Gostaria que reservasse alguns minutos de seu tempo para responder algumas perguntas.

Você não precisa se identificar. Mas se desejar, no final do questionário, deixe seu e-mail para futuramente entrar em contato com você para uma breve entrevista.

Bloco 1 – Sobre você

Idade: _____ Formação: _____

Tempo de experiência na educação: _____

Professor:

() Concursado SEE / FAETEC

() Contratado FAETEC

Há quanto tempo trabalha no ISERJ? _____

Há quanto tempo trabalha nos Anos Iniciais do CAP- ISERJ?

Bloco 2 – Sobre a Experiência Profissional

Já trabalhou em outra instituição de ensino? Qual? () Privada () Pública

Você percebe diferença entre o CAP- ISERJ e a(s) outra(s) instituição(s)? Qual?

Bloco 3 – Sobre a Experiência Profissional no CAP-ISERJ

Na sua chegada ao CAP (escreva aqui o ano _____) o que lhe chamou mais atenção? (questões pedagógicas, espaço físico...)

Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou na sua chegada ao CAP?

Hoje, qual é a maior dificuldade que você enfrenta no CAP (em termos pedagógicos)?

Na sua opinião, qual a importância dos Centros de Estudos ?

Você acha que o tempo disponibilizado para as discussões sobre as práticas pedagógicas, estudos de casos, avaliação, é suficiente? Por que?

Você acredita que essas discussões podem ser continuadas em outros ambientes, tipo: internet, e-mail, fórum de discussão?

Bloco 4 – Sobre a sua experiência com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Como você classificaria seu conhecimento sobre Informática (apenas como usuário e não técnico) ?

() Profundo () Mediano () Superficial () Nenhum

Você possui computador em casa?

() Não

() Sim -----() Com acesso a Internet () Sem acesso a Internet

Se você não tem computador ou acesso a Internet em casa, costuma acessar de outro lugar?

() Não

() Sim -----() Casa de amigos () Escola () Lan Houses ()

Outros: _____

Quantas vezes por semana você se conecta a Internet?

() Nenhuma () de 1 a 3 vezes por semana () de 4 a 7 vezes por semana

Em que horário?

() Manhã () Tarde () Noite () Madrugada

Qual o seu objetivo ao acessar a Internet? Marque até 2 opções.

() Encontrar/fazer amigos () Pesquisa () Músicas () Jogos ()
Esporte

() Compras () Jornais () Outros: _____

Você acha que o uso da Internet contribuiu para o seu crescimento profissional ? Por que?

São listados a seguir, itens referentes ao enfoque oferecido na Internet. Informe, com um X, o grau de importância aos assuntos que você considera:

1 – Sem importância 2 – Pouco Importante 3 – Importante 4 – Muito Importante

ITEM	1	2	3	4
Educação				
Informação/Atualidades				
Cultura				
Esporte				
Jogos				
Chats (bate-papo)				
Músicas				
Filmes				
Compras				

Se desejar, deixe o seu e-mail para entrarmos em contato e trocarmos algumas idéias:

Obrigada,

Prof. Juliana Macedo