

Gilda Inez Pereira Piorino

**Dimensões da tecnologia e efeitos na rede de ensino:  
um estudo pautado na implementação do Projeto Trilha de Letras  
nas escolas da rede pública estadual de São Paulo**

Mestrado em Educação: Currículo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

São Paulo

2006

Gilda Inez Pereira Piorino

**Dimensões da tecnologia e efeitos na rede de ensino:  
um estudo pautado na implementação do Projeto Trilha de Letras  
nas escolas da rede pública estadual de São Paulo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

2006

## **GILDA INEZ PEREIRA PIORINO**

Aprovada em \_\_\_\_\_ de 2006.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Fernando José de Almeida – Orientador**  
**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

---

**Profª Dra. Maria Elizabeth B. de Almeida**  
**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

---

**Profª Drª Nilce da Silva**  
**Universidade de São Paulo**

## DEDICATÓRIA

*Ao meu marido, Moacyr, e a meus filhos, Moacyr e Fernanda, pelo apoio, motivação, inspiração e muito mais.*

## AGRADECIMENTOS

Esta foi a última página que escrevi, tal a importância dada por mim a essa tarefa. De maneira alguma, desenvolvi sozinha esta dissertação. Ela é um texto de onde ecoam muitas vozes: dos professores, dos autores que deram suporte à pesquisa, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, dos colegas e amigos da CEI, dos colegas das diferentes disciplinas que cursei no Mestrado, dos amigos, da minha querida família, e também de outras pessoas com as quais convivi durante este período. De cada um, uma palavra, um apoio, um esclarecimento, um carinho, uma luz que me inspirou.

Ao Prof. Dr. Fernando José de Almeida, meu orientador, agradeço especialmente o carinho com o qual me recebeu e recebe cada um dos alunos sob sua orientação. Desnecessário, citar sua competência para conduzir essa tarefa. Ela é explícita.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Elizabeth B. de Almeida, pelo apoio e precisão nos direcionamentos dados a mim. Já admirava seu trabalho e sua trajetória na Educação, mesmo antes de me tornar sua aluna. O dia-a-dia na PUC confirma sua competência, fortaleza e liderança.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Nilce da Silva, primeiramente, pela sua prontidão ao aceitar o convite para participar da Banca Examinadora, compartilhando seu conhecimento. O meu primeiro contato com sua obra, concreta e instigante, foi suficiente para que eu percebesse a profundidade de suas ações na Educação.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pelas palavras de conforto ante minha ansiedade para concluir a dissertação. Certamente, ela não imagina o quanto nossa breve conversa foi preciosa.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Myrtes Alonso, pela sinceridade e coragem, expondo a realidade e conduzindo seus alunos com uma mão forte e precisa.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Marina Graziela Feldmann, pela confiança e motivação que transmite aos alunos.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Mere Abramowicz, pela delicadeza necessária ao conduzir sua tarefa docente. Também a ela credito minha nova visão sobre o Currículo Escolar.

Ao Prof. Dr. José Armando Valente, por sua objetividade e clareza ao discorrer sobre os dilemas educacionais.

Ao Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella e Prof. Dr. Alípio Casali, por me colocarem em contato com o mundo das idéias, ampliando meu olhar em relação às dimensões tecnológicas.

A todos os colegas da PUCSP, igualmente especiais para mim, pela possibilidade da rica convivência. Hoje, mais que colegas, são meus amigos.

Aos colegas e amigos da Coordenadoria de Ensino do Interior, meus sinceros agradecimentos. O apoio, a colaboração e o estímulo incondicional de vocês foram imprescindíveis para que eu alcançasse minhas metas.

À Prof<sup>a</sup> Silene Kuin, coordenadora do Projeto Trilha de Letras, pelo carinho e desprendimento ao me receber; pelas informações e conhecimento compartilhado.

A todos os colegas da GIP/FDE, GOGSP, CENP, e demais órgãos da SEE, que trabalham incansavelmente pela educação paulista.

Às Diretorias de Ensino das Regiões de Pindamonhangaba e Sorocaba, pela colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos ATP, assessores, professores, gestores e alunos que participam do Projeto Trilha de Letras, por acreditarem na possibilidade de mudanças no cenário educacional.

Um agradecimento especial ao Prof. Elcio Antonio Selmi, que coordenou a CEI durante todo o período em que eu estive no Mestrado. Ele acreditou e me fez acreditar.

Ao Prof. Dr. Gabriel I. Chalita, que esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sempre incentivando os professores da rede pública na busca por uma formação cada vez mais sólida, todo o meu respeito e consideração.

Aos meus pais e irmãos que nunca tiveram dúvidas sobre minha capacidade.

Ao meu mais que querido marido; ao meu amado marido, Moacyr, por não permitir jamais que eu desistisse. Por muitos anos, enquanto assumia verdadeiramente meu papel de mãe, relegando a um segundo plano minha vida acadêmica e profissional, foi ele quem me manteve atualizada e pronta para assumir, a qualquer momento, uma nova função. Esta vitória eu divido com você.

Aos meus queridos filhos, Moacyr e Fernanda, por compreenderem minha ausência, oferecendo, em contrapartida, muito carinho e amor.

A DEUS, pois sem ele, este momento não seria possível.

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado em Educação: Currículo constata como a supervalorização das tecnologias pelos agentes educacionais e por toda a sociedade, para a solução dos problemas sociais, pode ocultar muitos dos reais problemas encontrados no interior da escola e da economia em geral. Nesse sentido, foram necessárias, para uma mais adequada compreensão da questão colocada, reflexões em torno da virtualização da sociedade, do discurso da mídia (incluindo as novas tecnologias) na escola enquanto instituição, da relação do computador e outras tecnologias com a aprendizagem e as influências deste nas relações travadas no interior da escola.

Para viabilizar o estudo, foi eleito como objeto de pesquisa o Projeto Trilha de Letras (implantado nas escolas da rede pública estadual, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), que prevê a utilização de tecnologias de informação e comunicação por professores e alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, como ponto de apoio ao desenvolvimento de ações voltadas às questões de leitura e produção de textos, em aulas de recuperação e reforço.

No decorrer da pesquisa, um aspecto que se mostrou bastante frágil foi a formação dos professores para atuarem no projeto. Aliada a essa questão, foi constatada a importância do apoio do gestor escolar na implementação de projetos envolvendo tecnologias na escola. Assim sendo, para que os aspectos relativos à formação do professor e ao pleno desenvolvimento do projeto fossem elucidados, fez-se necessária uma análise do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias (também implantado nas escolas estaduais pela SEE), cujo objetivo é desenvolver um trabalho de formação de gestores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na gestão escolar e no cotidiano da escola.

O resultado da pesquisa confirma a hipótese inicial, mas, por outro lado, evidencia uma outra dimensão da tecnologia: ela é uma catalisadora para amplos questionamentos na educação.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Sociedade Contemporânea, Discurso, Mídia, Tecnologias de Informação e Comunicação, Currículo, Gestão Escolar, Formação do Professor.

## ABSTRACT

The present study in Mestrado em Educação: Currículo shows that the increase in value of technologies by educational agents and all society, for the solution of social problems, can hide many real problems found in school environment and in economy in general. So, in order that the referred question could be accurately understood, reflexive thoughts were needed concerning the virtualization of society, the media speech (including new technologies) in the school as an institution, the connection of the computer and other technologies to learning process and their influence on the relationships in school environment.

To make this study viable, the object of research was chosen to be “Projeto Trilha de Letras” (created for state public schools by Secretaria de Estado da Educação de São Paulo). It expects the use of information and communication technologies by 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade teachers and students at Ensino Fundamental to be the support of development of actions towards reading and creative writing in extra tutoring classes.

Throughout the research a very fragile aspect was noticed: the training of the teachers who would work in the project. In addition, the school manager’s support was proven important in the implementation of projects that involve technologies in school. Thus, in order that the aspects concerning teachers’ training and the full project development could be cleared out, it was necessary to analyze the “Projeto Gestão Escolar e Tecnologias” (also set up in state schools by SEE) whose goal is to develop the managers’ training towards the use of information and communication technologies in school management and in school daily routine.

The result of the research corroborates the initial hypothesis, but, on the other hand, it highlights another dimension of technology: it catalyzes broad questioning in education.

Key words: Learning, Contemporary Society, Speech, Media, Curriculum, Information and Communication Technologies, School Management, Teachers’ Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Assistente de Diretor de Escola
AI	Avaliação Inicial
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AF	Avaliação Final
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
CD	Compact Disk
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CHIC	Classificação Hierárquica Implicativa Coercitiva
CIE	Centro de Informações Educacionais
DE	Diretoria de Ensino
DER	Diretoria de Ensino da Região
EAD	Educação a Distância
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GIP	Gerência de Informática Pedagógica
HD	Hard Disk
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IEB	Projeto Inovações no Ensino Básico
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
NRTE	Núcleo Regional de Tecnologia Educacional
ONG	Organização Não-Governamental
OP	Oficina Pedagógica
OT	Orientação Técnica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEBII	Professor de Educação Básica II
PEC	Programa de Educação Continuada
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAI	Sala Ambiente de Informática
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEE	Secretaria de Estado da Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
2 Capítulo I - O Impacto das TIC na Sociedade: uma reflexão sobre a sociedade contemporânea .....	37
2.1 O discurso e as ideologias das mídias .....	48
2.2 O poder da mídia .....	57
2.3 A mídia e a escola .....	63
2.4 E o currículo, como fica? .....	69
2.4.1 Uma nova noção de currículo: um percurso e muitos desvios .....	70
2.4.2 Currículo como política de inovação .....	73
2.4.3 A desafiadora tarefa de selecionar o conteúdo de um currículo como política de inovação .....	76
2.4.4 Filosofando sobre o currículo .....	78
2.4.5 Um pouco do imaginário: pensando o currículo como um objeto transicional .....	82
3 Capítulo II – O Projeto Trilha de Letras: uma solução ancorada nas políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) .....	84
3.1 A concepção do Projeto Trilha de Letras .....	86
3.1.1 Número de escolas, professores e alunos envolvidos no projeto: 2004 e 2005 .....	87
3.1.2 Avaliação de impacto do projeto piloto .....	88
3.1.3 Análise e conclusões do Parecer Avaliativo.....	90
3.2 O Projeto Trilha de Letras: suscitando reflexões importantes sobre a aprendizagem e as tecnologias .....	95
3.3 O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias: agregando valor aos projetos implantados pela SEE .....	99
3.3.1 Apresentação .....	99
3.3.2 A avaliação de impacto do projeto .....	100
4 Capítulo III - A Pesquisa .....	103
4.1 A delimitação e a formulação do problema .....	105

4.2 Objeto da Pesquisa .....	108
4.3 Campo de Pesquisa e Metodologia .....	109
4.3 A Coleta dos Dados .....	111
5 Capítulo IV – Análise dos Dados .....	113
5.1 Entrevista com a Coordenadora do projeto .....	114
5.2 Entrevista e depoimentos dos ATP que constituem o Grupo Central .....	123
5.3 Depoimentos dos ATP e demais sujeitos envolvidos no projeto, durante reunião final de avaliação .....	137
5.4 Depoimentos de professores durante Orientação Técnica .....	159
5.5 Depoimentos coletados durante visita à escola .....	174
5.6 Análise do material coletado .....	184
5.7 Avaliação da produção escrita dos alunos .....	197
5.7.1 Estratégia utilizada para análise da produção escrita .....	198
5.7.2 Critérios para a atribuição de conceitos .....	200
5.7.3 Planilha de análise da produção escrita dos alunos .....	202
5.7.4 Resultados .....	203
6 CONCLUSÕES.....	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	212

## SUMÁRIO DE ANEXOS <sup>1</sup>

- 1 Projeto Letramento 2003
- 2 Instrumentos de Avaliação do Projeto Trilha de Letras
- 3 Instrução CENP sobre o Projeto Trilha de Letras
- 4 Resolução SE 12/2005 – Módulo da Oficina Pedagógica
- 5 Síntese do Projeto Universalização da Informática – SEESP
- 6 Quadro demonstrativo sobre a evolução dos níveis de alfabetismo – Leitura e Escrita, elaborado pelo INAF
- 7 Tabela com dados relativos à matrícula inicial no Ensino Fundamental de 8 anos no Estado de São Paulo: 2004
- 8 Tabelas e Gráficos com dados relativos à Aprovação, Reprovação e Abandono no Ensino Fundamental – Rede Estadual de São Paulo: 1986 – 2005
  - 8.1 Tabela 1: Ensino Fundamental – Rede Estadual de São Paulo – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono: 1986/2005
  - 8.2 Tabela 2: Ensino Fundamental - Rede Estadual de São Paulo – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Segmento de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série: 1986/2005
  - 8.3 Tabela 3: Ensino Fundamental - Rede Estadual de São Paulo – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Segmento de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série: 1986/2005
  - 8.4 Tabela 4: Ensino Fundamental - Rede Estadual de São Paulo – Taxas de Aprovação por série: 1986/2005

---

<sup>1</sup> Os anexos foram gravados em CD- ROM.

## INTRODUÇÃO

Meu projeto de pesquisa partiu de um desejo antigo de investigar o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano dos professores da rede pública estadual. Esse desejo estava associado a uma preocupação minha em relação à apropriação das TIC pelos professores, e como esta apropriação poderia favorecer a prática pedagógica no cotidiano escolar. Tinha algumas dúvidas sobre os programas de formação de professores para o uso das TIC e sentia a necessidade de verificar se esses programas tinham como foco o aluno, suas expectativas e potenciais, e não somente as tecnologias e seus potenciais, atenta ao fato de que os atores envolvidos no processo educativo poderiam ressignificar seus papéis a partir do uso e apropriação dessas tecnologias, além de desenvolverem novas habilidades. Essas questões nem sempre estavam sendo privilegiadas pelos processos formativos praticados até então, presumia.

Atualmente, vemos que a formação de um professor é um problema sério a ser enfrentado, pois encontra-se desvinculada das necessidades requeridas pelo contexto educativo moderno, justamente onde deveria se encontrar desenhada a partir de um modelo necessário ao mundo que se deseja, já que, hoje, torna-se inconcebível a idéia de caber ao professor o papel de um mero transmissor de informações.

Na sociedade atual, a tecnologia desempenha papel fundamental enquanto catalisadora de amplos questionamentos sobre a educação, que suscitam dúvidas e impulsionam o sujeito para uma tomada de consciência. A busca de respostas para essas dúvidas desafia as certezas, possibilita mudanças e nos impulsiona ao novo, e exatamente é essa a atitude, onde buscas e indagações se envolvem, que deve fazer parte da prática docente.

Simplemente introduzir tecnologia na escola, sem uma reflexão acerca do papel da educação e da escola, e de seu papel na sociedade, certamente, não resolve o problema. Aliás, pode agravá-lo. Ao mesmo tempo em que se introduz tecnologia na escola, torna-se necessário rever a visão que se tem de educação.

Não se pode perder de vista qual educação queremos, refletindo sobre os possíveis acréscimos dados pela tecnologia a essa educação, cuidando-se para que a informática não venha a ser mais um artefato ilusório que se apresenta como solução para problemas cruciais da área educacional. Deve-se cuidar, também, para que a tecnologia não seja usada como um instrumento acrescido à atividade educacional, dentro de uma visão tradicional que prioriza a transmissão de informações. “A questão tem que ser ponderada e balizada pelos parâmetros mais amplos que a educação implica enquanto um processo de natureza intrinsecamente social” (GATTI, apud ALMEIDA, F.J., 2005)<sup>2</sup>.

Neste sentido, reflexões em torno da virtualização da sociedade, do discurso da mídia (incluindo as novas tecnologias) na escola enquanto instituição, da relação do computador e outras tecnologias com a aprendizagem e as influências deste nas relações travadas no interior da escola, parecia ser bastante pertinente para uma melhor compreensão das questões que colocava a mim mesma durante o mestrado. Assim sendo, minhas reflexões passaram a considerar, também, a necessidade de uma análise sobre o discurso autorizado nesse contexto, fosse ele oral ou escrito, e como esse discurso também poderia interferir nas relações pedagógicas e nas relações no interior da escola.

Além disso, é importante acrescentar que o modelo educacional está vinculado, ou ao menos deveria, às características das formas de comunicação existentes. A comunicação oral, a escrita, a impressa e, mais recentemente, a virtual, via *internet*, com suas características próprias, interferem no modelo educacional utilizado. Infelizmente, esse modelo parece não acompanhar as mudanças necessárias e oriundas dessas formas de comunicação. O modelo privilegiado nas escolas, hoje, ainda tem seus parâmetros vinculados ao discurso oral, que é mais controlado pelo fato de se encontrar na situação particular em que é produzido. Nesta situação, a comunicação é de “um para muitos”, mas vai e volta; o tempo é circular. A escrita, a imprensa e, mesmo o rádio e a TV, impuseram uma comunicação mais linear, onde o discurso se afasta do local onde é produzido. O computador, e mais precisamente a *internet*, muda este paradigma,

---

<sup>2</sup> Almeida, Fernando J. *Educação e Informática*. 3ª ed. ampl., São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 25.

recontextualizando o discurso. Nesta situação, o tempo é real e circular, tal qual na comunicação oral, com a vantagem de envolver um número maior de participantes. Essa forma de comunicação permite maior interatividade e uma comunicação em rede, no entanto, muitas vezes, esse potencial não é considerado e as novas tecnologias continuam sendo utilizadas para formalizar um modelo expositivo e tradicional.

Dessa forma, sob essa ótica, quero deixar evidenciado que o problema a ser analisado durante esta dissertação é a supervalorização das tecnologias pelos agentes educacionais e pela sociedade como um todo para a solução dos problemas sociais, ocultando os reais problemas encontrados no interior da escola e da economia em geral.

Por outro lado, quando os agentes educacionais tomam ciência desse fato, as TIC passam a desempenhar um papel fundamental enquanto catalisadoras de amplo questionamento sobre a educação, conforme mencionado anteriormente. A grande massa de informações veiculadas pelas mídias alarga os horizontes e expande a consciência. Como, então, separar o “joio do trigo”? Onde colocar o ponto de equilíbrio?

O encantamento proporcionado pelas novas tecnologias não pode desviar a atenção necessária aos conflitos gerados no interior da escola e na área educacional, de maneira geral, ofuscando a percepção de uma realidade.

A aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento destes, questões centrais para a escola, não podem ficar em segundo plano. As tecnologias precisam ser acionadas em prol desses objetivos, mas não podem “roubar a cena”. Pior, não podem ser usadas deliberadamente por um discurso que tem como objetivo não só transferir para elas o papel de salvadoras da educação, como também fazer com que os sujeitos ignorem os reais problemas enfrentados pela sociedade e pela esfera educacional, com reflexos doloridos dentro da escola. Nesse caso, torna-se necessário verificar como a escola se posiciona frente aos desafios existentes na cultura contemporânea, urbana, violenta, desprovida de vínculos e, sobretudo, midiática, repensando a sua tarefa educativa na sociedade atual.

Não há dúvidas quanto ao fato de que a cultura midiática, marca da contemporaneidade, esteja refletida nas ações educacionais. Outras marcas da contemporaneidade, como a cultura do imagético, da representação, do homem sem identidade fixa, da velocidade e do efêmero também estão presentes no interior da escola. Este não é o problema: o problema é a não-reflexão por parte dos professores, gestores e outros educadores sobre essas questões. Uma tecnologia não é somente uma nova técnica ou um novo instrumento a ser utilizado pelo homem, na trilha de sua evolução. É mais que isso. Ela interfere no seu modo de ser e estar no mundo e nos remete a uma nova condição de humano. É necessário refletir-se sobre o pensamento do humano, suas emoções e sentidos nesse contexto. Como, então, usar o potencial das tecnologias a favor do humano? A favor do combate à desigualdade, ao acesso aos bens culturais, à geração de trabalho, ao convívio humano, de maneira a criar soluções para se resolver uma necessidade ou problema?

Na realidade, esta supervalorização das tecnologias, assistida em todos os meios, nem sempre considera todo o seu potencial. Parte de suas funções é muito valorizada enquanto outra é totalmente ignorada. Muitas vezes, um design mais arrojado é privilegiado em detrimento de um conteúdo mais adequado. Não são poucas as instituições que investem grandes quantidades de recursos em compras de equipamentos ao invés de investirem na formação das pessoas que os utilizarão. Valoriza-se o equipamento e a técnica muito mais como instrumentos que conferem status à instituição do que como instrumentos que permitem a resolução de problemas com os quais convivemos, há muito tempo, entre eles, a agressão ao meio ambiente e o analfabetismo, dentre outros.

No que se refere ao cotidiano escolar especificamente, a tecnologia está associada a fatores que não podem ser ignorados. Ela “cria uma série de problemas novos para a dinâmica educativa tradicional, ao mesmo tempo em que possibilita (e em um certo sentido passou a exigir) novos tipos de práticas cognitivas” (SANTOS, 2006: p.66). A introdução de tecnologias no cotidiano escolar pode encobrir problemas, criar novos problemas, mas pode, também, apresentar soluções para muitos dos problemas já existentes.

Antes de entrar no tema propriamente dito, considero importante me localizar enquanto profissional, justificando como este desejo foi tomando corpo e me motivando a buscar informações sobre o assunto e respostas para as minhas dúvidas.

Sou graduada em Matemática e Pedagogia, com Pós-Graduação Lato Sensu em Computação Aplicada às Ciências Exatas. Após um período trabalhando como professora da rede pública e particular de ensino, inclusive com educação de jovens e adultos (1982- 1988), fui designada, em 1989, para trabalhar na Assessoria Pedagógica da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), para orientar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino (DE) localizadas em diferentes regiões do Estado, visando alcançar o objetivo maior da CEI, que é implementar o Plano de Educação proposto pela Secretaria de Estado da Educação, em sua área territorial de atuação, que compreende 611 municípios no interior do Estado de São Paulo.

Estão distribuídas por esses municípios 5.719 escolas estaduais que atendem o Ensino Fundamental Ciclo I e Ciclo II, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, em nível fundamental e médio e 20 Centros Estaduais de Educação Supletiva. O número de alunos freqüentando essas escolas é de 4.950.722<sup>3</sup>. O quadro de suporte pedagógico é composto por 1.044 supervisores efetivos, 210 supervisores designados, 4.583 diretores efetivos, 867 diretores designados, 90 dirigentes regionais, 4 coordenadores pedagógicos, 52 ADE (Assistente de Diretor de Escola), totalizando 6.849<sup>4</sup> profissionais. A SEE conta com 26.018 PEB I efetivos, 29.587 PEB I não efetivos, 74.003 PEB II efetivos, 75.731 PEB II não efetivos, totalizando 100.021 professores efetivos e 105.318 não-efetivos. Total de professores: 205.339. Apresento esses dados para que fique clara a dimensão da rede estadual e as complexas relações nela existentes.

Na última década do século XX, mais precisamente no ano de 2003, quando a equipe de Assessoria Pedagógica da qual faço parte viajou para visitar escolas

---

<sup>3</sup> Dados coletados junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 11/2005.

<sup>4</sup> Dados extraídos do site do DRHU: <http://drhu.edunet.sp.gov.br>, acesso em 26/01/2006.

localizadas em diversas regiões do Estado de São Paulo, observou-se que as ações da Secretaria de Educação referentes à informatização das escolas e, principalmente, em relação às ações que envolvem o professor e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, pouco contribuíam para que os processos de ensino e de aprendizagem<sup>5</sup> alcançassem seus objetivos. Muitas das Salas Ambientais de Informática (SAI) implantadas continuavam fechadas ou funcionando precariamente com equipamentos obsoletos, demonstrando, algumas vezes, pouca consciência da equipe escolar em relação ao potencial desse material tecnológico. A grande incidência de alunos com dificuldades em leitura e escrita e um percentual razoável de alunos com defasagem idade/série era um fato consumado que chamava a atenção. Iniciativas como a implantação de Projetos, entre eles o projeto Leitura e Escrita<sup>6</sup>, apareciam como uma alternativa em muitas escolas.

Além disso, muitos professores ainda não viam nas novas tecnologias um recurso que pudesse favorecer a sua prática pedagógica. Alguns sequer utilizavam o computador e a *internet* para tarefas mais rotineiras ou pesquisas. Encontravam-se, sim, à margem de qualquer ação que envolvesse tecnologias. A SEE havia equipado suas escolas, realizando grandes projetos de capacitação de professores em softwares educacionais e informática básica<sup>7</sup>, envolvendo tecnologias de informação e comunicação, mas durante nossas visitas às escolas, a constatação foi uma só: os equipamentos tinham muito pouco uso pedagógico; muitas escolas que implementaram computadores em seus ambientes não avançaram além de oferecer cursos de informática para seus alunos.

Essas visitas aconteceram também no ano de 2004 e 2005. No ano de 2003, o objetivo foi avaliar as dificuldades encontradas pela direção escolar no desenvolvimento de projetos propostos pela SEE, orientar a escola e a supervisão

---

<sup>5</sup> Nesta pesquisa, diferencia-se ensino e aprendizagem. O ensino e a aprendizagem são dois processos de naturezas distintas. No tocante à concepção de educação, Paulo Freire (1987) rompeu com o paradigma tradicional de ensino em relação aos papéis de educador e educando. Ele defendia uma educação problematizadora, na qual não mais existem papéis rígidos e definidos de um professor que transmite as informações e de um aluno que as recebe passivamente. Professor e aluno ocupam a mesma posição. A educação deixa de ser unilateral, passando a bilateral, onde professor e alunos se educam.

<sup>6</sup> Projeto da SEE que prevê oficinas de leitura e escrita para trabalhar narrativas com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> Ver projeto anexado: Projeto Universalização da Informática - Rede Pública Estadual.

escolar para a solução dos problemas encontrados, conhecer projetos bem sucedidos na unidade escolar e detectar as expectativas dos alunos em relação à sua escola. No ano de 2004, o objetivo foi acompanhar e orientar as unidades escolares em relação às ações desenvolvidas após as visitas realizadas em 2003 e, no ano de 2005, foi orientar e acompanhar a ação supervisora, para manter ou melhorar os resultados obtidos no SARESP/2004 – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar.

No ano de 2003, algumas inovações como a Teia do Saber (Programa de Formação Continuada), a Rede do Saber (que proporciona o desenvolvimento de outras ações de formação que exijam atuação simultânea, em rede e em larga escala, parte da IntraGov<sup>8</sup> do Estado de São Paulo) e, em 2004, o Projeto Ensino Médio em Rede (Programa de Formação Continuada voltado para o desenvolvimento curricular desta modalidade de ensino) foram introduzidas nas escolas públicas, no que diz respeito à informatização pedagógica das escolas e programas de formação de professores. No ano de 2005, o cenário nas escolas públicas em relação ao uso das TIC começou a ganhar um novo contorno. Outros projetos foram implementados, introduzindo novas reflexões sobre o uso do computador para aprender e para pensar crítica e criativamente a prática educativa, incluindo a necessidade de envolver os gestores em programas de formação para uso das TIC<sup>9</sup>.

Dificuldades para a aquisição da competência leitora e escritora também vinham sendo detectadas e confirmadas por sistemas de avaliação implantados pelo Governo Estadual e Federal, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), revelando baixos índices nesses campos de habilidades com as letras, constatação que me incomodou bastante e que, de alguma maneira, veio a me influenciar na escolha do objeto de pesquisa.

---

<sup>8</sup> Rede de comunicação local, que opera sob as mesmas normas e oferece os mesmos serviços da *Internet*.

<sup>9</sup> Projeto Gestão Escolar e Tecnologias.

Sobre o mesmo tema<sup>10</sup>, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), em sua 5ª edição, realizada no ano de 2005, focaliza pela terceira vez as habilidades e práticas de leitura e escrita da população jovem e adulta (de 15 a 64 anos) no Brasil, possibilitando verificar sua evolução em relação a 2001 e 2003, quando o mesmo estudo foi realizado. Os principais resultados mostram que *só 26% da população têm domínio pleno das habilidades, mas há melhora do índice dos que têm um nível básico de leitura*. O Quadro Demonstrativo com os resultados levantados pelo INAF faz parte dos Anexos desta dissertação, que foram gravados em CD-ROM, colado na contracapa.

Nesse contexto, e considerando-se que o termo analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas, considero importante definir os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional, termos sugeridos pela UNESCO, em 1978. Para isto, é significativo observar-se o uso não-corrente do termo “alfabetismo”: estado ou qualidade de alfabetizado. Seu antônimo, “analfabetismo” - estado ou condição de analfabeto, e “analfabeto”, são termos de compreensão universal. Ao tentar esclarecer esta questão, Soares, 2004, lembra que não há um substantivo que afirme o contrário de analfabeto, “já que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2004: p.19). Isto ajuda a esclarecer o sentido de “alfabetismo” ou “letramento”, termos que não eram necessários e utilizados há alguns anos, pois não era uma preocupação saber fazer uso do “saber ler e escrever”. O termo “letramento” surgiu como uma resposta às exigências da sociedade em relação ao uso da leitura e da escrita. É nítido, hoje, como o termo “letramento” vem sendo mais utilizado que o termo “alfabetismo”. Assim sendo, se analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, analfabetismo significa “um modo de proceder como analfabeto, ou seja, analfabetismo é um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto” (SOARES, 2004: p.30).

---

<sup>10</sup> Estou reforçando este tema, pois o objeto de pesquisa desta dissertação incide sobre um projeto de Letramento.

É considerada alfabetizada funcional<sup>11</sup> a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade. Assim sendo, “alfabetismo” está mais ligado às práticas sociais. É sinônimo de “letramento”, e já vem sendo difundido na escola. Provoca e faz a escola olhar mais para as demandas sociais. Os dados apresentados pelo INAF tornam-se, então, excelentes indicadores para entender o que ocorre na sociedade. Evidentemente, as medidas avaliativas utilizadas pela escola são muito importantes e devem ser consideradas em conjunto com esses indicadores.

Para dimensionar e compreender o problema, é necessário mencionar que a rede estadual de ensino tem, hoje, um contingente de alunos que apresenta defasagem significativa na apropriação da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ciclo II do Ensino Fundamental. Tal ocorrência alarma educadores, pais e a sociedade que, além de não perceberem o resultado positivo de anos de trabalho e investimento em educação, preocupam-se com a impossibilidade de esses alunos terem participação ativa no mundo do trabalho e na sociedade. Frustram-se os ideais da educação.

Algumas medidas têm sido adotadas pela SEE, tais quais, a Progressão Continuada, organização das séries em ciclos, aceleração da aprendizagem, reclassificação de alunos, recuperação intensiva e paralela, cursos de formação para professores e ampliação do número de vagas, com o objetivo de melhorar os indicadores de acesso, permanência e aprendizagem. Apesar dos avanços conquistados, ainda é preciso atuar, para garantir uma aprendizagem mais efetiva na educação básica.

---

<sup>11</sup>Esta definição está em consonância com os documentos disponibilizados pelo IBOPE, Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, órgãos responsáveis pela coordenação do INAF.

Dados relativos à aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental, bem como relativos à defasagem idade/série, de 1986 a 2005, encontram-se em tabelas anexadas a esta dissertação, gravadas em CD-ROM. Esses indicadores sobre o desempenho escolar mostram a realidade educacional na rede pública estadual de São Paulo, permitindo uma análise dos efeitos das inovações introduzidas na rede de ensino, como, por exemplo, programas de capacitação de docentes visando à melhoria da atuação profissional, como a Rede do Saber e a Inclusão Digital, a criação de um ambiente pedagógico dotado de equipamentos de informática, laboratórios, audiovisuais, softwares educacionais, acesso à *Internet*, salas de leitura, bibliotecas, visando a inserção do aluno no mundo globalizado, ao mesmo tempo em que também servem de subsídios para o planejamento e a gestão educacionais.

A análise dos índices de abandono, aprovação e reprovação, efetuada pelo Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CIE/SEE), mostra que a rede estadual vem alcançando progressos significativos, principalmente com respeito às taxas de abandono escolar, em declínio ao longo do período analisado. No entanto, somente a permanência do aluno na escola não é o objetivo de uma educação que trabalhe para que este aluno tenha condições de construir conhecimentos capazes de ajudá-lo a interagir em seu contexto, enfrentando e solucionando os problemas ali existentes, e de uma educação que garanta uma qualidade mínima nos resultados educacionais, elevando, ao mesmo tempo, as expectativas e o desempenho dos alunos.

A nossa sociedade é grafocêntrica e os dados atualizados de leitura e escrita da população ajudam a redimensionar a educação e a desenvolver projetos democráticos. Os dados são importantes para que uma análise social e crítica seja realizada, e para que nós não fiquemos presos a mitos e a crenças sobre as questões de leitura e escrita em nossa sociedade. Ter consciência da gravidade dos problemas educacionais que temos enfrentado é uma necessidade. Para isto, é imprescindível uma análise das avaliações já realizadas e dos indicadores existentes sobre os temas que estão sendo discutidos. Os educadores não podem ficar alheios

aos dados que se apresentam, como, por exemplo, os resultados do INAF, SARESP e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>12</sup>, dentre outros.

Na rede estadual de ensino, encontramos um contexto comprovadamente rico de possibilidades e, ao mesmo tempo, pobre em resultados, principalmente se considerarmos que nossos professores e alunos não têm conseguido se apropriar desta riqueza em prol de uma aprendizagem significativa. Várias são as pesquisas realizadas há décadas, que comprovam esta questão, incluindo as relacionadas ao uso do computador em sala de aula.

*“O debate sobre o papel, o mérito e as vantagens da utilização do computador como instrumento facilitador da aprendizagem ainda mobiliza a literatura especializada e as discussões sobre políticas públicas em todo o mundo. [...] Em geral, os estudos mostram que os efeitos da informática na educação ocorrem pela ampliação do acesso à informação e na comunicação entre professor e aluno.” (UNESCO, 2004)*

Professores e alunos sentem-se imobilizados diante de uma quantidade enorme de aparatos e conteúdos destituídos de significado para eles, presos a currículos e metodologias que não favorecem a aquisição das competências e habilidades necessárias ao manejo de um novo mundo. Sentem-se, muitas vezes, impossibilitados de se assumirem enquanto sujeitos inseridos e responsáveis pela continuidade de uma sociedade.

Diante desse cenário, e enquanto mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, vislumbrei uma oportunidade de ver esta situação ser modificada, quando, em 2004, enquanto membro da Assessoria Pedagógica da CEI, tendo entre minhas atribuições a responsabilidade pelo acompanhamento dos projetos implantados pela SEE, fui apresentada ao Projeto Trilha de Letras, proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que prevê a utilização de tecnologia de informação e comunicação pelos professores e alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, como apoio ao desenvolvimento de ações voltadas às questões de leitura e produção de texto, em aulas de recuperação e reforço. O projeto cria oportunidades aos sujeitos de participarem de uma experiência real, que

---

<sup>12</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP. As avaliações acontecem a cada três anos.

propicia a discussão da temática leitura e a compreensão crítica da alfabetização. Com isso, cria-se uma circunstância ímpar para os educadores pensarem e repensarem suas práticas, e de reconhecerem o “processo de alfabetização como um ato de conhecimento e ato criador” (FREIRE, 1983).

Dessa forma, os professores podem ter acesso às tecnologias, juntamente com seus alunos, ao mesmo tempo em que refletem sobre a prática pedagógica em sala de aula, avaliando continuamente a própria aprendizagem e a de seus alunos. É uma oportunidade para os professores perceberem o significado e o potencial da tecnologia em uma situação de aprendizagem, qualquer que seja ela.

Eu ainda não conseguia afirmar se esta percepção dos professores em relação ao potencial da tecnologia poderia ocorrer de imediato, ou se seriam necessárias outras intervenções, para que a mesma ocorresse. Naquele momento, baseava-me em experiências próprias, adquiridas ao participar de cursos e eventos *on-line*, onde pude me avaliar como profissional em um novo contexto e, principalmente, me colocar na posição de aluno, tentando compreender por que a prática atual em sala de aula não motiva os alunos, e de que maneira as novas tecnologias afetam o comportamento dos mesmos. “A reflexão na ação estabelece um dinamismo de novas idéias e de novas hipóteses que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível” (PRADO, 1996: p.17). Isso propicia uma tomada de consciência para a compreensão de sua própria prática. E, quando isto acontecer, de fato, o caminho mais difícil já terá sido percorrido.

Está claro para mim e para outros pesquisadores da área educacional que os alunos não conseguem transferir para a sala de aula o jogo participativo que têm no seu cotidiano. Continuam em uma posição passiva, que é a posição destinada a eles dentro de uma sala de aula predominantemente pautada na transmissão, justamente em oposição às experiências em comunidades de aprendizagem, significativas para uma melhor compreensão sobre a questão da interatividade e de espaços que possibilitem o compartilhamento da responsabilidade pela construção do conhecimento.

Pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, conclui que, em geral, os professores têm uma visão positiva a respeito dos efeitos de novas tecnologias de informação sobre o trabalho docente. No entanto, no que se refere à aprendizagem dos alunos, torna-se importante conhecer a posição dos professores em relação à informática na educação. Compreender a relação do professor com o universo tecnológico torna-se uma necessidade.

Um dos motivos que também me levou a ter interesse pelo projeto “Trilha de Letra” foi o fato de o mesmo ter como um de seus objetivos a aprendizagem da leitura e da escrita como uma função básica da escola. A competência leitora permite o desenvolvimento de estratégias para alcançar o sentido de todo e qualquer texto: literário, científico, histórico, artístico, instrucional e outros, quesitos básicos para qualquer sujeito que pretenda transitar e interpretar seu mundo, tendo a oportunidade de buscar e interpretar as informações disponíveis, pensando o mundo criticamente. A linguagem é um elemento mediador na interação do homem com o seu meio, além de ser um material concreto que envolve educadores e educandos. E ler é um direito mínimo do cidadão. Usar tecnologia para esse fim, parecia-me uma boa estratégia a ser experimentada. Segundo Almeida,

*“Aprender a ler e a escrever com o auxílio do computador, não apenas é possível, como abre para os alunos uma nova e eficaz maneira de ler o mundo cultural, tecnológico e social que envolve o uso dos computadores e suas redes de economia e poder.” (ALMEIDA, 2005: p.22)*

Uma outra questão interessante é que a aprendizagem da leitura e da escrita inserida em projetos com uma determinada funcionalidade é suscetível de propiciar a motivação dos alunos, sobretudo se as atividades forem concebidas de forma coerente, possibilitando-lhes progredir, motivados pelo prazer de aprender.

O Projeto Trilha de Letras parecia ser uma solução para melhorar os baixos índices de alfabetização e letramento, pois sua proposta previa levar os alunos para um ambiente virtual onde teriam a oportunidade de sentirem o poder de se comunicar rapidamente em grandes distâncias, ter idéias, expressá-las como autores e publicar escritos neste ambiente. Assim sendo, seria necessário verificar se as contribuições das TIC ao projeto avançaram além da criação de um ambiente

de aprendizagem agradável, que oferece ao aluno situações de aprendizagem diferentes de uma aula convencional.

Minha intenção, desde o início, não foi me aprofundar nas questões relativas ao processo de aquisição da leitura e escrita. A idéia, como já anunciei, foi verificar, conhecer e refletir sobre as influências das mídias no cotidiano das escolas e em torno delas, denunciando o fato de que a introdução das tecnologias no contexto escolar, sem a devida reflexão dos educadores, pode encobrir os reais problemas do cotidiano da escola. Não poderia fazer isso simplesmente estudando a escola e um projeto envolvendo o uso de tecnologias em seu cotidiano, valendo-me de um discurso “jurídico”, ou seja, fazendo uma leitura, mesmo que analítica, da Resolução que implantou o projeto. Seria necessário verificar o contexto concreto da escola, as relações entre gestores e professores, entre os professores, as relações pedagógicas e administrativas, ações envolvendo a escola e a comunidade, seu projeto político pedagógico, seus conselhos e órgãos colegiados, sua prática e o seu envolvimento com o projeto implantado. Por outro lado, também não poderia ignorar o contexto maior onde esta escola está inserida, realizando um estudo às margens das políticas educativas. O ideal seria, portanto, verificar a prática concreta da escola, fazendo uma relação desta com as políticas públicas e educativas.

Dessa forma, iniciei minha pesquisa, a partir do projeto piloto que estava sendo implantado naquele momento, no ano de 2004. O projeto prosseguiu em 2005, e tem expectativas de continuidade em 2006.

Após os primeiros contatos com o Projeto Trilha de Letras, comecei a desenvolver meu projeto de pesquisa, ciente de que, em se tratando de um projeto que foi proposto pela SEE para ser desenvolvido de maio a dezembro de 2004 (projeto piloto), trabalharia com uma hipótese de “transformação da prática curricular”, que poderia não vir a ser concretizada. A não concretização da proposta poderia ocorrer por diversos motivos, desde uma desvinculação do projeto em questão ao projeto político-pedagógico das escolas envolvidas, até possíveis mudanças que pudessem vir a ocorrer nas políticas públicas vigentes. Além disso, os inevitáveis erros na concepção do projeto, na sua execução e, até mesmo, nas estratégias de acompanhamento do mesmo poderiam interferir na concretização da

proposta.<sup>13</sup> Considerando-se ainda que o projeto envolvia questões relacionadas ao domínio da leitura e da escrita, e que esse assunto há muito tempo vinha e vem sendo discutido entre os educadores da área, sem apresentar os resultados esperados, uma atenção mais cuidada era imprescindível para não se correr o risco de simplesmente voltar-se a discutir o velho (analfabetismo, alfabetização, letramento<sup>14</sup>) através do novo (novas tecnologias), e não se chegar ao objetivo principal, que é o ato pedagógico focado em um projeto que busca o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de alunos, que ainda não conseguem atingir essa meta (muitas vezes, sequer enquanto adultos).

Aos poucos, fui percebendo o quão importante seria verificar, também, os discursos que valorizam o letramento, mas legitimam mecanismos sociais excludentes e a ideologia da competitividade. Inúmeras eram as questões envolvidas e, por esse motivo, meu interesse crescia a cada dia. Um projeto que, aparentemente, tinha um foco delimitado poderia vir a ser um objeto interessante de pesquisa.

Ao mesmo tempo em que cursava as disciplinas do mestrado, continuava com minhas atividades na CEI, as quais foram ampliadas, pois assumira uma nova função: passei a desenvolver conteúdos para o *site* da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Com esta nova função, meu contato com as Diretorias de Ensino foi se ampliando cada vez mais, pois precisava buscar notícias para o *site*, e o foco, evidentemente, eram as ações e projetos desenvolvidos pelas escolas. Passei a receber projetos de diversas escolas e artigos das Diretorias de Ensino sobre os projetos que estavam desenvolvendo, com os relatos das dificuldades, avanços e sucessos obtidos<sup>15</sup>. Os projetos “Trilha de Letras” e “Gestão Escolar e Tecnologias”<sup>16</sup> foram, muitas vezes, focos desses artigos. Dado o meu interesse por

---

<sup>13</sup> A avaliação de impacto do projeto, realizada em 2005, mostra que, de fato, muitos desses aspectos (equivocos) prejudicaram não só o acompanhamento do projeto, mas também o seu desenvolvimento e avaliação.

<sup>14</sup> “Letramento” usado como uma “abordagem que procura compreender a leitura e escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas” (Ribeiro, 2003: p. 12).

<sup>15</sup> Parte desse material foi utilizado em minha pesquisa.

<sup>16</sup> Este projeto propõe um trabalho de formação de gestores de escolas públicas das redes estaduais parceiras, para a utilização das TIC no cotidiano da escola e na gestão escolar, por meio de metodologia de formação em serviço, com a participação de profissionais das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela formação do gestor escolar e pelo favorecimento da incorporação das TIC nas escolas. Para saber mais, acesse: [www.gestores.pucsp.br](http://www.gestores.pucsp.br)

projetos dessa natureza, fiquei mais atenta e comecei a analisar o material que recebia, com um olhar mais apurado, aprofundando o interesse que a minha função, na CEI, exigia.

A partir de janeiro de 2005, fui convidada e tive a oportunidade de trabalhar como estagiária no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, desenvolvido por meio de uma parceria entre a PUCSP, Microsoft Brasil e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Considerando o envolvimento da SEE no projeto, obtive autorização do meu coordenador para acompanhá-lo. Isto possibilitou-me um maior contato com os coordenadores desse projeto, com os gestores e demais envolvidos. Como estagiária, uma de minhas funções era navegar pelo ambiente virtual do curso e analisar os fóruns e demais espaços disponíveis. Qual não foi minha satisfação ao perceber que, em diversos depoimentos, os gestores mencionavam o Projeto Trilha de Letras e outros, demonstrando um melhor entendimento dos mesmos. Comecei a perceber que o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias possibilitava aos gestores que participavam desse curso, e que muitas vezes também estavam envolvidos com o Projeto Trilha de Letras, uma melhor compreensão dos diferentes projetos desenvolvidos pela SEE, envolvendo tecnologias. Uma conexão começou a ser estabelecida.

Para ratificar a importância da gestão escolar, considero relevante destacar que uma pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, sobre o perfil dos professores brasileiros, mostra o quanto eles podem estar pouco atentos à importância da *gestão da escola*, visto que apenas 9,7% a consideraram. Esse fator foi o 5º apontado pelos professores como o mais influente no processo de aprendizagem. Esse dado ratifica a relevância de projetos voltados à conscientização da importância da gestão escolar e da necessária participação dos docentes na definição das diretrizes político-pedagógicas de suas escolas.

Na rede pública estadual de São Paulo, as diretrizes norteadoras da política educacional do Estado, no que se refere à importância da apropriação das TIC no

---

sistema estadual, implicam três dimensões: gestão, apoio pedagógico e criação de novas linguagens.

O projeto “Gestão Escolar e Tecnologias” é citado em diversos momentos e eventos propiciados pela SEE, dos quais participei, pelo fato de estarem relacionados às minhas atribuições na CEI, como sendo muito importante para a rede pública, pois conscientiza os gestores sobre o seu papel, mostrando a importância da gestão dos diferentes projetos que envolvem o uso de tecnologias no cotidiano escolar. É possível inferir que o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias possibilita uma costura entre os projetos desenvolvidos pela escola. Tudo passa a fazer sentido. Isso, de alguma maneira, interfere nos resultados do Projeto Trilha de Letras, que passa a contribuir para um novo modo de pensar o sentido da escola e da escrita, potencializando as vantagens das TIC na direção do cognitivo, crítico e reflexivo.

Abaixo, seguem depoimentos retirados do fórum existente no ambiente virtual do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias que comprovam o que foi citado acima.

“Os benefícios gerados pela apropriação dos conhecimentos tecnológicos, pelos gestores escolares, irão atingir o principal segmento da unidade escolar – o aluno”. – LC – 17-09-2004 – Botucatu.

“Quando vejo os alunos de ensino fundamental, vidrados na tela, participando dos Projetos Trilha de Letras e Números em Ação, com seus respectivos professores monitores, sinto uma satisfação imensa em ser a gestora dessa escola. Conversando com os professores desses projetos, percebo neles a alegria em ver seus alunos dominando conteúdos que antes lhes parecia difícil do aluno aprender. Isto é muito gratificante”. – MLB – 11-10-2004 – Botucatu.

“A TIC na escola vem valorizando o trabalho de todos. Os alunos têm uma nova oportunidade de aprender e interagir com o grupo e esta nova postura dos alunos e dos professores tem rompido a rotina e aproveitado a tecnologia para aproximar mais os alunos da escola e também a comunidade em geral”. – VMLB – 11-10-2004 – Botucatu.

“O Projeto Trilha está sendo um exemplo maravilhoso sobre essa colocação. A minha preocupação estava na aplicação do projeto em sala de aula, ou seja, o retorno dessas crianças no ambiente da classe. Os resultados estão sendo surpreendentes. A única ressalva que faço é que, infelizmente, alguns professores não percebem a maravilhosa ferramenta pedagógica que as escolas têm à sua disposição”. – MNMS – 11-10-2004 - Botucatu.

O meu envolvimento nos projetos mencionados, Trilha de Letras e Gestão Escolar e Tecnologias, propiciou maior clareza em relação à importância da formação do educador, seja ele professor ou gestor. Um sistema educacional que investe em formação de professores, como uma das medidas para a solução de sua ineficácia, não obtém resultados interessantes, se não desenvolve e implementa

políticas para o corpo docente. Isso significa envolver os professores no desenvolvimento e implementação dessas políticas, desenvolvendo comunidades de aprendizagem profissional, mas, sobretudo, melhorando a base de conhecimentos não só para fundamentar essas políticas, mas também para que os professores tenham condições de trabalhar em sala de aula os conteúdos requeridos pelo currículo escolar, fazendo uso adequado de metodologias, técnicas e ferramentas. Para isso, uma reflexão enfatizando o papel desempenhado por cada um dos instrumentos a serem manipulados, torna-se uma necessidade.

No entanto, somente uma base sólida de conhecimentos não garante que o professor atinja seus objetivos, assim como o uso de tecnologias não é garantia de aprendizagem efetiva em sala de aula. Saber conjugar o conhecimento com a técnica adequada é fundamental. Como conseguir isso sem refletir sobre as questões que envolvem o processo? Essa reflexão é necessária, mesmo quando a tecnologia a ser utilizada for bastante simples. É importante ficar claro que os usos do rádio, da TV ou da máquina fotográfica no cotidiano escolar devem ser tão bem pensados quanto os usos do computador e da *Internet*. O professor consegue atingir seus objetivos independentemente da tecnologia que esteja usando, e pode não os atingir nunca, se não tiver consciência de sua função e dos instrumentos a serem utilizados, pois a tecnologia ajuda, mas não traz os resultados necessários, se não for devidamente utilizada.

A questão acima colocada é uma velha conhecida dos educadores, sempre que uma nova tecnologia aparece anunciando possibilidades de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Apesar de ser um tema que vem sendo debatido no âmbito educacional há muito tempo, merece ser revisitado, considerando-se os aspectos peculiares das novas tecnologias, especialmente o computador e a *Internet*.

Assim sendo, passei a considerar de maior importância, primeiramente, refletir sobre as influências das mídias no cotidiano das escolas e em torno delas, compreender como os sujeitos, sejam eles alunos, professores ou gestores, se relacionam com elas, e como isso repercute no ambiente escolar, do que verificar simplesmente se as tecnologias estão sendo apropriadas por alunos e professores.

Muitas indagações passaram a povoar minha mente: como saber se esses sujeitos se apropriaram? Apropriar-se é somente saber usar os *softwares* existentes, digitar um belo texto e fazer uma bonita apresentação? O aluno que fez a reescrita de seu texto usando um ambiente digital, o fez de maneira mais adequada, por quê? Por ter usado um ambiente digital ou por ter como orientador um professor consciente das teorias de aprendizagem e das “malícias” das tecnologias? Ou por usar diferentes tecnologias em outros ambientes diferentes dos da escola e, por isso, sentir-se familiarizado com esse recurso?

As TIC recolocam questões sociais e políticas à educação, muitas delas lançadas há muitas décadas.

*“O uso dos computadores neste contexto tem o significado de ajudar a fazer os diagnósticos da realidade e de facilitar o cruzamento entre as necessidades locais e os conteúdos da ciência, da arte e da cultura disponíveis em suas enormes redes. Mas, para isso é necessário um excelente projeto pedagógico da escola e de cada professor em sua disciplina.”*  
(ALMEIDA, Fernando José 2005: p. 15).

Pouco a pouco, fui construindo uma hipótese acerca do assunto, acreditando que a apropriação das tecnologias é uma consequência do entendimento que tenho das mesmas nos mais diversos meios. A partir do momento em que reflito sobre a relação entre a escola, os sujeitos e as tecnologias, passo a ter consciência da importância em me apropriar das TIC, usando-as adequadamente, conforme a situação vivenciada, e assim, poder até decidir não usá-las. Por outro lado, se os alunos forem usar tecnologias em determinada atividade, é inconcebível que o professor não tenha intimidade com esses recursos. Para que isso ocorra de forma a responder às demandas sociais, é necessária a existência de uma política contínua de informatização educacional nas escolas, sempre atenta a essas questões.

Analisando os dois projetos mencionados, verifiquei que o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias propiciou essa reflexão aos gestores e demais envolvidos no projeto. O Projeto Trilha de Letras focou aprendizagem X tecnologia e não criou, no

início<sup>17</sup>, espaço para que os professores refletissem sobre as tecnologias na sociedade contemporânea e no cotidiano escolar. Em seu planejamento inicial não priorizou momentos para a reflexão dos professores, apesar de ter oferecido diversas orientações técnicas aos mesmos. Importante frisar que nem todos os professores do projeto são de Língua Portuguesa. O critério básico de seleção dava preferência, mas não exigia professores com habilitação em Língua Portuguesa, privilegiando professores com experiência em projetos e trabalhos pedagógicos com o uso de tecnologias, especialmente o computador. Parece ter pulado uma etapa importante para a solidificação dos conceitos trabalhados pelo projeto, tais quais, letramento, alfabetismo, inclusão digital, assim como outros inúmeros projetos o fazem. No ano de 2005, o projeto Trilha de Letras passou por uma reformulação baseada na avaliação de impacto, que apontou uma série de equívocos em sua estrutura. Os resultados foram avaliados pela coordenação do projeto e nesse mesmo ano, algumas orientações direcionadas aos professores privilegiaram essa questão. Participei de algumas reuniões em que esses aspectos foram discutidos e ficou perceptível a necessidade de uma melhor formação, não só dos professores, mas também dos Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP)<sup>18</sup>, responsáveis por esta formação. Esses dados também subsidiaram minhas reflexões durante esta pesquisa.

Inicialmente, uma análise do projeto Trilha de Letras poderia satisfazer minhas indagações. Após as constatações acima detalhadas, senti necessidade de avançar e verificar mais atentamente o impacto das tecnologias nas escolas, buscando subsídios em outros projetos que também tinham como foco o uso de tecnologias no contexto escolar.

Na realidade, os projetos citados, especialmente o Projeto Trilha de Letras, passaram a ser objetos de uma análise mais aprofundada sobre as tecnologias no cotidiano escolar, com o intuito de se verificar se haveria um certo deslumbramento sobre as mídias. Os resultados das avaliações de impacto do Projeto Trilha de

---

<sup>17</sup> No início, o projeto não priorizou momentos para os professores refletirem sobre os impactos das tecnologias no cotidiano escolar e conceitos como letramento e alfabetização, dentre outros relacionados ao tema.

<sup>18</sup> O ATP é um professor que integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino. O ATP, entre suas atribuições, é responsável pelo desenvolvimento de ações descentralizadas de formação continuada. O perfil do ATP e suas atribuições encontram-se em documento anexado a esta dissertação.

Letras e do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias confirmam essa questão, mesmo que implicitamente. Esses resultados podem ser confirmados com pesquisas mais pontuais, nas escolas.

No capítulo sobre a Análise dos Dados, mostrarei alguns resultados já obtidos, por meio de visitas realizadas e depoimentos de professores e outros profissionais envolvidos no projeto. A coleta dos dados pôde ser realizada no contexto em que o projeto foi desenvolvido. Esses dados coletados incluem, também, as impressões e as expectativas dos sujeitos envolvidos.

Assim sendo, dada as características da pesquisa, um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a “Observação Participante”. No decorrer da pesquisa, em alguns momentos, foram utilizadas “Entrevistas Coletivas não-diretivas”. A “Análise de Conteúdo” foi utilizada para tratar e analisar as informações obtidas por meio dessas entrevistas e reuniões com os ATP, professores, diretores e demais envolvidos no projeto. Os depoimentos coletados, utilizando os instrumentos acima descritos, foram reunidos em um texto e classificados segundo categorias conceituais, permitindo passar-se dos elementos descritivos à interpretação.

Outras questões relacionadas às TIC, incluindo a *Internet*, o hipertexto e as hipermídias passaram a fazer parte de minhas reflexões, pois ambos os projetos, de alguma maneira incluíam atividades envolvendo essas questões. Além disso, essas tecnologias modificam demais a maneira como pensamos e nos comportamos. São tecnologias que ultrapassam uma função instrumental somente. As TIC são mais que um prolongamento de nossos membros, como alguns autores já afirmaram. Por isso, uma análise sobre a *Internet*, o hipertexto e a hipermídia também está incluída na reflexão do Capítulo I.

Apresentarei o Projeto Trilha de Letras, incluindo o resultado da avaliação de impacto já realizada, após o Capítulo I, em que é apresentada uma reflexão sobre a sociedade contemporânea, com ênfase nas tecnologias e suas conseqüências na escola.

## Capítulo I

### O impacto das TIC na sociedade: uma reflexão sobre a sociedade contemporânea

O espetáculo da tecnologia não se encerra em si mesmo

*A imaginação, os fantasmas, o sonho, “acabam por fazer de nossa mentira uma verdade.”(BUÑUEL,1982: p. 12)*

Neste capítulo, proponho uma reflexão em torno da virtualização da sociedade, do discurso da mídia (incluindo as TIC) na escola enquanto instituição, da relação do computador e outras tecnologias com a aprendizagem, verificando qual é o discurso autorizado nesse contexto, e como este discurso interfere nas relações pedagógicas e nas relações no interior da escola.

As reflexões consideram o discurso como um meio para a realização da ação pedagógica em seu interior. Com base nas contribuições de Foucault (2004), sobre o tema, o qual questiona a racionalidade científica, a idéia de verdade universal, a fragmentação do conhecimento, a problematização da distinção entre conhecimento científico e senso comum, críticas que se atualizam no contexto atual, denominado sociedade do conhecimento, "*todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo*" (FOUCAULT, 2004:44).<sup>19</sup>

Para compreender o impacto das novas tecnologias na sociedade e suas instituições, é necessário ir além de questões técnicas, pois só assim será possível compreender uma realidade nova e complexa, na qual comunicação e intercâmbio de informações encontram-se fortemente presentes, modificando e interferindo nas relações, no pensamento e no modo de aprender dos sujeitos nela inseridos.

---

<sup>19</sup> FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

Antes de discutir especificamente questões sobre o discurso das mídias, é importante discorrer um pouco sobre a instituição escola, sua função e suas ideologias, os novos cenários que abarcam a escola e os demais movimentos que perpassam por ela. Em seguida, um olhar atencioso sobre a ideologia, o poder e o espetáculo da mídia poderá nos revelar o que está por trás da instituição escola e do currículo escolar. Poderia, também, apontar caminhos para um currículo que promova a cultura da iniciativa, da cidadania e da responsabilidade com possibilidade de vir a substituir o currículo mais comumente utilizado, e que serve somente para consignar um posto social e cumprir um *script* “politicamente correto”.

Necessário se faz um passeio, mesmo que panorâmico, pela sociedade brasileira, sua origem e situação atual. Muitos problemas da escola brasileira têm origem na história de uma sociedade elitista e excludente. É uma crise social com origem na luta pelo poder, sempre nas mãos de uma mesma elite que se mantém no comando (os descendentes dessa elite vão se perpetuando no poder). Não são as elites propriamente que instituem a crise, e sim, a disputa pelo poder entre os diferentes segmentos dela mesma na sociedade. A crise na educação decorre da crise social gerada por tal disputa.

Além disso, e considerando-se que o foco deste trabalho é traduzir o impacto causado pelas mídias na escola, na tentativa de se compreender o quanto a supervalorização das novas tecnologias pode encobrir os reais problemas encontrados na sociedade e na escola e, nessa medida, tornando relevante o seu uso e, ao mesmo tempo, apontando qual deve ser o papel do educador nesse contexto, outras reflexões tornam-se igualmente necessárias. Isso, porque a educação perde sentido, ao não se articular com as dinâmicas que estão ao seu redor, extrapolando a sala de aula, analisando e interferindo na sociedade. A educação, necessariamente, precisa compreender as transformações que estão ocorrendo na sociedade. Na sociedade contemporânea, as TIC são responsáveis por muitas das mudanças ocorridas. Uma compreensão desses problemas é condição necessária, ainda que não suficiente, a fim de se dirigir uma ação de construção de soluções mais promissoras.

## Novos Cenários

Temos ciência de que estamos em uma nova era, pois muitos são os indícios que se evidenciam no final dos anos 80 e início dos anos 90. Estamos vivendo em um contexto marcado por decomposições, crises, catástrofes e individualismo associal. Transição e falência de paradigmas são evidentes nesse contexto, entre eles, a repetição que cala os questionamentos, uma característica da tradição. A religião, por exemplo, é ativa, mas não funciona mais como antes. Perderam-se os limites da tradição.

A contemporaneidade tem como característica, conforme repetiu várias vezes Lipovetsky (2004), a fragilização do indivíduo (suicídios, depressão, medos, medo do futuro), o fim das formas de coesão social (Estado, religião, partidos), globalização (avanço brutal), o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), sobretudo a *Internet*, paradoxos, como o que se observa entre a cultura do excesso e o elogio da moderação. Há uma luta constante entre o mais moderno que o moderno e a saúde, o meio ambiente, o equilíbrio, de maneira geral. Também a ordem e a desordem (desordem organizada), a consagração do indivíduo, a morte da tradição, a sociedade de projeto, a destruição dos limites, a inovação, as mídias cada vez mais radicais, a infantilização da população, o hedonismo e a onipotência das mídias são marcas da sociedade atual, com reflexos no cotidiano escolar.

Rápidas e constantes mudanças nas crenças, relações afetivas e estilos de vida criam um homem sem identidade fixa. Tudo é fluido. Não há perspectiva de permanência. Ainda vivemos “*uma modernização compulsiva, obsessiva, mas que se acha desprovida das antigas ilusões de que o fim da jornada estava logo adiante*” (BAUMAN, 2003). Trata-se daquilo que Bauman (2003) chamou de modernidade líquida, fazendo referência a uma sociedade descentralizada, organizada em redes, sem barreiras ou fronteiras, onde tudo é temporário.

Os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (HOBBSAWM, 2004: p. 13). E o futuro é ameaçador para eles. Apropriando-me de palavras de Frei Betto (2004), "*há uma desistorização do tempo*", extirpando o caráter histórico do tempo, o que dificulta ao jovem o entendimento do próprio mundo. Trata-se de uma realidade complexa, sobretudo midiática, marcada especialmente pela redução e deslocamento do indivíduo enquanto sujeito, seu anonimato e ausência de vínculos, dentre outros aspectos.

No início do século XXI – assim como em toda a sua história - no Brasil, a democracia está sendo colocada à prova. A democratização do saber, que deve implicar não só o acesso, mas a permanência do cidadão na escola, precisa sair do discurso e chegar à realidade. A escola brasileira ainda é dominada pela ideologia liberal caracterizada pelos modos de produção capitalista, rapidez e eficiência para se atingir o máximo de produção, paradoxos, disciplina para economizar tempo e aumento de produção, que influenciam o fazer dessa escola, tornando-a instrumento de manipulação e reprodutora dos interesses dominantes.

Conforme acena Brennand (2004), os anos 90 foram uma década que teve como marca o fortalecimento do capitalismo internacional, combinado com a emergência da sociedade em rede. O aumento do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, com a conseqüente planetarização dos processos econômicos, políticos e sociais resultam em mudanças na forma de pensar e aprender. O mundo multimídia possibilita outros espaços de aprendizagem e convívio, evidenciando que grupos humanos com maior acesso a esses espaços são privilegiados, reforçando as desigualdades. "*O progresso tecnológico existe, paradoxalmente, ao lado do crescimento da pobreza, em todas as regiões do mundo. O aperfeiçoamento das técnicas de comunicação e a circulação de objetos e idéias culturais convivem com a exclusão social*" (RIOS, 2002: p. 42).

A globalização, processo desencadeado pela economia neoliberal, privilegia países e indivíduos econômica e socialmente favorecidos, excluindo ainda mais os já marginalizados. Um dos objetivos da educação cidadã, democrática e comunitária,

compromissada com o bem comum e com a promoção da dignidade, deveria ser direcionar essa tendência para o benefício da população, e não apenas para o de uns poucos. Nesse sentido, a *web* – *world wide web* (rede de alcance mundial), ao democratizar o acesso ao conhecimento, mesmo que somente para uma parte da população de alguns países, torna-se potencial aliado na luta pela igualdade social.

Ao mesmo tempo em que a escola está conectada com as tendências mundiais, ela deve estar sintonizada com a comunidade na qual se insere, falando sua linguagem e lidando com as questões próprias desse ambiente. É importante trazer para o centro da reflexão o papel da escola e do professor diante do processo de globalização, com suas vantagens e seus riscos. Paulo Freire (2003) sempre chamou a atenção para esta questão, lembrando que é necessário partir do "mundo imediato" do aluno, daquilo que tem sentido para ele, respeitando e identificando sua leitura de mundo. Sobre essas questões, Gentili faz algumas colocações:

*“A globalização libertadora tem de se sustentar em um conjunto de valores que a educação deve formar. É preciso consciência de que somos cidadãos do mundo e esta questão ética é fundamental para a construção de uma nova globalização libertadora, que tem na educação seu pilar fundamental. A globalização libertadora coloca-nos o desafio da articulação do local e do global e a dialética do local e do global deve estar reproduzida no cotidiano da escola.” (GENTILI, 2004).*

Compreender as forças em luta, e como estas constroem seus discursos, corrobora a formação do empoderamento dos sujeitos. Estamos na iminência de um *bug* social<sup>20</sup>, sem data certa, mas com efeitos desastrosos. Sem entendermos a oportunidade que temos na disseminação da cultura e do conhecimento pela informação digital, seremos todos excluídos: seremos os sem-modernidade. É preciso despertar para o mundo que discute a propriedade intelectual, a globalização financeira e a democratização dos acessos ao conhecimento em rede. Para isso, é necessário que todos estejam incluídos nessa nova sociedade do conhecimento. Mas, antes, é preciso entender o que é de fato essa “sociedade do conhecimento”. Para isso, uma atitude crítica frente à concretude das escolas é o primeiro passo rumo ao saber fazer bem em seu campo de atuação. A história revela, nas instituições, as relações sociais existentes, o contexto histórico que informa seu

---

<sup>20</sup> JUNIOR, G.P. *Um novo Bug do Milênio*. B2B Magazine, nº 39, ano 4, fev. 2004.

significado e o legado que tanto pode esconder como esclarecer sua função política. E, se a escola brasileira é uma criação histórica, política, econômica e social, como entendê-la, a não ser a partir de um conhecimento mais profundo sobre suas raízes? Na escola, revelam-se, sem dúvida, muitas dessas implicações.

Em todo o mundo, reconhece-se a escola como a instituição especializada em educar. São consideradas essenciais para atingir as competências exigidas pela sociedade. Por outro lado, durante um certo período, especialmente nos anos 60, os chamados teóricos da desescolarização não conseguiam imaginar uma saída para a crise educacional, dentro do contexto da escola. Dentre eles, Ivan Illich, dizia que a *“escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade, e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. Ao invés de igualar as oportunidades, o sistema escolar monopolizou sua distribuição.”* (1973: p. 33/37).

Para esses teóricos, a explosão dos grandes meios de comunicação de massa implicava a quebra do monopólio de transmissão do saber pela escola. Nessa época, aconteceram as primeiras tentativas de redefinir a missão da escola como algo tipicamente técnico. De fato, o potencial colocado pelas novas tecnologias e o crescente número e acesso às informações e aos conhecimentos provocam uma reflexão em torno do papel educativo da escola como a que começou a se delinear nos anos 60. A escola faz parte de uma história social e, dessa história, faz parte um conjunto de outras instituições criadas para domesticar a sociedade.

Igualmente importante é a reflexão de Saviani (apud ALMEIDA)<sup>21</sup>, quando diz que os defensores da desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados. Esses já se beneficiaram da escola. Dilemas e equívocos em relação à ação educativa escolar persistem até hoje.

Por esse e outros motivos é importante refletir-se mais atentamente sobre como a escola articula as novas formas de conhecimento, baseada nas novas tecnologias, e como a ação e a política educacional reformulam as metodologias do

---

<sup>21</sup> ALMEIDA, F.J. *Educação e Informática: os computadores na escola*. 3ª ed. rev. e amp., São Paulo: Cortez, 2005.

ensino e da aprendizagem, com base em novos elementos.

Althusser ajuda a esclarecer o entendimento da função da escola, quando aborda o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) apontando a instituição escolar, dentre outras, como aquela cuja função é a de *“incutir a visão de mundo dos dominadores sobre a mente dos dominados, para melhor sujeitá-los e impedir a insatisfação.”* (FERNANDES, 2004: p. 149)<sup>22</sup>.

A análise crítica da escola ou do sistema educacional como AIE e como mecanismo de dominação pelo consenso só aparece, em todas as suas dimensões, quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado, se considerarmos que o Estado é o mediador dos interesses da classe dominante<sup>23</sup>.

No entanto, sabemos que o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista. Como instituição, a escola tem o papel social de realizar um ordenamento social com função disciplinadora mas, ao mesmo tempo, ela dissimula este seu papel. Funções opostas e contraditórias estão atreladas à escola. Dessa forma, a educação também é uma importante estratégia como instrumento de libertação por parte da classe dominada. E é neste aspecto de contradição que nossa investigação se insere.

É Gramsci quem atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil essa dupla função de conservar e minar as estruturas capitalistas. A partir daí, é possível elaborar um conceito emancipatório de educação, ao lado da educação, como instrumento de dominação e reprodução das relações capitalistas. Nesse sentido, é possível pensar dialeticamente no problema da educação e no funcionamento da escola.

Assim sendo, dentro de um mesmo contexto, podemos observar um discurso otimista que vê a escola como depositária de esperança e um discurso pessimista, de mal estar mesmo, que denuncia a escola enquanto não cumpridora de suas

---

<sup>22</sup> FERNANDES, Fábio. *Para além de Althusser e Foucault*. Artigo publicado pela Revista Galáxia, nº 7, abril de 2004.

<sup>23</sup> Este parágrafo consta no artigo *O que é ser Professor na Escola Brasileira?*, produzido por AULER, A. M., MARTIM, M.C.B., PIORINO, G., SOUSA, M. A., durante a disciplina Formação de Professores e a Escola Brasileira, Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, PUCSP, 2004.

funções. Existe, sim, uma busca por mudanças no contexto educacional brasileiro, ficando tácito que não dependem somente de políticas públicas mais amplas. As transformações no espaço de educar são demoradas, pois são conquistadas. Resultam de muita luta, haja vista que o sentido da conservação em educação ainda é maior que o da inovação.

No interior do Estado-Nação, além das forças da classe hegemônica que controla os aparelhos ideológicos do Estado para o controle da “alma”<sup>24</sup> do indivíduo, a sociedade civil resiste: Organizações Não Governamentais (ONG), grêmios estudantis, movimento estudantil, movimento operário, a ARTE libertadora e revolucionária, famílias e profissionais da educação, e tantos outros organismos e cidadãos participam da luta política que move a história e que ecoa também na escola<sup>25</sup>.

No entanto, o discurso da escola tem ficado cada vez mais rarefeito para alguns, uma vez que outras instituições estão assumindo a sua função. Há perda progressiva da exclusividade da educação escolar no século XX, com o surgimento de novos agentes educativos. Na sociedade contemporânea, isso tem sido notório, especialmente com a entrada de novas tecnologias, apesar de ser falsa a visão de que as tecnologias poderiam vir a suprir as funções educativas da escola. Todas as “novas” agências, que se dizem educativas são, na verdade, “adestradoras” ou instrutoras para um posto de emprego, mas não para a cidadania.

O poder das mídias vem crescendo cada vez mais, mas ele tem limites. É na mídia que informações e dados são veiculados. No entanto, ao mesmo tempo em que condiciona as pessoas, ela contribui para maiores reflexões e mudanças. É um desafio a ser enfrentado, uma vez que o universo do conhecimento é tão amplo que já não tem sido possível esperar a escola se atualizar. Na realidade, a sociedade espera que a escola dê conta de tudo isso, uma vez que o discurso atual atrela educação ao desenvolvimento pleno da nação, e o discurso da escola parece estar

---

<sup>24</sup> Para Popkewitz, “alma” como o “objeto da administração social, que se concentrava em governar as disposições, sensibilidades e consciências interiores do indivíduo”. Sobre esta questão, ver: POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In Globalização e Educação: perspectivas críticas. Org. BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Porto Alegre: Artmed. s/d.

<sup>25</sup> Id. – o mesmo autor.

descolado de sua prática. As ações anunciadas têm interpretações contraditórias.

A relação é, como mencionamos, extremamente dialética: ao mesmo tempo em que a sociedade constrói a escola, aqui apresentada em suas práticas e em seu currículo, a escola contribui para a constituição dessa sociedade. Ambas entram em uma relação complexa de poder e de lutas enraizadas em seus “eus”, ou seja, em seus desejos e aspirações. Um dos grandes temores que a escola enfrenta, na pessoa de seus professores e demais profissionais, é a existência desses paradoxos. Como lidar com eles?<sup>26</sup> Como também escapar deles não jogando fora suas funções espúrias, juntamente com aquelas que lhe são legítimas? Impossível negar sua existência, tendo em vista as diversidades presentes em nosso território. Conviver com essas ambigüidades? Selecionar suas funções essenciais daquelas que lhe são imputadas por um Estado comprometido com projetos não democráticos?

Bárbara Freitag já apontava o fato de que a educação vinha passando por um processo de valorização constante e tida como fator estratégico do desenvolvimento e fortalecimento do modelo econômico e político brasileiro. *"A relevância da educação na realidade concreta é um produto da sua evolução histórica. Quanto mais complexo e diferenciado o modo de produção e das relações sociais, tanto mais a educação foi sendo sistematicamente institucionalizada como mecanismo de dinamização e conservação das mesmas estruturas básicas"* (FREITAG, 1980). Dessa forma, a educação é tida como mecanismo manipulável para a implantação, conservação e dinamização das estruturas de produção capitalista, assim como para sua superação. Ainda, como afirma Dowbor:

*"Ao mesmo tempo em que a educação se torna um instrumento de reprodução social e de promoção de populações, surgem as tecnologias que permitem um grande salto nas formas, organização e conteúdo da educação."* (DOWBOR, 2004: p. 13).

Isso suscita a necessária compreensão do processo de virtualização da sociedade por meio das mídias como um movimento econômico, cultural e até

---

<sup>26</sup> Id. – O mesmo autor.

psicológico e, por outro lado, a compreensão da relação da educação com as tecnologias nos vários momentos da história da educação brasileira. Para entender essas relações, é fundamental estar consciente sobre aquilo que se vê e se vivencia.

Pretendo discutir as questões relacionadas às novas tecnologias e à mídia, mais adiante. Antes, porém, considero importante continuar discorrendo sobre os movimentos presentes na escola enquanto instituição para, em seguida, focar o papel e o discurso das mídias na escola, partindo das idéias apresentadas neste capítulo. Para isso, tentarei fazer uma reflexão, a partir das práticas que estão sendo desenvolvidas nas escolas da rede pública estadual, com o uso de novas tecnologias, mais precisamente, em torno de um projeto denominado *Trilha de Letras*, que prevê o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação por professores e alunos de 5ª e 6ª séries, aplicados a estes, quando em processo de recuperação de estudos.

Desse modo, tendo feito uma análise sobre a funcionalidade da escola, é importante verificar a rede simbólica que perpassa a escola, também afetada pelo imaginário tecnológico, mas não se pode reduzir a ação da instituição ao exercício de uma função. Os diferentes aspectos que compõem a escola têm um suporte material, que sustenta uma rede de símbolos muito relacionada à cultura do sujeito que participa da instituição, e que o ajuda a buscar sua identidade.

Um outro aspecto importante é a questão da representação e do imaginário. Muitas vezes, agimos com base em nossas representações acerca do objeto que está em jogo. Como o professor se vê? Qual é o imaginário coletivo do “ser professor”? Qual é o imaginário que dá sustentação às mídias? Devemos ter ciência de que não podemos estudar o social, sem estudar o imaginário. Dependendo de como o professor se percebe, mais difícil ou mais fácil fica a sua mudança. Saber penetrar no imaginário das pessoas, ler e entender a realidade nos possibilita optar por esta ou aquela ação, e isto é fundamental. Não só o imaginário do que é ser professor mas, também, das mídias, das comunidades, dos sistemas simbólicos de outras culturas e etnias, são de extrema importância para aqueles que desejam atingir a “alma” do professor e da escola.

Como, então, tocar a “alma” do professor? Como tocar a alma do aluno? Onde buscar esperanças, sentido? Como tornar a escola um ambiente que favoreça o compartilhamento do conhecimento? Na realidade, são questionamentos antigos envoltos por novos aparatos. É vital compreendermos os aparatos, pois eles direcionam e influenciam nossa prática. Além disso, é necessário provocar no aluno o desejo de aprender (também na escola). As barreiras apresentadas não podem impedir a ação do educador. Ao contrário, é preciso compreendê-las e usá-las a favor de sua prática, em sala de aula. Manter a curiosidade e dar sentido aos desafios colocados pela realidade atual é uma exigência.

A compreensão da funcionalidade da escola e dos significados que a atravessam torna possível o entendimento da intenção de controle social que a escola carrega consigo, usando como um dos artifícios mais importantes o discurso. Os significados presentes na escola estão impregnados por dinâmicas diversas e por muitas intencionalidades.

Tendo feito essas considerações, percebe-se que qualquer que seja a proposta de reflexão, ela se situará em uma realidade educacional caótica, marcada pela relatividade do conhecimento, pelo redimensionamento de valores, pelo caos e pela provisoriedade. O ideal seria uma grande transformação. Essa transformação seria capaz de construir um sistema educacional onde todos pudessem aprender e ter acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de suas vidas, tendo, de alguma forma, condições de partilhar seus conhecimentos. Uma mudança no currículo, certamente, seria necessária. Evidentemente, uma revisão das instituições educacionais estaria vinculada a uma revisão da imagem que temos de nós mesmos, uma vez que o homem contemporâneo cria o mundo a sua imagem e busca uma figura ideal a representar, ao mesmo tempo em que constrói modelos para serem copiados. Seria possível criar uma instituição que atendesse aos nossos desejos? Não correríamos o risco de apenas substituímos as metas e continuarmos preparando os alunos para um mundo totalmente planejado, agora, segundo os nossos padrões? Não seria colocar em prática um sonho próprio, e não o sonho do outro ou de uma coletividade? Como tornar real o sonho de uma coletividade?

Não é tarefa fácil dar conta desses questionamentos, mas é preciso ousar refletir sobre eles, pois não é justo somente denunciar, e não pensar em soluções possíveis para uma realidade posta em xeque. Proponho, agora uma discussão mais focalizada na ideologia das mídias e suas conseqüências na escola.

### **O discurso e as ideologias das mídias**

Refletir sobre as mídias tem levado naturalmente ao pensamento em torno das novas tecnologias e vice-versa. As tecnologias estão a serviço das mídias. Também é importante lembrar que as diferentes instituições travam seus combates e ideologias no campo do domínio das mídias. E essas expandiram-se, tornando-se sedutoras e instigantes, às vezes até mais que os próprios conteúdos. Ao longo dos anos 90, por exemplo, a função cultural do computador foi mudando. Antes, uma ferramenta; agora, um meio: um veículo de informações; de todo tipo de informação. *“Passamos a interagir não com uma máquina, mas com formas culturais codificadas digitalmente”* (BAMBOZZI, 2003), capazes de interferirem e modificarem o nosso pensamento e o nosso modo de atuar no meio social.

A educação, resultado de um processo institucional que está sempre representando ideologias, acontece majoritariamente nas escolas onde também estão presentes as mídias. Que conseqüências essas constatações trazem para as relações que são travadas no interior e em torno das escolas? Que tipo de relação, por exemplo, pode estabelecer a tríade, computador, software e sujeito, e que situações pode provocar?

E o que vem a ser mídia? Embora múltiplas sejam as definições, trago Maria Luísa Belloni como uma contribuição nesse sentido, esclarecendo que, literalmente, mídia significa meios. É a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina *media*, plural de *médium*, que quer dizer meio.

*“Fortemente fundado no campo da comunicação audiovisual, o sistema midiático, composto pelos mais diversos meios de comunicação (rádio, televisão, cinema, imprensa, Internet, folhetos, cartazes, outdoors, etc.), desempenha hoje o papel de protagonista na articulação das relações sociais, quer no campo da cultura, quer no campo da política e no da economia, assumindo ao longo da última metade do século XX, um lugar central na sociedade. Entretanto, a despeito de sua importância, as pesquisas acadêmicas, geralmente voltadas a estudar isoladamente cada um dos meios de comunicação que foram se estabelecendo no decorrer do tempo, demoraram a reconhecer na mídia um objeto relevante de investigação e perceber o papel que ela desempenhava nas mudanças sociais, o que terminou por contribuir para uma certa indefinição do termo. A simples tradução da palavra latina “media” não é mais, certamente, suficiente para definir toda a abrangência e complexidade dos significados desta palavra no mundo de hoje. Sem dúvida, de uma simples fita cassete ou disquete de computador até a produção de um filme, de uma telenovela, de um telejornal ou de um site da Internet, tudo pode ser chamado de mídia.” (BELLONI, 2001: p. 45).*

Trata-se de um cenário de instigante indefinição que, como conjunto complexo de tecnologias, interesses e ideologias, exige uma ampla discussão para seu entendimento crítico.

Considerando-se que mídias e novas tecnologias estão intimamente relacionadas, torna-se importante definir o termo "TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação" e o termo "mediatizar", também bastante utilizado neste contexto. Assim sendo, as “TIC” são definidas como o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas; e “mediatizar” significa *“codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido, respeitando as “regras da arte”, isto é, as características técnicas e peculiaridades de discurso do meio técnico.”* (BLANDIN, 1990: p. 90, apud BELLONI, 2001).<sup>27</sup>

Quando se debruça sobre o tema “mídias”, verifica-se que a discussão sobre o assunto é muito semelhante ao longo da história. Fenômenos da mídia são mais antigos do que se imagina, e as denúncias feitas às novas mídias seguem padrões semelhantes, independentemente de o foco ser a TV, o rádio ou a *Internet*. Palavras

---

<sup>27</sup> BELLONI, M. L. O que é Mídia-Educação. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.

como “web” e “rede” já eram usadas no século XIX. E a história tem mostrado que cada meio de comunicação tende a criar um perigoso monopólio de conhecimento.

Para ilustrar essa situação, Santaella (2003)<sup>28</sup> lembra que o advento do alfabeto fonético foi visto como enfraquecimento e diminuição inexorável da memória dos indivíduos. Na realidade, nesta situação, o armazenamento humano deixa de depender de um ou mais cérebros que desaparecem com a morte dos indivíduos. O mesmo impacto aconteceu com a chegada da tipografia, da TV, do cinema. E quase as mesmas objeções que, no Fedro platônico, se opunham à tecnologização da palavra, hoje se opõem ao computador, ou seja, o enfraquecimento da memória humana ou preguiça para o trabalho. E, não há dúvida: existem muitas outras denúncias sobre o tema, e muitas outras estão por aparecer, pois novas mídias se proliferam através do reaproveitamento das mídias já existentes. Eis aqui um fator importante e que não pode ser esquecido: apesar de uma nova mídia chegar causando impactos e sugerir o desaparecimento de outra, o que ocorre é a coexistência de mídias, embora acontecendo o realinhamento de suas importâncias. Vale a pena destacar as palavras de Platão:

*“Oh, Thoth, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra é julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! Tu, neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não de assuntos em si mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Hão de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes, em muitas matérias e tornar-seão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros.” (PLATÃO, 1994: p. 121).*

Algo que não pode passar despercebido é que “o surgimento da escola [...] de alguma forma, corresponde a uma significativa evolução histórica nas formas de

---

<sup>28</sup> SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. 3ª ed. São Paulo: Experimento,, 2003, p. 87.

*comunicação, desde as mais diretas ou pouco mediadas, até as mais sofisticadas.”* (SOUZA, 2006).

Para o homem primitivo, por exemplo, a reprodução do conhecimento associava-se aos ritos e à transmissão oral, não requerendo um instrumento formal de transmissão. Na Idade Média, já aparece uma ordenação da atividade pedagógica. Segundo Souza (2006), a escrita inaugura um tempo histórico relacionado à limitação de um espaço fechado, não comportando mais o tempo mítico. O aprendizado passa a acontecer em locais próprios. Na modernidade, as grandes transformações contribuem para que esse aspecto seja consolidado. Hoje, as perspectivas são outras, e não há a finitude de um espaço limitado. A *Internet*, por exemplo, rompe com a barreira tempo e espaço. Sobre esta questão e seus reflexos na escola, vale a pena retomar uma importante colocação de Souza e Gamba Jr.<sup>29</sup>:

*“Desde as primeiras formas de impressão, até as formas mais contemporâneas de leitura (cinema, TV, vídeo, computador, etc), percebemos como é cada vez mais difícil uma definição precisa e única de leitura e escrita. [...] As instituições que deveriam exercer esta função formativa são extremamente lentas, quando comparadas com a agilidade e a fugacidade das mudanças no campo social.” (2005: p.1)*

Dada a importância das mídias, e o fato de que vivemos em um mundo cada vez mais técnico e menos natural, torna-se fundamental conhecer as regras de produção do seu discurso ideológico ininterrupto, que invade a nossa vida cotidiana. É fato que o discurso começa no veículo utilizado para a sua circulação e no contexto político ideológico em que se insere. E é fato, também, que esse discurso luta sempre pelo poder (BAKHTIN, 1995)<sup>30</sup>. McLuhan ao pronunciar “O meio é a mensagem”, anuncia que será ele, meio ou tecnologia, que levará a uma mudança de escala, um novo modelo que se introduz nos assuntos humanos<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> SOUZA, S.J., GAMBIA, Nilton Jr. *Novos Suportes, antigos temores: Tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita*. Artigo disponível em <http://www.anped.org.br/rbe21/anped-21-art08.pdf>, acesso em 11.11.2006.

<sup>30</sup> Apud JUSTINO, L.B. *Literatura, Informatização e Visualidade* – Artigo disponível na Internet. Acesso em maio/2005.

<sup>31</sup> Apud FERREIRA, G.W. INTERCOM – XXV Congresso Brasil da Ciência da Comunicação, 2002.

Além disso, com o aparecimento de cada nova técnica ou meio de produção de linguagem, é alguma habilidade humana ou poder humano, em nível individual, que se desloca e se expande. Nesse deslocamento, o homem transitoriamente perde uma parte de si, a imagem que tem de si e do mundo. O espaço virtual traz uma reestruturação simbólica de lugar e os lugares presenciais tendem a ficar cada vez mais iguais, dado o intercâmbio de informações e costumes potencializado pela globalização crescente. Os sujeitos circulam mais, não só pelos espaços presenciais, como também entre o presencial e o virtual, traçando itinerários interessantes, que podem dar pistas sobre os mesmos. Mudam-se os valores. A criação de novas tecnologias vai provocando gradativamente um ambiente humano totalmente novo, onde elas mesmas atuam como agentes de mudança social. Elas dão poder ao homem, possibilitando-lhes enfrentar as freqüentes barreiras existentes em seu cotidiano com mais facilidade. *“O cérebro e os sentidos humanos estão crescendo. Mas crescem para fora da cabeça e do corpo”* (SANTAELLA, 2003: p. 87)<sup>32</sup>.

As complexas interações entre o social e o tecnológico apontam para diversos efeitos, alguns previstos, outros não, e ainda outros novos, que surgirão no processo dinâmico da cibercultura – *“ principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade, a partir do início do século XXI; é o novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação da informação e do conhecimento”* (LEVY, 1999). As Tecnologias da Informação e Comunicação reestruturam o modo como as práticas, imaginários e espaços são percebidos pelos sujeitos. Assistimos a súbitas mudanças no âmbito social e cultural, e significativas modificações são visíveis nas interações humanas. É importante percebermos os desdobramentos dessas evoluções nos comportamentos, para ficarmos atentos aos estímulos oferecidos pelas mídias, que são muito diferentes dos encontrados na natureza. Os objetos técnicos mediatizam as relações dos homens entre si e com a natureza, levando a uma maior racionalização nas formas como o homem percebe o mundo. A técnica possibilita a transformação do homem que pode atingir patamares cada vez maiores. Nesse sentido, a técnica pode ser considerada um dos instrumentos de

---

<sup>32</sup> SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. 3ª ed. São Paulo: Experimento, 2003.

aperfeiçoamento do ser, dentro do contexto evolutivo da sociedade, aliada às demais culturas e políticas.

As relações entre as tecnologias e os seres humanos tornaram-se extremamente complexas, o que nos obriga a pensar seriamente na interface que se estabelece entre o homem e a máquina. Chegaremos a um ponto onde um e outro habitarão o mesmo corpo? O homem extrapolará a sua condição de humano, ampliando ainda mais suas capacidades através das novas tecnologias?

*“A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a vida activa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos.(...) Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo - o seu caráter de coisa ou objeto - e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana.”(ARENDT, 2001:p. 17/19).*

A escola precisa estar atenta a essa questão, e os professores, devidamente preparados, considerando-se a entrada do computador na escola como mais uma tecnologia a interferir no modo como nos relacionamos com o mundo.

*“O conhecimento experienciado, vivido, corporificado nos oportuniza que pensemos reflexivamente sobre a nossa caminhada ao conhecer – sobre o nosso próprio processo. Ora, o computador nos permite esses movimentos com maior facilidade, pois por meio das ações sobre o virtual, devido à plasticidade desse suporte, podemos realizar esse processo com maior flexibilidade.” (PELLANDA, 2005:p. 65).*

As colocações acima transitam deliberadamente pelo contexto atual e não se sabe até que ponto isto atingirá parcelas cada vez mais significativas da sociedade humana. Analisar o discurso que atravessa esse contexto é analisar até onde vai o

poder da máquina, e chegar mesmo a questionar quem pode mais: o homem ou a máquina? Criador ou criatura? Esses questionamentos fatalmente são influenciados por uma ideologia que pretende, também, oferecer um espetáculo que pode produzir múltiplas interpretações, dada a diversidade de espectadores que o abraçarão. Conseqüentemente, esse espetáculo será modificado pelas críticas, pelas contribuições e reflexões advindas do espectador, absorto por cada uma das cenas que o compõe. O espetáculo será reproduzido ou recriado, a depender do discurso que ele carrega, a depender do jogo de interesses. Sem dúvida, esse discurso precisa ser consistente, se quiser prevalecer. A força do discurso está na sua elaboração, fundamentada histórica e logicamente. A mídia produz seu próprio discurso, ancorada nesses preceitos e apoiada pela racionalidade política. Essas constatações são reflexos de uma sociedade do discurso, do espetáculo, da imagem e da performance. A sociedade contemporânea é visual.

Os educadores precisam estar atentos aos artifícios utilizados pela mídia, para introduzir e sistematizar uma reflexão crítica sobre as informações veiculadas por ela e sobre ela. Conscientes daquilo que seduz, e com o intuito de convencer, as mídias lançam mão de infinitas imagens, com diferentes finalidades, a depender dos objetivos daquele que as detém. Sua finalidade pode estar voltada ao consumo ou à discriminação, passando pela racionalidade como sendo fator fundamental para a condução da história. A tecnologia aparece como a força que pode manejar a natureza, mas é preciso ter claro que ela não faz isso sozinha. Por trás desta força existe a intenção do grupo que detém a mídia. No limite, a racionalidade pode ser negativa e galgar o caminho da destruição.

Exemplificando, escuta-se a todo instante, veiculado pela mídia, que atualmente a criança fica mais tempo diante da TV e outras tecnologias, e que essa situação está gerando novos comportamentos. É fato que as crianças passam muito tempo frente à TV. As crianças brasileiras, por exemplo, são campeãs mundiais em horas gastas em frente à televisão. Em 2005, as crianças de 4 a 11 anos de idade ficaram, em média, 4h51min19s em frente a esse veículo de comunicação.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Pesquisa realizada pelo IBOPE, 2005.

No entanto, outras pesquisas<sup>34</sup> mostram que a televisão, enquanto meio, por si só, não é prejudicial à imaginação da criança, “*mas que terá efeitos tóxicos ou benéficos sobre ela, dependendo de seus conteúdos ou linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança*” (GIRARDELO, 2001). Há críticas favoráveis e desfavoráveis no debate social sobre o papel da televisão na vida da criança, mas parece ficar claro que há muito mais por trás desse discurso sobre os malefícios da televisão. A televisão pode, muitas vezes, ter um papel construtivo para as crianças carentes de estímulos e oportunidades de informação. Uma outra afirmação, já bastante conhecida e até discutida, é o fato de que a aprendizagem, utilizando-se das novas TIC, pode ser mais eficaz. Até que ponto essas afirmações são reais (o que é "real")? Onde se quer chegar com essas afirmações? Qual realidade está sendo construída e que aspectos desta realidade estão inseridos na escola? Trata-se de idéias ganhando força material. Uma representação de mundo, modificando a situação de mundo representada, a depender dos interesses que estão em jogo.

Essas questões também merecem uma análise mais apurada, quando se deseja desvelar a concepção de um projeto que propõe o uso de tecnologias no cotidiano escolar. É preciso refletir até que ponto a tecnologia é positiva, e como ela deve ser usada por professores e alunos. Até que ponto a mídia e os veículos informatizados possibilitam a compreensão para as inquietações na esfera educacional?

Até que ponto a manipulação simbólica da mídia pode ser útil à educação? No seu ato de informar, a mídia promove uma mistura de gêneros discursivos e o modo como a informação é apresentada aproxima simbolicamente elementos distintos (ALVARENGA e PAES, 2002). Por isso, é importante não só para os educadores, como também para os sujeitos, de maneira geral, terem consciência de como a mídia apresenta a realidade, construindo valores simbólicos em circulação na sociedade. A mídia torna-se, muitas vezes, uma referência para os sujeitos que dela se valem para encaminharem suas ações. Nesse sentido, como evitar as armadilhas de um projeto tecnológico construído de maneira inadequada, não

---

<sup>34</sup> Pesquisa realizada por Gilka Girardello, intitulada: A Televisão e o Imaginário Infantil: Referências para o Debate, apresentada no XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação, em Campo Grande, no ano de 2001.

refletido e sem qualquer vínculo com o projeto político-pedagógico da escola? Esses e outros questionamentos servem de subsídios para o Capítulo II desse documento, que apresenta o projeto *Trilha de Letras*, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Não se pode omitir, também, o fato de que a base econômica é uma determinação primeira a interferir na mídia, e de que a escola sustenta a ideologia capitalista que perpetua as estruturas socioeconômicas existentes. Um sistema “reprodutivo” precisa de um Estado capaz de redistribuir a riqueza produzida, e a mídia cultiva a ingenuidade política necessária ao Estado. O modelo político-econômico é potencializado pela mídia, e esta já tem sido apontada como um grande aparelho ideológico do Estado. Ela é persuasiva, e o deslumbramento ante o fascínio das tecnologias constitui-se num discurso ligado aos interesses econômicos. A ideologia tem compromisso com o imaginário e não apenas com a realidade; ela se apóia na individualidade que carrega esse imaginário. Isto porque o indivíduo produz representações de si mesmo e do mundo na esteira do modelo econômico, e a mídia interfere nessas representações.

A entrada do computador nas escolas traz promessas de melhores aprendizagens e mais conhecimento. E mais conhecimento está vinculado a mais poder. Trata-se de uma ideologia que carrega consigo a idéia de que a máquina pode fazer com que o homem supere suas limitações humanas. E, de fato, as máquinas podem ser aliadas do homem, pois ampliam seus limites. Isso está por trás do imaginário que dá sustentação às mídias, em especial ao computador como potencializador da aprendizagem. A sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, e fortalece a idéia de que a escola é a instituição mais adequada ao ensino e à educação. “*A escola ensina a necessidade de ser ensinado.*” (ILLICH, 1973). Trata-se de uma função explícita e instituída da escola, que também lhe confere poder. E a mídia, usa esse poder instituído à escola, para disseminar sua ideologia. A escola serve à mídia, e a mídia serve à escola.

É preciso ficar atento às ilusões na reprodução ideológica da sociedade do conhecimento, que propicia um deslumbramento alienante, e que também nos faz pensar sobre a função ideológica desempenhada pela criança nessa sociedade.

Uma ilusão que nos persegue é a de que o conhecimento nunca esteve tão disponível como hoje, e que ele é uma convenção cultural, e não a apropriação da realidade pelo pensamento. Isso pode deturpar o conceito de conhecimento, que passa a ser confundido com um amontoado de informações desconexas e sem sentido. Saber fazer uso das informações, e ajudar os alunos a compreender a necessidade de transformá-las em conhecimento, é tarefa do professor. Os alunos precisam ter ciência de que há, sim, grandes massas de informação circulando através de diversos canais e que isso não é sinônimo de conhecimento. Também é preciso ter claro o fato de que a informação está disponível, mas nem todos têm acesso a ela.

A escola é por natureza pública, democrática, e foi criada explicitamente com essa intenção. Ao longo da história este tem sido o discurso da escola. As novas tecnologias de comunicação e Informação servirão, contudo, para implantar uma democracia virtual e universal? Onde estão as promessas não cumpridas? Onde se alojam as contradições? Este trabalho encaminha elementos para a resposta a tais questões.

## **O poder da mídia**

O discurso é a expressão de uma cultura e é objeto de desejo do poder. Foucault já afirmava que o poder articula-se diretamente sobre o tempo.

*"E o tempo é a matéria sobre a qual incide a comunicação contemporânea, industrialmente cristalizada nos dispositivos tecnológicos. A mídia contemporânea está na esfera das relações sociais moldadas pela cultura a reboque do mercado globalista. Dessa forma emerge uma nova forma de vida, feita de informação, espelhamento e costumes." (SODRÉ, 2002)*

O discurso não tem poder em si. A fonte do poder do discurso é institucional, e cada uma das instituições utiliza-se de um discurso, para construir e representar uma realidade. A realidade representada é a daquele discurso que avoca para si verdades exatas e, muitas vezes, insuficientes, dadas as múltiplas questões que

estão em jogo. Assim sendo, a manipulação e a instauração de uma realidade estão vinculadas ao manejo de um discurso consistente e muitos instrumentos são utilizados para esse fim. A mídia, certamente, entra nesse jogo imperioso, como uma facilitadora da manipulação na busca de um poder capaz de fechar um círculo de dominação. A mídia propicia a fantasia do poder e gerencia esse poder que, certamente, fica centralizado nas mãos da classe dirigente, que sempre foi a detentora de toda nova tecnologia.

A escola, ícone da educação escolar e de todo o conhecimento, representa a possibilidade de um futuro perfeito, de realização profissional, status e felicidade. Pressuposto de tudo aquilo que o sujeito deseja. Isto lhe confere poder. O anunciado poder tecnológico fortalece o que é divulgado.

Como o meio tecnológico não é neutro, e as transformações tecnológicas da informação conservam as velhas estruturas de poder, apoiando e coincidindo, em termos econômicos, com a extraordinária aceleração da ascensão do capital, elas acabam materializando a racionalidade de uma determinada cultura e de um modelo global de organização do poder (BARBERO, 2003: p. 226). As mídias alteram os significados, segundo critérios estabelecidos pelo mercado econômico e político (BUCCI e KEHL, 2004), mostrando como a força do capital é indissociável de sua capacidade de organizar um mercado de gozo. O poder midiático é um mecanismo de tomada de decisões, que permite ao modo de produção capitalista, transubstanciado em espetáculo, a sua reprodução automática (BUCCI e KEHL, 2004). O sujeito do processo é o próprio capital, e não o Estado ou os proprietários dos meios de comunicação. As ações destes exibem poder, mas não o constituem, pois sua constituição precisa ser procurada no modo de produção do capital.

Atualmente, a *Internet* possibilita ao sujeito vivenciar realidades, há pouco, inimagináveis, possibilitando-lhe atribuir ou construir vários sentidos de realidade. Transitar de um espaço a outro, em poucos segundos, é o mínimo a ser feito no mundo virtual. Compartilhar conhecimentos e uni-los a inúmeros fragmentos, vozes e textos é uma constante. O sujeito é uno e múltiplo, ao mesmo tempo. O mundo real é só mais uma janela no mundo do sujeito. A busca por respostas em diferentes espaços resulta num entrelaçamento entre o real e o imaginário. Os desejos se

corporificam e ganham vida. E o sujeito já não sabe se quer voltar. Já não sabe se gosta mais do real ou do virtual.

O perigo da virtualidade é considerar, conforme discorre Freud em sua obra *O mal-estar da civilização*, p.30, a realidade como a única inimiga e a fonte de todo o sofrimento humano. Apesar de estarmos em uma busca constante pela felicidade, é inviável pensar-se que, para atingi-la, torne-se necessário o rompimento com a realidade, cuja conseqüência é a construção de um mundo novo, por exemplo, o que é oferecido pelas novas tecnologias. Mas essa tem sido a realidade vivenciada por muitos jovens, muitos deles, nossos alunos. Acrescente-se, ainda, segundo Winnicott, que o que rege a existência do ser humano, tanto no início da vida como em seu decorrer, não é o princípio do prazer, mas a necessidade de ser, de continuar a ser, de ter acesso aos vários sentidos de realidade, de sentir-se real e de habitar num mundo real.

*“A crença na realidade é condição de possibilidade para a posterior constatação intelectual da existência da realidade externa. Sentir-se real, sentir que o mundo é real e poder transitar entre um e outro dos sentidos de realidade - da realidade do mundo subjetivo à realidade do mundo objetivamente percebido e vice-versa - são possibilidades que não derivam do que é objetivamente verdadeiro, estando, ao contrário, relacionadas com a qualidade da experiência que está sendo vivida.” (DIAS, 2005).<sup>35</sup>*

As TIC e, em especial o computador, materializam o poder, a partir do momento em que elas possibilitam ao homem ampliar seus limites. A máquina confere poder ao homem quando amplia sua memória, sistematiza conhecimentos e organiza informações, que passam a ter significados para o sujeito. De uma maneira geral, potencializa as atividades humanas. Além disso, o computador é um gerador de signos e um meio híbrido capaz de sustentar diferentes signos de naturezas distintas como som, imagem, animação, vídeo, fotografia e textos.

As TIC ampliam o leque das possibilidades de interação com o mundo, por meio desses signos. Saber usar as informações advindas dos diferentes meios é uma forma de poder. Até aqui, tudo bem. Resta agora saber a que fim servirá esta

---

<sup>35</sup> DIAS, Elsa Oliveira. *A Ilusão Originária*. Revista Viver Mente & Cérebro, Coleção Memória da Psicanálise, nº 5, 2005.

potência. Para onde está direcionado esse poder? Por isso, é importante verificar qual é a intenção que está impulsionando a necessidade de adquirir esse poder. Está por trás desta questão o imaginário do próprio sujeito, da instituição e daqueles que, de alguma maneira, o instituíram. E os sentidos são sempre distintos entre os sujeitos. Alguns discursos objetivam a construção de um sentido coletivo, mas nem sempre este discurso coletivo está em consonância com a soma dos sentidos de todos os sujeitos. Quando a intencionalidade é posta de maneira inteligente adquire poder, e o imaginário torna-se real.

Na vida, é a necessidade e o desejo que desencadeiam nossas ações. E esses desejos são, muitas vezes, inconscientes. Cada momento e cada relação vivida podem interferir em nossos desejos. Os acontecimentos e tudo o que está à nossa volta são, também, fatores determinantes. As idéias induzem à busca. O mundo é uma mescla de racionalidade mais imaginação. Há uma disputa entre o imaginário e o real. Nossa inserção na vida social é sempre mediada por uma instituição e essas recebem projeções imaginárias e racionais dos sujeitos e de outras instituições. O imaginário mobiliza desejos e necessidades. O imaginário permite o salto de qualidade.

No entanto, enquanto o discurso sobre as novas tecnologias continuar atrelado a um imaginário tecnológico<sup>36</sup>, que supõe tecnologias de comunicação e informação capazes de exercitar os sentidos (especialmente a visão), fomentando as atividades do imaginário, estaremos aprisionados na estrutura do mito que, se por um lado, é forma de compreensão, por outro, não permite ainda alçar-nos ao nível de uma criticidade desejada.

As novas tecnologias estão sendo representadas como uma forma de fetiche<sup>37</sup>. Ao longo da história, as tecnologias entram como objeto de um sonho. Cada nova tecnologia que se apresenta é uma realidade que já foi virtual. A situação

---

<sup>36</sup> O imaginário tecnológico também pode ser entendido como aquilo que permite investigar os modos como as tecnologias são assimiladas e pensadas no interior de uma cultura.

<sup>37</sup> De acordo com NOVAES e DAGNINO (2004)“ Feenberg vê um fetiche cultural na tecnologia e afirma que este reside no foco naquilo que está na moda, na mudança contínua, incessante da tecnologia, e na idéia de avanço inexorável sempre benéfico.No entanto, nos esquecemos daquilo que não está mudando, isto é, das relações de dominação que continuam a moldar a sociedade e a tecnologia”. Feenberg utilizada o conceito de fetiche da tecnologia para mostrar que a tecnologia apresentada como politicamente neutra, eterna, a-histórica, sujeita a valores estritamente técnicos e portanto não permeada pela luta de classes, é construída historicamente.

atual do virtual é real. Por isso, até faz sentido a definição de virtual como aquele que não se opõe ao real, mas sim ao atual. Nesse caso, o virtual passa a ser uma extensão do real e vice-versa, onde as interações existentes podem ser reais ou virtuais. A virtualidade é uma realidade simulada.

O espetáculo, também uma simulação da realidade, usa o real para se apresentar. Está pautado num sonho, em um imaginário anterior. “*É a ideologia por excelência*” (DEBORD, 2004: p. 138). O espetáculo provoca um novo olhar sobre o tema que é apresentado. Nesse contexto, muitas imagens (dados digitais, códigos e informações numéricas, que podem adquirir inúmeras e novas formas de representação não apenas visuais) são utilizadas. A imagem é simultaneamente alicerce, instrumento e resultado da operação midiática. E, hoje, com a espetacularização das imagens, as mensagens advindas das mesmas atuam na construção do imaginário do ideal de “Eu”, na formação da personalidade da criança e do adolescente. Dessa forma, ratifica-se, a mídia vai criando os sujeitos de que o mercado necessita.

O imaginário se digladia com procedimentos técnicos que abrem formas realmente novas de manipulação. Como preconizou McLuhan, os recursos eletrônicos acrescentaram a um olhar, já alucinado, o potencial do áudio amplificado e distorcido, multiplicando o efeito de simultaneidade, de descontinuidade, de interatividade de fragmentos autônomos, da conectividade tátil de um mundo invadido pelas multidões, pelos fluxos e pelas mercadorias (BAMBOZZI, 2005). A imagem industrial passa a ter a qualidade de fetiche, pautada em uma lógica de que “*o que aparece é bom e o que é bom aparece*” (DEBORD, 2004).

Por outro lado, as imagens apresentadas mostram a realidade de forma indireta que, se não a substitui, pode completá-la. As tecnologias que se utilizam de imagens oferecem vantagens que podem ser potencializadas pelo professor. A imagem do vídeo, por exemplo, possui uma enorme capacidade de sedução, que pode ser um elemento do processo de ensino e aprendizagem. Como outras tecnologias, o vídeo pode ser considerado uma extensão do homem, levando-o a muitos lugares onde, normalmente, não poderia ir. O vídeo também tem a capacidade de descentralização, rompendo com as relações pedagógicas habituais.

O que dizer, então, do computador e da *Internet*?

Vale a pena refletir sobre uma sociedade que já foi intitulada de “a sociedade do espetáculo”<sup>38</sup> e analisar seus paradoxos, e como esses se inserem na escola e na relação dos professores e de seus alunos. O professor, diante das tecnologias e do espetáculo por elas propiciado, poderá ser o condutor de cada cena, definindo e escolhendo o uso que será dado às mesmas, no processo pedagógico.

O desafio que se apresenta é grande. Professores e alunos deverão saber preencher os vazios deixados pelo espetáculo. Os professores, como mediadores nas descobertas de seus alunos, precisam conhecer a lógica das diferentes linguagens que compõem o espetáculo, e reconhecer que toda linguagem tem uma ordem interna de composição. A ordem da linguagem escrita é diferente da audiovisual que, se não compreendida, passa a ser considerada como acaso ou fantasia. *“Para o educador, o que deve ser levado em conta é o imaginário do receptor. Tanto na linguagem escrita como na visual, o que faz a sua riqueza não é o conteúdo da história, mas os seus interstícios.”* (MONTEIRO e BATISTA, 1998). Esta citação não faz referência ao imaginário do professor em uma situação de mediação. Certamente, esta nova variável cria possibilidades diferentes de interação nos processos de ensino e aprendizagem. A grande quantidade de estímulos visuais e sonoros presentes na sociedade contemporânea cobra dos educadores, especialmente, atualizarem-se em relação aos conceitos sobre leitura e escrita. Da mesma forma, é necessário pensar sobre o que significa aprender e como isto ocorre. Inúmeras são as teorias de aprendizagem e inúmeros são os modos de aprender, a depender do estilo cognitivo de cada um.

Na contemporaneidade, os significantes interferem no sentido e na verdade e não estimulam o raciocínio, nem cobram respostas. Espera-se somente a sujeição. O espetáculo é produzido para que o sujeito se “assujeite”. É o encanto pelo significante. Pelas razões apresentadas, e outras que certamente surgirão, é que a escola precisa estar sintonizada e atualizada, para descobrir como absorver os aspectos positivos das novas tecnologias e das mídias em geral. Não restam

---

<sup>38</sup> “Nesta sociedade do espetáculo [...] a mídia estrutura antecipadamente nossa percepção da realidade, e a torna indiscernível de sua imagem estetizada” (DEBORD, 2004).

dúvidas sobre as possibilidades postas, assim como não restam dúvidas sobre os perigos causados pelas inúmeras miragens que o espetáculo midiático apresenta.

### **A Mídia e a Escola**

Tendo discorrido sobre os movimentos que tocam intimamente a escola, sobre a funcionalidade da escola enquanto instituição, situando-a na sociedade contemporânea, percebe-se o quanto do imaginário ideológico está presente nas relações, e como essa percepção é importante enquanto sinalizadora das sutilezas tecnológicas e outras. Basta olhar ao redor, para se deparar com inúmeras janelas digitais, uma mais tentadora que a outra. Saber interagir com os inúmeros ambientes propiciados pelo mundo digital é fundamental, para que relações conscientes sejam estabelecidas com o outro. As interfaces de cada um desses ambientes têm poder e fascínio próprios, e prendem a atenção. As escolhas são próprias de cada um. É necessário discernimento suficiente, para saber quando e onde parar, como parar e o quê extrair desses ambientes para a própria vida. Atentar para essas sutilezas e analisar o que impulsiona as pessoas a alimentar o imaginário tecnológico é fundamental, para que a escola tenha a possibilidade de contribuir com as transformações sociais pertinentes.

A idéia é tentar explicitar, mais uma vez, o papel da escola, suas contradições e ambigüidades, mostrando o quanto as relações de poder no seu interior estão ligadas a outras relações de poder mais amplas. Tem-se ciência do papel ordenador da escola e do seu papel “desordenador” – de criatividade e utopia. Hoje, existe o discurso de que há a busca pelo equilíbrio em seu espaço e, de fato, observa-se um intenso movimento nesse sentido. Professores, alunos e comunidade escolar convivem com esse discurso e, muitas vezes, não têm consciência do que possa estar por trás disso tudo. A escola carrega a projeção do imaginário de todos ele, e esse discurso é inseparável da própria escola. Há uma crise de paradigmas dentro dela em relação aos diferentes aspectos que a constituem, gerando alguns questionamentos: como entender o aluno enquanto sujeito inserido em uma comunidade que também faz parte de um todo maior, que é o universal? Como

reconhecer nesse aluno as marcas de uma cultura? O aluno, enquanto sujeito, pertence a uma rede institucional, e carrega as marcas das instituições que o acolheram. No entanto, sua primeira referência é sempre o universal. Como entender esse aluno? Como conduzir esse aluno? E as TIC, como podem ajudar nesse processo? Será que as mídias, apontadas como mais um aparelho ideológico de Estado, estão assumindo funções que seriam da escola? Como a escola pode usar a mídia e as redes de comunicação a seu favor, e não somente ficar a serviço delas? Como tirar proveito do seu fascínio? Por que o instituído não educa e não realiza plenamente sua função? Por que a escola constrói uma ordem no mundo e não dá certo? Uma outra ordem estaria se impondo à escola? Por que os resultados relativos à ação pedagógica continuam insatisfatórios na rede pública estadual de São Paulo, se as escolas têm sido equipadas, e os professores têm sido capacitados para o uso das TIC no cotidiano escolar?

De fato, é um grande desafio a superar, por exemplo, a estética televisiva que é unidirecional, imagética e de aparências, mantendo-se um currículo escolar que insiste em ser fragmentado e linear. Nada contra a linearidade, mas ela, por si só, não basta, principalmente porque o mundo midiático se vale do hipertexto e das hipermídias, para se manter. O pensamento midiático simula a vida, pois tem grandes massas de informação e imagens que se cruzam e convivem em uma grande rede.

Assim, seria prudente mudar-se a função da escola pelo imaginário e pelas representações (materialidade da imagem), proporcionando-se meios para a recriação de um novo currículo e de um novo espaço capazes de proporcionar seu próprio espetáculo? Capazes de produzir e compartilhar conhecimentos pelo e para o espetáculo da vida? Correríamos o risco de nos perder em uma realidade simulada, atravessada pelo imaginário dos indivíduos ou conseguiríamos manipular essa simulação a favor da escola real e dos alunos? Existe uma escola real? Existe um mundo real capaz de satisfazer o imaginário de indivíduos que variam tanto, e de acordo com as relações estabelecidas com diferentes culturas? Seja qual for o foco, a sociedade precisa olhar para a escola de maneira encantada, e esta precisa produzir o seu espetáculo. Para isso, a escola submete-se à sociedade e à mídia para construir a sua autonomia e desenvolver um currículo que não se deixe alienar

pelas ideologias que circulam na própria sociedade. Nestas circunstâncias, a escola aprende com a sociedade, para produzir os conhecimentos necessários às transformações.

Apesar de as TIC entrarem na escola “por fora” e chegarem reproduzindo os ideais de um grupo que as domina, podem ser aliadas da escola no processo de formação de alunos e professores. Como as mídias têm linguagens próprias, seria prudente e inteligente aproveitar-se as possibilidades de cada uma no espaço escolar.

Ciente ou não disso, não está fora do escopo da escola apropriar-se das tecnologias e entender suas linguagens, direcionando-as, para ampliar o potencial que já existe no seu interior. Durante esse processo, a escola deve estar atenta às características desta nova linguagem não-linear, que muito se aproxima do nosso novo modo de atuar no mundo. O hipertexto, uma característica das novas tecnologias e do mundo virtual, simula a própria vida e segue o caminho do pensamento. Nesse sentido, atividades utilizando o hipertexto<sup>39</sup> e hipermídias<sup>40</sup> *“apontam para caminhos tecnológicos expressivos das estruturas não lineares e, não interrompem, definitivamente, os espaços das manifestações linear-sequenciais do pensamento”* (BAIRON, 2002:126). Não esquecer que, apesar das novas TIC e de suas utilizações, a escrita em suas características lineares criou e desenvolveu o modelo lógico para o pensamento moderno.

A escola pode ensinar às crianças o domínio da linguagem das diferentes mídias, do mesmo modo que ensina o domínio da linguagem escrita.

*“A escrita revolucionou os processos de conhecimento,*

---

<sup>39</sup> Congregando conceitos de Landow, Heim e Ted Nelson, hipertexto pode ser considerado como um conjunto de informações textuais, podendo estar combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizadas de forma a permitir uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em indexações e associações de idéias e conceitos, sob a forma de links. Os links agem como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações. (definição retirada do site <http://pt.wikipedia.org>).

<sup>40</sup> O hipermídia une os conceitos de não-linearidade (não-linear), hipertexto, interface e multimídia numa só linguagem. Traduzida erroneamente como mero suporte, hipermídia não se configura só como meio de transmissão de mensagens, e sim como uma linguagem com características próprias, com sua própria gramática. Hipermídia, diferentemente de multimídia, não é a mera reunião dos meios existentes, e sim a fusão desses meios a partir de elementos não-lineares.

*introduzindo novas práticas de refletir, de expressar idéias e de fazer circular informações. [...] tudo isso fez dessa tecnologia um importante recurso de inserção social e de acesso à cultura. Coube à informática, no entanto, impulsionar novos processos de produção de imagens em todas as áreas. É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas.”*  
(BACCEGA, 2005)<sup>41</sup>

Fica evidente que a escola deve transformar a relação da criança e do adolescente com a mídia, sendo esse um grande desafio, haja vista que o problema da apropriação é sempre educativo. Precisaria, para isso, de projetos específicos ou deveria construir um currículo sob essa perspectiva, onde as tecnologias entrariam naturalmente como parte desse conjunto e não como um acessório?

Deve fazer parte também das finalidades da escola a integração da linguagem audiovisual como instrumental de trabalho para as gerações vindouras. Aliás, desde o seu surgimento, a linguagem do homem é audiovisual. Distâncias foram vencidas com o apoio do uso de ruídos de tambores, de sinais de fumaça e mensagens, para representar a realidade, imagens foram criadas a partir de desenhos e esculturas. Com a invenção da escrita, toda a experiência humana pode ser transmitida. Com o telefone, o rádio, a televisão e o computador o homem satisfaz o seu desejo de se comunicar ao vivo e a distância por meio da imagem e do som. A comunicação midiática criou uma nova sociedade, que vive a era da velocidade e da instantaneidade da informação.

É importante considerar-se os novos modos como essas gerações percebem e compreendem o mundo, refletindo-se sobre as representações sociais da informática e do computador e também sobre as conseqüências de relações mediatizadas por objetos técnicos, as quais acompanham uma tendência a uma maior racionalização nas formas como o homem percebe o mundo. Com isso, a escola tem mais chances de atingir seus objetivos, indo assim contra o objetivo superficial das informações que é o de assimilar sem pensar, formando professores e alunos para a apropriação das diferentes tecnologias, capazes de reconhecer em cada uma seus códigos e especificidades, e de formar uma consciência crítica sobre

---

<sup>41</sup> BACCEGA, Maria Aparecida. Artigo: *Mídia nossa de cada dia*. Revista Educação nº 98, junho de 2005.

as mesmas.

Esta proposta só terá sentido, se a escola facilitar o acesso do sujeito, quebrando os rótulos de entrada. Na realidade, a escola deve cuidar para que o aluno permaneça nela, pois de nada adianta quebrar os rótulos de entrada, e depois não dar conta de atender à diversidade que inundará o espaço escolar. O discurso da inclusão precisa ser cuidado e aprofundado, para que não fique atrelado apenas à entrada da criança (do adolescente ou do cidadão) na escola, ignorando-se os mecanismos de adaptação necessários. Para que não fique atrelado também somente à existência de tecnologias destituídas de significado para a escola, e sem qualquer vínculo com os propósitos educacionais. É reconhecido o valor da tecnologia, assim como o valor do papel da escola e dos sujeitos nela inseridos. Trata-se de um alerta em relação a um discurso bastante comum, de sustentação do universal.

Um adequado projeto pedagógico da escola é aquele que está ancorado na universalidade do conhecimento, mas ciente de que sofrerá influências dos diferentes sujeitos que, de alguma maneira, o desenvolveram, todos eles com marcas já enraizadas na cultura. O grande desafio que se coloca ao educador é saber transitar entre as marcas que esses sujeitos trazem, reconhecendo também que o ambiente é marcado pela cultura audiovisual. Não há processo pedagógico, se não estiverem implicados três elementos: individualidade, culturalidade e universalidade (CASALI, 2001)<sup>42</sup>. Ciente disso, o professor será um elemento mediador, estabelecendo e ajudando a estabelecer relações de análise entre tecnologia e cultura, formas de pensar, viver e registrar tradição e contemporaneidade, provocando reflexões sobre os "signos" da nossa época, situando-os no tempo e no espaço como produções historicamente marcadas.

Nesse contexto, o educador pensa como articulará as tecnologias, colocando-as à disposição da independência e da aprendizagem, e não da burocracia e do ensino. As máquinas e toda tecnologia não emergiram para dirigir o destino dos sujeitos; pelo contrário, os sujeitos emergem para dirigi-las. Isso requer que os

---

<sup>42</sup> CASALI, A. Artigo: *Saberes e Procederes Escolares: o Singular, o Parcial, o Universal*. FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. (orgs). *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

professores se atualizem e se informem, para não limitarem seus espaços de interação com os alunos.

O computador não pode ser apenas um objeto que o indivíduo utiliza em sua ação, mas algo que tenha uma função com significação, dada pela atividade social. Ele deve servir a determinadas finalidades no interior da prática social. Isso significa que o computador deve ter um significado para o educador e para o aluno, durante as atividades pedagógicas.

Para isso, professores e alunos precisariam se apropriar da lógica do computador para conhecer suas características fundamentais, refletindo sobre as novas formas de utilização do computador que é muito mais que um instrumento e uma ferramenta de trabalho. Dessa forma, indo além da repetição, criando novas funções para o computador e também para as outras tecnologias existentes na escola. Saber integrar e dar sentido às diferentes tecnologias torna-se um imperativo no espaço da escola e no sistema de ensino como um todo.

De acordo com Illich (1973), um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar todos os que queiram partilhar o que sabem na busca daqueles que queiram aprender algo deles e dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto, a possibilidade de que seu desafio seja conhecido.

Illich já trabalhava com os conceitos que hoje são vivenciados com o advento da *Internet* e tudo que ela proporciona. Há, hoje, mais recursos do que se tinha há trinta anos e não é possível ignorar-se responsabilidades diante dessa constatação. Mas é evidente que aos educadores deve caber a responsabilidade, não no sentido de rejeitarem as tecnologias disponíveis, mas, sim, de não dependerem delas somente. Porém, como se proceder ao uso equilibrado dessas grandes aliadas do processo educacional?

Para fazer uso dessas tecnologias, a escola pode rever seu currículo e pensar nas estratégias de implantação do mesmo, mas isso envolve o esforço de toda a

comunidade escolar. Na realidade, depende também de políticas públicas voltadas ao uso efetivo de tecnologias por alunos, professores e gestores educacionais.

Dando continuidade ao trabalho, serão feitas algumas considerações sobre currículo como política de inovação, apresentando com mais detalhes, o Projeto Trilha de Letras, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que propõe o uso de tecnologias por professores e alunos de 5ª e 6ª séries, alunos esses que se encontram em processo de recuperação de estudos.

### **E o Currículo, como fica?**

*“Os estudantes sentem-se paranóicos quando seriamente submetidos a um currículo [...] suas metas de vida estão sendo marcadas com um sinal inescrutável”.* (ILLICH, 1973, p.117)

Uma solução plausível para as questões educacionais já colocadas estaria pautada em mudanças curriculares. Para integrar ferramentas pedagógicas e tecnológicas, como uma maneira de promover a criatividade dos usuários, a experimentação e a autonomia na aprendizagem, em um contato dinâmico de construção de conhecimento e de significados, é necessário pensar-se, seriamente, sobre as mudanças no currículo.

Além disso, é necessário levar-se em conta que uma transformação educacional exige uma avaliação permanente sobre a situação de cada escola, e que resultados eficazes exigem enfoques globais, sistêmicos, interativos e contextualizados. O currículo escolar precisa estar atento a essas questões.

Currículo é, e há muito tempo tem sido, o cerne da discussão na área educacional. Está sempre na pauta das reflexões acadêmicas, haja vista os inúmeros equívocos que vêm sendo cometidos em seu nome. Apesar da multiplicidade de debates, obras e discussões de que é alvo, ainda é comum considerá-lo como um simples plano de estudos, um elenco de disciplinas ou somente uma “grade” curricular, com teor meramente técnico. Às vezes é apontado como o culpado de todos os desacertos educacionais. Não tem sido fácil o

entendimento de que currículo é mais que uma planificação, tratando-se de uma prática que privilegia o contexto escolar, tudo que lhe diz respeito, além de todos os fatores que nele interferem, adquirindo *“forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”* (SACRISTÁN, 2000). O currículo é constituído por um conhecimento a ser analisado dentro de sua constituição histórica e social.

## **1 Uma nova noção de currículo: um percurso e muitos desvios**

Não existe apenas uma, mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adotadas.

*“A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.”*  
(APPLE, 2001: p.53)

Justificar e validar a função da escola, principalmente em um contexto que já não consegue definir uma função significativa para a escola que temos praticado, não tem sido tarefa das mais fáceis. Fazer da escola um espaço prazeroso, tornando-a realmente necessária à vida, depende, dentre outros fatores, de um currículo organizado em conjunto, de maneira consciente e levando-se em consideração as condições do contexto onde a escola está inserida. Afinal, currículo é contexto e vida. É um empreendimento humano que não pode ser analisado senão dentro de sua constituição histórica e social.

É necessário vincular as investigações que fazemos relativas ao currículo de uma escola, visando desmascarar-se possíveis ideologias latentes nele contidas, com suas respectivas e múltiplas concepções de poder social, econômico e ideológico. É o início de uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder

econômico, político e o conhecimento que é tornado acessível aos estudantes, uma vez que as instituições de ensino também não são empresas neutras em termos de seus resultados econômicos.

Que finalidades educacionais a escola pretende atingir? Trata-se de uma pergunta básica cuja resposta está atrelada a interesses diversos. Ao idealizar um currículo, é necessário pensar na possibilidade de se conseguir, a cada instante, conexões diversas e diferenciadas capazes de atender a um grupo também diversificado, respondendo a culturas e histórias de diferentes segmentos da população. Pensar em combinações diferentes. Tentativas que podem ou não alcançar os objetivos iniciais, mas com grandes possibilidades de acerto, se não estiverem pautadas em um único caminho. É necessária a compreensão de que não se pode definir e cercar. É possível prever e preparar-se para mudanças. É necessário que o currículo esteja baseado em um mínimo, mas que não coloque limites para a criatividade, cuidando para que esse mínimo seja sempre diferente de pouco. Não se pode perder de vista o essencial.

É importante lembrar-se da existência de diferentes sujeitos, com diferentes olhares e leituras, que vivenciarão o currículo. Ao vivenciarem um currículo, esses sujeitos serão autores de diferentes produtos que dependem da história de vida de cada um, das experiências que trazem, das partes que já foram conectadas, dos caminhos já percorridos. Durante essa vivência, esses sujeitos expressam suas necessidades. É fato, sozinhos, não se apropriarão desse currículo e, sem parâmetros, não conseguirão alcançar as metas previstas por ele, em consonância com as necessidades de cada um. Por isso, a importância da percepção de como cada um chega à escola, e como cada um quer ficar. Desejos, objetivos e metas. Que conhecimentos trazem consigo? Como fazer com que consigam sistematizar esses conhecimentos? Por isso, também necessária é a compreensão do imaginário, de suas manifestações e articulações, propiciando momentos de reflexão, reconhecimento e posterior formalização dos conhecimentos informais dos sujeitos.

*“[...]torna-se um modo de ver e reconhecer os conhecimentos que os alunos já trazem para a escola. A reflexão do sujeito sobre seu próprio conhecimento é muito importante em*

*qualquer situação de aprendizagem. Pensar sobre como se está pensando, a metacognição, é uma capacidade indispensável para os que pretendem se aprimorar no próprio ato de aprender.” (ALMEIDA, 2000: p. 79)*

Conforme foi mencionado, o currículo também está pautado em desejos, objetivos e metas. Fixos? Não! Desejos e percursos também mudam. São inúmeros os desvios. O currículo é o ponto de partida. Existe um ponto de chegada, que é definido ao longo de uma trajetória. O perigo é achar que existe um só ponto de chegada para todos que se propõem a seguir a trajetória, ou que esse ponto deva ser alcançado em um tempo pré-fixado e idêntico para todos.

Na realidade, o perigo existe na linearidade imposta ao currículo, a qual cerceia o caminho em redes, propiciando a construção de diferentes mundos. Um currículo linear desconhece o fato de que o mundo que um sujeito constrói é diferente do mundo que o outro constrói. Diferentes sujeitos tecem diferentes teias, e durante esse processo interagem entre si, inovando e evoluindo. Assim como a vida é múltipla, o texto é múltiplo, o conhecimento é múltiplo, o currículo também é múltiplo.

É imprescindível que educadores e outras pessoas que se interessam pelo tema currículo tenham ciência da singularidade de cada indivíduo e, assim sendo, não permitam que o currículo se transforme em uma camisa de força que impeça o sujeito de traçar seus caminhos. É importante, sim, que o currículo seja um ponto de apoio e ofereça opções. Há sempre algo que é comum e que pode servir a um grande número de pessoas, mas há, sem dúvida, algo diferente que pode servir a um e não servir a outro. E, o mais importante: é preciso ficar claro que as diferenças alimentam e enriquecem o processo de aprendizagem.

Mas, como o professor, na sua aula, consegue captar o que está no imaginário dos alunos? Como capturar interesses individuais e sociais? Como capturar, no currículo, as forças vivas da sociedade? Como trabalhar com projetos que envolvam tecnologias, no cotidiano escolar? Como vencer as limitações impostas por um modelo hegemônico de utilização da informática na Educação, que ignora as reais condições das escolas?

*“A hegemonia é vivenciada tão profundamente que satura a consciência de uma sociedade. [...] Constitui-se um sentido da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um sentido absoluto, porque experienciados como uma realidade fora da qual é muito difícil para a maioria dos membros de uma sociedade instalar-se em grande parte das áreas de suas vidas.” (APPLE, 1982: p.15).*

Importante se torna a contribuição de Jim McGuigan<sup>43</sup> a essas reflexões, ao afirmar que *“a cultura dominante nunca comanda o campo inteiramente: ela deve lutar de forma contínua com culturas residuais e emergentes.”*

Investir-se em cursos de formação de professores é uma urgência, para possibilitar aos docentes a oportunidade de refletirem acerca dessas questões, já que, somente a partir das próprias reflexões, terão consciência da problemática aqui em questão, o que lhes possibilitará caminhar na busca por práticas pedagógicas eficientes, que resultem, efetivamente, em aprendizagens que atendam as demandas sociais. Também necessária, a compreensão dos atores educacionais sobre os diferentes aspectos do currículo (formal, real e oculto), e sobre o fato de a grade curricular, expressão do currículo formal, não possibilitar, a priori, a integração das disciplinas com os conhecimentos estudados, promovendo a cristalização da situação de isolamento em que se encontram em geral, os docentes. Esforços direcionados neste sentido são vitais, pois quem lida diretamente com os processos de ensino e de aprendizagem precisa compreender e comprometer-se com a realidade e os sujeitos nela inseridos.

## **2 Currículo como Política de Inovação**

*“Uma das dificuldades em processos de inovação tecnológica é identificar a essência do novo. É fundamental reconhecer o que há de singular na inovação.” (ALMEIDA, 2000:p. 71).*

Um currículo como política de inovação é um currículo em movimento, que também pede mudanças, que não é estático e, muito menos, único. É exeqüível, e

---

<sup>43</sup> McGuigan, J. Apud APPLE, M. Política Cultural e Educação. 2ª ed., p. 44 São Paulo: Cortez, 2001.

tem uma perspectiva de inclusão, que não pode ser excludente. Esse currículo é um catalisador dos conhecimentos necessários aos diferentes alunos, propiciando a eles a construção de mundos próprios que se interligam a outros mundos, permitindo-lhes a esses alunos, pouco a pouco, do individual ao coletivo, ir delineando seus projetos de vida. Ele está fundamentado em princípios que são próprios do conhecimento escolar, aponta direções importantes para que os alunos se apropriem do conhecimento e, sempre atento às diversidades presentes no ser humano e no contexto que o acolhe, permite a professores e alunos (objetos humanos desse currículo) construir suas identidades.

Um currículo, como política de inovação, está pautado no presente, não ignora o passado e se preocupa com o futuro, ciente de que a construção de uma identidade, tão necessária a alunos e professores, é fruto de memórias e se constrói em movimento. Esse movimento é de suma importância, pois é no processo que o currículo vai adquirindo forma e significado educativos; é nesse movimento que práticas diversas se cruzam, e diferentes ações intervêm em sua configuração.

Assim sendo, o currículo deixa de ser uma receita, e passa a ser um processo e um produto do trabalho da comunidade. Não existe autor; o que ocorre é um entrelaçamento de idéias. Ele é construído conjuntamente, valorizando semelhanças e diferenças; valorizando o conhecimento pessoal e os saberes não reconhecidos e validados. Ele é coletivo e, ao mesmo tempo, pessoal. A imagem final do currículo é o produto tecido pela comunidade. Não pode, portanto, ser concebido fora dela, mas para ela e com ela.

Como, então, a partir dessa reflexão, pensar-se em um currículo que contemple o potencial das TIC e que seja inovador? Que currículo poderia favorecer uma prática pedagógica mais eficiente? Ser flexível o suficiente, para permitir o desenvolvimento de projetos ao longo do ano letivo? Como incorporar esses projetos no dia-a-dia da escola? Um currículo pautado somente em projetos? E os projetos que chegam por fora ou “por cima”? Dominar as técnicas inovadoras, os conteúdos disciplinares e as complexas relações de uma sociedade, seria suficiente?

Muitas limitações exigem uma revisão da organização do funcionamento educativo. Mas é certo que não é possível pedir tempo, para os educadores pensarem a mudança curricular. O ideal é refletirem enquanto agem. Pensar na hipótese de uma ação de formação concomitante ao processo que está em curso. Trata-se de uma mudança de cultura, complexa, e de grande amplitude.

Em relação aos projetos que envolvem tecnologias, instituições diversas têm demonstrado que há um diferencial na prática do professor em relação ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, se esse professor tiver a oportunidade de vivenciá-las no seu cotidiano. A *“formação deve extrapolar o ambiente computacional ou o laboratório de informática e se estender para toda a escola, atingindo gestores, educadores, funcionários, pais e comunidade”* (ALMEIDA, M.E.Bianconcini, 2000).

Em qualquer situação, os professores devem estar cientes da importância da motivação dos alunos, reconhecendo que é necessário buscar a motivação que existe dentro deles. Essa motivação deve ser extraída utilizando-se materiais didáticos e recursos atraentes e capazes de lhes despertar o gosto pelo aprendizado e pelo conhecimento que se descortina à sua frente. Isso só será possível, se a diversidade cultural dos alunos estiver inserida no currículo. Reconhecer essa diversidade é um primeiro passo em direção a mudanças no modo de trabalhar uma atividade que possa vir a motivar o envolvimento do aluno que, muitas vezes, se sentirá impelido a avançar além daquilo que lhe foi proposto.

*“É necessária a diversificação das atividades para se poder ir ao encontro dos diferentes estilos cognitivos presentes na sala de aula. Esta diversidade precisa ser submetida a uma programação sistemática e racional orientada por pressupostos da natureza curricular do desenvolvimento da linguagem. Uma nova didática que se pretende favorecer a autonomia e a descoberta do modo de ser leitor de cada aluno, sem se descuidar dos saberes essenciais.”* (PEREIRA, 2004).

A aprendizagem da leitura e da escrita, inserida em projetos com uma determinada funcionalidade, é suscetível de propiciar a motivação dos alunos,

sobretudo se as atividades forem concebidas de forma coerente, possibilitando-lhes progredir, motivados pelo prazer de aprender. E a avaliação de impacto do Projeto Trilha de Letras, objeto desta pesquisa, evidencia uma concepção inovadora e produções concretas dentro da realidade das escolas.

### **3 A desafiadora tarefa de selecionar o conteúdo de um currículo como política de inovação**

*“se um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação, teremos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas de racionalidade para realizar tal tarefa.”  
(GIROUX, 1997, p. 50)*

Os conteúdos curriculares fazem parte de uma outra questão desafiadora, se considerarmos que o desafio do currículo não se resume em se dizer que o mesmo está sempre em construção. O que de fato não muda no currículo? O que é invariável? Que conhecimento é necessário? Qual é o conhecimento a ser catalisado num currículo escolar? As teorias e as práticas educacionais têm pouco conhecimento do aprendente, fato revelador de uma filosofia de educação centrada no professor, e não no estudante. Na escola, a alegria de aprender desapareceu, pois os alunos continuam a ser receptores passivos de informações fragmentadas, incluídas em um currículo totalmente disciplinar e descontextualizado. Fora da escola, esses mesmos alunos interagem com um mundo diferente que os incentiva a desenvolver a predisposição para aprender. Há aqui um enorme descompasso. O currículo escolar tem ficado indiferente ao contexto atual das crianças e dos jovens.

Para avançar no conhecimento sobre o conteúdo a ser privilegiado pelo currículo escolar, é necessário conhecer-se a realidade concreta dos alunos. A sala de aula precisa ser estudada como uma microsociedade. No Brasil, há necessidade de um currículo que atenda à diversidade cultural, o que se constitui em mais um desafio para a escola. Conhecimentos novos não têm aparecido nos currículos da escola. O que é importante aprender não se ensina na escola. Se a escola planeja formar o cidadão integral, com o maior número de competências possíveis para dar conta das exigências atuais, não pode visualizar apenas os conteúdos conceituais. É preciso questionar os conteúdos a serem trabalhados e a maneira como serão

trabalhados. Os conteúdos precisam ser trabalhados não só de forma conceitual, mas também de forma procedimental e atitudinal, conforme anunciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Trata-se de um discurso pedagógico que precisa ser incorporado às práticas educacionais.

A escola não é responsável por mudanças sociais. No entanto, sem sua atuação direta, também não temos a ocorrência de mudanças na sociedade, paradoxo que toma proporções cada vez maiores em nosso contexto. Como, então, a escola deve se organizar, para cumprir a sua função? Qual é a função da escola? A função da escola parece ter sido deturpada. Hoje, tudo parece ser responsabilidade dela. Os professores não fazem outra coisa, a não ser carregar o grande fardo de “salvadores do mundo!”. Se a saúde da população é precária, se o desemprego marca a sociedade de maneira brutal, ou se a violência caminha a passos largos, entende-se que a escola seja a única instituição responsável, no mínimo, a mais competente, para o desenvolvimento de projetos capazes de solucionar os problemas advindos desses grandes temas tão presentes na sociedade. E assim, a cada dia que passa, mais e mais compromissos são repassados para a escola que acaba assumindo uma série de tarefas que comprometem sua identidade.

A mudança na escola deve passar, necessariamente, por adequações nas suas estruturas internas e externas, a começar pelo currículo. Pensar-se naquilo que é básico, em termos de conhecimentos a serem adquiridos por seus alunos. Os temas expostos acima, saúde, violência, e outros como meio ambiente e sexualidade, também podem ser tratados pela escola, mas, fundamentalmente, ela precisa se preocupar em desenvolver em seus alunos a competência leitora e escritora sobre tais temas, e não apenas o discurso sobre eles, assim como contar e falar, mas também escrever e ler sobre os temas. Mas como faria isso?

Não existem currículos únicos. Dessa forma, o adequado seria um currículo inovador enquanto parte do momento, que possibilitasse aberturas em seu cerne para mudanças e adequações. O fato de a escola reconhecer que currículo é movimento, trabalhando para que, de fato, isso se concretize, já possibilitaria inúmeras inovações. Pensar-se no que é novo, e que possa ajudar a revigorar a

escola, requer uma reflexão rigorosa, apostando-se na inovação, sem deixar de contestar suas fronteiras. Nesse caso, será necessário refletir-se sobre os limites impostos pelas disciplinas escolares, procurando-se uma conexão entre elas.

As disciplinas, por si só, parecem insuficientes, para resolver os obstáculos colocados pela atualidade. No entanto, não importa se o conteúdo será agrupado em pacotes denominados como: História, Geografia, Arte, Ciências, enfim, qualquer que seja a nomenclatura. Importa trabalhar esse conteúdo a favor dos alunos; de cada um deles. Evidente ser necessária uma organização para que o percurso tenha sentido e coerência; que o professor domine o conteúdo a ser tratado, as metodologias a serem utilizadas e a lógica das tecnologias à sua disposição. Evidente, ainda, a consciência de que esse percurso se dá através de diferentes mundos e, portanto, novos e diferentes aparatos pedagógicos deverão estar presentes para transpô-los. Se não presentes, no mínimo, em condições de serem acionados, para dar conta da diversidade característica desse percurso. Criatividade, bom senso e compromisso moral com a sua profissão serão bem-vindos para compor o “ser professor”, que também é parte desse currículo.

#### **4 Filosofando sobre o Currículo**

A idéia é retomar as reflexões sobre uma nova proposta de currículo, avançando além das definições conhecidas sobre o tema, história, evolução, ideologias, focando o ser humano, a sociedade, a liberdade, a ciência, a filosofia, a política, a ética e a estética. Soltar a imaginação, e permitir que a criatividade torne o assunto mais ameno, mas não menos sério, pode ajudar na reflexão e na concretização de um bom currículo, assim como pode ajudar na reflexão e concretização de projetos educacionais. No caso em questão, uma reflexão sobre como o Projeto Trilha de Letras poderia compor o currículo escolar e a proposta pedagógica da escola, se faz necessária.

Para isso, é necessário focar itens amplamente debatidos e já relacionados, transpondo e indo além daquilo que vem sendo dito. E se a idéia é refletir, vale a

pena retomar alguns aspectos já abordados por Alves (2003), relativos aos educadores. Para ele, o educador é um criador de mundos, pois pode criar possibilidades para que seus alunos cheguem a um fim. Infelizmente, nem sempre isso é uma realidade, pois muitos deles se constituem em professores especialistas em ensinar pedaços e fragmentos. Cada matéria é um fragmento. Como esses professores estão a serviço da ciência, não lhes resta outra alternativa, a não ser a mencionada, porque somente pedaços e fragmentos podem ser tratados com objetividade científica. Atentos a essa reflexão, os professores e os gestores do Projeto Trilha de Letras têm a possibilidade de pensarem mais criticamente sobre as atividades previstas e desenvolvidas no projeto, e como essas atividades podem ir se entrelaçando com o conteúdo abordado na sala de aula, de acordo com o estabelecido no currículo escolar.

O currículo escolar sofre forte influência do positivismo, e está dividido em pedaços com especificidades próprias. É, portanto, fragmentado. Não serve à criação do mundo, pois é limitado. Além disso, complementa o autor, cientistas e professores moram no espaço do conhecimento, bom e necessário, mas o conhecimento sozinho não faz ninguém “desejar”; desejar criar seu mundo.

Citando Cummings,<sup>44</sup> para reforçar essa reflexão: “mundos melhores não são feitos, eles nascem”. Como? Eis aqui um problema. Como ter um currículo que favoreça o desejo, por parte dos alunos, de criar mundos melhores? Como fazê-los “parir” esses mundos?

Idéias inovadoras são necessárias, para que se abram novos cenários, e não há métodos, para apanhar essas idéias, pois não as conhecemos. “O conhecimento vai crescendo, sedimentando-se e nos esquecemos da sabedoria. Saberes são, freqüentemente, inimigos da sabedoria”. Conforme já indagou Eliot, onde está a sabedoria que perdemos com o conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação? Barros (Apud Alves)<sup>45</sup> até parece responder a esta afirmação, quando afirma que quem aumenta muita informação perde o condão de adivinhar.

---

<sup>44</sup> Cummings, Apud ALVES, R. *Concerto para Corpo e Alma*. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

<sup>45</sup> *Ibidem* – na mesma obra.

Associando essas idéias à contemporaneidade, onde muitas informações estão circulando, pensamos em nossos alunos e professores, e nas relações que estabelecem nesse contexto. Muitas vezes, eles se perdem nesse emaranhado, e não sabem como lidar com a situação. O que fazer com tudo isso? Os currículos, muitas vezes, sequer informam. É importante que os mesmos se tornem instigantes a ponto de aguçarem a curiosidade dos alunos, levando-os a pensar mais. Necessário criar situações, para que eles pensem e passem de receptáculos de informações a seres produtores de conhecimentos, a um ponto que não lhes sufoque a sabedoria criadora; criadora de mundos.

Uma proposta que caminha nessa direção possibilita a alunos e professores serem protagonistas do currículo que vivenciam, envolvendo-se em experiências que têm sentido para eles. Essa não é uma constatação nova, no entanto, é perceptível no cotidiano escolar a dificuldade de sua implementação, haja vista as dúvidas que pairam entre os educadores. As dúvidas dos professores referem-se à dinâmica adotada na sala de aula, às estratégias e aos recursos existentes. Perguntam os professores: partir de um tema que interesse ao grupo, explorar esse tema em todas as suas dimensões, inserindo-se, aos poucos, os conteúdos necessários a um melhor entendimento da questão, seria trabalhar com conceitos relativos à pedagogia de projetos ou à interdisciplinaridade? Quando o tema é currículo, dá-se voltas e chega-se sempre a um mesmo ponto. É a sensação que fica. Desse modo, a busca faz-se necessária, para permitir que uma nova idéia surja.

Dentro deste contexto, onde se situa o Projeto Trilha de Letras? É só mais uma estratégia de ensino, reduzindo os professores ao papel de técnicos, que executam os preceitos de um projeto, sem refletirem sobre o mesmo ou, de fato, trata-se de uma inovação capaz de colaborar com a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, com o processo de aprendizagem dos alunos?

O sistema educacional que não consegue subsidiar o aluno precisa rever o seu fazer através de um currículo competente, que organize a atividade para o aluno se apropriar do conhecimento e delinear seu projeto de vida. É fundamental, hoje, saber lidar com as diferentes linguagens presentes no mundo e alfabetizar os alunos

para o seu uso. Como cada disciplina, cada projeto e cada fragmento, dentro de sua especificidade, pode contribuir com essa questão? Lembrar que é importante colocar o conhecimento no contexto, e que as competências são desenvolvidas nos fazeres. As que precisamos para a vida se confundem com as que necessitamos para o trabalho, e *“a linguagem da eficiência e do controle, tão comum para justificar a pertinência dos conteúdos abordados pelo currículo escolar, promove mais obediência do que análise crítica”*. (GIROUX, 1997: p. 36).

De fato, tudo já foi dito. Todas as indagações e informações foram postas. Trata-se de um quebra-cabeça a ser decifrado. Tudo leva a crer tratar-se de um jogo mais ousado e inteligente, com inúmeras possibilidades de encaixe. É possível inferir que as peças postas formam um grande currículo constituído por outros pequenos currículos, todos conectados. Um quebra-cabeça que fuja da realização única, mas que se realize, sim, em infinitas análises combinatórias. Jamais a formação de uma grande gravura, para ser estaticamente apreciada. Garantir a possibilidade de que essas peças possam ser movimentadas, construindo novos cenários, de acordo com necessidades e intenções. Um movimento pautado em novas regras, amplamente anunciadas e constantemente cuidadas. Não deverá ser emoldurado e exposto, mas conter a magia do dinamismo capaz de voar e navegar pelos mundos e recriá-los, lembrando que nunca houve um real inovador que não partisse de um sonho. Mas, um sonho cuidado.

Uma postura nesse sentido requer dar-se conta dos modelos que saturam, para alterá-los antes que se esgotem. Atualmente, o problema tem sido as soluções mágicas que privilegiam o espetacular ao invés do real. A cultura contemporânea é a cultura do espetáculo. Puro imaginário. Mas o imaginário precisa ser ordenado por alguma racionalidade, para não ser vazio. A mídia pela mídia na escola é vazia, e a educação precisa de elaboração disciplinada e técnica, tanto quanto da criatividade, do sonho e da imaginação.

## 5 Um pouco do imaginário: pensando o currículo como um objeto transicional

Segundo Winnicott, alguns objetos denominados “transicionais” são necessários, para que o espaço potencial possa se constituir como tal. Ele define o espaço potencial como sendo uma zona intermediária entre o mundo exterior, que pode ser partilhado, e o mundo interior de alguém. É o lugar onde se situam as experiências de vida de uma pessoa. Silva (2003), ao discorrer sobre o “Eu” e o “Outro” no espaço lingüístico, aponta o conceito de espaço potencial, desenvolvido por Winnicott, como sendo bastante adequado para minimizar os conflitos e a compreensão do fenômeno “letrismo (a)-funcional”, “[...] *porque ele abrange todas as relações entre uma pessoa e a realidade que a cerca*”. Cita um exemplo, aqui retomado por ser bastante pertinente ao entendimento da questão. Trata-se do caso da criança que, quando bebê, sente-se totalmente num estado de simbiose plena, situação analisada pelo psicólogo inglês, sobre a qual afirma que a chupeta pode ser considerada um objeto transicional, já que ela auxilia no desligamento inicial criança/mãe, abrindo espaço para que o bebê se relacione com o mundo a sua volta, cada vez mais independentemente de sua mãe. Com base nesse conceito, é possível pensar-se no currículo como objeto transicional, a partir do momento em que ele permite ao sujeito passar da situação que tem para uma situação que deseja. É a idéia da mediação. Os espaços transicionais ocorrem a todo o momento na vida de um indivíduo. A todo instante, o indivíduo coloca objetos transicionais em sua vida. Isso é bom. É a regra da complexificação dos desejos.

No caso do currículo, o mesmo deve ser objeto da ação, caso contrário, torna-se uma armadilha. Currículo, aqui, visto como um interstício entre o real e o simbólico; como um objeto da ação. “*Estamos num espaço de fronteiras móveis, ou seja, num espaço verdadeiramente potencial, onde tudo tem a possibilidade de acontecer*” (SILVA, 2003: p. 39). O perigo é “apaixonar-se” pela mediação e ignorar a realidade. Ficar no “objeto” é perigoso. Perigoso não fazer a “transição”, dar “o salto”. Currículo é lugar de vida social. A vida é genérica, e precisa ser explicitada; vida abrange o social, o psicológico e a cultura. Esses espaços – social, psicológico, cultural – são espaços transicionais, com idéia de transcendência. São espaços de

utopia, também. É a idéia de superação; do vir a ser.

Dessa forma, currículo passa a ser o lugar onde se constrói conhecimento, onde são lançados fatos da história e do futuro. Currículo é um andar para frente, e não só para trás. É o equilíbrio entre o passado e o futuro. Como absorver, no interior do currículo, o que se tem e aquilo que se gostaria de ter, simbolicamente representado na cultura? Como capturar interesses individuais e coletivos? Os objetos transicionais do currículo são ler/escrever/contar. Um objeto transicional, que também é mediador importante da captura dessas informações, é a Tecnologia da Informação e Comunicação. Qual o papel dessas tecnologias na mediação? As TIC entrariam como mediadoras do currículo?

Com base nessas reflexões, como gerar o espaço da vida no currículo? Os educadores, ao mesmo tempo em que refletem sobre essas questões, não podem perder o foco do compromisso que têm, de estimular a curiosidade de seus alunos em busca do conhecimento. Fica claro, novamente, que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores devem ter como foco o aluno, suas expectativas e potenciais, e não a tecnologia e seus potenciais. Os educadores só conseguirão usar as tecnologias, a partir do momento em que identificarem suas características e seus potenciais. Ao apropriarem-se dessas tecnologias, os educadores têm a possibilidade de ressignificarem seus papéis, desenvolvendo novas habilidades, antes não privilegiadas pelos processos formativos praticados até então.

## Capítulo II

### O Projeto Trilha de Letras

#### Uma solução ancorada nas políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Documento elaborado durante o ano de 2003, intitulado “Políticas Públicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”, procura enfatizar o comprometimento daquele órgão com a aprendizagem de seus alunos, apresentando as ações voltadas à informatização pedagógica e administrativa de sua rede de ensino, desde o ano de 1995.

O documento em questão traz um relato preciso sobre essas ações, mostrando que a SEE vem se equipando, para aprimorar as qualidades de suas ações nas esferas administrativas e pedagógicas, gestão educacional e formação de professores. *“Todos os seus propósitos estão voltados a uma política de inclusão social e à melhoria do ensino”* (SEE, 2003).

No que se refere à informatização pedagógica, objeto de interesse da pesquisa em questão, é importante citar que em 1995, a Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) cria soluções de, um Governo Eletrônico, e este implanta os primeiros computadores na administração pública no Estado de São Paulo, desenvolvendo para a Secretaria da Educação o Sistema de Informações Gerenciais. E as escolas recebem, então, computadores para a administração escolar.

Em 1996, tem início na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo o Programa Escola de Cara Nova na Era da Informática. Esse programa tinha como

objetivo a informatização pedagógica das escolas, incluindo laboratórios com computadores e softwares para um trabalho integrado, facilitando o dia-a-dia dos professores e o aprendizado dos alunos nas escolas de São Paulo. Previa, também, a informatização administrativa, incluindo um sistema de informatização gerencial, para facilitar o planejamento, o controle e a tomada de decisões, racionalizando a gestão escolar e melhorando a qualidade dos serviços prestados pelo governo à população do Estado. No início, escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e de Ensino Médio foram informatizadas. Dentro de um processo que teve início em maio de 1997, mais de 2.000 escolas receberam hardwares e softwares, para serem utilizados pedagógica e administrativamente. Ao longo dos anos, e mais precisamente nesses últimos, escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries foram incluídas em programas de informatização pedagógica.

Em 1998, as escolas passaram a ter matrícula informatizada e, posteriormente, o acompanhamento informatizado das faltas e notas de cada aluno, a atualização automática da vida funcional de todos os profissionais, o controle de compras, estoques e patrimônio.

O Programa Escola de Cara Nova desenvolveu, também, o Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB) no estado de São Paulo, com início pouco expressivo em 1995, evidenciando, em 1996 uma melhoria quanto ao desempenho no cumprimento das metas acordadas (Programa de Capacitação, Programa de Material Pedagógico, Programa Saúde Escolar), apoiado pelo Banco Mundial.

Professores eram e são formados para trabalhar com as inovações tecnológicas. O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) era parceiro do governo do Estado nas primeiras capacitações, e também na instalação dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTE), em 1997. Salas Ambientadas de Informática começaram a ser implementadas na mesma época.

Atualmente, está em desenvolvimento o **Projeto Universalização Informática** que visa concluir a implantação dos Centros Educacionais de Múltiplos Meios, com microcomputadores, *softwares* educacionais, interconectados em rede, com acesso à *Internet*, para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, e

expandir o projeto às escolas de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental I, possibilitando, dessa forma, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação por alunos e professores, como o apoio ao desenvolvimento de ações voltadas às questões da sala de aula.

O termo universalização da informática é considerado não só como um conjunto de tecnologias, mas também como um processo do Governo do Estado que, através da SEE, visa à redução do analfabetismo digital, valendo-se, principalmente, das ações de atuação do Projeto de Inclusão Digital, desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Importante citar que, em meados de 2002, a infra-estrutura interativa existente buscava atender às necessidades do Programa de Educação Continuada (PEC Formação Universitária). Essa estrutura foi expandida, e as atividades foram diversificadas. A Rede PEC Interativa se generalizou-se como “Rede do Saber”, para proporcionar o desenvolvimento de outras ações de formação, que exijam atuação simultânea em rede, e em larga escala.

Vários são os projetos implantados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que prevêm o uso de tecnologias no cotidiano escolar, dentre eles, o Projeto Trilha de Letras que contém uma proposta ampla com objetivos atrelados às políticas de inclusão digital e social da SEE.

### **A concepção do Projeto Trilha de Letras**

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem se comprometido a garantir as condições pedagógicas e materiais para a realização da perspectiva colocada em suas propostas educacionais, focando grandes metas estabelecidas, como a erradicação do analfabetismo no Estado de São Paulo e a melhoria da competência leitora e escritora de seus alunos. Para isso, vem priorizando, entre suas ações, a formação dos profissionais que atuam no ensino básico, e paralelamente, tem desenvolvido e implantado inúmeros projetos sobre novas metodologias, voltadas para práticas educacionais inovadoras, objetivando a utilização das novas tecnologias. Dentre esses projetos, encontra-se o Projeto Trilha

de Letras, cujo piloto foi desenvolvido no ano de 2004, com sua devida ampliação em 2005.

O projeto em questão possibilita aos alunos a produção de textos diversificados, contando, para isso, com a orientação de seus professores e um software construído especificamente para esse fim. A tecnologia entra como um auxílio precioso para o educador, apresentado na proposta como aquele que deve sustentar o processo ensino-aprendizagem.

Documento específico sobre o projeto, denominado “Projeto Letramento”, foi elaborado pela Gerência de Informática Pedagógica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), retratando a concepção desse projeto. Descrito em anexo, gravado em CD-ROM, encontra-se o teor desse documento, na tentativa de não se alterar seu conteúdo, para que o leitor tenha condição de avaliar como o mesmo foi pensado e construído. A idéia é apresentar o projeto tal qual foi apresentado à rede pública estadual de São Paulo. Ao documento anexado, foi acrescentada uma síntese da estrutura do projeto, com base em apostilas que dão suporte ao mesmo.

Em seguida, reflete-se sobre o projeto à luz da teoria construída, apresentando-se a metodologia utilizada na pesquisa em questão e a análise dos dados coletados durante o seu desenvolvimento.

### **Número de escolas, professores e alunos envolvidos no Projeto Trilha de Letras em 2004 e 2005**

De acordo com informações<sup>46</sup> da SEE, em 2004, o Projeto Trilha de Letras foi utilizado por 1.972 turmas de recuperação e reforço, envolvendo 1.174 professores, 17.704 alunos de 5ª série e 13.659 de 6ª. O reforço aconteceu fora do horário

---

<sup>46</sup> Informação retirada do *site* da SEE em 14/01/2005 – Notícia intitulada “Reforço escolar da rede estadual de ensino utiliza novas Tecnologias”.

normal de aula, com uma média de 5 horas-aula por semana. As turmas foram formadas por, no máximo, 18 alunos, que trabalharam em dupla nos computadores. Enquanto um estava produzindo seu texto, o outro estava anotando suas observações sobre o ambiente da sala de informática. Antes de entregar o texto para a professora, um aluno revisa o texto do outro, o que possibilita uma maior integração entre as crianças, aumentando-lhes a auto-estima.

No ano de 2005, 2.695 escolas do interior participaram do projeto, envolvendo 2.712 professores e 21.554 alunos. Os dados relativos às escolas do interior foram coletados em janeiro de 2006, por meio de planilha enviada pela Coordenadoria de Ensino do Interior diretamente ao ATP responsável pelo projeto, na sua região.

### **Avaliação de impacto do projeto piloto**

Com o objetivo de se avaliar o impacto do projeto desenvolvido no ano de 2004, foram contratados professores especialistas<sup>47</sup> no assunto, a fim de que tal avaliação fosse procedida. É importante reforçar-se que a avaliação em questão é uma “avaliação de impacto”, cujos procedimentos de avaliação e instrumentos elaborados para esta etapa do projeto foram utilizados para verificar as possibilidades do projeto dentro daquilo a que se propõe, apontando-se os erros e acertos durante a sua implementação, em 2004.

O parecer avaliativo do projeto piloto traz uma informação importante sobre o projeto ora analisado: o Projeto Trilha de Letras está incluído em um projeto mais amplo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, denominado “Letramento”. O Projeto Letramento da SEE supõe o uso das tecnologias de informação e comunicação para apoio às atividades que visam o desenvolvimento da capacidade leitora e da produção de texto, conforme subprojeto “Trilha de Letras”, bem como a superação de dificuldades relacionadas à aprendizagem de Matemática, prevista no subprojeto “Números em Ação”.

---

<sup>47</sup> O desenho da avaliação foi desenvolvido pelas Professoras Doutoras Maria Elizabeth B. de Almeida e Isabel Franchi Cappelletti.

Sobre esta questão, ratifico a observação da equipe avaliadora, lembrando que a concepção do Projeto Trilha de Letras encontra-se em documento intitulado “Projeto Letramento”. O parecer alerta ainda, sobre as diretrizes norteadoras da política educacional do Estado de São Paulo, que ressaltam a importância da apropriação das TIC no sistema estadual em três dimensões: gestão, apoio pedagógico e criação de novas linguagens. No bojo dessas diretrizes, insere-se a Política de Inclusão Digital da SEE, dentro da qual se encontra o Projeto Letramento.

A avaliação é positiva no que diz respeito às contribuições das TIC a esses subprojetos, mencionando o fato que essas contribuições vão muito além da criação de um ambiente de aprendizagem agradável e prazeroso aos alunos. Além disso, “utilizar as TIC como suporte às atividades dos dois subprojetos vem ao encontro das políticas públicas de incorporação dessas tecnologias às práticas escolares”. O projeto envolve, em sua formação, diferentes profissionais da rede pública, propiciando a realização de práticas pedagógicas com as TIC, induzindo a inclusão digital de professores e alunos em um trabalho que apresenta sentido para ambos.

O parecer destaca a importância do registro digital das produções dos alunos, o monitoramento da própria produção pelo aluno e a navegação em distintos materiais hipertextuais. Ressalte-se a oportunidade de o Projeto Letramento procurar sanar a significativa defasagem de aprendizagem dos alunos nas séries iniciais do Ciclo II do Ensino Fundamental e evidenciar concepções inovadoras e produções concretas, dentro da realidade das escolas estaduais de São Paulo.

Uma dificuldade apontada pelo parecer foi situar os subprojetos no contexto dos projetos da SEE: o desencontro de denominações, os diferentes procedimentos para a coleta de dados nos dois subprojetos, dificultando inter-relacionar as análises. Além disso, tal parecer considerou uma dificuldade a excessiva categorização em relação às expectativas sobre competências, habilidades, objetivos de ensino, objetivos de aprendizagem e de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Na verdade, a principal dificuldade foi a falta de um planejamento do próprio processo avaliativo.

Para facilitar o seu trabalho, a equipe avaliadora decidiu nomear “Letramento” como projeto, “Trilha de Letras” e “Números em Ação” como subprojetos, observando que é possível que o projeto Letramento constitua-se mais como um plano de intenções, concretizado pelas ações de seus subprojetos.

Para a realização da avaliação de impacto, foram utilizados critérios estabelecidos, a partir do empírico. Foi realizada uma análise relacional com aplicação do *software* CHIC (Classificação Hierárquica Implicativa e Coercitiva)<sup>48</sup>, dadas as contribuições que esta metodologia traz ao tratamento de informações oriundas de diferentes fontes, integrando aspectos qualitativos e quantitativos em árvores hierárquicas que inter-relacionam os dados coletados, com vistas a estabelecer a articulação entre os mesmos, fortalecer as argumentações e elucidar as análises. Especificamente sobre o Trilha de Letras, o software analisou os dados sobre competência leitora e produção de textos pelos alunos. O parecer considera os subprojetos relevantes do ponto de vista teórico, educacional, institucional, social e emocional.

*“Apesar do trabalho exaustivo de registro dos dados, principalmente registro digital, devido à coleta ter ocorrido sem a definição prévia de um plano de acompanhamento e avaliação, todo o esforço despendido não foi adequado para viabilizar a avaliação do projeto com base em todos os dados obtidos.” (Parecer avaliativo, 2005).*

### **Análise e conclusões do Parecer Avaliativo<sup>49</sup>**

O projeto explicita que o objetivo maior da língua materna é o domínio dos usos da linguagem nas várias situações sociais, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa. Entretanto, os índices de desempenho mais baixos dizem respeito à expansão das idéias e à seqüência lógica. Esperava-se que, justamente esses quesitos tivessem um resultado melhor, pela própria ênfase dada nas expectativas expressas no projeto.

---

<sup>48</sup> O Software CHIC permite a visualização das categorias-emergentes mapeadas em classes e níveis nas árvores de similaridade. Foi desenvolvido por Régis Grãs, Institute Recherche Mathématique de Rennes, França.

<sup>49</sup> Com o objetivo de enriquecer a análise, entre uma colocação e outra, são acrescentadas as informações coletadas pela pesquisadora durante o desenvolvimento de sua pesquisa.

Os “usos da linguagem nas várias situações sociais” ficaram prejudicados pela não utilização de meios de comunicação e pouca interação em ambientes virtuais, mesmo com a disponibilidade para uso desse ferramental, prevista no corpo da própria proposta do subprojeto aqui em questão. Por isso é que o uso da *Internet*, por exemplo, deveria ter sido disponibilizado aos alunos.

Sobre essa questão, acrescento que, em 2005, a coordenação do projeto procurou intensificar o uso do fórum pelos professores, mas ainda não está satisfeita com o uso dessa ferramenta. Em contato com a coordenação do projeto obtive as seguintes informações, abaixo transcritas:

*Há um espaço chamado Pátio Paulista, local virtual para encontro da coordenação com ATP, e outro espaço para a comunicação entre os Professores com os ATP e a própria coordenação, também. Neste espaço, houve utilização de fóruns e blogs. Outra ferramenta muito utilizada é o espaço para download, utilizado como ponto de encontro para baixar os arquivos que contêm conteúdos relativos ao projeto, que podem ser textos, documentos, planilhas, filmes, PPT, programas etc. Paralelamente, ATP e professores mantiveram contato por e-mail, chat e blogs em sites diversos, à disposição de todos na Internet. Também foram utilizadas videoconferências e webconferências para notificações, esclarecimentos e discussão de pontos específicos do projeto, por exemplo, como trabalhar com a reescrita, como tratar as questões ortográficas, etc. E-mails e telefonemas também foram muito utilizados.*

É importante esclarecer que o *site* “Pátio Paulista” não foi criado especificamente para atender às necessidades do Projeto Trilha de Letras. Trata-se de um *site* desenvolvido para integrar os projetos de incentivo ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas das escolas estaduais do Estado de São Paulo.

A avaliação de impacto aponta, ainda, uma variação de aproveitamento dos alunos conforme a DE a que pertenciam. Todos os alunos analisados das diferentes DE apresentavam dificuldades. Se as condições de viabilidade e de capacitação foram as mesmas oferecidas para todas as diretorias, a hipótese para a obtenção de melhores resultados fica por conta do empenho e do compromisso dos envolvidos com o projeto.

Essa observação, acrescento, suscita questionamentos importantes sobre a função do professor, sua formação e o papel da tecnologia em situações de aprendizagem. Questões amplamente discutidas no Capítulo I, que possibilitam reflexões sobre a necessidade de um conhecimento mais amplo sobre o objeto tecnológico e o seu impacto na escola.

Houve preocupação com os aspectos formais da escrita sem, contudo, terem atingido as expectativas do projeto em relação à elaboração de idéias e atribuição de sentido ao texto. Uma outra restrição ocorrida na implantação do projeto: o tempo real da execução foi consideravelmente inferior ao tempo previsto no cronograma.

A questão relativa ao tempo destinado à execução do projeto também se repetiu no ano de 2005 e algumas turmas não conseguiram iniciar o Módulo 2.

O indicativo do CHIC, *software* utilizado para avaliação, que dá consistência às análises da redação dos alunos, é o fato de que “podem existir alunos que fazem a reescrita do texto no sentido de correção de pontuação e de ortografia, mas não deixa evidências de que estejam reelaborando idéias e atribuindo sentido ao texto”.

**Questões apontadas no Parecer Avaliativo do Projeto Trilha de Letras que requerem um tempo maior de análise para serem elucidadas:**

Os ATP sentiram-se capazes para desempenhar suas funções? A capacitação recebida foi suficiente? Quais foram as facilidades e/ou dificuldades no exercício de suas funções durante a implantação do projeto? Os professores, ao executarem as propostas de ensino, sentiram-se seguros? O acompanhamento dado pelos ATP foi eficiente? Que dificuldades foram sentidas? O que gostariam de sugerir? E os alunos, gostaram? Levaram a aprendizagem conquistada para além dos muros da escola? O que gostariam de reivindicar e/ou sugerir? Ao final do projeto, quais foram os ganhos e/ou dificuldades apresentadas? Que outras orientações e/ou momentos de formação foram sentidos como necessários. Como

explicar a divisão entre professores que afirmam que os alunos atingiram os objetivos em relação à produção da escrita e os que negam isso?

Qual foi o êxito do projeto: reelaboração de idéias com sentido, presente nas análises do CHIC, ou correção de aspectos normativos, como ortografia e pontuação, presentes nos dois procedimentos de análise?

Ao se desenvolver esta pesquisa, observou-se que muitas das questões colocadas pelo parecer avaliativo, incluindo-se as mencionadas acima, puderam ser elucidadas. Os professores que participaram do projeto, por exemplo, têm percepções diferenciadas acerca do mesmo. Alguns apresentaram dúvidas sobre os objetivos do projeto e, outros, nem perceberam seus equívocos. No parecer avaliativo, encontra-se uma notação pertinente sobre este aspecto, a qual endosso.

*“Retomando a análise das Classes [...] podemos apontar como hipótese que existem professores que não compreendem o tipo de avaliação feita ou ainda a proposta do projeto no encaminhamento das atividades com os alunos” (p.32).*

Pode haver alunos que estejam se apropriando do processo de leitura e escrita, mas o fato de fazerem a reescrita do texto no sentido de correção de pontuação e ortografia, não deixa evidências de que estejam reelaborando idéias e atribuindo sentido ao texto, o que provavelmente explica a existência de professores, cuja concepção de escrita esteja voltada a práticas que privilegiam as atividades formais. Além disso, há indicativos de que existam professores desenvolvendo atividades que potencializam a construção da leitura e escrita, bem como há indicativos de que a reescrita tenha propiciado avanços apenas no uso dos recursos de pontuação e ortografia convencional, mostrando que a concepção do professor sobre produção de escrita (reescrita) está centrada no uso correto da ortografia.

Possivelmente haja dois grupos de professores atuando no Projeto: um, que concebe a produção de textos desenvolvendo-se a partir de atividades formais, e outro, que reconhece que os alunos estão em processo de construção (pág.37). No entanto, não garante que o professor tenha a concepção da reescrita como processo de reelaboração e idéias.

Importante salientar que as análises conectadas com o *software* CHIC se apóiam em dados referentes aos depoimentos de professores. Mesmo assim, os resultados foram compatíveis com os indicativos encontrados na análise da produção dos alunos: redação inicial e reescrita final.

*“Ressalta-se a preocupação de professores com os aspectos formais da escrita, o que não coaduna com os propósitos do projeto em relação à elaboração de idéias e atribuição de sentido ao texto. Entretanto, pode-se supor que este seja um indicativo de uma tentativa de os professores propiciarem aos alunos o desenvolvimento da escrita, segundo uma abordagem convencional, o que não coincide com a proposta do projeto Trilha. [...] Novamente, as atenções voltam-se à preparação do professor e do ATP da Tecnologia Educacional envolvidos nas ações do projeto, a qual será mais adequada quanto mais se viabilizar as interações a distância, o acompanhamento e orientação das ações em todos os níveis do trabalho. A rede tecnológica é suporte apropriado.” (Parecer Avaliativo, 2005)*

Sobre o êxito do projeto, especificamente no que se refere à aquisição da competência leitora e escritora pelos alunos, observa-se que em uma amostra de 20 alunos, coletada durante visita da pesquisadora às escolas, nos anos de 2005 e 2006, 2 alunos foram selecionados indevidamente para participarem do projeto, 8 alunos não apresentaram melhorias (40%) e, entre esses 8 alunos, 2 parecem ter regredido.

A pesquisa não evidencia melhorias em termos de competência. Dentre os alunos, cujas produções foram analisadas, 40% não progrediram. Entre eles, 25% regrediram. Esses, em relação ao total, representam 10%. Há hipóteses de que a atitude dos alunos possa ter melhorado, mas isso não reflete na melhoria das competências. Há tendência de envolvimento dos alunos nas atividades propiciadas pelo projeto.

Sobre a evasão e freqüência de alunos no projeto pode-se dizer que os alunos freqüentaram, e permaneceram nas atividades desenvolvidas pelo mesmo.

A leitura da avaliação de impacto sobre o Projeto Trilha de Letras e o processo de realização desta pesquisa (que confirmam as conclusões contidas no

parecer avaliativo), associado às atividades profissionais da pesquisadora, levaram-na a reflexões importantes, as quais estão consolidadas no item a seguir.

### **O Projeto Trilha de Letras: suscitando reflexões importantes sobre a aprendizagem e as tecnologias**

Inicialmente, como já foi comentado, lendo as concepções do Projeto Trilha de Letras, a pesquisadora imaginou que ao acompanhá-lo seria possível identificar as dificuldades encontradas pelo professor da rede pública estadual em relação à apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação, revendo a filosofia que norteia o processo educacional, o papel do professor, o papel do aluno e a relação professor/aluno, dentro de uma realidade onde a complexidade é crescente, em virtude dos avanços científicos e tecnológicos.

Estava estimulada pelos resultados das últimas pesquisas e experiências vividas, sobre o uso de tecnologias por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esses resultados comprovam que, em contato com as novas tecnologias e a cibercultura, os professores podem refletir sobre sua prática atual em relação ao novo contexto, repleto de inovações informáticas, que têm influências determinantes na transformação dos modos de se comunicar, de trabalhar e de aprender. Nesse contexto, ficam perceptíveis as mudanças no papel do professor em relação ao espaço, tempo e comunicação com os alunos. O professor deixa de ser o centro e o detentor de todo o conhecimento, e os espaços de trocas e aprendizagem não se resumem mais ao restrito espaço da sala de aula. "*O espaço de trocas se estende da sala de aula para o virtual.*" (MORAN, 2003).

Posteriormente, mais consciente da complexa sociedade onde vivemos, a pesquisadora percebeu que seria possível e necessário, também, verificar e refletir sobre os novos avanços que aconteceram no campo do discurso: educação on-line, novas tecnologias, pedagogia de projetos, inteligências múltiplas, dentre outras, em virtude da influência das mídias e de suas conseqüências no campo educacional.

Assim sendo, algumas perguntas foram elaboradas, com base no discurso

anunciado. A questão básica não poderia deixar de incluir dúvidas sobre os resultados a serem alcançados por professores e alunos, quando novas tecnologias são introduzidas em um processo de ensino e aprendizagem. No caso em questão, um projeto de recuperação e reforço. O espaço de construção coletiva do conhecimento propiciado pelo projeto *Trilha de Letras*, utilizado por professores e alunos, pode contribuir para que o objetivo do citado projeto seja alcançado? A aprendizagem dos alunos é mais efetiva num contexto midiático? Precisar de outros mediadores para a sua eficácia?

Respostas condizentes e pertinentes à teoria aqui construída só poderiam ser encontradas, após uma análise cuidadosa do projeto. Em um primeiro momento, uma análise da produção escrita dos alunos poderia trazer respostas ao problema relacionado à aquisição da competência leitora e escritora pelos mesmos. Verificar o contexto da formação e conhecer os agentes envolvidos, também ajudaria a elucidar o problema. Verificar fatores internos e externos à realidade escolar passou a ser necessário, se quisesse avançar e compreender o motivo pelo qual a função básica da escola não se concretiza. Isso tudo, aliado ao fato de que o projeto ora analisado envolve novas tecnologias, especialmente o computador, não invalida o fato de que outros procedimentos também se façam necessários.

Dentro do cenário apresentado, a análise deveria incluir o uso do *software* desenvolvido especificamente para o projeto, com o objetivo de verificar a sua compatibilidade com os possíveis sistemas operacionais e versões já instaladas nos equipamentos das escolas estaduais e a maturidade do *software*, em relação à sua confiabilidade, robustez e desempenho. Procuraria-se incluir, também, a análise do hardware e periféricos, em termos de configuração e requerimentos desse *software*, a interface e suas relações com o modelo mental e a aprendizagem, verificando as diferentes possibilidades de percursos/navegação e de acompanhamento desse percurso, na tentativa de buscar-se respostas importantes para a validação ou não do projeto analisado.

Igualmente necessária seria uma análise dos símbolos e das imagens constantes no *software*, e de suas conseqüências na aprendizagem, especificamente em relação a seus significados e possíveis sentidos atribuídos pelos

alunos e professores durante o processo. Para tanto, seria preciso analisar-se o *design* como um todo e a sua preocupação com o grupo de usuários. Isso possibilitaria verificar se o *software* previa a existência de alunos com necessidades especiais no projeto, implicando respeito ao aprendizado e à diversidade de estilos cognitivos.

A análise proposta permitiria, também, perceber se o *software* e metodologias utilizadas possibilitariam o senso de pertencimento e receptividade, demonstrando preocupação com a cultura e o contexto do grupo que participa do projeto. Seria uma maneira de se mostrar a excelência do projeto, por uma outra vertente.

Uma outra questão fundamental nesse processo, e que precisaria ser contemplada, era a linguagem ou, até mesmo, as diferentes linguagens que são utilizadas, lembrando-se que, no contexto midiático, a linearidade não pode ser excluída totalmente, devido à multidisciplinaridade.

*“A multidisciplinaridade supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações, onde o professor pode oferecer múltiplos enfoques disciplinares, convocando seus alunos ao trânsito livre, associativo, criativo, capaz de gerar novas sínteses entre as disciplinas (inter) e para além das disciplinas (trans).” (SILVA, M. 2003)*

Essa afirmação remete-nos à idéia do hipertexto, recurso utilizado no projeto em questão, e uma metáfora válida para a questão do hipertexto é a de um plano, que é constituído por muitas linhas.

Tal escopo é válido, mas não se constitui na intenção desta pesquisa. Vale a pena citar a importância de uma análise mais apurada sobre esses aspectos, ainda que realizada posteriormente, pois trata-se de um projeto que está implantado, que envolve tecnologias e que tem, portanto, características muito específicas.

Com certeza, nesse caso, será necessário lembrarmos da necessidade de uma teoria particular para a análise das mídias, se considerarmos que os textos midiáticos são produzidos por diferentes enunciadores (pessoas que participam de

sua criação), privilegiando um fazer coletivo, cujo público aprende um todo de sentido, e não o sentido dado em seus fazeres individuais. Dessa forma, as diferentes linguagens manifestam um todo organizado de sentido, conferindo complexidade aos textos produzidos no mundo virtual. Além disso, há necessidade de uma clareza a respeito do público a quem o produto se dirige, atentando-se para o fato de que na *Internet*, e também nos *softwares* educacionais, muitas vezes, a mensagem ou o texto são elaborados por um “eu” para diferentes “tus”, em diferentes tempos e espaços.

A idéia é lembrar a necessidade de associar-se o discurso anunciado à prática efetiva ancorada neste projeto, com o objetivo de se elucidar não só o discurso apresentado (concepção do projeto), mas, sobretudo, verificar a eficácia do mesmo em relação aos seus objetivos, principalmente àquele que diz respeito ao entendimento de melhorias da competência dos alunos para a leitura e produção de textos nas escolas, utilizando as tecnologias da informação e comunicação e demais recursos pedagógicos disponíveis.

E, a cada passo, uma análise cuidadosa, que deverá abrir caminhos e apontar as encruzilhadas rumo a um entendimento sobre os diferentes modos de aprender e pensar sobre as conseqüências sociais, políticas, econômicas e psicológicas causadas pelo advento das novas tecnologias. Deve-se somar a isso, as conseqüências do letramento como condição para a emergência do pensamento abstrato e crítico, a importância simbólica da mídia na comunicação, o impacto do letramento e sua relação com o computador, as inúmeras influências da mídia na mente humana, acarretando mudanças de focos na aprendizagem (do auditivo para o visual).

## **Projeto Gestão Escolar e Tecnologias: agregando valor aos projetos implantados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE**

Tendo em vista que, durante o desenvolvimento deste trabalho, o projeto Gestão Escolar e Tecnologias foi citado por apresentar-se como um cenário interessante dentro da rede pública estadual, possibilitando o entendimento de situações diversas ocorridas em outros projetos que supõem o uso de tecnologias na escola, a pesquisadora considerou importante apresentá-lo, justificando o que já foi anunciado.

### **Apresentação**

O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias resulta de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Microsoft Brasil. Tem como objetivo desenvolver um trabalho de formação de gestores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na gestão escolar e no cotidiano da escola, bem como apoiar e prover condições, para que os professores possam incorporar as TIC à prática pedagógica, de forma a favorecer uma aprendizagem significativa aos alunos<sup>50</sup>.

O curso de formação é ministrado em quatro módulos. Sua duração é de 80 horas, distribuídas ao longo de quatro meses. Os módulos 1 e 3 são presenciais e os módulos 2 e 4, a distância.

Dado as especificidades do projeto e sua importância, já constatada no contexto das escolas públicas de São Paulo, torna-se necessário levantar alguns tópicos relacionados à avaliação de impacto do mesmo, com o objetivo de verificar-se o que mais se destacou, e que possa justificar seus resultados, e as similaridades entre esse projeto e o Projeto Trilha de Letras, levando-se em conta dados que, de

---

<sup>50</sup> Para saber mais, acesse o *site* do projeto: [www.gestores.pucsp.br](http://www.gestores.pucsp.br)

alguma maneira, possam ter influenciado alguns dos resultados observados, sejam eles positivos ou não, e algumas divergências/contradições entre esses projetos.

### **Avaliação de impacto do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias**

A avaliação de impacto do projeto em questão, encomendada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo foi realizada pela mesma equipe de professores que realizou a avaliação de impacto do Projeto Trilha de Letras. O parecer avaliativo destaca o que segue:

O uso do computador por parte dos gestores, após o curso, foi ampliado tanto em frequência quanto em eficiência. Apesar de o uso do computador na gestão ainda estar muito limitado ao uso de planilhas eletrônicas para organização administrativa, a consciência para incorporar o uso das TIC na gestão aumentou. Há contribuição efetiva das TIC na gestão, e o trabalho do professor foi beneficiado, a partir do incentivo quanto à utilização dessa tecnologia. Conseqüentemente, registrou-se uma melhoria nas contribuições para os alunos. Houve ampliação do uso das TIC na função administrativa, mas a gestão passa a incorporar novas situações, incentivos e viabilizações de caráter pedagógico.

O uso do laboratório de informática tem contribuído para os alunos no desenvolvimento de projetos, mas há falta de suporte técnico para esse fim. Constata-se que falta para a escola identificar as contribuições efetivas para o uso das TIC, falta-lhes o domínio pedagógico necessário para incorporar o uso das mesmas e, a falta de um projeto para o uso das TIC acarreta outras necessidades como quantidade suficiente de equipamentos e infra-estrutura adequada, dentre outras. Aumentou o rol do que falta na escola para implementação das novas tecnologias. Foi citada, também, a falta de envolvimento da comunidade escolar para a incorporação das TIC.

O uso de *softwares* educacionais e de repasse de informações diminuiu, aumentando o uso de *softwares* de apresentação. Após o curso, parece ter

diminuído a comunicação externa (com supervisores e outras escolas), por meio das TIC, mas permanecem sendo utilizados os canais Rede do Saber, Central de Atendimento e Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE), uso este relacionado com a ênfase na comunicação externa e com a falta de um projeto de gestão. No entanto, o auxílio das TIC na comunicação com os professores e na divulgação do Projeto Político Pedagógico (PPP) aumentou. A divulgação do PPP para os pais, via *Internet*, tem ajudado na gestão. Esses fatos foram verificados durante a avaliação de impacto, que utilizou como instrumento avaliativo para essa etapa do projeto, questionários e entrevistas com alguns gestores, três meses após o término do curso.

Observa-se que o pouco uso do computador na sala dos professores relaciona-se com a falta de domínio pedagógico para incorporar as TIC à escola. Observa-se, também, que o uso das TIC na escola está centrado principalmente no uso da *Internet*, e que o computador é utilizado fora da escola pelos alunos.

As ferramentas digitais deixaram de centrar-se apenas no controle e/ou na comunicação com patamares superiores, passando a ter seu uso democratizado dentro da própria escola. Em relação ao retrato da utilização das TIC, o Parecer Avaliativo indica que houve uma ampliação nos espaços de utilização e nos recursos utilizados.

*“Em termos de espaço o computador passou a ser utilizado na sala de leitura com indícios de que seu uso nesse local esteja relacionado com a Rede do Saber. O que é mais significativo é a introdução de seu uso na sala de aula. A sala de aula representa o espaço/fim onde se concretiza a atividade pedagógica.”(Parecer Avaliativo, 2005:25)*

A análise dos Memoriais Reflexivos<sup>51</sup> mostra uma revisão sobre os diferentes papéis de alunos, professores, coordenadores e gestores, implicando ressignificação do papel do gestor e perspectivas de mudança na escola. A organização voltada ao exigido para a compatibilização do curso com outras demandas necessárias também foi uma dificuldade enfatizada, bem como o medo e a insegurança em relação ao

---

51 Memorial reflexivo é um instrumento de caráter pessoal, que permite registrar o ocorrido, impulsionando o aluno a investigar as experiências vivenciadas por meio de registro e análise sistemática de suas ações, reações, sentimentos, impressões, interpretações, explicitações, hipóteses e preocupações envolvidas nessas experiências.

novo. O curso contribuiu com formas inovadoras de aprendizagem, caracterizadas pelo trabalho em equipe, troca de experiências, construção coletiva e aprendizado a distância, despertando e incentivando a equipe docente para o uso da Sala Ambiente de Informática. Foi citada a indisponibilidade do uso do computador para todas as camadas sociais, a necessidade de estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento, apoio e implantação de projetos, a integração das escolas às TIC e a viabilidade do projeto, tendo em vista as escolas sem SAI.

Fica perceptível que o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias foi e tem sido um diferencial para a rede pública estadual paulista, por possibilitar ao grupo de educadores que dele participa uma ampla reflexão sobre os aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, estejam eles implicados ou não com as novas tecnologias. Esta reflexão possibilita um maior conhecimento das variáveis existentes no cotidiano escolar e um olhar mais aguçado diante dos projetos ali desenvolvidos.

## Capítulo III

### A PESQUISA

A abordagem metodológica utilizada para a realização dessa pesquisa é a qualitativa. Conforme já mencionado na Introdução, as atribuições da pesquisadora na CEI<sup>52</sup> passaram a incluir um acompanhamento mais direto do objeto desta pesquisa - Projeto Trilha de Letras – o que possibilitou um contato mais próximo com o fenômeno observado, onde a coleta de dados pôde vir a ser realizada no próprio contexto em que o projeto foi desenvolvido. Ressalte-se que esses dados coletados chegaram a incluir também as impressões e expectativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, a “Observação Participante” foi instrumento utilizado na coleta de dados que, segundo Chizzotti:

*“ [...] possibilita uma “descrição fina dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, as atitudes e os comportamentos diante da realidade.” (CHIZZOTTI, 2003: p. 90)*

No decorrer da pesquisa, em alguns momentos, foram utilizadas “Entrevistas Coletivas não-diretivas”. As entrevistas realizadas com a coordenadora do Projeto Trilha de Letras, por exemplo, tiveram um caráter não-diretivo, e as informações foram colhidas baseadas no discurso livre dos entrevistados. Os depoimentos de professores foram coletados em entrevistas coletivas, durante uma orientação técnica preparada para eles, pela Diretoria de Ensino da Região, da qual a pesquisadora teve a oportunidade de participar.

---

<sup>52</sup> De acordo com o artigo 7º da Resolução SE 15/2005, cabe a cada Coordenadoria de Ensino, em sua respectiva área de atuação, acompanhar e avaliar a execução das atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino em relação à recuperação contínua e paralela.

A “Análise de Conteúdo” foi utilizada para tratar e analisar as informações obtidas por meio dessas entrevistas e reuniões com os ATP, professores, diretores e demais envolvidos no projeto.

Os depoimentos coletados, utilizando os instrumentos acima descritos, foram reunidos em um texto, e classificados segundo categorias conceituais, criadas no contexto das dissertações feitas, permitindo passar-se dos elementos descritivos às interpretações.

Antes de justificar a decisão por esse tipo de pesquisa, ratifica-se o motivo pelo qual foi escolhido o Projeto Trilha de Letras como objeto da mesma. Dessa forma, torna-se fácil justificar a necessidade de uma pesquisa que pudesse dar conta de fenômenos, aparentemente simples e conhecidos daqueles que trabalham com educação, mas que, na realidade, são complexos, pois se revestem de significados e sentidos atrelados a atos e decisões indissociáveis de ações particulares e do contexto social dos indivíduos envolvidos no processo. A pesquisa qualitativa, nesses casos, é a mais indicada, pois parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, possibilitando a análise de variáveis sociológicas.

*“O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTTI, 2003: p. 79)*

Evidentemente, foi necessário lançar-se mão de alguns recursos da pesquisa quantitativa para se proceder à análise da avaliação escrita dos alunos, dada a possibilidade de uma maior generalização dos dados sobre esse material. Ainda assim, foi necessária certa cautela no que se refere a generalizações em contextos dessa natureza, pois, apesar de as escolas e os sujeitos nelas inseridos apresentarem pontos comuns, havia muitas diferenças a serem consideradas.

## **A delimitação e a formulação do problema**

Sempre incomodou o fato de a Educação caminhar a passos lentos, quando inclusive não chegava a caminhar até para trás. Enquanto professora e Assessora da Equipe Pedagógica da CEI, por quase dezoito anos, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar momentos diversos da Educação paulista e brasileira. A continuidade dos projetos implantados em dada administração, nunca tiveram a devida continuidade na administração posterior. Inúmeros foram os projetos desmantelados e tantos outros foram abandonados, sem um acompanhamento adequado ou uma avaliação pertinente. Isso, para não se adentrar na história de nossa Educação, sempre marcada pela fragmentação, o que, de alguma maneira, ainda influencia as ações educacionais atuais.

Os projetos implantados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pareciam carecer de uma “Proposta Pedagógica da Secretaria” que garantisse a continuidade dos mesmos, independentemente de quem passasse posteriormente a administrar a Secretaria ou o Governo do Estado. Fala-se da necessidade de uma proposta pedagógica da escola e alerta-se muito o gestor para o fato de que ele não é o dono da escola, e de que os projetos ali implantados devem ser para a escola, e não para ele. Mas, nas instâncias superiores, as ações caminham de maneira diferente. Trata-se de um tema relacionado às políticas governamentais, que incluem definições e planejamentos voltados à área educacional (no caso em questão), e que são oriundas de interesses da sociedade que se articula com o poder público, expressando o interesse de grupos variados. Por essa razão, torna-se necessária uma maior organização da sociedade, para que ela tenha condições de participar e ter representatividade nessas decisões. Mas, como aumentar essa representatividade? Como formar sujeitos para uma tomada de consciência ante o papel que exercem na sociedade? A prática em tomar decisões é uma necessidade, se desejarmos uma escola mais democrática, mais autônoma e mais participativa. A democratização da escola é um plano educativo que envolve atores de toda ordem.

Na Educação, o Projeto Gestão Escolar e Tecnologia<sup>53</sup> parece caminhar na direção desejada, conscientizando os gestores sobre a necessidade de um projeto para a escola, envolvendo a comunidade e outros parceiros, em prol do sucesso de seus alunos, sucesso esse que está atrelado a fatores internos e externos a eles, à escola, à família e à comunidade. A escola precisa compreender o que está ao seu redor, as políticas vigentes, seus micro-poderes e suas micro-políticas. É preciso interpretar e compreender a realidade em todas as suas dimensões.

Considerando-se que participam desse projeto, não só os diretores de escola, vice-diretores, coordenadores pedagógico e, também, supervisores e, muitas vezes, dirigentes de ensino, existe a possibilidade de o projeto propiciar a ampliação de consciência de todos sobre a necessidade de uma proposta pedagógica mais ampla, que abarque os diferentes projetos da escola e da rede como um todo. Esse projeto tem a possibilidade de criar uma massa crítica reflexiva, e não pode ser ignorado quando realizamos uma pesquisa que envolve projetos da rede pública estadual de São Paulo.

Não foram poucos os momentos de dúvidas e temores ante a escolha do objeto desta pesquisa, talvez por ser um pouco audacioso ousar questionar-se a política adotada por uma Secretaria de Estado. No entanto, tais dúvidas foram dissipadas por ter se considerado não ser este um problema local, mas sim um problema global, haja vista a amplitude do tema Educação, e o fato de que problemas de cunho sociológico são sempre construções baseadas nos indivíduos, em suas crenças, suas políticas, experiências e teorias.

Com a implantação do Projeto “Gestão Escolar e Tecnologias” e outros similares, a atual administração estadual tem procurado levar os alunos a um contexto educacional mais próximo de suas vivências.

A pesquisa pretende mostrar o impacto causado no cotidiano escolar e em outros aspectos que lhe dizem respeito, quando um objeto novo surge, com a

---

<sup>53</sup> Projeto implantado na SEE em 2004. Trata-se de uma parceria entre SEE, PUCSP e Microsoft Brasil. Para saber mais, acesse [www.gestores.pucsp.br](http://www.gestores.pucsp.br)

promessa de que a Educação, agora, poderá atingir os patamares desejados pela sociedade. O objeto novo, nesse caso, são as novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Torna-se um problema a supervalorização das tecnologias pelos agentes educacionais e pela sociedade como um todo, “mascarando” as reais dificuldades encontradas no interior da escola. A pesquisa qualitativa, nesse caso, é a mais indicada, pois objetiva, em geral, *“provocar o esclarecimento de uma situação para um tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.”* (CHIZZOTTI, 2003: p. 104)

Percorrendo-se a história da Educação e vivenciando-a bem de perto a atualmente pode-se afirmar que as ações das diferentes instâncias responsáveis pela Educação no país estão tentando adequar-se, adaptando-se a contextos diferenciados. Terão de passar sempre por uma série de conflitos, até se acomodarem, para só depois enfrentarem novos conflitos. Parece que nunca estarão prontas; no ponto. Nem poderão estar. Mas podem se adaptar, e dar o melhor de si em cada momento de sua história, marcando e mudando uma época.

Perguntas têm sido freqüentes no meio educacional: *a aprendizagem dos alunos seria mais efetiva num contexto midiático? Precisaria de outros mediadores para a sua eficácia? Esses questionamentos também passaram a fazer parte dos questionamentos deste trabalho.*

Alguns projetos que previam o uso de tecnologias no cotidiano escolar já haviam sido implantados na rede pública estadual, professores haviam sido capacitados, equipamentos tinham sido instalados, espaços adequados foram criados, mas os resultados ainda eram insatisfatórios. Assim sendo, persistia a seguinte indagação:

*O uso de tecnologias no cotidiano escolar contribui para que o processo ensino-aprendizagem alcance seus objetivos? Seriam essas tecnologias as responsáveis pelo sucesso dos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula?*

Essas tecnologias poderiam suscitar amplos questionamentos sobre o processo de ensino e o de aprendizagem, a prática pedagógica do professor e outros aspectos relacionados à educação. Daí, a importância do entendimento das tecnologias como um catalisador para amplos questionamentos no meio educacional.

### **Objeto da Pesquisa**

O objeto de pesquisa é o Projeto Trilha de Letras, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no ano de 2004, cuja continuidade deu-se no ano de 2005, com previsão de prosseguimento em 2006. O projeto prevê o uso de tecnologias por professores e alunos de 5ª e 6ª séries, alunos esses em processo de recuperação e reforço, para aquisição de competências leitoras e escritoras destes últimos.

Dadas as especificidades do projeto, em especial o fato de o mesmo utilizar-se de tecnologias como uma ferramenta capaz de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita, a pesquisa foi realizada com o objetivo de verificar os impactos causados pelas TIC no cotidiano escolar, em dimensões diversas, incluindo os questionamentos por elas suscitados em relação ao currículo, à formação de professores e à leitura e escrita significativas, atentando-se para o fato de que nem sempre o potencial das tecnologias é levado em consideração, privilegiando-se aspectos muito mais ligados ao espetáculo por elas proporcionado e às conseqüências advindas dessa situação. Com certeza, estava ali um campo fértil para a coleta de dados e informações que pudessem subsidiar a pesquisa. Seria a oportunidade de se investigar dúvidas antigas sobre o tema, incluindo-se aquelas que se referem à chegada de uma nova tecnologia à escola. Essas dúvidas incluíam as seguintes perguntas: A chegada de uma nova tecnologia teria substituído as anteriores? Teria sido incorporada às já existentes, ou teria passado a conviver concomitantemente com aquelas já em uso? Que conflitos teriam sido causados com isso? Como haviam reagido os sujeitos no interior da escola? E a sociedade como um todo? Quais teriam sido seus reflexos na

sociedade e os reflexos desta na escola? Sem dúvida nenhuma, eram questionamentos antigos em torno de objetos novos. O que havia de mais novo era o fato de que esses questionamentos eram da investigadora, o contexto era o atual, onde se incluía a pesquisadora, e os sujeitos eram outros.

Arranjar-se “desculpas” para comportamentos inadequados, sendo eles de ordem particular, familiar, institucional ou de qualquer outra, é inaceitável. O compromisso de cada um em relação àquilo que assume está diretamente relacionado aos resultados alcançados. As pesquisas não devem ser realizadas com a intenção de se procurar culpados ou heróis pela Educação que temos. Resultados são obtidos onde existem pessoas determinadas, compromissadas e dispostas a alcançarem suas metas. Portanto, não é possível associar-se ferramentas à realização de milagres onde não existam pessoas dispostas a fazer com que esses “milagres” aconteçam. Tudo é uma questão de conscientização do papel que se assume, do contexto que se tem para trabalhar e das ferramentas disponíveis. As novas tecnologias parecem suscitar questionamentos interessantes, capazes de levar os sujeitos a refletirem sobre tudo isso. Abrem um campo muito vasto para pesquisas, novas abordagens e relações. Quem souber aproveitar esta onda, certamente vencerá. Outros serão tragados por ela. Outros, sequer, tentarão. Talvez prefiram somente observar e apontar, posteriormente, os erros cometidos, sendo somente meros expectadores de um grande espetáculo.

### **Campo de Pesquisa e Metodologia**

Desde o início, foi considerado de suma importância o contato com os diferentes profissionais envolvidos no projeto, bem como a análise da produção escrita inicial e final desses alunos, a fim de se obter respostas aos questionamentos colocados, que estavam relacionados aos itens anteriormente descritos, especialmente ao papel das novas tecnologias na esfera educacional e ao fato de que elas poderiam representar aos processos de ensino e aprendizagem, levando-se em consideração tanto o contexto quanto os sujeitos envolvidos em suas esferas de ação.

Assim sendo, os dados necessários foram coletados por meio de visitas a uma escola estadual localizada em São Paulo, que participa do projeto Trilha de Letras, por meio de entrevistas coletiva não-diretivas com os profissionais envolvidos (ATP, Supervisores de Ensino, membros de equipes técnicas dos órgãos da Secretaria de Estado da Educação, responsáveis pela coordenação do projeto, em especial da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP), bem como por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores que participam do projeto em questão. Foram coletados alguns depoimentos de alunos, durante a visita à escola e de um vídeo editado e apresentado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Isso, além de outros retirados de artigos encaminhados à CEI para divulgação em seu *site*. Também mereceu uma visita da pesquisadora o *site* onde o projeto foi inserido, para conhecimento do espaço virtual disponibilizado para a troca de informações entre os ATP, coordenadores e professores. Trata-se do *site* do “Pátio Paulista”.

Um outro campo fértil para a coleta de dados a respeito do projeto foi o fórum existente no ambiente virtual do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Como estagiária do projeto, a pesquisadora teve acesso ao ambiente virtual dele, não tendo sido poucas as vezes em que detectou debates em torno do Projeto Trilha de Letras. A partir do momento em que os gestores que participavam do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias passaram a ter consciência do seu papel, começaram a ter maior interesse pelos projetos que já estavam em andamento na escola, em especial aqueles que, de alguma maneira, envolviam tecnologias. O Projeto Trilha de Letras passou, então, a despertar grande interesse por parte desses gestores, pois era algo que já estava acontecendo nas escolas, sinalizando a necessidade de um olhar mais aguçado para o mesmo.

Problemas de ordens diversas surgiram e o gestor, a todo momento, era convocado a tomar uma atitude, já que enquanto articulador do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, deve integrar os diferentes projetos em desenvolvimento na unidade escolar, realizando a gestão necessária da escola e das tecnologias existentes em seu interior. Por esse motivo, é citado em alguns momentos deste trabalho o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, pois constitui-se

em um cenário interessante para análises e reflexões acerca do tema pautado pela pesquisa.

É importante deixar claro que a intenção da pesquisadora não foi proceder a uma análise apurada sobre o mesmo, mas utilizá-lo como um campo interessante para coleta de dados e desvelamento de posturas dos profissionais que atuam na escola. Foi de suma importância o estabelecimento de um vínculo maior com este projeto, pois o mesmo ajudou no entendimento e nas reflexões sobre a complexidade das relações existentes no cotidiano escolar e na rede estadual de ensino de São Paulo, como um todo.

Os relatórios de avaliação elaborados pela FDE e a avaliação de impacto sobre o projeto foram também excelentes subsídios para a pesquisa. Muitas das conclusões ali expressas estavam presentes nas hipóteses iniciais da pesquisadora, especialmente aquelas relativas à formação pedagógica e tecnológica dos professores, à função do gestor e demais agentes escolares, bem como sobre as questões de ordem tecnológica, propriamente ditas.

Aos poucos, a pesquisa conseguiu reunir um *corpus* qualitativo de informações relevantes capaz de elucidar alguns dos questionamentos iniciais, descrevendo e interpretando a cultura e o comportamento cultural das pessoas e grupos envolvidos. E o processo em si, aspecto bastante valorizado pela pesquisa qualitativa, pôde ser elucidado.

## **A Coleta dos Dados**

Considerando-se a importância dada pela pesquisa qualitativa aos fenômenos propriamente ditos, à percepção dos significados manifestos ou ocultos nas diferentes situações, aos sujeitos envolvidos e suas experiências, foi necessário realizar-se entrevistas diversas, com diferentes sujeitos, em diferentes espaços. Não

foram poucos os momentos de idas e vindas a uma escola, órgão da SEE ou a algum evento que viesse a ocorrer, relativo ao assunto.

Os dados são, em sua maioria, depoimentos extraídos durante essas visitas, por meio de entrevistas. Documentos oficiais da SEE e outros materiais alusivos ao projeto também foram utilizados. Esses dados foram colhidos em diversas etapas do projeto, tendo sido constantemente analisados e avaliados.

Após leitura desses documentos, foi elaborada uma tabela com as categorias que mais sobressaíram. Inicialmente, uma tabela para cada grupo de sujeitos envolvidos ou evento observado, utilizando-se sempre as mesmas categorias. Posteriormente, foram filtrados de cada uma das tabelas os aspectos que mais se assemelhavam. Dessa forma, foi possível detectar-se as dificuldades encontradas na implementação do projeto pelos diferentes agentes educacionais, assim como as facilidades, inovações metodológicas e, especialmente, o papel das tecnologias em um processo de ensino e de aprendizagem.

## Capítulo IV

### ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo tem por objetivo esclarecer o processo de análise da pesquisa realizada, apresentando os documentos e instrumentos utilizados. Tal análise leva em conta os conceitos e as reflexões propiciados no decorrer do desenvolvimento do Capítulo I, tais quais ideologia, discurso, poder, espetáculo, TIC, mídias, ensino e aprendizagem, tendo sido levantadas questões, à luz de seus objetivos e teorias.

Conforme anunciada no Capítulo anterior, a análise foi realizada com base nos documentos abaixo, cujos conteúdos foram selecionados posteriormente, separados por categorias.

- 1- Entrevistas com a Coordenadora do Projeto  
-Tabela com as categorias
- 2- Entrevista e depoimentos dos ATP que constituem o Grupo Central  
-Tabela com as categorias
- 3- Depoimentos dos ATP e demais sujeitos envolvidos no projeto, durante Reunião final de Avaliação  
-Tabela com as categorias
- 4- Depoimentos de professores durante Orientação Técnica  
-Tabela com as categorias
- 5- Depoimentos coletados durante visita à escola  
- Tabela com as categorias
- 6- Produção escrita dos alunos  
-Tabela, critérios de análise e tabulação dos resultados.

Após transcrição dos depoimentos e entrevistas, os mesmos sofreram nova formatação, tendo sido transformados em textos a serem incluídos neste trabalho. Considerando-se que, durante a coleta dos depoimentos, a pesquisadora foi anotando suas impressões e reflexões, a mesma decidiu registrá-las, destacando-as

e incluindo-as em “caixas gráficas”. Após cada uma das tabelas que reúne os depoimentos<sup>54</sup> distribuídos por categorias, foi incluída uma pequena síntese referente aos aspectos que mais se destacaram.

## **1. Entrevista com a Coordenadora do Projeto**

### **Depoimento da Coordenadora do Projeto – FDE**

A primeira entrevista, não-diretiva e com questões abertas, foi realizada na FDE, no 2º semestre de 2004 e a segunda, no 2º semestre 2005. Em dezembro de 2005, de maneira informal, foi coletado mais um depoimento.

A primeira entrevista teve por objetivo coletar informações sobre o projeto. A entrevistada foi estimulada a discorrer sobre o mesmo, de maneira bastante espontânea. Durante a exposição, a entrevistadora foi introduzindo questões com o objetivo de obter maiores esclarecimentos acerca do que estava sendo dito. A segunda entrevista teve o mesmo caráter, e contou com a presença da Gerente da GIP.

#### **1ª Entrevista:**

A coordenadora do projeto contou que o mesmo iniciou-se em 2003 e foi desenvolvido com base nos critérios estabelecidos pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e Secretaria (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo). Foi elaborado na FDE, e aprovado pela CENP.

O material destinado aos alunos foi elaborado por 2 pessoas da GIP (Gerência de Informática Pedagógica), 10 ATP do NRTE, como colaboradores, e pela Assessoria da empresa “InfoEducativa”, que desenvolveu o ambiente virtual. O conteúdo existente no CD de recursos foi uma seleção da coordenação com a colaboração do grupo central.

---

<sup>54</sup> os depoimentos nelas inseridos não sofreram alterações quanto à redação.

O projeto prevê 2 módulos. O módulo I, com 40 horas de duração, tem um caráter mais humano, com atividades intituladas: “Quem sou?”; “Quem somos?”, “Com quem contamos?”. O módulo II, conforme explicações da coordenadora, está em fase de elaboração.

Os formadores foram capacitados por duas assessoras contratadas para esse fim e pela assessoria da PUC SP. Esses formadores também capacitaram os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), sendo um de cada Diretoria de Ensino (DE).

Existe um grupo central constituído por 10 ATP do NRTE, que continua acompanhando a formação ao longo do processo.

Os ATP das 90 Diretorias de Ensino capacitam, por etapas, os professores. Após a primeira capacitação, os professores selecionados para trabalhar no projeto dão início às atividades com os alunos. Na próxima capacitação, eles têm a oportunidade de discutir com os formadores suas primeiras experiências, apontando suas dificuldades e facilidades.

Ao ser questionada sobre a interação virtual entre os participantes, prevista no projeto, a coordenadora explicou que há interação no *site* “Pátio Paulista”, entre a equipe da GIP, a Assessoria, o Grupo Central e os 89 ATP (Com a implantação da DER/Avaré, em 2006, o número de ATP passa para 90). É necessário ter uma senha para acessar o ambiente virtual mantido pela “Escola do Futuro”.

*O site “Pátio Paulista” não foi desenvolvido para atender especificamente ao Projeto Trilha de Letras. É um ambiente educacional para integração dos projetos de incentivo ao uso das novas tecnologias de informação e de comunicação nas atividades pedagógicas das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo. Para maiores informações visite [www.patiopaulista.sp.gov.br](http://www.patiopaulista.sp.gov.br)*

No *site* Pátio Paulista, no espaço reservado ao projeto Trilha de Letras, são tratados assuntos de ordem técnica, administrativa e embasamentos teóricos. A integração é assíncrona.

Ainda sobre as capacitações, a coordenadora do projeto acrescentou que, nas suas respectivas Regiões, os ATP realizam encontros regionais para troca de

experiências. Exemplo: Caieiras, Campinas, Jundiaí e Sorocaba constituem uma região e realizam encontros mensais. Assim sendo, explicou, existem várias frentes de trabalho:

- formação centralizada para os 89 ATP (hoje, 90) e posterior interação espaço virtual.
- os 15 grupos regionais continuam os estudos sobre o projeto, e também interagem no espaço virtual.
- formação do professor pelo ATP de sua Diretoria, responsável pelo projeto. É este o momento de capacitação do professor. Além disso, o Professor capacita-se também no HTPC.

A coordenadora esclareceu que existe ajuda de custo e transporte para as reuniões do grupo central. Informou que está sendo providenciado espaço virtual para interação do professor com seus pares, equipe gestora, etc.

Um ponto crítico do projeto é a formação inicial dos professores. São, em sua maioria, da área de códigos. Nem sempre o ATP é da área de códigos e linguagens<sup>55</sup>. Percebe a necessidade de uma boa capacitação e acompanhamento. Algumas ações nesse sentido foram realizadas para enriquecer as capacitações: foi realizada uma videoconferência e uma teleconferência. O processo de formação é de “ano inteiro”, conclui.

Sobre os alunos, conta que, segundo leitura de professores, existem aqueles que vão para o projeto, e não estão alfabetizados. Têm problemas de letramento. Muitas vezes, foram selecionados por serem “indisciplinados”. Requerem atividades específicas.

### **Perfil do aluno que vai para recuperação e reforço:**

---

<sup>55</sup> Fazendo referência à divisão do Currículo Escolar por Áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

- problemas de aprendizagem
- indisciplina
- não alfabetizados

Os maiores desafios são a formação do formador e trabalho sobre o letramento. Há várias concepções sobre este conceito. Há confusão entre as concepções de letramento e alfabetização.

*Os professores não se sentem com competência para avaliar seus alunos e diagnosticar aqueles que devem ir para o projeto.*

Essas colocações fizeram com que a coordenadora mostrasse certa preocupação, afirmando que:

- Com certeza o aluno tem sua auto-estima “atacada”. São rotulados.
- Recuperação não é punição. É para ajudar a melhorar sua competência de leitura e escrita (que é significativa para ele).
- O aluno deve se reconhecer e conhecer o outro

Sobre esta questão, vale a pena verificar registros existentes no fórum do Pátio Paulista, intitulado “**Quem é este aluno?**”. Importante lembrar que, para isto, é necessário ter a senha de acesso.

Na realidade, afirma a coordenadora, professores e alunos da recuperação têm problemas de auto-estima. Os professores e os alunos estão em processo; são sementes em germinação – precisam de condição para germinar, mas isso depende muito deles. A entrevistada fez esta colocação fazendo referência à primeira atividade proposta aos alunos: “o germinar”.

*Percebe-se pelas falas dos autores, alguns conceitos considerados importantes, como letramento digital e inclusão digital, que precisariam ser melhor trabalhados com os professores.*

## **2. Entrevista realizada em Julho de 2005, na GIP/ FDE**

Antes de conversar com a coordenadora do projeto, a pesquisadora conversou com a Gerente da Gerência de Informática Pedagógica (GIP), e ela

apontou os problemas encontrados no projeto piloto. Disse que o piloto deveria entrar como um histórico da pesquisa em questão, mas não teria condição de ser avaliado. Para ela, o projeto está ajudando os professores a refletirem sobre a introdução das tecnologias no contexto educacional. Apesar dos problemas, o projeto conseguiu apresentar bons resultados. Contou que a avaliação de impacto foi prejudicada, pois muito material foi perdido. Contou, também, sobre sua experiência com projetos relacionados à informática na escola e como ainda há concepções equivocadas sobre o uso das tecnologias na escola.

Em seguida, falou a coordenadora do projeto:

Em 2004, foi desenvolvido o material para o projeto piloto. Previa-se um módulo com 12 aulas, mas na realidade foram ministradas mais aulas do que o previsto. As crianças se sentiram valorizadas. Não se sentiam em aula de recuperação, mas de informática. Aconteceram problemas de frequência por causa do transporte, e não por desinteresse dos alunos. Às vezes, a falta da merenda no intervalo prejudicava a presença dos alunos. A dinâmica na sala de aula melhorou. O projeto interferiu nesse aspecto. O software desenvolvido para o curso apresentou problemas.

Após avaliação do projeto piloto, algumas alterações foram providenciadas. Por exemplo, na atividade de revisão dos textos produzidos pelos alunos, revisão esta realizada pelo colega, é feita uma avaliação só da idéia. Antes, essa revisão estava centrada muito mais nos aspectos ortográficos e gramaticais.

Em 2005, a Fase 1 do módulo 1, utilizada em 2004 (“reconhecer-se”) foi ampliada, incluindo-se “Conhecimento da Cultura” e a diversidade no mundo.

Ficou evidente que faltou formação do professor para trabalhar essa questão da revisão dos textos com os alunos. Outro problema foi a presença de crianças não alfabetizadas no projeto, aproximadamente, 5% . Agora há uma sondagem inicial no projeto. Uma equipe da FDE analisa o material, preliminarmente. O atraso para iniciar o projeto, em virtude da falta de recursos para material didático e

equipamentos, também atrapalhou. O projeto exige um Hardware com 1G livre, microfone, multimídia. Também é necessário uma verba para manutenção mensal.

Novamente, a coordenadora comenta que houve intensa valorização da criança, do seu grupo e dos outros. As crianças gostam de falar de si. Sobre o acompanhamento, conta que o mesmo é realizado o ano todo. Isso é necessário, pois possibilita a coleta de informações importantes sobre o projeto.

A equipe contratada para colaborar com a elaboração do conteúdo não tinha a mesma concepção sobre Língua Portuguesa. Agora mudou. Conseguiu aproximar as idéias sobre leitura e concepção de texto daquelas que concebemos. Sobre o problema apontado, a coordenadora fez o seguinte comentário: “A concepção pedagógica arredondou; tecnologia ainda não. Às vezes a tecnologia não dá conta e é necessário abrir mão”. Ela quis dizer abrir mão dos recursos tecnológicos.

Sobre o módulo 1, disse que o ideal seria que o mesmo fosse desenvolvido no 1º semestre, e o módulo 2, que prevê a construção de uma revista digital, no segundo. Fez esse comentário, pois as escolas ainda não conseguiram desenvolver o projeto na sua totalidade durante o ano letivo.

### **Categorização dos depoimentos da Coordenadora do Projeto – GIP/FDE – julho 2004**

Observação: em negrito: depoimentos de julho de 2005; em itálico: depoimentos de dezembro de 2005.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
Resistências/Dificuldades	-equipamentos	- <b>Hardware necessário: 1G livre, microfone, multimídia. Nem todas as escolas têm. Necessário, também, verba para manutenção mensal.</b>	
	-software	- <b>Ambiente apresentou problemas</b>	
	-material impresso/conteúdo		

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
	-verba/recursos	- <b>atraso para iniciar o projeto, em virtude da falta de recursos para material didático e equipamentos.</b>	
	-professores	<p>-Ponto crítico: os professores são, em sua maioria, da área de códigos. Nem sempre o ATP é da área de códigos e linguagens. Necessário uma boa capacitação e acompanhamento (por meio de Videoconferência, teleconferência...).</p> <p>-desafio: formação do professor.</p> <p>- Professores não têm competência para avaliar seus alunos e diagnosticar aqueles que devem ir para o projeto.</p> <p>- Professores e alunos da recuperação têm problemas de auto-estima.</p> <p>-professores e alunos estão em processo.</p> <p>- <b>faltou formação do professor para trabalhar esta questão da revisão dos textos com os alunos.</b></p> <p><i>-embora tenhamos em 2005 aumentado a carga de formação nessa área (alfabetização), ainda não foi suficiente.</i></p>	
	-alunos	<p>-Segundo leitura de professores: existem alunos que vão para o projeto e não estão alfabetizados. Têm problemas de letramento. Muitas vezes, foram selecionados por serem “indisciplinados”. Requerem atividades específicas.</p> <p>- Perfil do aluno que vai para recuperação e reforço: problemas de aprendizagem; indisciplina; não alfabetizados.</p> <p>-Com certeza o aluno tem sua auto-estima “atacada”. São rotulados.</p> <p>- <b>Outro problema: crianças não alfabetizadas; aproximadamente 5%. Agora há uma sondagem inicial no projeto. FDE analisa o material.</b></p>	
	-concepção do projeto	<p>- trabalho sobre o letramento (várias concepções).</p> <p>-há confusão entre as concepções de letramento e alfabetização</p>	

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
	-outros	<p>-Empresa não tinha a mesma concepção da Língua Portuguesa. Agora mudou. Conseguiram aproximar as idéias sobre leitura e concepção de texto.</p> <p>-Às vezes a tecnologia não dá conta e é necessário abrir mão.</p> <p>-Concepção pedagógica arredondou; tecnologia ainda não.</p> <p><i>-Nossa primeira fragilidade diz respeito à formação dos ATP.</i></p>	
Facilidades	-Encontros Regionais		
	-Acompanhamento / Avaliação	<p>-10 pessoas do NRTE continuam acompanhando.</p> <p><b>-Após avaliação de impacto aconteceram alterações: na revisão que os alunos fazem do texto do colega, é feita a avaliação <u>só da idéia.</u></b></p> <p><b>-O acompanhamento é realizado o ano todo.</b></p>	
	-Trabalho coletivo		
	-Interesse do grupo Formador		
	-software	<p><i>-Os fóruns ficaram aquém das nossas expectativas, embora ricas discussões tenham sido estabelecidas. Nossas discussões apontaram a sobrecarga de trabalho dos ATP como grande responsável pela aproximação extremamente utilitária que foi percebida no ambiente virtual.</i></p> <p><i>-Essa formulação do ambiente foi um trabalho árduo, pois muitas vezes a condução do projeto no software tendia a se apresentar como um livro eletrônico, o que nos obrigava a refletir e solicitar modificações para a empresa.</i></p>	

categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
	-Formação do professor/outros profissionais	-Há várias frentes de trabalho. -ATP capacitam os professores. -A capacitação é realizada em várias partes: -Prof. Vai e trabalha com os alunos; volta e discute com o formador. - Professor capacita-se também no HTPC. -Está sendo providenciado espaço virtual para interação do professor com seus pares, equipe gestora, etc.	
Gestão e apoio pedagógico			
Metodologia/concepção inovadora		- <b>Dinâmica na sala de aula melhorou. Projeto interferiu.</b> - <b>intensa valorização da criança, do seu grupo e dos outros.</b> - <b>as crianças gostam de falar delas mesmas.</b>	
Evasão e permanência		- <b>Aconteceram problemas de frequência por causa do transporte e não por desinteresse dos alunos. Às vezes, a falta da merenda no intervalo, prejudicou a presença dos alunos.</b>	
Relações interpessoais	-entre alunos		
	-entre alunos e professores		
	-entre os professores		
	-entre professores e gestores		
Mudança de postura	-do professor		
	-do aluno	- <b>crianças sentiram-se valorizadas. Não se sentiam em aula de recuperação, mas de informática.</b>	
	-do gestor		
	-do grupo formador		

Observa-se preocupação por parte da Coordenação do projeto em relação à formação dos professores e demais profissionais envolvidos nele. No início, conceitos importantes relativos ao Projeto não foram privilegiados durante os momentos de formação do professor, fato que incidiu negativamente no desenvolvimento do Projeto Trilha de Letras. Nem todos os professores selecionados para trabalhar no projeto estão cientes da concepção do mesmo e, muitas vezes, desconhecem conceitos importantes pertinentes ao tema, em especial, o que vem a ser letramento. O critério de seleção dá preferência, mas não

exige professores com habilitação em Língua Portuguesa, privilegiando professores com experiência em projetos que envolvem Educação e Tecnologia. A metodologia e a técnica foram os focos iniciais durante os diversos momentos de formação do professor.

A seleção dos alunos para participar do projeto também constitui um problema, pois muitos deles estão participando do projeto indevidamente. Selecionam-se alunos indisciplinados, com problemas outros de aprendizagem e alunos não alfabetizados. Problemas de ordem técnica são evidentes. Muitas escolas não dispõem de equipamentos adequados ao software utilizado no projeto e, em algumas delas os equipamentos estão danificados. A verba para a manutenção desses equipamentos é escassa, agravando a situação.

Apesar dos problemas encontrados, é perceptível, por parte da coordenação, envolvimento e vontade em solucioná-los. A coordenação aponta o acompanhamento do projeto como fator necessário para o sucesso do mesmo. Segundo a coordenação, os alunos estão mais motivados e gostam do projeto. A evasão ainda ocorre, mas os motivos foram detectados, e alguns esforços foram direcionados para uma solução. O papel do gestor no processo e questões curriculares não foram temas abordados.

## **2- Entrevista e depoimentos dos ATP que constituem o Grupo Central <sup>56</sup>**

A pesquisadora participou de reunião com o grupo central, que contou com a presença das Assessoras contratadas, para ajudar no desenvolvimento do conteúdo e acompanhamento do projeto. Ao fazer registro dos depoimentos coletados durante essa reunião, realizada em 28/2/2005, na FDE, a pesquisadora identifica as Assessoras como A 1 e A 2. Da mesma forma, quando faz referência aos ATP, usa a terminologia ATP 1, ATP 2, e assim por diante, até ATP 10.

---

<sup>56</sup> Grupo constituído por 10 ATP dos NRTE.

Antes do início da reunião, conversou separadamente com alguns ATP, com o objetivo de coletar suas impressões sobre o projeto. Durante conversa com a ATP 1, a mesma demonstrou reconhecer e valorizar o uso pedagógico das tecnologias, afirmando que alunos que não sabiam escrever o nome conseguiram fazê-lo, após participarem do projeto. Para ela, as tecnologias possibilitam a construção dos sentidos. Considera positivos os resultados obtidos no projeto, até o momento. Para ela, o projeto mobiliza o aluno, que passa a se sentir importante. Por trabalhar com tecnologia sente-se mais valorizado. O projeto resgata a auto-estima dos alunos. “Até os alunos “bons” querem participar do projeto”, comentou. Para ela, os alunos aprendem a pensar, e se transformam em sala de aula.

Contou que, a princípio, alguns pais não queriam a participação dos filhos no projeto, pois achavam que o fato de irem para recuperação poderia discriminá-los, mas posteriormente, apoiaram.

A ATP 1 contou que organizou um grupo de estudos com os professores, e isso fez com que eles passassem a ver os alunos de outra maneira. O diálogo entre eles foi intensificado. Algumas dificuldades durante o desenvolvimento do projeto, como a falta de equipamentos ou equipamentos obsoletos, levaram os professores a desenvolverem o Projeto Trilha de Letras em sala de aula, sem o uso da tecnologia prevista. Algumas das turmas, sob sua supervisão, trabalharam com até 5 computadores a menos que haviam sido roubados. O Professor separou as turmas, trabalhou mais, mas foi com prazer.

*Durante a conversa com a ATP, foi ficando nítido para a pesquisadora o quanto é importante a formação do professor, como é importante valorizar o contexto do aluno, as características deles alunos, bem como o uso de metodologias diferenciadas. O aluno precisa sentir-se valorizado, e o professor precisa entendê-lo e oferecer-lhe desafios.*

Segundo a ATP 1, que trabalhou com 50 turmas, 50% superou suas expectativas.

*Parece haver uma tendência: o professor criar projetos usando tecnologia para potencializar a aprendizagem.*

Concluiu dizendo que o acompanhamento foi fundamental, que a frequência foi boa e que não houve evasão. Sobre o rendimento dos alunos, comentou que “todos evoluíram”.

*A ATP 1 gosta de tecnologia. Nas aulas comuns, sempre teve apoio da direção e considera isso fundamental. Começou a trabalhar com projetos na escola onde era professora. Há 2 anos trabalha como ATP, formando professores. Esta sua vivência com as tecnologias interferiu positivamente no seu trabalho como formadora dos professores do Projeto Trilha de Letras.*

Durante conversa com a ATP 2, a mesma disse que sua avaliação do projeto é positiva. Contou que alunos e professores perguntam quando o projeto será iniciado em 2005.

Antes do início formal da reunião, o grupo já reunido fez alguns comentários sobre o projeto.

A ATP 3 informou que o Módulo I será reestruturado, para ficar parecendo com a “carinha” (interface) do módulo II. No entanto, o conteúdo será praticamente o mesmo, afirmou.

Alguém no grupo observou que as mudanças<sup>57</sup> ocorridas no módulo do NRTE, que passou a contar com 2, e não mais 3 ATP, está dificultando o acompanhamento dos projetos.

Um dos ATP mencionou os objetivos do encontro, a saber: trabalhar as apostilas; analisar o conteúdo dos módulos, pelo menos até a aula nº 16, com detalhamentos, fechando uma unidade; melhorar o material para as oficinas que seriam realizadas no próximo encontro de capacitação em Águas de Lindóia.

---

### **Início da reunião:**

A coordenadora do projeto apresentou a pesquisadora ao grupo, dando oportunidade para que ela se colocasse e contasse o objetivo pelo qual estava participando da reunião. Em seguida, ficou apenas observando.

A coordenadora do projeto passou a palavra à A 1, que se identificou para o grupo. Além de realizar trabalhos de assessoria educacional, é professora de 4ª série do Ensino Fundamental, na rede municipal.

---

<sup>57</sup> O módulo de pessoal do NRTE e da Oficina Pedagógica foi alterado, conforme Resolução SE 12/2005. Esta Resolução encontra-se anexada neste trabalho.

Falou da importância da equipe ali reunida, para o Projeto Trilha de Letras, que é novo, “inédito”. Lembrou que o projeto é uma possibilidade interessante de fazer as crianças lerem mais e adquirirem a competência leitora. Para ela, o projeto permite às crianças o resgate do significado. Não deixou claro o que queria dizer quando falou em significado.

As mudanças no Módulo I justificam-se, em virtude da necessidade de se mudar textos e de se incluir textos da cultura popular. Realizar jogos com leitura é importante, pois estimula as crianças. Por conta das crianças que não construíram a base alfabética, foram pensadas algumas atividades diferentes para o módulo 1. A 1 também falou da importância de atividades de construção de palavras.

Contou que o grupo pensa em modificações, que permitam intervenções nas atividades de jogos. Lembrou ser importante o diagnóstico das necessidades de alfabetização dos alunos, para que o professor possa intervir adequadamente. O professor precisa saber em que momento da escrita os alunos estão. Essas dicas serão incluídas na apostila. Para ela, o vídeo “A construção da escrita”, de Telma Weiz, é importante e deve ser mostrado aos professores, para que eles tenham a oportunidade de observar as intervenções realizadas pela conferencista. Intervenção é necessária e produz conhecimento. **A 1** observou que muitos professores não percebem essa questão.

**Em seguida, falou A 2:**

Para ela, é importante pensar na formação específica do professor, para que ele tenha condições de realizar intervenções adequadas, durante o desenvolvimento de suas atividades com os alunos. Necessário que na pauta referente aos temas que serão abordados durante a formação dos professores sejam incluídos momentos para esse fim. Sente necessidade de uma orientação que esclareça os professores quanto ao procedimento de como intervir durante as atividades como, por exemplo, bingo e cruzadinhas, dentre outras.

**A 2** colocou a seguinte questão: durante o próximo encontro, previsto para acontecer em Lindóia, como trabalhar essa questão que pode, inclusive, reforçar o

trabalho do projeto “Letra e Vida” (Programa implantado na rede pública estadual, pela SEE, cujo objetivo é a formação de professores alfabetizadores)? Essa formação possibilita ao professor autonomia para atuar com seus alunos. Sugeriu que o referido encontro contenha oficinas com as características do projeto “Letra e Vida”. Em seguida, pergunta: ao final de cada módulo, os alunos terão atividades de “reforço”?

*Não foi registrada resposta a essa questão, a qual causou certa estranheza: ela quis dizer “reforço” dentro de um programa de reforço?*

Considerando as questões abordadas por A 2, a coordenadora do projeto deixa claro que o Projeto Trilha de Letras não foi desenvolvido, para atender especificamente às crianças quanto à aquisição do sistema alfabético, mas pode atender a isso. O objetivo principal é trabalhar com alunos que têm dificuldades de leitura e escrita. Para ela, isso sempre ficou claro. “O foco é letramento, e não alfabetização”, disse, mas é possível receber crianças não alfabetizadas. Reconhece a dificuldade dos professores que atuam no projeto, em relação ao trabalho com alfabetização, pois eles não são alfabetizadores, mas, de qualquer maneira, têm de atuar como tal. Lança a seguinte questão ao grupo: como poderíamos ajudar nesse sentido?

**A 1** responde com outra pergunta: O que é alfabetizar? Como trabalhar nesse sentido? Usar textos? Isso é possível, diz. É preciso ter clareza de que o alfabetizar inclui trabalhos com textos. **A 2** completa dizendo que não se pode separar alfabetização de letramento. A **ATP 3** considera difícil trabalhar essa questão. Ou é “Letra e Vida” (construir base alfabética do aluno) ou é “recuperação e reforço”. Ela percebe que, para os professores, recuperação é para alunos que não fazem nada. A questão letramento nem é levada em consideração pela escola. O professor de sala de aula comum, ao realizar o diagnóstico, encaminha para recuperação e reforço o aluno que está defasado.

**A 2** acha que este professor também deve encaminhar para o projeto o aluno não alfabetizado. O trabalho com o texto é possível de ser realizado com todos os alunos, mesmo para aqueles que não adquiriram o sistema alfabético.

*Percebe-se que, no semestre passado, esta questão foi polêmica.*

**As ATP 1 e 3** disseram que, nas regiões onde atuam, a maioria dos alunos é não alfabetico, à primeira vista. Na realidade, é alfabetico, mas não tem outros conhecimentos. Para elas, o problema está na formação do professor e pensam ser necessário alertá-lo sobre a concepção do trabalho a ser realizado: o aluno deve construir o seu conhecimento e, não, receber o trabalho pronto do professor. O professor não deve corrigir o texto (ortografia), portanto, fica sem saber o que fazer.

Para a **Coordenadora do projeto**, aula dada não é aula aprendida. Necessário pensar-se a metodologia do trabalho, no projeto. Pensar-se de que forma será desenvolvido o encontro em Lindóia. Talvez, uma dinâmica onde os professores trabalhem mais, ao invés de receberem as teorias prontas, possa ser interessante. Observa-se que o professor tem interesse pelo assunto “alfabetização”.

**A 2** faz um alerta: “Não nos iludamos que fazer diferente fará o professor aprender. A questão é complexa. O principal é não excluir as crianças não alfabetizadas”.

Para **A 1**, a metodologia de formação ocorre, a partir das vivências em sala de aula. Inicialmente, o Projeto Trilha de Letras não tinha foco na formação e, sim, na construção de material didático e uso das ferramentas “para”. No momento, essa preocupação é maior. É importante lembrar que o processo de construção do professor é igual ao do aluno: demora, mesmo! Talvez, nesse primeiro momento, disse, “devamos trabalhar o projeto em si, para só depois pensarmos na formação desses professores durante o ano”.

Para **A 1**, o professor deve entender a proposta do trabalho, inicialmente, e depois receber outras formações. Sugere trabalhar com os professores o conteúdo da fita: “O que acontece quando lemos”, da FDE, usado no Projeto Letra e Vida. **A 2** concorda, dizendo que esse material é importante para introduzir o conceito do que é ler e não só decifrar códigos. **A 1** dá continuidade à conversa, afirmando que o material do Projeto Letra e Vida é bom para ser usado com os professores do Projeto Trilha de Letras, durante a formação.

*Percebe-se a necessidade de formar melhor o professor sobre a questão da leitura e alfabetização, posteriormente. Neste projeto, também é visível o quanto a tecnologia (ferramentas, materiais,...) foi o foco primeiro.*

**A 2** coloca a importância de se apresentar algumas propostas e dicas para o ATP poder usar os materiais já existentes na Oficina Pedagógica, referentes à formação de professores.

A **Coordenadora do projeto** lembrou que, no ano de 2003, o projeto começou a ser discutido com dificuldades, pois não era objeto de interesse da CENP, mas hoje, o diálogo com a CENP é muito melhor, porque a proximidade favorece a ampliação do processo de formação. Sua preocupação voltou-se novamente às crianças não alfabetizadas, lembrando ao grupo ser necessário verificar-se o que fazer em relação a esse problema. A previsão de mais de dois encontros durante o ano de 2005 foi considerada por ela um diferencial em relação aos anos anteriores. Ficou evidente para ela que não estava sendo propiciada uma formação adequada para esses professores. O tema é difícil, mas é uma questão de tempo, afirmou. Na avaliação realizada, foi possível perceber-se que muitos professores não entenderam a proposta, mas era preciso acreditar, procurando corrigir-se as falhas. Além disso, comentou, o projeto tem mais uma ferramenta de trabalho a distância, que é considerada muito boa, melhor até que a Rede do Saber. Estava fazendo referência à webconferência, um recurso utilizado no projeto.

Após as colocações da Coordenadora, a **ATP 4** contou que usou o material do Projeto Letra e Vida para formar seus professores, pois só a apostila do Projeto Trilha de Letras é insuficiente, para a formação deles. Para ela, seria necessário levar-se para Águas de Lindóia materiais sobre formação. “Não podemos ficar presos somente à questão do ambiente. É preciso tentar mexer com a concepção do Trilha, para melhorar a sua qualidade. É necessário oferecer dinâmicas, para o professor perceber como o aluno pensa (Vivências). O “Trilha” veio não só para alfabetizar, mas para tirar o aluno do analfabetismo funcional”.

Dando continuidade à discussão, **A 2** lembra que “Letra e Vida” é construtivista, e que conversou muito sobre isso com **A 1**. Para ela, a mediação é fundamental, e o professor não pode entregar tudo para o aluno. “Aprendemos com o outro. Não basta só o objeto. Entrego o objeto, mas preciso mediar a situação”, disse.

A **ATP 4** lembra que os professores têm dificuldade com essa mediação, pois não sabem como fazer uma intervenção, uma intermediação.

**ATP 3**, preocupada em abordar um tema bastante conhecido pelos ATP, “construtivismo”, lembrou que a oficina de formação pode ser cansativa para esse público. Considera viável trabalhar o tema com o ATP do Núcleo<sup>58</sup>. O Projeto Letra e Vida não é o primeiro que possui um trabalho sobre o tema. Os ATP já conhecem esse trabalho construtivista, e essa conversa pode ser chata para esse público.

Sobre essa questão, **A 2** sugere um momento de “tira dúvidas” para os professores que não conhecem o assunto, e o Grupo Central pode verificar quais atividades são pertinentes para esse fim.

Mais uma vez, a **ATP 1** afirma que ficou evidente, em 2004, o não-entendimento da concepção do projeto. Complementando essa idéia, **A 2** comenta que faltou um continuum para a formação. Uma semana não é suficiente. Alguns professores confirmam que saíram do encontro de 2004, em Águas de Lindóia, sem entender a proposta de trabalho. Sentiram falta de embasamentos, de formação continuada. Isso ficou ainda mais notório, porque muitos dos professores não eram da área de Língua Portuguesa.

Para **A 1** não deve ser feita uma exposição sobre o construtivismo, mas uma dinâmica sobre “estratégia de leitura”, onde seja possível discutir-se o que está por trás de cada atividade, colocando-se a teoria na prática.

---

<sup>58</sup> A formação do ATP do NRTE está mais voltada à área tecnológica. Os ATP da Oficina Pedagógica têm formação nas diferentes áreas do currículo da Educação Básica.

Para a **ATP 5**, é necessário fortalecer-se o fórum e os encontros regionais, os quais também podem ser considerados como formação continuada. Sentiu falta desses encontros em sua região, após a primeira orientação recebida. O fórum é ferramenta excelente para trocas e para esclarecimentos de dúvidas, mas não foi utilizado.

**A 1** enfatiza a importância em se deixar os professores mais tranquilos.

**A ATP 3** fala, mais uma vez, sobre a necessidade do acompanhamento do projeto pela Oficina Pedagógica, devido ao fato de ele ter sido prejudicado, em virtude da existência concomitante de outros projetos na rede pública estadual de ensino.

### **Após essa discussão inicial, o grupo passou a analisar o conteúdo do Módulo I**

A análise inicial, realizada no período da manhã, priorizou o conteúdo das aulas de nº 1 até 8, cujo objetivo é acolher o aluno excluído, e mostrar que ele é capaz. Trabalha com textos diversos, para ampliar o universo de leituras, valorizando o universo do aluno (concepção de inclusão). Durante essas aulas, é importante trabalhar com o aluno a idéia de que ele sabe muita coisa, e que todos sabem coisas diferentes. É bom trocar. O foco é trabalhar a cultura brasileira, mas trabalhar, também, culturas diferentes. Questões relativas a mitos foi dada como exemplo, pois trata-se de um assunto que é muito forte na cultura brasileira e no mundo inteiro. O Módulo I foi denominado "Identidades e Culturas: respeito às diferenças".

O eixo do Módulo é a busca da identidade de cada um, num sentido amplo. Baseia-se nos objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, no item "Pluralidade Cultural", que enfatiza: "A minha identidade está ligada ao coletivo". Entre as novidades do módulo, encontramos a inclusão de jogos, em caráter experimental, que não excluam os alunos, mas que lhes favoreçam a competência da aquisição da capacidade leitora e escritora. Exemplos: roleta de provérbios, jogo da advinha, etc.

Foi enfatizado pelo grupo que, para a realização de um bom trabalho de letramento é importante uma boa relação dos alunos com a escrita, e que a sua produção tenha um destino. Exemplo: o produto do módulo I, um texto, pode ser transformado em hipertexto com diversos *links*, e ser incluído no módulo 2, que prevê a construção da revista eletrônica. Assim sendo, está previsto que os alunos aprenderão a criar hipertextos. Além disso, o conteúdo do módulo I é distribuído por 4 blocos que fazem interface, trabalhando com diferentes gêneros literários, conforme segue:

Bloco inicial: para introduzir o trabalho

1. Pra começo de conversa (aulas 1 a 4)
2. Entre um e outro (aulas 5 a 10)
3. Quem sou (aulas 11 a 16)
4. Entre culturas (aulas 17 a 40)

A reunião continuou no período da tarde e no decorrer do dia seguinte, com o objetivo de concluir o conteúdo de todo o Módulo I. A pesquisadora não participou desses momentos.

**Categorização dos depoimentos coletados durante a reunião com o grupo central: 28/02/2005.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
Resistências/Dificuldades	-equipamentos	-falta de equipamentos ou equipamentos obsoletos.	
	-software		
	-material impresso/conteúdo	-necessidade de adequação do conteúdo do módulo 1 ao contexto do aluno.	
	-verba/recursos		

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
	-professores	<p>-Muitos professores não percebem a importância de seu papel enquanto interventor.</p> <p>-&gt; <i>Muitas vezes, para o professor do Trilha é difícil trabalhar com alfabetização, pois ele não é alfabetizador (mas tem que atuar)*.</i></p> <p>- Difícil pensar a formação do professor para este projeto. Difícil trabalhar esta questão. Ou é Letra e Vida (construir base alfabética do aluno) ou é recuperação e reforço (para o professor, recuperação é para alunos que não fazem nada). A questão letramento nem é levada em consideração pela escola.</p> <p>O professor, ao analisar diagnóstico, encaminha para recuperação e reforço o aluno que está defasado.</p> <p>- O problema está na <b>formação do professor.</b></p> <p>- Professores têm dificuldade com essa mediação. Como fazer sua intervenção, intermediação.</p> <p>-Faltou um continuum para a formação. Uma semana não é suficiente. Professores confirmam que saíram do encontro de 2004, em Águas de Lindóia, sem entender a proposta de trabalho. Sentiram falta de embasamentos, de formação continuada. Isso ficou mais notório, porque muitos professores não eram de Língua Portuguesa.</p>	*muitos alunos não alfabetizados são incluídos no projeto.
	-alunos		

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
	-concepção do projeto	<p>- O professor deve entender a proposta do trabalho, inicialmente, e depois receber outras formações.</p> <p>-Não estamos propiciando formação adequada a esses professores. É uma questão de tempo. Tema é difícil. Na avaliação foi possível perceber que muitos professores não entenderam a proposta. Precisamos acreditar e procurar corrigir as falhas.</p> <p>- Ficou evidente em 2004, o não entendimento da concepção do projeto.</p>	
	-outros	<p>-Mudança do módulo do Núcleo: redução de 3 para 2 ATP, está dificultando o acompanhamento dos projetos.</p> <p>- Usei material do Letra e Vida para formar meus professores. Só apostila do projeto é insuficiente . Necessário levar para Águas de Lindóia materiais sobre formação.</p> <p>-Fala-se em formação continuada, mas em meu grupo senti falta de encontros regionais após o primeiro encontro. O fórum é ferramenta excelente para trocas e para esclarecimento de dúvidas, e não foi utilizado. Necessário fortalecer o fórum e encontros regionais.</p>	
Facilidades	-Encontros Regionais		

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
	Acompanhamento/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o acompanhamento foi fundamental.</li> <li>- Acompanhamento da Oficina é fundamental, mas não está conseguindo realizar o acompanhamento, por causa dos inúmeros projetos.</li> <li>-A avaliação do projeto é positiva.</li> </ul>	
	-Trabalho coletivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-a equipe é muito importante neste trabalho.</li> <li>- Começamos em 2003 a discutir o programa com dificuldades pois estávamos longe da CENP e seus interesses. Hoje, o diálogo é melhor com a CENP. Proximidade favorece a ampliação do processo de formação.</li> </ul>	
	-Interesse do grupo Formador		
	-software	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto tem mais uma ferramenta de trabalho a distância, que é considerada muito boa, melhor até que a Rede do Saber.</li> </ul>	
	-Formação do professor/outros profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importante pensar na formação específica do professor, para conseguir intervir com o professor. Necessário que na pauta para formação dos professores sejam incluídos momentos para este fim.</li> <li>- Metodologia de formação é a partir das vivências em sala de aula. Inicialmente o projeto não tinha foco na formação, e sim na construção de material didático e uso da ferramenta “para”.</li> <li>Estamos agora mais preocupados com esta questão. Lembrar que o processo de construção do professor é igual ao do aluno: demora mesmo!</li> </ul>	
Gestão e apoio pedagógico		- Considero o apoio do	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
		diretor fundamental.	
Metodologia/concepção inovadora		- Tecnologia possibilita a construção dos sentidos. - não nos iludamos que fazer diferente fará o professor aprender. A questão é complexa. - Novidade: inclusão de jogos, em caráter experimental, que não excluíssem os alunos, mas favorecessem a competência da aquisição da capacidade leitora e escritora. “roleta de provérbios”. jogo da advinha, etc.	
Evasão e permanência		- Frequência foi boa. Não teve evasão.	
Relações interpessoais	-entre alunos		
	-entre alunos e professores	- Professores passaram a ver o aluno de outra maneira. -Intensificou o diálogo.	
	-entre os professores		
	-entre professores e gestores		
Mudança de postura	-do professor	- Teve turma com 5 computadores a menos (foram roubados). Professor separou turmas, trabalhou mais, mas foi com prazer.	
	-do aluno	- mobiliza o aluno que se sente importante. Resgata a auto-estima. -alunos aprendem a pensar e se transformam em sala de aula. Por trabalharem com tecnologia, se sentiram mais valorizados. -50 turmas: 50% <u>superou</u> expectativas. - rendimento dos alunos: todos evoluíram.	
	-do gestor		
	-do grupo formador		

O grupo central, constituído por 10 ATP, e as Assessoras contratadas para colaborar com o Projeto Trilha de Letras apontam como aspecto crítico do projeto a formação dos professores selecionados. Esse grupo reconhece as dificuldades dos

professores em conduzir os alunos no projeto, não só pelas dificuldades encontradas em relação à tecnologia mas, principalmente, pelos equívocos em relação à concepção do projeto e ao conteúdo abordado. Citam a importância do acompanhamento, do trabalho coletivo e do apoio da gestão escolar, como fatores que interferem positivamente no projeto.

A necessidade de integrar alguns projetos implantados pela SEE nas escolas estaduais é sentida pelos ATP, embora isto tenha sido colocado de maneira implícita.

O grupo aponta a necessidade de valorização do espaço virtual, para integração dos profissionais envolvidos, e o fortalecimento dos Encontros Regionais, para troca de experiências e esclarecimentos julgados necessários. O grupo em questão, constituído pelos ATP, tem ciência de que a metodologia é interessante, no entanto, a tecnologia não é suficiente, para solucionar um problema de ensino e aprendizagem, se não for devidamente utilizada.

A avaliação geral do projeto é positiva, haja vista a mudança de postura dos alunos e dos professores em sala de aula, no que diz respeito ao relacionamento que mantêm com seus alunos. O diálogo foi intensificado, e o prazer em trabalhar é visível. Os alunos sentem-se mais valorizados. De acordo com alguns dos ATP, o rendimento dos alunos também melhorou.

### **3- Depoimentos dos ATP e demais sujeitos envolvidos no projeto, durante Reunião final de Avaliação**

**Objetivo: fechamento do processo.**

**Local: CENP**

**Data: 5 e 6 de dezembro de 2005**

**Dia 5/12**

Ao chegar, a pesquisadora foi recebida por uma das ATP do Grupo Central. Enquanto aguardavam o início do Encontro, conversaram um pouco e a ATP disse que, na sua opinião, os aspectos positivos do Projeto Trilha de Letras são:

- Formação do professor
- Postura do professor
- Integração entre áreas

Contou que há possibilidades de surgirem modificações no software desenvolvido para o projeto, e que o grupo de ATP é muito unido.

*O evento foi iniciado com a apresentação do grupo “Lida dos Anjos”, contadores de história, envolvendo todos os participantes.*

Após a apresentação, os ATP foram divididos em 2 grupos, que formaram subgrupos, com 7 a 8 ATP em cada. Esses “grupinhos” deveriam sistematizar o que aprenderam no percurso, em relação ao gerenciamento do projeto com tecnologias, à formação do professor, à própria formação, aos saberes construídos, à utilização das TIC em Educação, à leitura e produção de texto, à relação professor X aluno e à administração. Em seguida, deveriam apresentar a reflexão do grupo, podendo se utilizar de qualquer linguagem, com exceção do recurso Power Point. Deveriam ser criativos.

Com o objetivo de esclarecer a atividade proposta, a **Coordenadora do projeto** lembrou que muitos obstáculos surgiram, mas que deveriam pensar naquilo que foi possível aprender, para efeito da formação de cada um. O que foi possível construir?

A pesquisadora ficou com o grupo constituído pelos ATP de Sorocaba, São Roque, Votorantim e Santo Anastácio. Explicou aos ATP o motivo de sua presença no encontro, que foi uma excelente oportunidade para coletar informações sobre o projeto. Perguntou sobre o número de professores que participaram do projeto naquelas regiões e obteve a seguinte informação: São Roque (4); Sorocaba (12); Votorantim (5); Santo Anastácio (10). Essa conversa motivou-a a levantar esse dado em todas as Diretorias de Ensino do interior. Posteriormente, fez esse levantamento

por meio de planilha eletrônica, encaminhada via e-mail às DE, o qual foi incluído no texto desta dissertação

A pesquisadora ficou observando o diálogo no grupo e interferiu muito pouco.

**Votorantim:** o que “definiu” as escolas foi a existência de máquinas.

**S. Anastácio:** considero importante a gestão do projeto em relação aos aspectos administrativos e pedagógicos.

**Votorantim:** uma das dificuldades foi a montagem do material, análise do software.

**S. Anastácio:** a elaboração do material e a análise do software utilizados no projeto prejudicaram o início das atividades.

**Votorantim:** só em 2005 concluímos o material.

**Sorocaba:** só em 2006 dará certo, de fato. Em 2006, será possível iniciar na data certa.

**S. Roque:** não pode começar tarde. Não pode deixar de acompanhar constantemente. A supervisão precisa acompanhar, e isso não acontece.

**Votorantim:** a verba não chegou na época certa pra arrumar as máquinas. Isso comprometeu o processo.

**S. Roque:** os equipamentos precisam de manutenção constantemente.

**S. Anastácio:** e é necessário articular os recursos com a integração das aulas, a formação dos professores e o envolvimento do Coordenador, Diretor e Supervisor.

**Votorantim:** algumas escolas iniciaram o módulo 2, mas a maioria, não.

**Votorantim:** faltou verba para manutenção dos equipamentos. Chegou em novembro; isso prejudicou muito o andamento do projeto.

**Sorocaba:** temos muitas máquinas com problemas. Sem verba, não dá.

**S. Roque:** a diretora da escola não se preocupou com o projeto o ano todo. Só apareceu na sala, agora, no final, porque ela está participando do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias.

**S. Anastácio:** o Diretor não assumiu o projeto, como todos os outros. Falam que o projeto é do Núcleo.

**S. Roque:** o diretor tem que acompanhar o projeto, sim. Minimamente, o PCP ( Professor-Coordenador) tem que saber na “ponta da língua”. Só em uma escola o diretor esteve presente.

**S. Roque:** apresentei o projeto em reunião de Diretores e ainda assim senti que faltou respaldo das escolas.

**Votorantim:** reunimos os diretores e falamos do projeto. Na nossa DE, a maioria das máquinas é antiga; elas não suportam o software.

**Sorocaba:** o Grupo de ATP da região é unido; um ajuda o outro. Isso ajuda no desenvolvimento do projeto.

**Norte 1** (o ATP desta diretoria apareceu no grupo e deu sua opinião): nunca conseguimos reunir o nosso grupo.

**Sorocaba:** o último encontro foi em Itapetininga. A Dirigente participou. Isso é raro e é bom. Para mim, o que mais marcou foram os Encontros Regionais

**S. Roque:** nesses encontros, percebemos que todos estávamos passando pelos mesmos problemas.

*O grupo decidiu apresentar um cartaz sobre a reflexão que fizeram, destacando a importância dos Encontros Regionais, da gestão e outros aspectos considerados marcantes. Todos os grupos apresentaram suas reflexões. Alguns se utilizaram da arte cênica, outros utilizaram o recurso dos repentistas, etc.*

## **Dia 6/12**

### **Tema do Encontro: avaliação e perspectivas – 2005/2006**

Dada a finalidade do encontro, nesse dia, além dos ATP, estavam presentes 2 diretores de escola representando suas unidades escolares, sendo uma diretora de SJC e uma diretora de Taboão da Serra, a Dirigente de Ensino da Região de Itu, alguns professores dos projetos “Trilha de Letras” e “Números em Ação” e representantes da GIP.

É importante esclarecer que o encontro teve como objetivo avaliar o Projeto Letramento, da SEE, que inclui os dois sub-projetos, “Trilha de Letras” e “Números em Ação”. No dia anterior, os ATP dos projetos mencionados trabalharam em grupos diferentes. Nesse segundo dia de atividades, os dois grupos de ATP ficaram juntos.

A pesquisadora observou nas paredes do local alguns cartazes onde os ATP registraram as marcas do Projeto Números em Ação. Naquele momento, considerou importante registrá-las, dado que este projeto, tal qual o Trilha de Letras, faz parte

do Projeto Letramento da SEE. As “marcas” registradas foram: proposta inovadora, troca de experiências, reconstrução coletiva, romper barreiras, novas experiências, valorização do conhecimento do aluno, desafios, aprendizagem entre amigos, projeto interessante, reconstrução do conhecimento.

*Parecia estar lendo alguns depoimentos sobre o Projeto Trilha de Letras.*

Para dar início às atividades do dia, o ATP de Pindamonhangaba foi convidado para assumir o papel do cerimonial do evento. Para a abertura, foi constituída uma mesa com a Gerente da GIP/FDE, Dirigente da DER/Itu, Diretora de Escola de SJC, Professora A. L. do Projeto Trilha de Letras , Professora R.S. do projeto Números em Ação e a Professora I. C., do município de Piraju.

O registro abaixo possui uma estrutura diferente da adotada anteriormente, pois o encontro e a riqueza dos depoimentos são mais valorizados neste formato, conforme considerou a pesquisadora.

### **1. Gerente/GIP:**

Citou os objetivos do encontro: avaliação dos projetos e correção dos rumos. Justificou a ausência da Coordenadora da CENP, mas fez questão de avisar que a mesma valoriza os projetos e os profissionais. Reconhece a necessidade de projetos que formem o professor e que tenham metodologia diferenciada e prazerosa.

### **2. Dirigente de Itu**

Considera os projetos importantes dentro do Projeto Letramento que as escolas devem ter. É condição essencial, para os alunos interpretarem o mundo. Esses projetos devem envolver outros. Em sua vivência, percebeu que são importantes. Usam metodologias atrativas para os alunos (tecnologias, SAI), que se sentem motivados e com melhor auto-estima.

Tem o projeto na DE, desde o ano de 2004. No início, fez levantamentos sobre as SAI, para verificar reparos necessários, custos e outras ações práticas. Depois, ação pedagógica para verificação do envolvimento dos diretores. Foram realizadas reuniões para seduzir diretores. Relatos dos participantes do projeto em 2004 mostram problemas, sim: muitas vezes, o professor não tem perfil ou o diretor não “comprou” bem o projeto, mas a maioria das turmas obteve sucesso.

Diretores de escolas que implantaram o projeto em 2004 contagiaram os demais. Em 2005, 12 escolas foram envolvidas e, após Orientação Técnica sobre o projeto, foram em busca de professores com perfis para o desenvolvimento do mesmo. Professores foram orientados inicialmente e tiveram reuniões mensais de acompanhamento. Supervisores e dirigentes acompanharam o projeto.

Escola que apoiou o projeto fez refletir no entusiasmo do aluno.

Dirigente motivou e acompanhou. ATP são empenhados.

Problemas foram administrados.

### **3. Diretora de SJC (ex ATP do NRTE)**

Foi enfática, dizendo que, enquanto diretor, se você quer algo, isso acontece na escola. No início, aconteceram algumas brigas entre alunos, pois todos queriam participar do projeto. Contou que quando chegou na escola, abriu a SAI. Os alunos não a conheciam.

Tem alunos com problemas sérios que não saem da SAI.

Apresentou o depoimento de um aluno: “Aprendi tudo. Não sabia fazer conta de dividir e ler com atenção. Agora eu leio tudo”.

Na sua escola, os professores trabalham em conjunto.

### **4. Professora A.L.**

Começou há 2 anos. Acha interessante a metodologia. Contou que o aluno é estimulado. O aluno chega com muita dificuldade. A frequência foi grande. Teve só duas desistências. Há melhora na relação com os colegas. Para ela, o mais

importante é a motivação, o interesse, os jogos. Disse que a leitura e os jogos estimulam os alunos. O projeto deveria ser ampliado para outras séries.

### **5. Professora I.C. – Piraju**

Participou do grupo que organizou o encontro em Águas de Lindóia. É professora do Trilha desde 2004. Em junho assumiu a função de ATP. Sua visão como ATP e Professora é muito diferente. ATP anterior passou necessidade de carinho. Como professora, sofreram juntos. Como ATP, percebe o carinho do grupo para escolher textos, softwares. O grupo é unido. Todos os professores deveriam participar, desde o grupo de formação, pelo menos uma vez, para perceberem o interesse do grupo formador.

### **6. Professor /Assessor GIP**

Assessor da GIP apresentou um vídeo sobre os projetos “Trilha de Letras” e “Números em Ação” contendo depoimentos interessantes sobre os mesmos. Abaixo, os depoimentos e respectivos autores:

#### **DER/Norte 1:**

- É um verdadeiro sucesso!
- O projeto aproxima os alunos.
- O professor se aproxima mais do aluno
- Os alunos se aproximam.
- O professor modifica sua prática em sala de aula.
- O projeto precisa ser ampliado para atingir todos os alunos.
- “Está condenado ao sucesso”.

Em relação ao Projeto “Números em Ação”, foram apresentados os seguintes depoimentos:

- Os alunos da 5ª série tiveram um desenvolvimento diferente. Há mais desafios.
- Os alunos questionam o conteúdo.

- A postura dos alunos é diferente e o comportamento em relação aos colegas é melhor.
- Não há mais comportamentos indisciplinados.
- Percebe-se autonomia para desenvolver as atividades.
- Os alunos respeitam mais o professor.
- Outros alunos querem uma vaga no projeto.
- sugere ampliação do projeto.

### **Depoimentos de alunos:**

#### **Aluna monitora – 16 anos:**

- Gosta do projeto. Quando entrou, não sabia como ia ser. Acha interessante. Recordou conteúdos da 5ª série. Aprende com os alunos.
- Os alunos são persistentes, ficam até acabar.
- Os alunos sempre fazem as atividades; podem achar difícil, mas não desistem.

#### **Aluno**

- Tirava muita nota vermelha. Após o projeto, me desenvolvi mais, e meu interesse pelas matérias aumentou. Têm matérias mais interessantes; percebo isto agora.
- Os professores e os monitores nos ajudam.
- Temos que ter mais paciência.
- Um ajuda o outro.
- O professor é atencioso.
- Posso fazer textos, conheço mais os amigos, aprendo mais sobre as matérias.
- Aprendo mais sobre o computador.
- As notas melhoraram.
- O projeto desenvolve minha sabedoria e me dá mais paciência.
- O projeto mudou minha vida. Interesse-me mais pelas aulas.
- O projeto é especial.

### **7. Professora R.S.**

*Os alunos desta professora apareceram no vídeo apresentado.*

- O projeto envolveu a todos. O projeto é indispensável para a área educacional.
- Os alunos são brilhantes. Todos os alunos deveriam participar. Observo que o aluno quer participar mais. Eles vão fora de hora para fazer pesquisa, e passam a divulgar a SAI para outros alunos.
- O ambiente faz a diferença para o aluno. O projeto é uma oportunidade para o aluno e, não, uma punição.
- Com o decorrer do projeto, os alunos agem por si só. Adquirem confiança, realizam conquistas, e isso é prazeroso. Gostaria que projeto fosse ampliado para 7ª e 8ª séries.
- Alem disso, a relação entre os alunos e o professor é fantástica.

Ela tem formação em tecnologia, mas declarou que o projeto ampliou seus conhecimentos. O projeto mostra a importância de o professor deixar de ser transmissor e passar a ser mediador. “Foi uma experiência fantástica para mim”, declarou. Disse, também, que os ATP são ótimos. Encontrou as seguintes dificuldades: software (atividades não carregavam), máquinas não funcionavam. No entanto, outros meios foram usados para superar dificuldades. O projeto foi um desafio e o desafio a motivou bastante. “Às vezes me esquecia que era professora da sala de aula”, declarou. Concluiu, dizendo que o professor acompanha todo o processo do aluno. É diferente de sala de aula comum, que tem 40 alunos.

*Esta afirmação da professora em relação ao número de alunos existentes na sala de aula comum, como um dificultador para a aprendizagem, chamou a atenção da pesquisadora. Entra uma outra categoria, que deve ser observada e que não está relacionada às tecnologias. Trata-se de um outro problema encontrado nas escolas da rede estadual (número excessivo de alunos na sala).*

Em seguida, foi proposto um debate entre os participantes:

## **1. Diretora da Região de Santo Amaro**

- Está no projeto há 2 anos.
- Foi ATP. Trabalhou no projeto Educon.
- Parabeniza a equipe e diz que o projeto é um divisor de águas.
- O ATP é “Fada”. Ajuda os professores a lidar com os problemas da máquina.
- O Professor precisa de formação e ter “nervos de aço”, pois lida com algo que não domina. Precisa do ATP para ajudar.
- O projeto mudou a postura do aluno, que ficou mais formal e orgulhoso de si mesmo.
- O diretor não tem tido muito tempo para acompanhar.
- O projeto deveria ser ampliado para todas as turmas de recuperação.

## **2. Coordenadora do Projeto Trilha de Letras**

Disse que gostaria de acompanhar o projeto na escola. Colocar o pé na sala de aula. Contou sobre as apresentações realizadas pelos grupos no dia anterior, avaliando o projeto, e colocando as diferenças entre o real e o ideal. Lembrou que isso é perdido quando não se vai à ponta.

Lançou uma pergunta às professoras presentes: As crianças que estão na sala e que têm problemas de alfabetização, como é a relação com os professores e os colegas que estão em outro patamar?

Abaixo, as respostas dadas por cada uma das professoras presentes:

### **Professora R.S.:**

Não deveria pegar alunos não alfabetizados. Tive alunos com dificuldades, mas não de alfabetização. Tive alunos com dificuldades na construção de textos, divisão (no Projeto Números em Ação).

Na sala de aula comum, o professor comenta que o projeto faz “milagres” Quer até assistir a uma aula do projeto. “Aluno aprende brincando”. Metodologia precisa ser modificada (na sala de aula comum?).

**Professora A.L.:**

Diferentes são os jogos. As crianças não percebem que estão aprendendo. Na sala, na lousa, poucos aprendem. Com os jogos, eles aprenderam. Aprenderam sem perceber.

**Professora I.C.:**

Os alunos chegam achando que terão uma máquina só para eles. E não gostam quando percebem que a atividade é realizada em dupla. Trabalhamos a importância do trabalho em equipe e eles compreendem isso. Os alunos não ficam restritos à sua dupla. Uma dupla ajuda a outra. A interação é grande. Sala com quarenta alunos, é difícil.

*Mais uma vez, aparece a observação em relação à dificuldade em se trabalhar em salas de aula com 40 alunos. Certamente, essa observação merece mais atenção, principalmente se considerada a proposta do projeto. No projeto, o número de alunos é inferior, e isso facilita a dinâmica durante as aulas. Mas, este não é o principal diferencial do projeto.*

**3. ATP Trilha**

Colocou uma questão que a preocupa muito: gostaria de saber dos demais ATP sobre a experiência vivenciada em relação à frequência dos alunos no projeto. Foi positiva? Houve esvaziamento. Como resolver?

**Dirigente da DER/Itu**

Em Itu, procura-se incentivar a presença, antes de eles entrarem no projeto. Não tivemos problemas com frequência.

O Projeto vem ao encontro daquilo que nossos alunos vivem hoje: avanços tecnológicos. Atende a necessidades e interesses dos alunos. Nosso problema é não poder atender todos os alunos.

**Diretora de São José dos Campos**

- Chamamos os pais e conversamos sobre a não-freqüência.
- Tecnologia pela tecnologia não resolve. Aí entra o papel do professor. Papel do professor é fundamental para motivar o aluno.
- Os alunos moram longe e não podíamos dar passe fora da hora da aula. Passamos a dar merenda para eles ficarem.

**Professora A.L.:**

Tive problemas de até 50% de evasão em 2004. Em 2005, não. Acho que a motivação dada pelo professor foi fundamental. Colocamos o projeto logo após a merenda para facilitar, também.

**Professora R.S.:**

- Não tive problemas com freqüência. Outros professores, sim. Motivamos, fazendo “café da manhã” para eles.
- Criamos e-mails para os alunos, e eles se correspondem até com as ATP.
- Buscamos novas estratégias para não deixar o projeto acabar.
- É preciso acreditar no projeto.

**Professora I.C.:**

Em 2004, tivemos problemas com freqüência. Em 2005, o diretor fez uma relação dos alunos que iam para o projeto, chamou os pais e pediu permissão para os filhos participarem. Alunos da fazenda ou que ficam cuidando dos irmãos no outro período foram alertados, e os pais tiveram que pensar sobre o assunto. Quem não podia, nem entrou para o projeto.

**4. ATP – Piracicaba**

O Projeto é sucesso e alunos aprendem. Mas nos preocupamos com a continuidade dos alunos. Só um ano nem sempre é suficiente. Em 2006, como vamos caminhar?

**Gerente/GIP:**

Em resposta à questão colocada, a gerente da GIP disse que estavam providenciando a continuidade do projeto. No dia seguinte, teria uma reunião para fazer o orçamento para 2006. Disse que a CENP é favorável a esses projetos.

O projeto surgiu com base em projeto realizado na escola de SJC, que usava TIC. A coordenadora da CENP, na época era a Dirigente Regional de SJC, e conhecia o projeto. Quando assumiu a CENP, propôs à FDE o desenvolvimento de um projeto semelhante para toda a rede.

*Esta colocação pareceu estranha naquele momento, pois durante reunião com o grupo central, no início do ano, foi colocado que no início, a CENP não apoiou o projeto, e isso foi um obstáculo.*

A gerente da GIP continuou dizendo que o nosso governo é comprometido com projetos dessa área. Investimentos para a formação de professores saltaram de R\$ 1 bilhão (1991) para R\$ 7 bilhões (2005). A CENP privilegiará só alguns projetos para continuidade em 2006, dado o excesso de projetos. Continuarão aqueles que têm sucesso.

Uma só pessoa não pode assumir todos os projetos da DE. É preciso dividir o trabalho com os colegas. Trata-se de um problema de gestão. Nesse aspecto, destaca-se a DER/Itu, afirmou.

Contou que o Projeto Gestão Escolar tem sucesso na rede e é importante, para minimizar os problemas de gestão.

Em 2005, privilegiamos “Trilha de Letras”, “Números em Ação” e “Internet Teachers” (será ampliado com o uso de software em sala de aula, envolvendo TIC.)

O Projeto Aluno Monitor será ampliado, via EAD. O projeto tinha 80 horas presenciais. Para 2006 já estão sendo formados tutores para trabalhar a distância.

Aluno será um tutor, junto com o ATP. Em 2006, terá parte presencial e parte a distância.

Estamos conseguindo cercar este elo: gestão X professor X aluno.

Todos os gestores estão passando por formação. Entre os 11.000 gestores da rede pública, 6.000 já foram formados. Citou o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias e seus objetivos, visando o desenvolvimento de projetos pedagógicos, com o uso de tecnologias no contexto da escola. “Esse projeto minimizará os problemas de formação e outros vividos pelos demais projetos já implantados pela SEE”, disse. Lembrou ser necessário dar mais apoio à SAI, quando ela está sendo usada em projetos pedagógicos.

### **Coordenadora do Projeto Números em Ação**

Perguntou ao grupo como poderiam (o grupo de ATP e os coordenadores dos projetos) fazer para estimular os demais dirigentes, para que eles passassem a se envolver com os projetos? É difícil trabalhar sozinho, afirmou.

### **Dirigente de Itu:**

Em resposta à questão colocada, a dirigente de Itu disse que seus colegas dirigentes estão sensibilizados. Mas, o grupo ali reunido disse não achar.

### **Dirigente de Itu:**

Continuou dizendo que a rede pública estadual têm muitos projetos em desenvolvimento, e que isso dificulta o acompanhamento de todos eles. Sugeriu aos ATP conversarem com os dirigentes. Todos reconhecem a importância desses projetos, que atraem os alunos. “É tudo que nós, dirigentes, desejamos”, afirmou.

### **Coordenadora do Projeto Números em Ação:**

Ontem, ao avaliarmos o projeto, percebemos que temos ATP que são substituídos. Isso não pode acontecer: o ATP precisa ficar o ano todo acompanhando o projeto. Dirigente não pode tirar o ATP do projeto.

### **Diretora de São José dos Campos:**

Os Diretores também precisam acompanhar. Alguns não o fazem, porque não sabem como. A interação entre os pares é importante. Não podemos desanimar. É importante contarmos com a ajuda do aluno monitor (que também dá trabalho; estão em fase de amadurecimento).

Após esse debate, foram apresentadas as duas Assessoras que trabalham como consultoras do Projeto Trilha de Letras.

O ATP de Pindamonhangaba, valorizando o papel das consultoras, afirmou que é difícil pensar o pedagógico com a informática. Aí, entram as consultoras.

**Assessora 2** se apresentou, e disse que o que a satisfaria muito seria estar na sala de aula e ver o que está ocorrendo. A avaliação de que o projeto é sucesso não significa que não precise ser melhorado. Depoimentos ajudam, mas precisamos ir mais fundo. “Para mim, o projeto foi um desafio profissional e a oportunidade de voltar à escola pública”.

Até 2002, estava na escola, no Ensino Médio.

“O Projeto Trilha de Letras me fez trilhar possibilidade de aproximação com a sala de aula. Nunca havia trabalhado com tecnologia. Equipe central me ajudou muito. Aprendemos nos conflitos”.

**Assessora 1** disse que é bom parar para pensar se o projeto é bom. Projeto foi um desafio para ela, que ainda tem muitas questões a resolver com a tecnologia.

-Muitas vezes tivemos que mudar, pois estava parecido com o livro.

- Pensar o letramento para formadores é um grande desafio.
- Assumir o desafio é fundamental. Todos assumiram: GIP, ATP, professores, consultores.

Para finalizar, fez Leitura de um texto sobre desafios:

Qual é o desafio? “É formar praticantes da leitura e escrita e não só sujeitos que decifram a leitura e a escrita...”

“...solidarizar-se com o diferente, apreciar a diversidade literária...”

Em seguida, foram apresentadas a Assessora 1 e a Assessora 2, que trabalharam como consultoras do Projeto Números em Ação.

#### **Assessora 1:**

Quando estamos diante de um prato de comida, pensamos naquilo que aconteceu e nas pessoas envolvidas no preparo da comida, até que ela chegue até nós e nos alimente. O projeto é um prato de comida que alimentará a muitos.

#### **Assessora 2:**

O início foi um desafio que propunha a inclusão de pessoas fora do ensino da Matemática. Nós acreditávamos nessa possibilidade, e trabalhamos para essa inclusão (de alunos, professores, nossa). Conseguimos essa inclusão. O projeto é vitorioso.

Dando seqüência ao evento, o Assessor da GIP apresentou um vídeo final intitulado “Retrospectiva”, mostrando como o grupo envolvido no projeto tem trabalhado muito, e com envolvimento.

#### **Encerramento dos trabalhos:**

Um grupo de ATP simula uma orquestra (inclui o público). No final apresentam cartazes com palavras que consideram importantes para o grupo: simplicidade, beleza, amor, parceria, paz, respeito, dignidade, amizade, mistério, magia, liberdade, confiança.

**Categorização dos depoimentos coletados durante reunião final de avaliação com os ATP. Presença de alguns diretores, professores e uma dirigente de ensino. Foi apresentado um vídeo contendo depoimentos de alunos que participam do Projeto Letramento da SEE, que inclui o Projeto Trilha de Letras e o Projeto Números em Ação.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
Resistências/Dificuldades	-equipamentos	-Muitas máquinas com problemas. - Na nossa DE as máquinas são antigas (maioria) e não suportam o software.	
	-software	Uma das dificuldades foi a montagem do material, análise do software... - Dificuldades: software (atividades não carregavam), máquinas não funcionavam	
	-material impresso/conteúdo	-Uma das dificuldades foi a montagem do material, análise do software... -Ainda tenho muitas questões a resolver com a tecnologia. Muitas vezes, tivemos que mudar, pois estava parecido com o livro*.	*depoimento da consultora.
	-verba/recursos	-a verba não chegou na época certa para arrumar as máquinas. Isto comprometeu o processo*.	
	-professores	- Muitas vezes, os professores não têm perfil ou o diretor não “comprou” bem o projeto. -Professor precisa de formação e ter “nervos de aço” pois lida com algo que não domina. Precisa do ATP para ajudar.	

categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
	-alunos	-Os alunos chegam com muita dificuldade. -Tive alunos com dificuldade, mas não de alfabetização. Tive alunos com dificuldade na construção de textos, divisão (no Números em Ação).	
	-concepção do projeto	- Muitas vezes, os professores não têm perfil ou o diretor não “comprou” bem o projeto	
	-outros	-Não pode começar tarde. - Nunca conseguimos reunir o nosso grupo. - Diretor não tem tido muito tempo para acompanhar. -Uma só pessoa não pode assumir todos os projetos da DE. É preciso dividir o trabalho com os colegas. <b>Trata-se de um problema de gestão.</b> Neste aspecto, destaca-se a DER/Itu.* -Temos muitos projetos, e é difícil acompanhar todos. Conversem com os dirigentes. Todos reconhecem a importância dos projetos. -Ontem, ao avaliarmos o projeto, percebemos que temos ATP que são substituídos. Isto não pode acontecer. O ATP precisa ficar o ano todo acompanhando o projeto. Dirigente não pode tirar o ATP do projeto.	*depoimento da Gerência responsável pelo projeto.
Facilidades	-Encontros Regionais	- O que mais marcou foram os Encontros Regionais.	
	Acompanhamento/Avaliação	- Não pode deixar de acompanhar constantemente. A supervisão precisa acompanhar, e isto não acontece. - Professores foram orientados inicialmente e tiveram reuniões mensais de acompanhamento. Supervisores e dirigentes acompanharam o projeto.** - Diretores também precisam acompanhar. Alguns não fazem, porque não sabem como. <b>A interação entre os pares é importante.</b>	**depoimento da diretoria considerada destaque no projeto

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
	-Trabalho coletivo	- O grupo de ATP da região é unido. Um ajuda o outro. - Professor trabalha em conjunto.	
	-Interesse do grupo Formador	-Todos os professores deveriam participar, desde o grupo de formação, pelo menos uma vez, para perceberem o <u>interesse</u> do grupo formador.	
	-software	- O ambiente faz a diferença para o aluno.	
Gestão e Apoio Pedagógico		<p>Necessária a articulação entre recursos x integração das aulas x formação dos professores x envolvimento do Coordenador, Diretor e supervisor.</p> <p>- Diretora não se preocupou com o projeto o ano todo. Só apareceu na sala, agora, no final, porque está participando do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias.</p> <p>- Diretor não assumiu o projeto, como todos os outros. Falam que o projeto é do Núcleo.</p> <p>- Diretor tem que acompanhar o projeto, sim. Minimamente o PCP (Professor Coordenador) tem que saber na “ponta da língua”. Só em uma escola o diretor esteve presente.</p> <p>- Apresentei o projeto em reunião de Diretores; senti que faltou respaldo das escolas.</p> <p>- A Dirigente participou. Isto é raro. Isto é bom.</p> <p>- Foram realizadas reuniões para seduzir diretores.</p> <p>- Escola que apoiou o projeto fez refletir no entusiasmo do aluno.</p> <p>-Enquanto diretor, se você quer algo, isto acontece na escola.</p> <p><b><i>-necessário dar mais apoio à SAI quando ela está sendo usada com projetos pedagógicos.*</i></b></p>	*depoimento da Gerência responsável pelo projeto.
Metodologia/concepção inovadora		-Usamos metodologias atrativas para os nossos alunos. -O mais importante é a motivação, o interesse, os	

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
		<p>jogos, leitura → estimulam os alunos.</p> <p>-Pensamos máquina que contrapõe ao humano, mas o projeto aproxima o aluno.</p> <p>-O professor modifica sua prática em sala de aula.</p> <p>- Há mais desafios.</p> <p>- Foi um <u>desafio e o desafio me motivou.</u></p> <p>-Na sala de aula comum o professor comenta que o projeto faz “milagres” Quer até assistir a uma aula do projeto. “Aluno aprende brincando”. Metodologia precisa ser modificada (na sala de aula comum?).</p> <p>-Diferentes são os jogos. Elas não percebem que estão aprendendo.</p> <p>-Na sala, na lousa, poucos aprendem. Com os jogos eles aprenderam. Aprenderam sem perceber.</p> <p>- Projeto vem ao encontro daquilo que nossos alunos vivem hoje: avanços tecnológicos. Projeto atende necessidades e interesses dos alunos.</p> <p>- Tecnologia pela tecnologia não resolve. Aí entra o papel do professor. Papel do professor é fundamental, para motivar o aluno.</p>	
Evasão e permanência		<p>- A frequência foi grande. Tive só duas desistências.</p> <p>- Em Itu, procura-se incentivar a presença, antes de eles entrarem no projeto. Não teve problemas com frequência.</p> <p>- Chamamos os pais e conversamos sobre a não frequência.</p> <p>- Alunos moram longe, e não podíamos dar passe fora da hora da aula. Passamos a dar merenda para eles ficarem.</p> <p>-Tive problemas de até 50% de evasão, em 2004. Em 2005, não. Acho que a motivação dada pelo professor foi fundamental.</p> <p>-Colocamos o projeto logo após a merenda, para facilitar, também.</p> <p>-Não tive problema com</p>	

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
		<p>freqüência. Outros professores, sim. Motivamos fazendo “café da manhã” para eles.</p> <p>-Criamos e-mails para os alunos e eles se correspondem até com as ATP.</p> <p>-Buscamos novas estratégias para não deixar o projeto acabar.</p> <p><b>-É preciso acreditar no projeto.</b></p> <p>Em 2004, tivemos problemas com freqüência. Em 2005, o diretor fez relação dos alunos que iam para o projeto, chamou os pais e pediu permissão para filhos participarem. Alunos da fazenda ou que ficam cuidando dos irmãos no outro período foram alertados e os pais tiveram que pensar sobre o assunto. Quem não podia, nem entrou para o projeto.</p>	
Relações interpessoais	-entre alunos	<p>-No início teve brigas entre alunos. Todos queriam participar do pro-jeto.</p> <p>-Melhora a relação com os colegas.</p> <p>-Alunos se aproximam.</p> <p>-Comportamento em relação aos colegas é melhor.</p> <p>-Alunos chegam achando que terão uma máquina só para eles. E não gostam quando percebem que a atividade é realizada em dupla. Trabalhamos a importância do trabalho em equipe e eles compreendem isto.</p> <p>-Alunos não ficam restritos à sua dupla. Uma dupla ajuda a outra. A interação é grande. Sala com quarenta alunos é difícil.</p>	
	-entre alunos e professores	<p>-Professor se aproxima mais do aluno.</p> <p>-Relação entre os alunos e o professor é fantástica</p>	
	-entre os professores		
	-entre professores e gestores		

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
Mudança de postura	-do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenho formação em tecnologia, mas ampliei meu conhecimentos.</li> <li>- Professor deixa de ser transmissor, e passa a ser <u>mediador</u>.</li> <li>-Professor acompanha todo o processo do aluno. <b>É diferente de sala de aula comum, que tem 40 alunos***</b></li> <li>- Às vezes, me esquecia que era professora da sala de aula.</li> </ul>	<p><b>*** Esta afirmação chamou minha atenção. Trata-se de uma facilidade ter poucos alunos. Diferente da dificuldade encontrada no dia-a-dia, em sala de aula (algumas escolas da rede estadual têm número excessivo de alunos na sala).</b></p>
	-do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alunos questionam o conteúdo.</li> <li>-Postura dos alunos é diferente.</li> <li>-Não há mais comportamentos indisciplinados.</li> <li>-Autonomia nas atividades.</li> <li>-Aluno respeita mais o professor.</li> <li>-Outros alunos querem uma vaga no projeto.</li> <li>-Alunos sempre fazem as atividades. Podem achar difícil, mas não desistem.</li> <li>-Mudou minha vida. Me interessei mais pelas aulas.</li> <li>-Temos que ter mais paciência.</li> <li>-Aluno quer participar mais.</li> <li>-Com o decorrer do projeto, eles agem por si só.</li> <li>-Alunos foram fora de hora para fazer pesquisa.</li> <li>-Alunos passaram a divulgar a SAI para outros alunos.</li> <li>-Mudou a postura do aluno, que ficou mais formal e orgulhoso de si mesmo.</li> </ul>	
	-do gestor		
	-do grupo formador		

Os depoimentos dos ATP explicitam, com clareza, as dificuldades encontradas para o pleno desenvolvimento do projeto. Entre elas, destacam a fragilidade na formação do professor, a seleção indevida de alunos para o projeto,

equipamentos com defeitos ou obsoletos, falta de verba, falta de apoio do gestor e a dificuldade encontrada pelo ATP para assumir os inúmeros projetos implantados pela SEE. Como fatores que ajudaram, eles citaram o trabalho coletivo, os Encontros Regionais, o apoio do gestor em algumas escolas e o acompanhamento realizado não só por eles próprios, mas também pelos supervisores de ensino e diretores de escola. Ressaltaram como aspectos positivos do projeto a valorização dos alunos, a mudança de postura de professores e alunos, melhoria nos relacionamentos, a ressignificação do papel do professor, passando de transmissor de informações a mediador em sala de aula, e a metodologia inovadora.

Percebe-se neste conjunto de afirmações, amplo e significativo, que o uso de um projeto de uso das TIC, mesmo que com as lacunas e as carências apontadas, manifesta-se como provocador de mudanças qualitativas no interior das atividades pedagógicas.

#### **4- Depoimentos de professores durante Orientação Técnica em Sorocaba**

Ciente da importância em coletar depoimentos dos professores que atuam no Projeto Trilha de Letras, a pesquisadora entrou em contato com uma das Diretorias de Ensino localizadas no interior do Estado, DER/Sorocaba, esclareceu o seu interesse pelo projeto e pediu permissão para participar de uma reunião onde esses professores estivessem presentes. Foi informada de que haveria uma Orientação Técnica (OT) sobre o projeto para os professores, da qual poderia participar. Foi uma oportunidade para a coleta de depoimentos espontâneos desses professores, do ATP que coordenou a OT, responsável pela formação dos professores, e do Assessor da DE que acompanhou parte da reunião. Esta OT ocorreu em 16/11/2005.

A ATP reservou o início da reunião para uma conversa entre a pesquisadora e os professores. A pesquisadora não contava com essa oportunidade, e por isso não havia preparado nenhum documento formal para a coleta de dados, como um questionário ou uma entrevista semi-estruturada. Assim sendo, lançou mão dos recursos oferecidos pela entrevista coletiva e não-diretiva e os professores foram colocando suas impressões, dificuldades e facilidades encontradas durante o

desenvolvimento do projeto. Abaixo, os depoimentos dos professores, que são identificados por algumas letras do alfabeto, perfeitamente codificáveis para a pesquisadora.

### **Profª A.**

Trata-se de uma professora bastante motivada com o projeto, disposta a contar suas conquistas e a de seus alunos. A pesquisadora teve a oportunidade de obter mais informações sobre a professora, por meio de questionário enviado posteriormente por e-mail. É uma professora com pouca experiência no magistério, que trabalha, sobretudo, com projetos da rede estadual.

A professora contou que, por ocasião do Dia dos Professores, realizou uma exposição dos trabalhos dos alunos que participam do projeto, e eles sentiram-se valorizados com a exposição de seus trabalhos.

A exposição foi divulgada em jornal local. Após essa divulgação, outros alunos pediram para participar do projeto, mesmo aqueles que não estavam, e não precisavam de recuperação. Muitos alunos querem se sair mal nas provas, só para participarem do projeto.

Diante dessa situação e ciente do interesse dos alunos pelo projeto, a professora A. permitiu que outros alunos visitassem a SAI e conhecessem as atividades que os alunos em recuperação estavam desenvolvendo com tecnologias.

A professora prefere não usar o termo “recuperação e reforço”, ao fazer referência ao Projeto Trilha de Letras, pois considera que esse termo afasta as crianças.

Dando continuidade ao seu depoimento, contou que os alunos, no início, têm medo da máquina, mas após dominarem-na, a auto-estima deles cresce, e eles passam a escrever melhor.

**Prof. F.**

Esse professor contou que alguns alunos, que apresentam muitas dificuldades, não vão à aula na sala de aula comum, mas assistem às aulas do projeto. Como alguns alunos inscritos para participar do projeto não o estavam freqüentando, por iniciativa própria, foram substituídos por outros, que estavam mais interessados.

A ATP explicou que essa saída, infelizmente, não é recomendada, pois o sistema de cadastro de alunos não aceita “substituições”. Esses alunos novos não existem para o sistema, o que prejudica as avaliações e estatísticas sobre o projeto. Reconhece uma falha do sistema, nesse sentido. O professor contou que entre os critérios utilizados para a seleção dos alunos que participarão do projeto inclui-se alunos com dificuldade e “bom comportamento”.

*Mais uma vez fica perceptível a dificuldade dos professores em identificar alunos com necessidade de reforço e recuperação em relação às competências leitoras e escritoras.*

Ao relatar as dificuldades encontradas, disse que alguns alunos deixaram de freqüentar as aulas do projeto devido a problemas relativos a transporte e, outros, pelo fato de trabalharem.

A **ATP de Sorocaba** se colocou, dizendo que a Gestão também influencia muito. Na sua opinião, o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, implementado pela SEE, no ano de 2004, indiretamente tem ajudado o Projeto Trilha de Letras, pois forma os gestores escolares sobre a importância da gestão das tecnologias no cotidiano das escolas.

Sobre as dificuldades encontradas no projeto, citou a falta de manutenção nos equipamentos. “Isto atrapalha”, disse. Esse fato prejudicou muito o projeto piloto. Foi mais difícil. Em 2005, a condição dos equipamentos melhorou, o software utilizado pelo projeto está melhor e o material também. Considera os textos muito longos para os alunos. O professor precisa fazer uma adequação, conforme a turma. Sobre os textos, fez também a seguinte observação: “não se pode fazer texto para meio tecnológico com o formato do impresso. Acaba o encanto da máquina”.

Alguns alunos têm preguiça de ler; outros têm dificuldade, mesmo. Alguns professores imprimem o texto para o aluno trabalhar. No último encontro sobre o projeto, em Águas de Lindóia, essa questão foi colocada. Os ATP comentam esta questão com as Assessoras do projeto, pois também acham os textos longos. Além disso, considera algumas atividades complicadas para 5ª e 6ª séries. É difícil concluí-las. Citou como exemplo a atividade denominada “Detetive”.

Uma outra dificuldade apontada foi sobre o software de apresentação, pois o mesmo é para *datashow* e não se adapta ao televisor. A escola não tem *datashow*, e encontra dificuldades quando precisa apresentar o software ao aluno pela TV.

Essas dificuldades interferem no prazo previsto para término do projeto. A previsão era desenvolver os dois módulos durante o ano letivo, mas as turmas de Sorocaba encerrarão o módulo I em dezembro. De qualquer maneira, comentou a ATP, o projeto melhorou bastante do ano passado para este ano.

A ATP percebe que alguns professores têm dificuldades para trabalhar no projeto. Nem todas as escolas têm aluno monitor para assessorar o professor em relação aos problemas tecnológicos. Por outro lado, nem sempre o aluno monitor é bom. Como um aspecto positivo, contou que alguns professores usam o material do Projeto Trilha de Letras para trabalhar com alunos do Ensino Médio. Para a ATP, o Projeto Números em Ação está mais adequado.

Contou que alguns alunos acham que o Projeto Trilha de Letras é um curso de Língua Portuguesa na SAI. Para ela, “Trilha valeria a pena, mesmo que ele não ensinasse nada”. Sobre essa questão, uma das professoras disse: “Sandoval não escreve nada, mas sente-se importante por saber mexer no programa” (fazendo referência a um de seus alunos).

O **Prof. J.** manifestou-se, dizendo que os professores das salas de aula comum, durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), vão para a SAI, com o objetivo de conhecerem o Projeto Trilha de Letras e usarem o material em suas aulas. Para o Prof. J., o Projeto Trilha de Letras ajuda em projetos

interdisciplinares e desperta os professores para o uso das TIC. Os professores da escola consideram o Projeto Trilha de Letras o melhor, dentre todos os projetos de recuperação já implantados pela SEE. Contou que os professores do projeto são unidos, e que o ATP ajuda muito. O gestor ajuda, também. O interesse é geral na escola. Para ele, difícil é a escolha dos alunos. Aparecem alunos que não sabem escrever nada e outros que são, na realidade, somente alunos indisciplinados.

A **ATP Sorocaba** disse que orienta as escolas e os professores sobre como selecionar os alunos para o projeto, mas esses continuam selecionando os alunos indevidamente.

Motivado com a conversa, o **Assessor da DER/Sorocaba**, que estava me acompanhando, contou que, na DER/Sorocaba 41 escolas têm SAI e que 18 escolas fizeram termo de adesão ao projeto. Em 2004, 15 aderiram ao projeto. Em 2005, 12 estão participando do projeto com equipamentos adequados. Algumas escolas funcionam com o sistema “Disk Less”, especialmente escolas de 1ª a 4ª séries. O sistema “Disk Less” prevê um só computador central com HD, e os softwares utilizados são livres, e não de autoria. Trinta e cinco escolas receberam esse sistema novo.

Dando continuidade à OT, a **ATP de Sorocaba** entregou para os professores o texto “O menininho”, o qual foi lido por todos, provocando uma reflexão em torno da postura do professor em sala de aula, especialmente durante a sua prática no Projeto Trilha de Letras, e esta reflexão levou os professores a fazerem as seguintes colocações:

O Projeto Trilha de Letras possibilita ao aluno um grande crescimento. “É impossível não crescer”. “Eles vão além. Ultrapassam o que a gente quer”. Vários professores concordaram com essa afirmação, dando exemplos daquilo que vêm presenciando em sala de aula. Ratificaram o fato de que os alunos não querem nada padronizado. Lembraram que durante as atividades previstas pelo projeto, especialmente durante a reescrita de um texto, cada um enxerga o texto de um jeito. A mesma história leva a visões diferentes. Sobre essa questão, um dos professores disse: “Quem sou eu para falar: isto não estava na história”. Continuando, disseram

que alguns alunos relacionam os textos com a própria vivência. A criatividade deles é imensa, e por mais que se queira preparar a aula, não dá, afirmaram.

Uma professora disse sentir não ter uma impressora, pois os alunos cobram a impressão do texto. Eles ficam frustrados, pois querem mostrar o que sabem fazer. Querem levar o trabalho para casa. Essa professora disse que a “forma técnica”, ainda é importante, e contou que algumas coisas ela não conseguiu imprimir, mas ficou feliz ao contar que já aprendeu a usar o “*Print Scream*”. “Parece coisa boba, mas aprendi”, disse feliz com sua conquista.

A **Profª A** disse que, às vezes, é preciso parar e pedir aos alunos que olhem para seus professores. Em um desses momentos, precisou dar uma aula de educação sexual para eles. “Tive que aprender a falar gíria para atingir”, disse ela. Contou uma de suas intervenções no grupo, com o objetivo de mostrar como os professores são importantes para seus alunos.

*Essa colocação da professora é semelhante ao debate realizado pelo grupo central, sobre a necessidade de ensinar aos professores como intervir nas atividades realizadas pelos alunos.*

Em seguida, disse que o projeto permite ao professor sair do “tradicional”. A **TP Sorocaba** deu continuidade a seu depoimento, dizendo que o projeto abre a mente dos professores, rompendo o tempo e o espaço. Um dos professores lembrou que alguns alunos levam para a aula textos lidos em outros locais. A **ATP Sorocaba** voltou a dizer que os textos são longos, mas são interessantes, lembrando que, muitas vezes, um texto simples pode provocar muitas reflexões. Ressaltou que os professores também cresceram com o envolvimento no projeto.

Um outro **professor** colocou o problema do aluno não alfabetizado, presente no projeto. Na sua opinião, esses alunos não deveriam estar participando. Deveria existir um projeto específico para esses alunos. Para a **ATP Sorocaba**, a equipe do Projeto Letra e Vida (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) deveria orientar os professores. Os professores que participam do “Letra e Vida” trabalham melhor no Projeto Trilha de Letras.

**O professor** tornou a insistir, e disse que há necessidade de um projeto específico para alunos não alfabetizados. É ruim para a própria criança. Eles querem saber porque não podem participar do Projeto Trilha de Letras.

**ATP Sorocaba** colocou a importância do gestor em situações como essa. Para ela, o diretor deveria pensar em uma solução, para resolver esse tipo de problema na sua escola.

*Percebe-se o quanto a questão relativa à seleção dos alunos para o projeto é polêmica. Foi bastante discutida entre os membros do grupo central e coordenação, e está sendo motivo de forte debate entre os professores.*

Um dos professores apontou um aspecto positivo do projeto: quando os alunos erram, percebem imediatamente o erro na tela do computador.

**O Assessor da DER/Sorocaba** levantou alguns problemas relativos ao processo de recuperação e reforço da rede pública estadual, colocando que, com as últimas mudanças, os alunos perderam a possibilidade de se recuperarem. “Existia recuperação no final do ano; bem ou mal, era uma recuperação, mas não existe mais isso. No Ensino Médio, a solução antiga era essa recuperação. Hoje, o Ensino Médio não prevê recuperação de qualquer tipo. Faz falta!”. Continuou a discorrer sobre o assunto, dizendo que a recuperação atual não atende à escola e aos alunos. A recuperação começa no mês de março. Deveria iniciar-se já no início do ano. Os professores contratados para trabalhar na recuperação dos alunos não são da escola, e como não possuem vínculo, logo desistem, e a turma de alunos constituída para recuperar-se perde sua oportunidade. Interrompe-se o processo, pois o professor não pode ser substituído. Fez a seguinte sugestão: o total das aulas atribuídas, mais ou menos 15%, deveria ser destinado às aulas de recuperação, que deveriam ser atribuídas ao próprio professor da sala de aula, como acréscimo; como aulas complementares (aulas para completar carga, inclusive). O reforço iria até o final do ano e o professor faria plantão para atender aos alunos.

O problema atual é que os projetos não criam vínculos do professor com a escola, mas deveriam criar. Além disso, completou, as aulas de reforço são

reduzidas às disciplinas de Português e Matemática, sendo que Resolução que trata do assunto permite a todas. Por que não acontece?

Uma outra **professora** pediu a palavra e apontou as dificuldades que tem enfrentado para desenvolver o projeto. Ele vem de uma escola onde nada funciona no laboratório. O teto caiu. Em 2004, o laboratório passou a funcionar na biblioteca. Em 2005, mudou a direção. A SAI existe, mas a direção “abriu” tanto a SAI, que os equipamentos foram danificados; só um funciona. Por este motivo, ela tem desenvolvido o projeto utilizando os recursos muito mais da “fala” do que da escrita.

**Dois professores** que atuam em uma mesma escola contaram que enfrentam problemas com o sistema Disk Less, que prevê somente computador central com HD e, para a realização da avaliação eletrônica prevista no projeto, terão que levar as crianças até o NRTE. Caso contrário, as crianças não poderão realizar a avaliação, todas ao mesmo tempo, pela impossibilidade de se salvar o resultado nas máquinas. Uma outra questão colocada, e que às vezes dificulta o acompanhamento de alguns assuntos do projeto, é a necessidade de senha para acesso a essas informações.

**A ATP Sorocaba** disse que, quando o coordenador participa de outros projetos sobre Leitura, tem mais facilidade para atuar no Projeto Trilha de Letras. E quando a interação entre ATP, coordenação e gestor é boa, ajuda muito. Fazendo referência aos recursos para a manutenção dos computadores, disse que, naquele momento, os mesmos haviam acabado. Citou como sendo importantes para a avaliação do projeto os seguintes documentos: “Termômetro”, as “Fichas de Acompanhamento” e a “Avaliação Eletrônica”.

Em seguida, a Orientação Técnica passou a focar a “Ficha de Acompanhamento do Trabalho Didático”, referente às aulas de nº 19 até 28. Trata-se de uma ficha onde o professor registra o desempenho de cada um de seus alunos, e esses registros devem ser inseridos em um disquete, que é enviado à coordenação do projeto. Lembrou ao professor que trabalha com duas turmas que as fichas referentes a essas duas turmas devem ser “salvas” no mesmo disquete, salvo se as turmas forem de escolas diferentes.

A **ATP Sorocaba** lembrou que o acompanhamento dos alunos durante o projeto deve ser constante. Sobre a **Avaliação diagnóstica final, avaliação da produção escrita dos alunos**, deu as seguintes orientações: o texto escolhido para ser utilizado na avaliação final foi “A lenda da loira no banheiro”, que se encontra na apostila do projeto. O aluno, após ler e ouvir a história, deve recontá-la. Primeiro ele escreve, e depois digita. Na sua opinião, deveria ser utilizado outro texto, e não o que está na apostila, pois vai ficar fácil para o aluno. Lembrou que essa avaliação deve ser inserida em um disquete, e entregue a ela.

Um professor pediu mais uma cópia do texto para levar e a ATP disse que não tinha outra para oferecer, pois também estava enfrentando problemas com a impressora no NRTE.

A **ATP** continuou orientando sobre a Avaliação Eletrônica final, lembrando os professores de que a mesma estava prevista para acontecer entre os dias 21/11 a 2/12/2005. Essa avaliação verifica as competências leitoras dos alunos. Avisou que as turmas não conseguiram iniciar o Módulo II do curso, que tem como objetivo a construção de uma Revista Eletrônica, pois estavam atrasadas em relação ao planejamento inicial. De qualquer maneira, iria entregar o CD com o conteúdo do Módulo II para exploração, e também para que pudessem localizar a Avaliação Eletrônica final. Orientou os professores para que, ao invés de instalarem o CD, apenas o explorassem, até encontrar a pasta com a avaliação. Continuou com algumas orientações técnicas sobre como localizar o arquivo necessário. Chamou à atenção para o fato de que algumas avaliações realizadas no mês de agosto/setembro foram perdidas, pois os professores não conseguiram salvá-las adequadamente. Alguns alunos não a realizaram, por falta de equipamentos ou por falha no programa, mesmo.

Essas avaliações também são enviadas para a coordenação do programa, via disquete. Alguns disquetes foram enviados em branco, pelo motivo exposto acima: alguns professores esqueceram de salvar ou salvaram uma turma sobre a outra.

*Esse conjunto de afirmações indica que uma possibilidade eficaz de avaliação poderia ser a on-line, utilizando-se de um recurso desenvolvido especificamente para o projeto.*

Ainda sobre essa avaliação final, a ATP esclareceu que a mesma prevê a leitura e interpretação de 3 textos, assim intitulados: “A Gansa de Ovos de Ouro”, “Todo mundo anda lendo, e você?” e “Saltos Ornamentais”.

Explicou que, para a avaliação, o disquete deve ser instalado em cada uma das máquinas, e que esse processo é lento. Pode acontecer de a avaliação apresentar problemas. Os textos aparecem intercalados, três questões de cada vez para cada texto, e isso pode confundir os alunos. Por isso, são necessárias duas aulas, para se fazer a avaliação no computador. Considerando todos esses obstáculos, é importante orientar bem as crianças sobre como realizá-la. Iniciar a conversa com elas, duas aulas antes da data prevista para a avaliação eletrônica.

Os professores devem orientar os alunos adequadamente, e ler os textos com eles, com antecedência. Pediu para não esquecerem de imprimir os textos.

A ATP fez, ainda, outras observações:

O aluno precisa ter condições de realizar a prova digital, e a tecnologia não pode ser um impedimento.

A avaliação é individual. Se for o caso, uma turma faz em um dia, e a outra no outro dia.

Será usado um disquete para salvar a avaliação de cada 2 alunos.

A finalização das aulas com os alunos será no dia 9/12.

A avaliação escrita deverá ser realizada até o dia 25/11. Essas avaliações devem ser impressas e salvas em disquetes. Os disquetes (um para cada turma) e os textos impressos devem ser enviados para a ATP.

Lembrou que a avaliação escrita também é encontrada no CD de recursos, e que até 15/12 todo o material deverá ser enviado para a FDE. Pediu para não se esquecerem de que o “Termômetro”<sup>59</sup> deve ser feito a cada grupo de aulas.

Após essas orientações, um **professor** disse que o fato de o cadastro do Programa não permitir substituir o aluno não freqüente, atrapalha. A ATP avisou que a solução para isso é reinstalar o programa e cadastrar todos os alunos novamente. Só assim o aluno que entra para substituir aquele que desistiu pode ser reconhecido pelo sistema.

Em seguida, os professores se reuniram para fazer revisão das aulas. Eles discutiram um pouco a questão referente à inserção de *hyperlink*, uma atividade prevista para as próximas aulas.

### **Categorização dos depoimentos coletados durante reunião com professores de Sorocaba que atuam no Projeto Trilha de Letras**

---

<sup>59</sup> O Termômetro é mais um instrumento de avaliação do projeto. Ao final de cada grupo de aulas, os alunos realizam essa avaliação. O professor disponibiliza em seu micro, utilizando a senha mestra, para que todos os alunos façam a avaliação. No Disk Less a avaliação será feita em uma única estação.

Categorias	Subcategorias	Depoimentos	Observações
Resistências/Dificuldades	-equipamentos	<p>-A falta de manutenção nos equipamentos atrapalha. Projeto piloto foi mais difícil.</p> <p>-Algumas escolas funcionam com o sistema Disk Less (escolas de 1ª a 4ª série): só um computador central tem HD e software livre.</p> <p>- Sinto não ter a impressora. Os alunos cobram. Ficam frustrados, pois querem mostrar, levar o trabalho para casa; mostrar o que sabem fazer.</p> <p>-A forma técnica para nós é importante. Algumas coisas não consegui imprimir.</p> <p>-Tem uma escola onde nada funciona no laboratório. O teto caiu. Em 2004, o laboratório passou a funcionar na biblioteca.</p> <p>- Escola enfrenta problemas com o Disk Less. Talvez tenha que levar as crianças até o NRTE, para a realização da avaliação eletrônica.</p> <p>- Também estou com problemas de impressora no NRTE.*</p>	*depoimento ATP
	-software	<p>-O software de apresentação é para datashow. Não abre na TV. Escola não tem datashow (o professor sente dificuldade em apresentar o software ao aluno pela TV).</p> <p>-Às vezes é necessário uso de senha para acesso ao Trilha.</p> <p>-Algumas avaliações (1) realizadas em agosto/setembro foram perdidas ou alguns professores não conseguiram realizar (pouco equipamento, programa não deu certo...).</p> <p>- O fato do cadastro do Programa não permitir substituir o aluno, atrapalha.</p> <p>-Na avaliação, o disquete será instalado em cada máquina, e isto demora.</p>	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
	-material impresso/conteúdo	<p>-Textos são longos para os alunos (o professor faz adequação conforme a turma).</p> <p>- Não se pode fazer texto para meio tecnológico com o formato do impresso. Os ATP já fizeram essa reclamação no último encontro em Águas de Lindóia.</p> <p>- A atividade “Detetive” é complicada para 5ª e 6ª séries. É difícil de concluir.</p> <p>- Melhorou bastante do ano passado para este.</p> <p>-Professor usa o material do Trilha para trabalhar com alunos do Ensino Médio.</p> <p>- Textos são interessantes, apesar de longos.</p> <p>-Acha que deveria ser outro texto, e não o que está na apostila. Vai ficar fácil para o aluno.*</p> <p>- A avaliação apresenta problemas. Os textos aparecem intercalados (três questões de cada vez para cada texto).</p>	*sobre texto usado em avaliação final.
	-verba/recursos	-Recursos: no momento acabou para ajudar na manutenção dos computadores.	
	-professores	<p>-Alguns professores têm dificuldades.</p> <p>-Professores não são da escola. Sem vínculo. Desistem. A turma fica sem continuidade, pois não se pode substituir.</p> <p>-Avaliações são enviadas para a Coordenação via disquete. Alguns disquetes foram enviados em branco. Professor esqueceu de salvar ou salvou uma turma sobre a outra.</p>	
	-alunos	<p>-Alunos têm preguiça de ler. Na realidade, eles têm dificuldades.</p> <p>-Escolha dos alunos é difícil. Aparecem alunos que não sabem escrever nada e indisciplinados.</p> <p>-Alunos indisciplinados na sala do reforço atrapalham.</p>	
	-concepção do projeto	-ATP orienta escolas, mas essas encaminham alunos indevidamente para o projeto.	

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
	-outros	-Começa em março. Deveria iniciar-se no início do ano. -Em 2005, mudou a direção. A SAI existe. Direção “abriu” tanto a SAI, que os equipamentos foram danificados. Só um funciona.	
Facilidades	-Encontros Regionais		
	-Acompanhamento/Avaliação		
	-Trabalho coletivo	- Quando a interação entre ATP, coordenação e gestor é boa, ajuda muito.	
	-Interesse do grupo Formador		
	-software	-Em 2005: equipamentos melhores, software melhor e material melhor.	
	-Formação do professor/outros profissionais	-Quando o coordenador participa de outros projetos sobre Leitura, facilita, também.	
Gestão e apoio pedagógico		-Gestão também influencia muito. Projeto Gestão Escolar ajuda. -Diretor deve pensar como resolver esse tipo de problema (sobre a participação de alunos não alfabetizados no projeto).	
Metodologia/ concepção inovadora		-Ajuda em projetos interdisciplinares. Desperta os professores para o uso das TIC. - Abre espaço para a gente sair do tradicional. - Trilha é fantástico. Eles vêm na tela o erro.	
Evasão e permanência		-Alguns alunos pararam por problemas de transporte. Trabalho também afasta os alunos.	
Relações interpessoais	-entre alunos		
	-entre alunos e professores		
	-entre os professores	-Os professores do projeto são unidos.	
	-entre professores e gestores		
Mudança de postura	-do professor	- Trilha abre a mente.... Rompe tempo e espaço.*	*depoimento ATP

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
	-do aluno	-Quando alunos chegam, têm medo da máquina. Após domínio, auto-estima cresce e eles escrevem melhor. -“Sandoval não escreve nada, mas sente-se importante por saber mexer no programa”. - No Trilha não é possível o aluno não crescer. Eles vão além. Ultrapassam o que a gente quer. -Aluno não quer nada padronizado. -Visão de cada um. “Cada um enxerga o texto de um jeito. Na hora da reescrita faz do seu jeito. Até isso, a mesma história com visões diferentes.” “Quem sou eu para falar: isso não estava na história.” -Alguns relacionam com a própria vivência. Criatividade deles é imensa.	
	-do gestor	- Gestor ajuda. Interesse é geral na escola.	
	-do grupo formador		

Os professores de Sorocaba enfatizam problemas com os equipamentos e instalações na SAI, e desaprovam o sistema Disk Less que possui só um computador central com HD. Falhas no software do projeto e a incompatibilidade deste com os equipamentos foi um aspecto negativo. Muitos professores trabalharam somente com material impresso sem fazer uso dos computadores. A falta de verba para manutenção dos equipamentos fez com que o problema persistisse por muito tempo.

Quanto à formação dos professores, disseram sentir falta de uma orientação técnica para uso dos equipamentos. Por desconhecerem algumas das técnicas, os professores não conseguiram, em alguns momentos, salvar documentos importantes produzidos pelos alunos, inclusive a avaliação final. Um outro aspecto relacionado aos professores é o fato de o projeto não possibilitar o vínculo deles com a escola. Por esse motivo, muitos professores, ao conseguirem oportunidade para ministrar aulas regulares, abandonam o projeto.

De maneira geral, consideram bom o conteúdo das apostilas, mas fazem restrições a algumas atividades e a alguns textos: existem atividades difíceis para os alunos e textos muito longos. Essa observação é ratificada pela ATP.

Não aprovam totalmente os procedimentos referentes à avaliação eletrônica. As questões relativas aos textos aparecem intercaladas e podem confundir os alunos. Além disso, é necessário salvá-las em disquetes, o que os alunos fazem, mas alguns professores não conseguiram salvar, e perderam o material.

Os professores disseram receber alunos sem perfil para o projeto, e para eles isso é um problema. Não conseguem lidar com os alunos indisciplinados e, muitas vezes, não têm formação adequada para conduzirem alunos não alfabetizados. Os professores mencionaram, também, enfrentar problemas relativos à evasão dos alunos, por motivos de transporte e trabalho.

Um aspecto bastante enfatizado foi o papel do gestor. Quando o diretor da escola apóia o projeto, as chances de sucesso do mesmo aumentam. Os professores valorizam o trabalho coletivo e consideram fundamental o acompanhamento do projeto.

Embora tenham enfrentado muitos problemas, gostam da metodologia adotada e acreditam no projeto, pois percebem seus alunos mais motivados com as aulas. Para eles, o Projeto Trilha de Letras tem um potencial muito grande, que precisa ser melhor explorado. A metodologia favorece trabalhos interdisciplinares e o desenvolvimento de atividades educacionais que façam uso de tecnologias.

## **5. Depoimentos coletados durante visitas realizadas na EE Padre Manoel da Nóbrega, São Paulo, DER/Centro.**

**1ª visita: 17/09/2004**

**Diretor da Escola: J.**

**Coordenadora: ML**

**Profª T.**

**Alunos Monitores: R. e E. (8ª série)**

**Número de alunos no projeto: 17**

Antes de entrar na SAI, a pesquisadora foi convidada pela Diretora da escola a conhecer alguns dos trabalhos que os alunos desenvolvem em sala de aula comum, mas não lhe foi possível fazer nenhum julgamento sobre tais trabalhos. No entanto, esta atitude da Diretora mostrou certa receptividade em relação à visita. Em seguida, a professora do projeto convidou a pesquisadora para assistir ao desenvolvimento da aula. Enquanto as crianças se acomodavam, a professora conversou com ela. Contou que tem formação em Língua Portuguesa e que atua na escola como professora de outras disciplinas do currículo escolar. Antes de iniciar suas atividades no Projeto Trilha de Letras, tinha pouca intimidade com o computador, que usava apenas para fins domésticos. Sobre a seleção dos alunos para participarem do projeto, contou que são selecionados por uma equipe da própria escola. São alunos que têm problemas de aprendizagem. Disse também que um deles já havia saído, por indisciplina. “Eles estão aqui por isso mesmo”. Sobre essa afirmação, a professora contou que alguns alunos são selecionados por serem indisciplinados. E, por serem indisciplinados, não conseguem entender o conteúdo.

*Percebe-se certa incoerência nos critérios adotados para a seleção dos alunos. A professora disse, inicialmente, que os alunos são selecionados por apresentarem problemas de aprendizagem. Em seguida, disse que alguns são selecionados por serem indisciplinados. De fato, a seleção dos alunos para o projeto parece ser um problema bastante sério. Além disso, o fato de os alunos serem indisciplinados não significa que não consigam ou não tenham condições para aprender. Trata-se de um equívoco comum nas escolas, e que precisa ser elucidado.*

Segundo a professora, alguns alunos desistem do projeto, por falta de interesse, e outros não querem participar. Ainda sobre os alunos, contou que a auto-estima dos mesmos melhora quando participam do projeto. Ela já percebeu essa questão, até mesmo durante o relacionamento deles nas atividades que desenvolvem no pátio da escola.

Continuando a discorrer sobre sua experiência no projeto, contou que alguns alunos nunca haviam tido contato com o computador, outros ainda eram semi-alfabetizados e chegaram a ser incluídos no projeto, e inclusive alguns ainda se encontravam na fase silábica, tendo dado como exemplo a seguinte situação: uma

criança, nas condições descritas, ao tentar escrever a palavra “futebol”, escreve “u ol”. Falou, também que alguns alunos apresentam problemas quanto à fala, e que teriam necessidade de contar com o apoio de uma fonoaudióloga. Além dessas situações, mencionou a existência de alunos que apresentam “bloqueio”, ao tentarem se expressar no papel ou no computador.

Falou que mantém um bom relacionamento com a professora da sala de aula comum, e que também procura acompanhar e usar o material do projeto, mas que, em algumas ocasiões, chega a complementar as atividades, fazendo uso de outros materiais e que, inclusive, chega a realizar tarefas sem se utilizar do computador. Também chegou a mencionar que faz uso do material impresso, ou chega a gravar o material de que necessita em disquetes, pois já houve a ocorrência de perda de material gravado somente no HD.

A professora considera o projeto interessante, e para ressaltar sua afirmação, contou que alunos de outras séries do Ensino Fundamental e Médio perguntam quando terão a oportunidade de trabalharem em projetos semelhantes ao Trilha de Letras. Contou também que gostou da Orientação Técnica oferecida pela DER/Centro.

Após essa conversa inicial com a professora, a pesquisadora apresentou-se aos alunos, que permaneceram quietos e, inicialmente, foi até perceptível certa inibição da parte deles. Em seguida, passou a observar o trabalho realizado por alunos e professores. A professora permitiu que a pesquisadora circulasse pela sala de aula e observasse mais atentamente as atividades que os alunos estavam desenvolvendo. A professora fez a chamada, com o objetivo de registrar a frequência dos alunos no projeto, o que possibilitou a observação de que a frequência é bem controlada.

Conforme proposta do projeto, os alunos estavam sentados em duplas, diante do computador, para a realização das atividades. Enquanto a professora não determinou qual deveria ser a atividade do dia, alguns aproveitavam para jogar ou brincar no ambiente virtual do projeto. A atividade proposta para aquele dia foi uma revisão do texto que o colega havia desenvolvido na aula anterior. Os alunos haviam

produzido um texto com o tema “Quem sou”, onde deveriam, além de escrever algo sobre si mesmos, desenhar um auto-retrato. A professora pediu aos alunos que verificassem a paragrafação do texto. Para realizarem essa atividade, os alunos entraram no ambiente desenvolvido especificamente para o projeto, na atividade denominada “Quem sou”. A professora distribuiu o texto impresso, escrito pelos alunos, referente a essa atividade, para que os mesmos verificassem parágrafos, pontuação e grafia. A Professora deixou os alunos bem à vontade, pedindo-lhes, também, que expressassem sua opinião sobre o texto do colega.

Alguns deles haviam realizado essa tarefa em Word, outros no ambiente do próprio projeto, devido a problemas apresentados pelo software. Alguns alunos interromperam a atividade proposta e entraram em jogos e outras atividades existentes no ambiente do projeto.

Os alunos permaneceram em atividade (no projeto) até a hora do almoço. Almoçaram na escola e, em seguida, foram para a sala de aula comum. Eles estudam no período da tarde.

*Foram analisados os textos de alguns alunos e algumas dificuldades em relação à escrita foram constatadas com, o por exemplo, grafia das palavras errada, concordância inadequada, falta de parágrafos. No entanto, alguns alunos são bastante criativos, não só na elaboração es idéias mas,, também, na criação do auto-retrato, utilizando o software do projeto.*

**2ª visita: 25/08/2005**

**Diretora: F. (nova)**

**Professora: T.**

**Coordenadora: S. (nova)**

A pesquisadora foi recebida pela Coordenadora da escola, que contou estar lá há pouco tempo, motivo que levou-a a pedir à Professora T., que permanecia no projeto, para dar continuidade à conversa inicial. A coordenadora contou apenas que o projeto piloto, realizado em 2004, havia sido concluído. Conversando com a

Professora T., ela disse que o projeto piloto, de 2004, enfrentou muitas dificuldades: muito material foi perdido; a escola conseguiu conservar parte do material impresso dos alunos, que foi incluído em disquetes. Este material e um relatório impresso sobre o projeto havia sido enviados para a DER/Centro.

A pesquisadora tinha a intenção de consultar esse material, mas não foi possível, tendo em vista que o mesmo havia sido encaminhado para análise da DER/Centro, conforme informou a professora. De qualquer maneira, aproveitou a oportunidade e conversou com a professora, que se mostrou bastante motivada a falar sobre o projeto.

A Professora T. contou que, em 2005, estava trabalhando com outra turma de alunos, onde alguns tinham sido seus alunos durante o projeto piloto, em 2004. Naquele momento, estavam desenvolvendo atividades constantes da segunda fase do Módulo I. Sobre o projeto piloto, relatou o que segue:

O aluno que apresentava problemas de fala, mencionado na entrevista anterior, apresentou melhoras quanto à segurança ao manifestar-se e também em relação à sua auto-estima. Evidentemente, que ainda tem limitações, mas é um aluno especial. De maneira geral, os alunos que participaram do projeto piloto tinham dificuldades em compreender textos, sendo que alguns alunos estavam defasados em relação à idade/série. A turma melhorou, mas a professora tinha dúvidas se os alunos chegaram a adquirir as competências previstas, porque nem todos tiveram bom aproveitamento. Mas alguns alunos apresentaram melhorias em outras disciplinas, enquanto outros, demonstraram ser bastante criativos. Havia na turma alunos “preguiçosos” e indisciplinados. A frequência dos alunos nas aulas do projeto foi relativamente boa.

Contou que o projeto foi devidamente acompanhado por ela, pela coordenação e pela Diretoria de Ensino.

Após essa conversa inicial, a Professora T. pediu a um aluno monitor que acompanhasse a visita, com o objetivo de apresentar alguns dados e materiais do projeto, que foram gravados em disquete. Entre esses materiais, algumas fotos realizadas durante o desenvolvimento do projeto, inclusive da formatura e de uma

mostra de trabalhos dos alunos. A professora acompanhou a apresentação, no decorrer da qual, contou que durante o desenvolvimento do projeto piloto houve muitos problemas com o software e com os equipamentos, e que tais problemas tiveram continuidade até o final da fase 2 do projeto. Um dos problemas apontados foi o de que o equipamento não admitia a função “salvar”. Somente um dos computadores possuía essa função (Sistema Disk Less), e o uso de disquetes para esse fim foi fundamental.

Esses equipamentos, com gerenciadores BXP, foram instalados pela Empresa Positivo, uma parceira da SEE em projetos de informática. Em 2005, os trabalhos desenvolvidos no projeto foram gravados em CD.

A Professora T. contou que os alunos realizaram uma entrevista sob sua orientação com os funcionários da escola. Trata-se de uma atividade prevista na 2ª fase do Módulo I, que possibilitou aos alunos um maior conhecimento da própria escola. Os alunos também aprenderam muito sobre os softwares utilizados pelo projeto como, por exemplo, o Software “Kid Studio”, um tutorial para a elaboração de Histórias em Quadrinhos.

Sobre a produção escrita dos alunos, a professora disse à pesquisadora que muitas já são reescritas e, portanto, não se torna possível a identificação das dificuldades. Algumas produções são originais e têm a correção do colega, já que os alunos se ajudam mutuamente na correção, durante a qual podem usar o dicionário existente no software. Disse que os alunos são amigos: um lê a atividade do outro, para corrigir.

Contou, ainda, que os alunos gostaram do projeto, mas que alguns ficaram cansados pelo fato de terem de permanecer o dia todo na escola, pois saíam da aula normal, entravam nas aulas de recuperação e, depois, nas aulas do projeto, fato que prejudicou a frequência deles. Por outro lado, contou que o computador chamou a atenção dos alunos e que, provavelmente, 50% do conteúdo trabalhado em sala de aula, “com certeza”, foi assimilado. “Três ou quatro alunos foram muito elogiados”, completou. Alguns alunos tímidos adquiriram mais confiança e sobressaíram em relação aos demais, sendo que alguns tornaram-se monitores das

turmas. Contou inclusive que um aluno problemático teve a auto-estima elevada. Para um melhor conhecimento relativo ao aproveitamento dos alunos, a escola providenciou a realização de uma pesquisa com seus próprios professores da sala de aula comum.

Como durante o curso aconteceram muitos problemas, especialmente com os equipamentos, o NRTE enviou um CD com atividades extras. Sobre as atividades de avaliação, incluindo o “Termômetro”, contou que são acessadas por meio de uma senha específica, de posse do NRTE. Por não ter acesso a elas, a professora T. não pode me adiantar nada sobre essa questão.

Quanto às orientações técnicas, contou que elas acontecem durante o ano todo, e que os ATP do NRTE dão bastante respaldo.

No final dos módulos, foi realizada uma exposição com os trabalhos dos alunos, aberta à comunidade.

A professora T. disse que o Projeto Trilha de Letras é melhor que o programa “Hora da Leitura”, um Programa de Enriquecimento Curricular, implantado pela SEE, para ser desenvolvido, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, enfatizando-se a ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental. A ferramenta utilizada pelo Projeto Trilha de Letras ajuda; é uma novidade.

A pesquisadora tinha a intenção de analisar a produção escrita dos alunos que participaram do projeto piloto no ano de 2004, mas, segundo a Professora T., o material havia sido enviado para a ATP da DER/Centro e, em seguida, seria encaminhado para a coordenação do projeto, na FDE, para ser avaliado por uma instituição contratada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Considerando essa dificuldade inicial, a pesquisadora entrou em contato com as Diretorias de Ensino da Região de Sorocaba e Pindamonhangaba e, após algumas visitas às regiões mencionadas conseguiu uma amostra de produção escrita dos alunos, para análise, que também foi inserida nesta dissertação.

### Categorização dos depoimentos coletados durante visita à escola da capital

1ª visita: 17/09/2004

2ª visita: 25/08/2005

Observação: em negrito, depoimentos relativos à segunda visita.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Depoimentos</b>	<b>Observações</b>
Resistências/Dificuldades	-equipamentos	-Tivemos muitos problemas com o software e com os equipamentos. Esses problemas foram constantes até o final da fase 2 do projeto. O equipamento não admitia a função “salvar”. O uso de disquetes para esse fim foi fundamental (sistema Disk Less). Esses equipamentos foram instalados pela empresa Positivo (parceria efetivada com a SEE), com gerenciador BXP. Em 2005, já conseguimos gravar em CD.	
	-software	-As atividades “Termômetro” e “Avaliação” têm senha. O Acesso só é feito pelo Núcleo.	
	-material impresso/conteúdo	- Tiveram muitas dificuldades no projeto piloto. Muito material foi perdido. A escola tem alguns arquivos, com material dos alunos, em disquete. -Este material e um relatório sobre o projeto (impresso) foram enviados para a DER/Centro.	
	-verba/recursos		

	-professores	-Tinha pouco contato com o computador. Usava para fins domésticos.	
	-alunos	-Alguns alunos entraram no projeto semi-alfabetizados. Têm alunos na fase silábica. Exemplo, ao escreverem futebol, escrevem u ol. -Alguns alunos apresentam problemas de fala e precisariam de apoio de uma fonoaudióloga. - Alguns alunos apresentam bloqueios para se expressarem no papel e na máquina. <b>-De maneira geral, os alunos tinham dificuldades em compreender textos. Estavam na faixa etária de, aproximadamente, 12 anos.</b>	
	-concepção do projeto	-Um aluno saiu por indisciplina. “Eles estão aqui por isso mesmo” (disse a professora). A professora contou que alguns alunos são selecionados por serem indisciplinados. Eles não conseguem entender o conteúdo.	
	-outros	<b>-Muitas produções já são reescritas e, portanto, não é possível identificar as dificuldades dos alunos.</b> <b>-Alunos gostaram do projeto, mas cansaram de ficar na escola o dia todo. Ficavam o dia todo, pois saíam da aula normal, entravam nas aulas de recuperação (?) e depois nas aulas do projeto.</b>	
Facilidades	-Encontros Regionais		
	- Acompanhamento/Avaliação	<b>- O projeto foi acompanhado.</b>	
	-Trabalho coletivo		
	-Interesse do grupo Formador		
	-software	<b>-O “Trilha”, comparado com “Hora da Leitura” (outro projeto da rede pública), é melhor. A ferramenta ajuda; é novidade.</b>	
	Formação do - professor/outros profissionais	-Gostei da orientação técnica oferecida pela DER/Centro. <b>- Há orientações técnicas todo o ano. Há respaldo do Núcleo.</b>	
Gestão e apoio pedagógico			

Metodologia/concepção inovadora		- “ O computador chamou a atenção deles”. “50% do que foi passado em sala eles assimilaram, “com certeza”. 3 ou 4 alunos foram muito elogiados.	
Evasão e permanência		-Um aluno saiu por indisciplina. Eles estão aqui por isso mesmo. - Alguns alunos desistem. Não querem participar; não têm interesse. - Este ano a turma não está frequentando muito por conta da recuperação, à tarde, também. Eles não agüentam.*	<b>*depoimento da coordenadora da escola.</b>
Relações interpessoais	-entre alunos		
	-entre alunos e professores		
	-entre os professores		
	-entre professores e gestores		
Mudança de postura	-do professor		
	-do aluno	- Auto-estima do aluno que participa do projeto melhorou. Isso é observável no pátio. - Alunos de outras séries do Ensino Fundamental e Médio perguntam quando terão oportunidade de trabalharem em projeto semelhante. - O aluno que tinha problema de fala, melhorou. Está mais seguro para manifestar-se. Melhorou sua auto-estima. Ainda tem limitações. É um aluno especial. -A turma melhorou. -A professora tem dúvidas se adquiriram as competências previstas. -Alunos melhoraram em outras disciplinas. -A frequência foi relativamente boa. -Nem todos tiveram bom aproveitamento. -Alunos eram bastante criativos. Alguns mais preguiçosos e indisciplinados. -Os alunos são amigos. -Alguns alunos tímidos adquiriram mais confiança e se sobressaíram. Tornaram-se até monitores. - um aluno problemático teve auto-estima elevada*.	<b>*depoimento da coordenadora da escola</b>
	-do gestor		
	-do grupo formador		

A professora entrevistada mostrou-se motivada com o trabalho que desenvolve no projeto, apesar de apresentar alguns equívocos em relação à sua concepção. Para a professora, problemas com os equipamentos, instalações e softwares prejudicaram o desenvolvimento do projeto. A falta de conhecimentos técnicos também foi prejudicial. Em alguns momentos, não foi possível salvar documentos importantes dos alunos.

Ela citou a presença de alunos indevidamente selecionados para participarem do projeto. Considera a metodologia interessante e percebe que a mesma motiva os alunos. No entanto, isso não foi suficiente para que os alunos conseguissem adquirir as competências previstas. Alguns alunos melhoraram e se sentiram mais valorizados. Ao fazer referência sobre as melhorias, fala mais sobre as questões comportamentais, dando menos ênfase às melhorias relacionadas ao processo de ensino e o de aprendizagem.

A professora faz referência ao acompanhamento do projeto como algo positivo.

### **Análise do material coletado**

A opção metodológica deste trabalho é fazer considerações do material coletado, na sua totalidade, apontando o que mais se destacou, após a síntese já realizada ao final de cada entrevista realizada.

O projeto é coordenado por uma equipe consciente do potencial do objeto tecnológico e suas implicações no ambiente escolar, no entanto, isso não foi suficiente para que o projeto alcançasse todos os seus objetivos<sup>60</sup>. Os resultados relativos à aquisição das competências leitoras e escritoras merecem um parecer

---

<sup>60</sup> Este projeto propõe a utilização das TIC pelos professores e alunos das 5ª e 6ª séries, como apoio ao desenvolvimento de ações voltadas às questões de leitura e produção de texto, em aulas de recuperação e reforço.

específico que será acrescentado após esta análise.

Apesar de a tecnologia não representar para esta equipe o fator principal de garantia de uma aprendizagem significativa, tal equipe ainda sofreu com os inúmeros obstáculos encontrados durante o processo de implantação e desenvolvimento do projeto. Esses obstáculos foram, especialmente, elaboração do conteúdo, a formação dos professores, equipamentos inadequados e falta de recursos para a manutenção dos equipamentos.

Para ilustrar as afirmações acima, cabe relatar que, durante uma das entrevistas, a coordenadora do projeto afirmou que “aula dada não é aula aprendida”, demonstrando estar ciente de que o fato de um professor estar diante de seus alunos apresentando determinado conteúdo e fazendo uso de determinada tecnologia não significa que todos, ou parte deles, estejam aprendendo. No processo de ensinar e no de aprender está implicada uma série de outros fatores a serem também considerados. Ao ensinar algo a alguém, é preciso criar-se condições, para que ocorra a aprendizagem. É necessário certo conhecimento de si e do outro, sendo que a tecnologia entra nesse processo como uma mediadora, contribuindo para que a aprendizagem ocorra.

O fascínio tecnológico não poderia deixar de marcar as pessoas envolvidas com o projeto, mas, no caso em questão, as marcas deixadas são reais, e há consciência sobre o perigo em deixá-las à deriva. A preocupação com a formação do professor, ainda que não privilegiada no início do projeto, é uma amostra da importância conferida ao educador e do quanto seu papel não pode ser preterido, em relação às tecnologias.

A importância da formação do professor manifesta-se não apenas no papel e no discurso das instâncias superiores, mas na prática, com reflexos em sala de aula. A formação continuada do professor e em serviço é uma prática a ser construída, envolvendo, inclusive, os gestores das unidades escolares. No caso do Projeto Trilha de Letras, essa formação pode incluir os gestores das escolas envolvidas, possibilitando reflexões acerca de seus objetivos, e de como o projeto pode ser incluído na dinâmica da escola como um todo. Conseqüentemente, o projeto passa

a integrar a proposta pedagógica da escola, o que lhe confere maior valor e sentido. Tal ação tem reflexos no currículo escolar, valorizando o trabalho pedagógico da escola, e não só as ferramentas de que ela se utiliza para chegar aos fins propostos em seu plano de trabalho.

A Secretaria de Estado da Educação sustenta uma política educacional voltada ao sucesso do aluno, apresentando inúmeros projetos, inclusive relacionados à informática educacional. Apresenta como meta é atingir a universalização da informática pedagógica em suas escolas, sinalizando para que todas as que atendem ao Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio tenham sua sala de Informática. No entanto, essa já era uma promessa para o ano de 2004 e, até o momento, tal meta não foi atingida. Que fatores estariam impedindo a concretização dessa meta? E o quê poderia ser feito, para que o projeto de universalização da Informática no Estado de São Paulo fosse, de fato, levado adiante? O anúncio de uma rede pública totalmente informatizada, sintonizada com as tendências mundiais, confere valor ao trabalho pedagógico, até certo ponto. Se as promessas não se concretizam, o discurso inicial não se sustenta, e as mudanças não são percebidas e nem sentidas na comunidade onde a escola está inserida, situação local que gera conflitos, com ecos na sociedade, desmontando o esquema anunciado. E isso já pode ser percebido na rede pública estadual paulista. É considerável o número de professores, gestores e representantes das comunidades que questionam e reivindicam melhorias no setor educacional.

A articulação do local e do global para ser reproduzida no cotidiano escolar precisa ser cuidadosamente planejada. A comunidade escolar pode dar um primeiro passo, ao reunir-se para refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. No caso de projetos envolvendo tecnologias, que é o caso em questão, analisar criticamente quais são as suas necessidades, quais os recursos disponíveis, planejando-se um trabalho que contribua para o desenvolvimento tanto de alunos quanto de professores. O conhecimento produzido é socializado, alcançando instâncias cada vez maiores. O mesmo pode ocorrer dentro das Diretorias de Ensino de cada uma das regiões e outros órgãos da Secretaria de Estado, haja vista a importância do envolvimento de todos nos projetos que estão sendo desenvolvido para a rede pública.

A dinâmica aqui colocada é contemplada pelo Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, e tem apresentado resultados positivos nas regiões onde é posta em prática. No entanto, essa dinâmica pode vir a ser desmontada, caso alguns cuidados não sejam tomados para se evitar a substituição de gestores de escolas, ATP e Supervisores de Ensino, fato comprovadamente prejudicial à continuidade de projetos já implantados. A política de contratação de profissionais da área educacional está atrelada a legislações educacionais mais amplas, muitas vezes, não discutidas e modificadas, pela complexidade que apresentam.

De qualquer maneira, a entrada dos computadores na escola passa a ser um imperativo, tal qual o aumento salarial do professor, a construção de escolas, além de outras questões que dependem de uma política pública voltada à Educação. São vários os movimentos nesse sentido, mas, para isso, torna-se necessário um planejamento que possa dar conta de uma rede de tamanho considerável, onde o número de variáveis é crescente. Esse planejamento deve prever uma revisão na Lei Orçamentária Estadual, editada anualmente, visando destinar recursos suficientes para a área tecnológica. Apesar do desafio de uma revisão desta envergadura, a mesma pode vir a ser realizada, se devidamente refletida.

Ainda neste contexto, encontramos escolas sem espaços adequados ao desenvolvimento de projetos tecnológicos, outras com equipamentos obsoletos, e ainda nos deparamos com um déficit considerável de professores despreparados para assumirem suas funções, além daqueles que se encontram excluídos do mundo digital. Há um considerável número de orientações e cursos de formação para os professores que estão trabalhando nos diferentes projetos, no entanto, tais medidas ainda se mostram são insuficientes.

### **A Formação dos Professores**

Apesar do comentário otimista da coordenadora do projeto sobre o fato de que o aspecto pedagógico está adequado, faltando apenas acertar o tecnológico, é visível no depoimento dos entrevistados a necessidade de uma melhor formação

pedagógica e tecnológica dos professores. No projeto em questão, os principais problemas detectados estão relacionados ao não-entendimento da proposta, e até de concepções equivocadas sobre letramento e alfabetização. O pouco domínio da parte tecnológica também tem prejudicado a avaliação e o acompanhamento das atividades desenvolvidas. Encontramos professores sem perfil para assumir a função, outros com dificuldades em relação à tecnologia e ao conteúdo trabalhado e aqueles que ainda não compreendem a concepção do projeto. É nítido que os professores, assim como seus alunos, ainda se encontram em processo de formação.

No que diz respeito ao Projeto Trilha de Letras, seria necessário rever os critérios para seleção de professores para o projeto, o que não é tão simples, se considerarmos que esses critérios estão inseridos em uma Instrução, atrelada a uma Resolução editada pela Secretaria de Estado da Educação, também pautada em princípios incluídos em legislações mais amplas. A questão da legislação educacional, assim como as de outras áreas sob responsabilidade do governo estadual e federal, tem sido, algumas vezes, um entrave às inovações desejadas. O Brasil é um dos países que possui o maior número de atos legais, e muitos deles descontextualizados, o que tem prejudicado as tentativas de mudança.

A análise crítica da escola ou do sistema educacional revela, como já foi abordado neste trabalho, suas dimensões contraditórias, ora disciplinadoras, ora libertadoras. As transformações no espaço de educar são demoradas, mas possíveis. É viável, portanto, conferir-se à educação escolar um sentido de inovação, além do conservador necessário, apesar da existência de um discurso escolar que parece estar cada vez mais descolado de sua prática.

Ainda sobre a formação de professores, o grupo central também deixou evidente que o projeto, inicialmente, preocupou-se mais com as questões tecnológicas (ferramentas, materiais,...) envolvidas nele, ao invés de se preocupar com a formação dos profissionais a serem envolvidos no projeto. Os professores percebem as próprias carências de formação, e o quanto isso prejudicou-os em seu desempenho no projeto. Contam que a participação em outros projetos que tratam do tema leitura (citam o Projeto Hora da Leitura) ajuda no entendimento deste.

Assim, a formação dos professores aparece como um aspecto frágil do projeto.

A formação inadequada de professores interfere na avaliação e no acompanhamento em relação ao trabalho que desenvolvem. Conseqüentemente, uma avaliação inadequada tanto do trabalho desenvolvido por professores quanto do projeto em si, de maneira geral, interfere no aprendizado e no crescimento dos alunos e dos próprios professores. O não-entendimento da concepção de um projeto faz com que professores e gestores nele envolvidos tomem decisões equivocadas, ou nem sequer tomem qualquer decisão.

A necessidade de uma melhor formação para que os professores possam atuar adequadamente no projeto é percebida não só pela coordenação, mas também pela equipe de formadores, composta por ATP. A formação dos próprios ATP, em alguns casos, foi problemática. Quando o ATP gosta, e tem “familiaridade”<sup>61</sup> com as tecnologias, o projeto desenvolve-se com mais facilidade. A vivência com as tecnologias interfere positivamente no trabalho do formador dos professores do Projeto Trilha de Letras.

Em relação à equipe central, também responsável pela formação dos formadores, percebe-se, ao longo do processo, seu grande amadurecimento; é um grupo bastante consciente, motivado e comprometido com o trabalho que desenvolve.

Os esforços voltados desde a criação de um software específico para o projeto até o desenvolvimento de conteúdos adequados ao ambiente virtual mostram uma grande preocupação em relação aos aspectos tecnológicos, apesar de ainda serem insuficientes. Haveria, por acaso, a esperança de que a tecnologia pudesse compensar as dificuldades pedagógicas do professor? *“A informática na educação ajudaria a encobrir e disfarçar os problemas estruturais que afetam a escola?”* (Almeida, 2005: 65). O discurso encontrado nos documentos relativos ao projeto e o apresentado pela coordenação não estão em consonância com as ações praticadas.

---

<sup>61</sup> Termo utilizado para indicar os profissionais que já atuaram em projetos de informática pedagógica, recebendo orientações não só sobre o uso de tecnologias e ambientes virtuais, mas também sobre o desenvolvimento de projetos para uso de tecnologias no cotidiano escolar.

Os questionamentos e os problemas apontados vêm sendo realizados há mais de vinte anos, desde que a Informática passou a sondar os terrenos educacionais. Sobre isso, Almeida já havia colocado que:

*“Os riscos de tal aqodamento é o de tornar esta parafernália numa sala de enfeites onde os diretores ciosos guardam materiais que, antes mesmo de serem usados, tornam-se objetos de museus.” (Almeida, 2005: p. 66)*

---

Existem problemas anteriores que estão prejudicando a formação dos professores para trabalharem neste projeto e que estão prejudicando a ação das tecnologias desenvolvidas para o mesmo. Como proporcionar uma formação eficiente, se os formadores não têm tempo para se dedicarem a esta questão? Como as tecnologias poderão ser ferramentas úteis, se softwares e hardwares não são compatíveis? São apenas dois exemplos, dentre outros que poderiam ser apontados, e que se encontram em outras esferas.

### **Equipamentos, Softwares e Conteúdo**

O conteúdo e o software também aparecem como dificuldades, mas em um grau menor. Sobre esta questão, a coordenação informou que, no início, foi difícil adaptar o conteúdo impresso ao mundo virtual, no entanto, foram vários os esforços para que esse problema fosse superado. Coordenação, consultores e empresa responsável pelo software mantiveram diálogo constante, para a solução desse problema. Ainda assim, os professores e alguns ATP reclamam dos textos e de algumas atividades. Consideram os textos muito longos e algumas atividades complexas demais para os alunos.

Diferentes sujeitos envolvidos no projeto apontam a inexistência de equipamentos adequados, a ausência de recursos para a manutenção desses equipamentos e de espaço adequado para a instalação dos mesmos como sendo os maiores obstáculos ao pleno desenvolvimento do projeto. Equipamentos obsoletos prejudicam o funcionamento do software que foi desenvolvido especificamente para o projeto. Não foram poucos os momentos de angústia para professores e alunos em relação a essa questão. Muitas aulas foram dadas somente com base em

material impresso, e muitos trabalhos de alunos foram perdidos, pela impossibilidade de serem gravados. Essa situação está completamente em descompasso com as ações anunciadas pela política educacional vigente, em relação ao seu projeto de Universalização da Informática, causando conflitos e desconfiança ante os projetos que estão sendo implementados. Trata-se de uma realidade que pode prejudicar os objetivos do Projeto Trilha de Letras, objeto desta análise.

Lidar com esses paradoxos dentro da escola requer conhecimento sobre o papel da escola enquanto instituição de uma sociedade complexa, ainda marcada pela existência de mecanismos manipuláveis no seu processo educacional. Uma formação consistente confere ao professor possibilidades de manejar situações complexas como a mencionada, muitas vezes, inesperadas ou ocultadas.

A avaliação eletrônica prevista e realizada no projeto piloto foi prejudicada. Muitos “disquetes” com os dados desta avaliação foram encaminhados em branco para a coordenação do projeto, prejudicando a análise que seria efetuada. Nesse caso, pode ter faltado domínio tecnológico por parte dos professores. Por outro lado, poderia ter sido pensada uma solução que evitasse a gravação em disquetes, como por exemplo, uma avaliação on-line.

Ao mesmo tempo em que o software aparece como uma dificuldade, reveste-se de facilidades, pois constitui-se em uma ferramenta de trabalho muito interessante e que motiva os alunos.

Além do software desenvolvido especificamente para o projeto, existe o *site* “Pátio Paulista”<sup>62</sup> onde são armazenadas notícias sobre o mesmo, e que conta com um espaço de interação, como o fórum e o Chat. O fórum ficou aquém das expectativas, embora ricas discussões tenham acontecido naquele espaço virtual. Webconferências ocorreram, com o objetivo de orientar os professores e os formadores.

---

<sup>62</sup> O *site* Pátio Paulista integra os projetos de incentivo ao uso das novas tecnologias de informação e de comunicação nas atividades pedagógicas das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo. Ele não foi desenvolvido especificamente para o Projeto Trilha de Letras.

Merecem destaque as observações de ATP e professores sobre os textos utilizados. São considerados extensos para os alunos. Algumas atividades apresentam dificuldades para a sua execução, e alguns alunos não conseguem concluí-las.

Os textos utilizados na avaliação diagnóstica poderiam ser invertidos. O texto utilizado na avaliação inicial “Os três moços malvados” é mais complexo em termos de interpretação do que o utilizado na avaliação final, “A lenda da loira do banheiro”, um texto mais linear.

### **Os alunos**

A maior dificuldade encontrada pelos professores que atuam no projeto diz respeito aos alunos em si mesmos: muitos ainda não estavam plenamente alfabetizados, o que não é fator impeditivo para que coordenadores, professores e gestores incentivem a participação no projeto de alunos nessas condições. Some-se a isso, o fato de que o critério para a seleção dos professores que participarão do projeto, apesar de dar preferência aos portadores de licenciatura plena com habilitação na área de conhecimento a que se refere o projeto, não prioriza especificamente profissionais alfabetizadores ou com formação em Língua Portuguesa. O critério utilizado é mais genérico e abrangente, e se volta para professores em geral, especialmente àqueles com conhecimento e domínio das tecnologias e ferramentas envolvidas no próprio projeto, visando o alcance dos resultados desejados a serem obtidos.

Um outro problema relacionado aos alunos refere-se à sua seleção para participarem do projeto. Os professores da sala de aula não têm o domínio necessário para avaliar seus alunos, e selecionarem aqueles que devem ir para o projeto. Inclusive, não são poucos os casos daqueles que foram selecionados por apresentarem problemas de indisciplina. A recuperação é vista, nesses casos, como um castigo. Em algumas situações, alunos indicados para participarem de um processo de recuperação e reforço são aqueles que apresentam determinados rótulos. Uma situação posta e desafiadora, que cobra dos educadores um conhecimento mais amplo sobre seus alunos, sua cultura e seus interesses,

conhecimento esse que não pode ser adquirido à revelia de uma teoria sobre o tema, correndo o risco de prejudicar os alunos, que ficam sujeitos aos padrões e interesses daqueles que pensam o sistema educacional.

O grupo responsável pela formação desses professores reconhece a dificuldade que os mesmos apresentam em relação à intervenção e mediação na sala de aula. Sabem que muitos professores não entendem a proposta do trabalho, e isso passa a ser um grande obstáculo para o trabalho proposto. Esta questão foi gritante durante o projeto piloto, no ano de 2004, mas ainda ocorreu no ano de 2005.

A evasão de alunos tem ocorrido principalmente por problemas relacionados a transporte. Muitos são os casos de alunos que moram na Zona Rural, e dependem de transporte para se deslocarem até a escola. As aulas de recuperação acontecem em horário diverso aos das aulas comuns, e para que o transporte deixe de ser um problema, a opção é os alunos permanecerem na escola o dia todo. Para que esta opção não venha a causar outros danos, a escola precisa providenciar lanche para esses alunos, e não deixar faltar merenda nos intervalos.

Alguns alunos se evadem, pois são os responsáveis pelos irmãos, enquanto os pais se ausentam para trabalhar. Para solucionar esse problema, a proposta apontada foi conversar com os pais antes do início do projeto, mostrando a eles a importância da participação dos filhos no projeto. Apesar de nem todos entenderem, essa interação com os pais é considerada fundamental, para minimizar o problema apontado.

Um aspecto bastante enfatizado foi a motivação dos alunos em relação à metodologia adotada, bem como o fato de que eles passam a se sentir mais valorizados, e tornam-se menos indisciplinados em sala de aula. A relação entre os próprios alunos e entre eles e o professor torna-se mais fácil e agradável. Essa constatação é positiva, mas o objetivo do projeto não era esse, especificamente. É notória a mudança de postura dos alunos, mas esta postura precisa ensejar resultados melhores, no que diz respeito à aquisição das competências leitoras e escritoras, principal finalidade do Projeto Trilha de Letras.

## **Gestão Escolar**

O grupo formador, constituído por ATP, apesar de bastante consciente da importância da gestão escolar, tem tido dificuldades com essa questão, mesmo porque o tempo disponível para uma dedicação maior ao projeto é muito pouco. São responsáveis por outros projetos implantados na rede pública, e o tempo para se dedicarem como gostariam, é diminuto. Sobre essa questão, aparece a importância do trabalho coletivo e do apoio da equipe gestora da escola, como sendo fundamentais para o sucesso do projeto. A importância da gestão escolar aparece bastante neste grupo.

Quando a equipe gestora da escola, supervisores e dirigentes de ensino apóiam e acompanham o projeto, o mesmo tem melhores condições de desenvolvimento, e os professores também começam a ter maior consciência dessa questão.

Trata-se de uma questão a ser discutida nas instâncias superiores, em especial, pelas pessoas responsáveis pela implementação de projetos na rede pública estadual. Mais uma vez, a imagem de uma rede de escolas moderna, e em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, atrelada a um discurso ideológico, que tem como objetivo manter um determinado grupo no poder, não se cria, sem que ações concretas sejam realizadas.

Os ATP, especialmente, ao fazerem referência sobre os aspectos relacionados à gestão escolar, mencionam o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias como um projeto que favoreceu a atuação dos professores do Projeto Trilha de Letras, por ter possibilitado reflexões acerca da importância da gestão de projetos envolvendo tecnologias no cotidiano escolar. Esta constatação vem ao encontro das hipóteses iniciais desta dissertação sobre a relevância do projeto mencionado, pelas oportunidades oferecidas para debate em torno do objeto tecnológico no interior da escola.

## Metodologia

O espaço virtual e as tecnologias utilizadas constituíram-se em aspectos motivadores para os alunos, que se sentiram mais estimulados a participar das aulas. Identificam-se com as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades, suscitando reflexões sobre a necessidade em valorizar o contexto dos alunos, suas características, bem como o uso de metodologias diferenciadas. O aluno precisa sentir-se valorizado, e o professor precisa entendê-lo e oferecer-lhe desafios. Os alunos da sociedade contemporânea estão vivenciando uma realidade marcada por imagens sedutoras, e com finalidades específicas, e um olhar mais atento para esse aluno, que traz as marcas dessa sociedade, é um imperativo no contexto escolar atual.

Os professores, de maneira geral, apontam a tecnologia como um diferencial no projeto, especialmente o computador. A tecnologia mostra-se fortemente motivadora para o trabalho docente, também. No entanto, torna-se necessário verificar até que ponto esse estímulo levou alunos e professores a uma ação concreta, possibilitando o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, o que era esperado como resultado do projeto.

Para que a resposta a essa dúvida fosse encontrada, uma análise da produção escrita de alunos foi realizada. Foi utilizada uma amostra de 20 alunos de duas Diretorias de Ensino localizadas no interior do Estado, e dentre os alunos, observou-se que 2 foram selecionados indevidamente para participarem do projeto, 8 não apresentaram melhorias (40%) e, dentre esses 8, 2 parecem ter regredido.

Assim sendo, a pesquisa não evidencia melhorias em termos de competência, haja vista que 40% desses alunos não progrediram. Entre eles, 25% regrediram. E esses, em relação ao total, representam 10%.

Há hipóteses de que a atitude dos alunos possa ter melhorado, mas isso não reflete na melhoria de suas competências. A pesquisa mostra que há tendência de envolvimento dos alunos, o que não pode ser ignorado, uma vez que um aluno emocionalmente envolvido com o conteúdo, tendencialmente aprende mais. A questão das emoções foi citada nesse contexto considerando que o Projeto Trilha de

Letras, dispõe de um software que utiliza imagens, e as emoções<sup>63</sup> podem ser provocadas por uma imagem, por situações reais ou imaginárias que tenham significado para o sujeito. Situações emocionantes ativam o Sistema Límbico, parte do cérebro responsável pelas emoções. Ocorre a liberação de neurotransmissores, substâncias químicas que possibilitam que os impulsos nervosos de uma célula influenciem os impulsos nervosos de outra, permitindo assim que as células do cérebro "conversem entre si". Com isso, os circuitos cerebrais ficam mais rápidos, facilitando a armazenagem de informações e o resgate das que estão guardadas. As tecnologias são ferramentas significativas para as crianças e jovens que transitam pelo mundo contemporâneo. Quando uma criança lê, faz funcionar diversos circuitos cerebrais, como os que armazenam o vocabulário, a gramática, o discurso, interpretações de imagens, por exemplo. Ler, no mundo virtual, é uma aventura que pode ser emocionante para o aluno; que pode contribuir para o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, como menosprezar o potencial do Projeto Trilha de Letras? O que se faz necessário, neste momento, a partir das análises efetuadas, é se procurar soluções para os problemas apresentados. Essas soluções são possíveis, havendo vontade política para atingir tal fim.

De qualquer maneira, é preciso ter claro que, nem sempre, uma metodologia inovadora é a chave para a concretização da aprendizagem, caso outras mediações e intervenções não sejam acionadas: podem servir ao estímulo inicial, mas não chegarem a alcançar os objetos propostos por determinado projeto, porque as variáveis intervenientes na aprendizagem não se reduzem a duas ou três.

Esses itens formam um conjunto de fatores internos e externos à escola, que interferem nas atividades educacionais, ao mesmo tempo em que desvelam uma série de outros problemas que ocorrem no interior da escola, e que podem interferir no bom andamento dos projetos que esta desenvolve ou pretende desenvolver.

---

<sup>63</sup> As emoções, conjunto complexo de reações químicas e neurais, de acordo com Antônio Damásio, da Universidade de Iowa, afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais e a variedade de reações emocionais é responsável por mudanças profundas do corpo e cérebro. Artigo "É assim que se Aprende" publicado pela Revista Nova Escola – janeiro/fevereiro de 2005, pág. 52/57.

Equipamentos e espaços inadequados, muitas vezes, são reflexos de uma gestão equivocada e da ausência de um trabalho coletivo. A falta de recursos não é só um problema atrelado a critérios estabelecidos pelas instâncias superiores; pode ser um problema oriundo de uma administração local ineficiente, haja vista a existência de outros caminhos capazes de solucionar os problemas apresentados, e as parcerias, neste caso, são indicadas. Porém, essa questão de parcerias e o acesso à comunidade não aparecem nos depoimentos coletados.

## **Avaliação da produção escrita dos alunos**

### **Avaliação diagnóstica da escrita**

Esta avaliação, prevista na proposta do Projeto Trilha de Letras, é realizada duas vezes durante o módulo: o aluno, depois de ler e ouvir um texto, deverá reescrevê-lo, com base nas orientações explicitadas a seguir.

Conforme orientação repassada aos professores, a **produção de entrada** é aplicada entre as aulas 7 e 19, quando o ambiente de trabalho passará a oferecer textos no gênero escolhido para ser o instrumento da avaliação. **A produção de saída** é aplicada ao final do projeto. O texto é produzido fora do computador, para que a tecnologia não se configure como mais um objeto de preocupação para o aluno, além das exigências específicas da produção em si. Posteriormente, também de forma individual, o texto é digitado utilizando-se o processador de texto *Word*.

Na primeira avaliação, os alunos produziram individualmente uma reescrita do conto popular “Três moços malvados”, cujo acesso foi realizado a partir do ambiente de aprendizagem do próprio projeto. A consigna para essa produção foi a seguinte: **Depois de você ouvir e ler o conto “Três moços malvados”, reescreva-o pensando que será lido por colegas seus que ainda não conhecem a história. Primeiramente, faça o planejamento de como irá recontar a história e só depois parta para a produção do seu texto. Lembre-se de que seu texto deve garantir que:**

**a. As personagens devem estar bem descritas;**

- b. A seqüência de ações deve respeitar a versão original;**
- c. As falas das personagens devem estar apresentadas de forma adequada;**
- d. O texto deve estar escrito de acordo com a ortografia.**

Na 2ª avaliação, os alunos fizeram a reescrita do texto “A Lenda da Loira do Banheiro”.

### **Estratégia<sup>64</sup> utilizada para analisar a produção escrita dos alunos**

Para auxiliar a avaliação da produção escrita do aluno (reescrita de um texto), foi utilizada uma planilha. Alguns critérios foram estabelecidos para que fosse possível estabelecer um diagnóstico detalhado dos conhecimentos do aluno-produtor dos textos. Esses critérios estão em consonância com os utilizados na correção das redações do SARESP, pois o projeto em questão pauta sua avaliação neste instrumento de avaliação. Com exceção do item “a” e “b” abaixo explicitados, os demais seguem o que foi estabelecido pelo SARESP. Os itens “a” e “b” foram reformulados, pois na realidade as produções analisadas são reescritas de textos lidos anteriormente, e não uma produção inédita do aluno, a partir de um tema proposto. Posteriormente, esses critérios são explicitados, expressando o grau de cada uma das competências textuais consideradas necessárias.

Os critérios de correção dos textos pretendem investigar se o aluno é capaz de:

- a- Compreender, interpretar e reescrever um texto lido de acordo com o contexto de produção solicitado;
- b- Elaborar a reescrita de um texto, de acordo com a estrutura padrão do tipo de texto solicitado;
- c- Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção da narrativa;
- d- Utilizar os conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito.

---

<sup>64</sup> Estratégia utilizada com o fim específico de subsidiar a pesquisa em questão, com base no Manual de Correção e Análise das Produções Escritas do SARESP, elaborado pela Equipe Técnica da CENP e da FDE, em 2005.

Abaixo, encontra-se o que deve ser considerado em cada um dos critérios estabelecidos:

**a- Compreensão, interpretação e reescrita do texto proposto, de acordo com o contexto de produção solicitado.**

Compreensão, interpretação e desenvolvimento do tema solicitado.

Atendimento ao tipo de leitor a quem o texto se dirige e ao objetivo do texto.

**b- Elaboração e reescrita de um texto, de acordo com a estrutura padrão do tipo de texto solicitado.**

É preciso verificar se, no texto elaborado, o aluno desenvolveu o tema/assunto proposto e se, ao dar seqüência ao início, considerou os elementos próprios do tipo de texto solicitado. No caso de narrativa, deve-se verificar se o aluno observou os dados da situação, o foco narrativo, a personagem principal, um determinado espaço e tempo.

**c- Organização do texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais, necessários para a construção da narrativa.**

Nesse item, é importante observar se o aluno articula as partes do texto e também as idéias e se ele se utiliza dos recursos coesivos, com vistas à adequada articulação dos fatos narrados.

**d- Utilização dos conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito.**

O domínio da norma padrão é considerado progressivo, assim como a construção dos conhecimentos sobre os mecanismos lingüísticos necessários à produção de um texto. Por isso, é necessário levar-se em conta a adequação do conhecimento do aluno sobre esses aspectos e a fase em que se encontra na educação básica. Deve-

se observar, nesse item, se o aluno sabe utilizar a variante lingüística adequada ao tipo de texto solicitado e ao contexto da produção, se consegue apresentar uma seleção lexical adequada ao tema e ao tipo de texto solicitado e, também, se é capaz de escrever com adequação às normas gramaticais da variante solicitada. O aluno pode, muitas vezes, recorrer a uma outra variante lingüística (expressões/estruturas regionais, por exemplo) por uma necessidade justificada pelo contexto da produção. Em casos assim, não se trata de desconhecimento, mas de adequação à situação discursiva.

### **Critérios para a atribuição de conceitos na correção das redações do Ensino Fundamental, 3ª a 8ª séries<sup>65</sup>**

<b>O aluno deve ser capaz de</b>	<b>1- INSUFICIENTE</b>	<b>2- RAZOÁVEL</b>	<b>3- BOM</b>	<b>4- MUITO BOM</b>
<b>a-</b> Compreender e desenvolver o texto proposto.	TEMA: -Não compreende o texto apresentado ou não consegue reescrevê-lo, de forma a ser compreendido.  CONTEXTO DE PRODUÇÃO -Não consegue compreender os aspectos relativos ao contexto de produção solicitado.	TEMA: -Compreende e desenvolve razoavelmente o texto.  CONTEXTO DE PRODUÇÃO -Compreende os aspectos relativos ao contexto de produção solicitado, mas não atinge o objetivo de forma satisfatória.	TEMA: -Compreende e desenvolve bem o texto, apresentando indícios de um projeto para o recorte temático.  CONTEXTO DE PRODUÇÃO -Compreende o tipo de leitor e o objetivo do texto, mesmo que apresente desvios no desenvolvimento das idéias.	TEMA: -Compreende e desenvolve muito bem o texto.  CONTEXTO DE PRODUÇÃO -Compreende muito bem o tipo de leitor e o objetivo do texto solicitado, desenvolvendo satisfatoriamente sua produção.
<b>b-</b> Elaborar e reescrever um texto, de acordo com a estrutura padrão do tipo de texto solicitado.	-Elabora um texto com estrutura narrativa embrionária e/ou mistura tipos de texto, sem uma justificativa pautada no contexto de produção.	-Elabora razoavelmente uma narrativa, mesmo apresentando pouca condução na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, enredo).	-Elabora bem uma narrativa, mesmo apresentando desvios na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, enredo).	-Elabora muito bem uma narrativa, com organização dos elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo).
<b>c-</b> Organizar o	-organiza	-Organiza	-Organiza bem as	- Organiza muito

<sup>65</sup> Critérios baseados no Manual de Correção e Análise das Produções Escritas do SARESP, 2005.

	texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção da narrativa.	precariedade as partes do texto, apresentando grandes dificuldades em registrar os fatos e dar continuidade ao sentido do texto; produz um grande número de justaposição de palavras e/ou frases pouco relacionadas.	razoavelmente as partes do texto, demonstrando algumas dificuldades para dar continuidade de sentido e/ou para manter a progressão temática; apresenta problemas freqüentes de inadequação na utilização dos recursos coesivos.	partes do texto, podendo apresentar problemas pontuais na utilização dos recursos coesivos, entretanto estabelece uma continuidade de sentido e/ou uma progressão temática.	bem as partes do texto, utilizando os recursos coesivos de forma adequada e variada, mesmo apresentando, eventualmente, problemas no uso dos elementos coesivos.
d-	Utilizar os conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito.	-Demonstra conhecimento insuficiente da norma padrão para o texto escrito, não conseguindo utilizar a variante lingüística do tipo do texto e do contexto de produção solicitados;  -Apresenta muitas inadequações gramaticais e/ou transgressões na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica) cuja utilização não está justificada pelo contexto; utiliza formas pertencentes à oralidade, injustificáveis pelo contexto.	-Demonstra conhecimento razoável da norma padrão para o texto escrito, utilizando razoavelmente a variante lingüística do tipo de texto e do contexto de produção solicitado;  -Apresenta algumas inadequações gramaticais e/ou transgressões na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica), cuja utilização não está justificada pelo contexto.	-Demonstra bom conhecimento da norma padrão para o texto escrito, utilizando bem a variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção, mesmo apresentando algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita.	-Demonstra muito bom conhecimento da norma padrão, sabendo utilizar muito bem a variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção, com pouca ou nenhuma inadequação gramatical e ortográfica.

### Planilha de análise da produção escrita dos alunos

Alunos	Competências							
	Compreende, interpreta e reescreve o texto proposto, de acordo com o contexto de produção solicitado.		Elabora e reescreve um texto, de acordo com a estrutura padrão do tipo de texto solicitado.		Organiza o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção da narrativa.		Utiliza os conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito.	
	Texto 1 AI	Texto 2 AF	Texto 1 AI	Texto 2 AF	Texto 1 AI	Texto 2 AF	Texto 1 AI	Texto 2 AF
1	3	4	4	4	3	3	4	4
2	4	4	4	4	3	3	3	4
3	1	2	1	1	1	1	1	1
4	3	3	2	2	2	2	1	2
5	2	2	1	2	1	1	1	2
6	cópia ilegível	3	-	2	-	1	-	2
7	1	3	1	2	1	2	1	2
8	2	3	1	2	1	2	2	1
9	3	2	3	3	3	3	3	3
10	cópia ilegível	3	-	2	-	2	-	2
11	1	2	1	1	1	1	1	2
12	2	2*	1	2	2	2	1	2
13	1	2	1	1	1	1	1	1
14	3	3	2	2	2	2	2	2
15	1	3**	1	3	1	3	1	3
16	3	3	3	3	3	1	2	2
17	3	1	2	1	2	1	2	1
18	2	2	2	3	2	2	1	1
19	3	3	3	3	2	3	2	3
20	cópia ilegível	2	-	2	-	2	-	1
21	3	1	2	1	2	1	2	1
22	3	3	2	2	2	2	2	2
23	1	2	1	1	1	2	1	1
24	3	2	2	2	2	2	1	1
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>49</b>	<b>39</b>	<b>42</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>38</b>
<b>%</b>	<b>4,2%</b>		<b>7,7%</b>		<b>0%</b>		<b>11,8%</b>	

\*Há 2 textos “A Lenda da Loira no Banheiro”.

\*\* O nome do aluno é o mesmo, mas a letra é muito diferente, e o estilo de texto também.

**Legenda:****I = Insuficiente = 1****R = Razoável = 2****B= Bom = 3****MB = Muito Bom = 4****AI = Avaliação Inicial****AF = Avaliação Final****A1/A15 = Aluno****Observações:****Texto 1 : Os três Moços Malvados****Texto 2 : A Lenda da Loira no Banheiro****Análise da avaliação escrita dos alunos****Resultados**

Amostra: 20 alunos

-2 alunos selecionados indevidamente para participarem do projeto

-8 alunos não apresentaram melhorias (40%)

-Entre os 8, 2 parecem ter regredido

A pesquisa não evidencia melhorias em termos de competência. Entre os alunos, 40% deles não progrediram. Desses 40%, 25% regrediram. Esses, em relação ao total, representam 10%.

Há hipóteses de que a atitude dos alunos possa ter melhorado, mas isso não se reflete na melhoria das competências. Há tendência de envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelo projeto.

## CONCLUSÕES

Trata-se de uma difícil tarefa tentar elaborar a síntese dos resultados deste trabalho, considerando-se a sua proposta inicial. A pesquisa teve como objeto de estudo o Projeto Trilha de Letras, implantado pela SEE em 2004, no entanto, seu objetivo não foi o de analisar especificamente o projeto e, sim, o impacto causado pelas novas tecnologias no cotidiano escolar, na tentativa de contribuir para a melhoria da complexa rede de relações existentes nesse território. Evidentemente, o projeto precisou ser cuidadosamente elucidado para que as respostas viessem à tona. Assim sendo, as conclusões não podem pautar-se somente nos resultados apresentados pelo projeto, mas devem incluir reflexões sobre as suas conseqüências no cotidiano escolar, apresentando os resultados mais importantes encontrados que possam contribuir para o tema.

A análise da produção escrita dos alunos que participaram do Projeto Trilha de Letras não evidencia melhorias significativas em relação à competência leitora e escritora. Os resultados apresentados pelos alunos na segunda avaliação escrita (final) não são surpreendentes, conforme demonstrado no capítulo anterior que trata da análise dos dados. No entanto, merece destaque o fato de o projeto motivar os alunos para a aprendizagem. Foram vários os depoimentos de professores e de outros profissionais envolvidos no projeto sobre a mudança de postura dos alunos em sala de aula e nos relacionamentos com colegas e professores e de alguma forma as TIC, de alguma forma, contribuíram para que isso acontecesse. Não há dúvidas quanto ao fato de a tecnologia ser um atrativo para o aluno, especialmente o computador. Ele atrai o aluno para o projeto e o faz permanecer por muito mais tempo. E o que é melhor: mais motivado do que se estivesse em uma sala de aula convencional, fato que não pode ser desprezado, conforme observado anteriormente na análise do projeto.

O uso do computador cria situações favoráveis ao aprendizado, pois tanto explora adequadamente os sentidos do ser humano, quanto proporciona um

ambiente de aprendizado rico em estímulos, o que aguça os sentidos dos alunos, que passam a prestar mais atenção ao conteúdo a ser desenvolvido, tendo por base o apoio tecnológico ora em questão. Os alunos sentem-se estimulados, prestam atenção e se concentram mais nas atividades que desenvolvem. Como por exemplo, podemos citar o “hipertexto” - recurso utilizado pelo projeto, que permite aos alunos inúmeras explorações relativas ao conteúdo tratado, pois congrega uma série de *links* que possibilitam o estabelecimento de múltiplas conexões concomitantemente. Assim os alunos, ao pesquisarem um texto, podem, ao mesmo tempo, ouvir algo referente ao tema em que estão trabalhando e também podem apreciar imagens interessantes e, muitas vezes, mais esclarecedoras. No entanto, no decorrer das entrevistas com os professores, e mesmo com os ATP, não houve menção ao potencial relativo ao uso do hipertexto, o que demonstra que, mesmo que esses profissionais tenham a devida consciência sobre essa questão, ela não ficou perceptível. Por outro lado, como o Módulo 1 não foi concluído por grande parte das turmas, as atividades que incluíam conceitos de hipertexto não foram concretizadas, o que poderia vir a ser uma justificativa para a não abordagem do tema.

Evidentemente que há outros elementos em jogo: o computador não faz tudo isso sozinho, e não pode ser considerado o responsável imediato pelo sucesso do aluno, o que leva o professor a precisar estar atento a essa questão, aproveitando a situação posta para a aprendizagem. As TIC são lúdicas e os jogos são fundamentais na cultura contemporânea, no entanto, não adianta envolver-se com os jogos e perder-se em suas simulações. Atentar-se para o objetivo da atividade é fundamental.

O conteúdo desenvolvido para o Projeto Trilhas de Letras contém inúmeras atividades desenvolvidas por meio de jogos, no entanto, algumas delas apresentam uma complexidade desnecessária, que impede que sejam concluídas, até mesmo pelos professores. Que desafio é esse? O jogo pelo jogo perde o sentido. Porém o conteúdo na sua totalidade merece destaque: foi elaborado com seriedade, e preocupa-se com a qualidade da matéria a ser apresentada para os alunos.

A tecnologia pensada pelo projeto é atual e atrativa para o aluno, mas faltou-lhe consistência em relação aos equipamentos disponíveis nas escolas que

desenvolveram o projeto. Os equipamentos estão aquém do potencial pensado e disponibilizado pelo projeto e inclusive os professores ainda não estão devidamente preparados para o exercício da proposta apresentada. Existe um ideal daqueles que coordenam o projeto e da sociedade como um todo, que ainda não conseguiu ser totalmente realizado. O projeto precisa tanto do fator humano bem preparado quanto de uma técnica bem elaborada, e ambos estão ainda em processo.

Durante o processo, os professores estão tendo a possibilidade de vivenciarem experiências com tecnologias juntamente com seus alunos, e isso lhes está servindo de subsídio, e preparando-os para outros projetos que usam tecnologias no cotidiano escolar. São momentos de reflexão, que não podem ser desprezados. No mínimo, o professor tem contato com o computador, e aproxima-se de uma situação diferente para ele, que muitas vezes é a rotina de seus alunos, em outros espaços de suas vidas. Os alunos passam a ter maiores oportunidades de criação, o que tem faltado nos currículos tradicionais, que resultam em um cotidiano repetitivo para alunos e professores.

Tem ficado muito claro, mais uma vez, o quão importante é a formação do professor, cuja consciência da própria função, somada ao conhecimento que tem a respeito dos instrumentos e tecnologias a seu serviço e à sua articulação com os objetivos do curso e do currículo são fundamentais para o sucesso do projeto no qual está atuando.

A tecnologia, no projeto ora analisado, entra como uma inovação no processo da aprendizagem e aquisição das competências leitoras e escritoras, mas o sucesso dos alunos é efetivo muito mais pela ação/postura do professor do que pela tecnologia em si. Assim como temos visto nos projetos que têm por objetivo o uso das tecnologias no cotidiano da escola, que só se concretizam quando os gestores se conscientizam do seu papel e do papel da tecnologia. É o professor, assim como o gestor, que faz a diferença e, não, a tecnologia. A tecnologia ajuda a ampliar essa diferença para o eixo positivo. O computador entra como um auxiliar do trabalho do professor, contribuindo para importantes reflexões na área educacional. E para que isso ocorra, aparece nitidamente a necessidade de se ancorar o projeto desenvolvido à proposta pedagógica da escola.

A tecnologia abre uma brecha onde parece não haver mais espaço para a criatividade. Cria possibilidades de ruptura, inovando as práticas pedagógicas.

A formação do professor e de outros agentes envolvidos no projeto merece um olhar mais aguçado neste trabalho. Evidentemente, como as tecnologias têm grande relevância para o projeto e, muitos princípios deste projeto estão pautados nas possibilidades que elas podem oferecer à aprendizagem dos alunos, não seria possível deixar de discutir o impacto destas na sala de aula e na formação desses profissionais.

A avaliação de impacto do projeto piloto também aponta a necessidade de uma melhor formação desses profissionais, uma vez que fica evidente que os mesmos ainda não percebem os objetivos do projeto, o potencial das tecnologias no processo e, alguns deles apresentam, até mesmo, carência de conhecimentos em relação ao tema “leitura e escrita”, que prevê outros conhecimentos como alfabetização e letramento. Os encontros de formação foram insatisfatórios. Há consciência sobre essa questão por parte da coordenação do projeto, a qual tem direcionado suas ações nesse sentido. As orientações realizadas no ano de 2005 comprovam esta preocupação. E os encontros, apesar de não terem por objetivo principal, formar os professores para que tenham mais conhecimentos sobre as questões inerentes ao letramento, propiciaram momentos onde o tema pôde ser discutido.

A avaliação mencionada aponta para a possibilidade de a rede tecnológica vir a ser um suporte apropriado voltado à preparação e atuação do professor e do ATP de Tecnologia Educacional envolvidos nas ações do projeto. Cita ainda, uma maior adequação dessa preparação quando mais se viabilizar as interações a distância, o acompanhamento e orientação das ações em todos os níveis do trabalho.<sup>66</sup>

Avaliação de impacto do Projeto mostra que os objetivos do “Trilha de Letras” podem não ter sido alcançados no ano de 2004, pelo fato de os professores não

---

<sup>66</sup> Página 37 do Parecer Avaliativo do Programa Piloto de Letramento de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado de São Paulo, 2005.

terem tido um entendimento claro da proposta do projeto e, principalmente, pelo fato de ele não ter propiciado um ambiente de interação e comunicação entre os participantes, como uso de fóruns, *chat*, *internet* e outras ferramentas de comunicação virtuais.

Em 2005, o uso do espaço virtual de interação entre os ATP e a coordenação, entre os ATP e os professores, existente no *site* do “Pátio Paulista”, foi incentivado, melhorando a interação entre os educadores. No entanto, segundo parecer da coordenação, essa interação virtual está aquém do desejado. Visitando tal espaço, é possível ratificar o que foi dito, pois nele aparecem mais discussões sobre a parte técnica e administrativa do que a pedagógica. De qualquer maneira, é um bom ensaio para uma futura integração entre os profissionais mencionados.

Sobre essa questão, percebeu-se que a vivência em outros projetos pode favorecer a tomada de consciência dos professores. O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, por exemplo, possibilita aos gestores perceberem a importância de outros projetos que prevêem o uso de tecnologias no cotidiano escolar da rede pública estadual de São Paulo, como o “Ensino Médio em Rede” e o Projeto Trilha de Letras, por exemplo. São vários os depoimentos inseridos nos fóruns do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias sobre os projetos mencionados. Também são muitos os depoimentos sobre essa mesma questão, advindos de professores, que contam que seus diretores, após participarem do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, passaram a se interessar mais pela Sala Ambiente de Informática (SAI) e pelos projetos ali desenvolvidos.

No caso do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, a existência de um ambiente virtual para a interação entre os gestores parece ter sido fundamental para a reflexão sobre o uso das TIC nas escolas. A abrangência do projeto permitiu discutir o uso das TIC em diferentes situações, e não somente como um recurso interessante e facilitador da aprendizagem dos alunos, como foi pensado no projeto Trilha de Letras.

O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias parece estar mais em consonância com as Diretrizes norteadoras da política educacional do Estado de São Paulo que

prevê a apropriação das TIC no sistema estadual em três dimensões: gestão, apoio pedagógico e criação de novas linguagens.

É possível inferir que os gestores que participam do projeto passem a perceber os reais objetivos do projeto Trilha de Letras, passando a atuar de maneira mais significativa junto aos professores envolvidos.

O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias foi concebido com base em experiências anteriores em projetos de informática educacional, que apontaram a necessidade de envolver o gestor em projetos dessa natureza. Talvez não tenha, inicialmente, imaginado que pudesse ser agente aglutinador dos demais projetos da SEE.

Aos poucos, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vai conseguindo atingir seus objetivos, mesmo não tendo, no início, total clareza de alcançá-los por esses caminhos. A SEE vinha incentivando a implementação de inúmeros projetos em suas escolas, sem apresentar uma proposta consistente de trabalho que os integrasse. O Projeto Letramento da SEE, na sua concepção, não faz referência à necessidade de formação dos gestores escolares, nem tampouco à sua própria integração com o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, por exemplo. Não obstante, a prática tem mostrado que os gestores que participam do projeto Gestão Escolar e Tecnologias começam a perceber e a entender os demais projetos implantados em suas escolas, após as reflexões vivenciadas enquanto alunos no curso de Gestão Escolar. Igualmente importante foi a percepção, após o desenvolvimento do projeto piloto Gestão Escolar e Tecnologias, da necessidade de os gestores participarem, primeiramente deste projeto e, posteriormente do “Progestão”<sup>67</sup>. Esses exemplos mostram que, na prática, os projetos estão se encontrando, e isso tem feito com que a equipe da SEE, responsável pela implementação e desenvolvimento de projetos nas escolas estaduais, reveja suas prioridades em relação a esses projetos. Para o ano de 2006, foram instituídos novos critérios, para que um projeto seja colocado em prática nas escolas estaduais.

---

<sup>67</sup> O PROGESTÃO é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade a distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino. O Programa tem como objetivo geral formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Na reunião final de avaliação do Projeto Trilha de Letras, a representante da GIP, na ocasião, também representando a coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), disse que a CENP privilegiará alguns projetos para continuidade em 2006, dado o número excessivo deles, e que só continuarão aqueles que têm sucesso. O objetivo é cercar o elo gestão X aluno X professor. Na ocasião, ela fez referência ao Projeto Gestão Escolar e Tecnologias como um projeto que minimiza os problemas de formação e outros vividos pelos demais projetos da SEE.

Observa-se que os esforços das equipes da SEE estão sendo válidos. No entanto, caso persistam os problemas apontados durante a pesquisa sobre o Projeto Trilha de Letras, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à carência de equipamentos e infra-estrutura, o discurso de uma rede informatizada em prol de um trabalho pedagógico eficiente será, de fato, esvaziado.

Além do que foi constatado e registrado, é importante frisar-se que, em nenhum momento, a questão do currículo escolar foi colocada em discussão, como se esses projetos não tivessem possibilidade de integrarem-se a ele. Confirma-se a hipótese inicial de que a introdução de tecnologias no cotidiano escolar, muitas vezes, ocorre sem uma reflexão acerca do papel da Educação e da escola, contribuindo para que o computador e outros recursos se constituam em artefatos ilusórios, muito mais do que em ferramentas necessárias e úteis aos processos de ensino e aprendizagem. A introdução de tecnologias no cotidiano escolar pode ocultar, como previsto, muitos dos problemas comuns e caros à esfera educacional. Por outro lado, o uso consciente dessas tecnologias na esfera educacional pode suscitar reflexões importantes entre os educadores, contribuindo para o trabalho pedagógico em sala de aula e para a gestão dos processos educacionais. Nesse sentido, as tecnologias passam a desempenhar um papel fundamental enquanto catalisadoras de amplo questionamento sobre a Educação, conforme colocado no início deste trabalho.

Conclui-se que tem sido difícil para esfera educacional e para sociedade como um todo estabelecer um equilíbrio quanto ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação. O cerne do problema não está no que as pessoas

sabem, e sim, naquilo que pensam saber e no que podem fazer com o que sabem, para melhorar a condição humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José. *Educação e Informática: os computadores na escola*. 3. ed., ver. e amp., São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Fernando José; MORAES, Fernando. *ProInfo: Projetos e ambientes inovadores/SEED/MEC*, Brasília, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores*. São Paulo, Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *ProInfo: Informática e formação de professores*. Vol.1. SEED/MEC, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação. Projetos Tecnologia e Conhecimento*. PROEM, São Paulo, 2001.

ALMEIDA, M. E. B.; CAPPELLETTI, I. F. *Parecer Avaliativo do Projeto Trilha de Letras*. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Parecer Avaliativo do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias*. São Paulo, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 9. ed., São Paulo: Graal, 2003.

ALVARENGA, Alexandre Curtiss; PAES, Rafael. *Discurso e Ideologia: a Gazeta nas Eleições 2002*. Artigo divulgado na Internet, <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=278DAC002>. Acesso em 6/5/2006.

ALVES, Rubem. *Concerto para Corpo e Alma*. 9. ed., São Paulo: Papyrus, 2003.

APPLE, Michel W. *Política Cultural e Educação*. 2. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2001.

APPLE, Michel W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982

ARENTD, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed., Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

AULER, Arnilde M., MARTIM, Maria Cristina B., PIORINO, Gilda, SOUSA, Mariana A. *O que é ser Professor na Escola Brasileira?* Artigo produzido durante o curso Formação de Professores e a Escola Brasileira, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, PUCSP, 2004.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Mídia nossa de cada dia*. Revista Educação nº 98, São Paulo: Editora Segmento, junho de 2005.

BAIRON, Sérgio – *Educação, história da cultura e hipermídia*. São Paulo: Editora Futura, 2002.

BAMBOZZI, Lucas. *O Fenômeno da manipulação de imagens*. Artigo disponível em <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2555,1.shl>. Acesso em 5/7/2005.

BARBERO, J. Martin. *Dos Meios às Mediações*. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora URFJ, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *A Sociedade Líquida*. FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 19 de outubro 2003, Caderno Mais!

BELLONI, Maria Luíza. *O que é Mídia-Educação*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.

BETTO, Frei. – *A cultura neoliberal teme o idealismo dos jovens*. Texto publicado

pela Associação Brasileira de Imprensa, disponível no site [www.abi.org.br](http://www.abi.org.br), 2004.

BRENNAND, Edna G. G. *Paulo Freire e a interconexão planetária*. Artigo disponível no site <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire>, acesso em junho de 2004.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. *Uma história Social da Mídia: de Gutemberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CENTRO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS/SEESP. Indicadores referentes ao desempenho escolar da rede estadual de São Paulo. Série Estudos, 1986 - 2005

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS; FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Manual de Redação Preliminar*. SARESP, 2005.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 5. ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DIAS, Elsa Oliveira. *A Ilusão Originária*. Revista Viver Mente & Cérebro, Coleção Memória da Psicanálise, nº 5, 2005.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. 2. ed., Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antônio J (orgs). *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas – SP: Papirus, 2001.

FERNANDES, Fábio. *Para Além de Althusser e Foucault*. In: GALÁXIA, Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura, nº 7, São Paulo: Educ, abril de

2004.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 11. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. 29. ed., Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança – Um encontro com a Pedagogia do oprimido*. 11. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 29. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler*. 4. ed., São Paulo: Editora Autores Associados; São Paulo: Cortez Editora, 1983.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4. ed. rev., São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GENTILLI, Pablo. *Identidades Educacionais: o global e o local*. Revista Pátio n.º 28, Porto Alegre: Artmed Editora, nov. 2003/jan. 2004.

GIRARDELLO, Gilka. *A Televisão e a Imagem Infantil: Referências para o Debate*. Artigo apresentado no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande-MT, 2001. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np11/NP11GIRARDELLO.pdf>. Acesso em fevereiro de 2006.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais: Rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOBBSAWUN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX*. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Sem Escolas*. 2. ed., Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1973.

JÚNIOR, Gilberto Paiva. *Um novo bug do milênio?* B2B Magazine, nº 39, ano 4, fev./2004.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MONTEIRO, Marialva; BATISTA, Lucélia. Artigo: *Um novo recurso para contar histórias*. Cadernos da TV Escola, Série: Trama do Olhar: Formação do Teleducador, MEC, 1998.

MORAN, José Manuel. Artigo: *Educação inovadora, presencial e a distância*, disponível no site <http://www.eca.usp.br/prof/moran>, 2003.

NOVAES, Henrique Tahan; DAGNINO, Renato. *O Fetiche da Tecnologia e a Visão Crítica da Ciência e Tecnologia: lições preliminares*. Artigo publicado na Internet no site <http://www.itcp.unicamp.com.br>. Acesso em 6/5/2006.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

PEREIRA, Luísa Álvares. *Didática, Letramento e Formação de Professores*. Revista Pátio nº 28, Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PLATÃO. *Fedro ou da Beleza*. 5. ed., Lisboa: Guimarães Editoras, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. *A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder*. In *Globalização e Educação: perspectivas*

críticas. Org. BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Porto Alegre: Artmed. s/d.

PRADO, Maria Elisabette B.Brito. *O uso do computador no curso de formação de professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas - SP, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 3. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação e Pesquisa*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. *Culturas e Artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paullus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cultura das Mídias*. 3. ed., São Paulo: Experimento, 2003.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Comunicação e Semiótica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SANTOS, Nilton Bahlis. *A Educação a Distância, a Internet e a Educação Formal*. Liinc em Revista, v.2, n.1, março 2006, p.66 – 85, <http://www.liinc.ufrj.br/revista/index-revista.htm>, acesso em março/2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO; DTI/GIP/FDE. *Projeto Letramento*. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Projeto Universalização Informática*, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Apostilas impressas e digitalizadas do Projeto Trilha de Letras*, São Paulo, 2004 e 2005.

SILVA, Nilce. *Exclusão Social: espaço de criação como alternativa educacional*. São Paulo: IEditora, 2003.

SILVA, Marco. Artigo: *Reinventar a sala de aula na cibercultura*. In: Revista Pátio nº 26, Porto Alegre: Artmed Editora, 2003

SOARES, Magda. *LETRAMENTO: um tema em três Gêneros*. 2.ed., 9ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

SOUZA, Clinio Jorge; SOUZA, Ady Arlene Amorim. *Da Pré-História à Pós-Escrita*. Disponível em <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num1/artigo01.pdf>, acesso em: 23 fevereiro 2006.

SOUZA, S.J., GAMBA, Nilton Jr. *Novos Suportes, antigos temores: Tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita*. Artigo disponível em <http://www.anped.org.br/rbe21/anped-21-art08.pdf>, acesso em 11.11.2005.

UNESCO. *O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*./Pesquisa Nacional Unesco, São Paulo: Moderna, 2004.

### **Sites consultados**

<http://www.gestores.pucsp.br>

<http://www.patiopaulista.sp.gov.br>

<http://www.educacao.sp.gov.br>

<http://www.ipm.org.br/index.php>

<http://acaoeducativa.org.br>

## BIBLIOGRAFIA

BUCK-MORSS, Susan. *The Dialectics of Seeing: Walter Benjamin and the Árcades Project*. Cambridge: The MIT Press, 1991.

CARNEIRO, Raquel. *Informática na Educação: representações sociais do cotidiano*. 2. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 5. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000

CAZELOTO, Edilson. *Tensionar o presente, repensar a existência*. In: revista Galáxia, nº 8, Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, São Paulo, outubro de 2004, p.212.

CESAROTTO, Oscar. *Idéias de Lacan*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CHIBLI, Faoze. Artigo: *Mídia Nossa de Cada Dia*. Revista Educação, nº 98, Junho de 2005

CURVELLO, João José Azevedo. *Caos e Ordem na Cena Organizacional*. In: Caos e Ordem: Mídia, Cultura e Sociedade – Santaella, L., Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, São Paulo, 1999, pág. 224.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento*. 7. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2003.

COSTA, Rogério. *A Cultura Digital*. 2. ed., São Paulo: Publifolha, 2003.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*. Campinas-SP; Autores Associados, 2003.

DUPAS, Gilberto. *Ética e poder na sociedade da informação: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso*. São Paulo: UNESP, 2000.

ENGUITA, M F. *Educar em Tempos Incertos*. Porto Alegre: Artmed.

FELDMANN, Marina Graziela. *Estrutura do ensino de 1º. Grau: a proposta e a realidade*. 2. ed., São Paulo: Vozes, 1983.

FELINTO, Erick. *Novas Tecnologias, antigos mitos: apontamentos para uma definição operatória do imaginário tecnológico*. In: GALÁXIA, Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura, nº 6, São Paulo: Educ, outubro de 2003.

FIORIN, José Luís. *Semiótica e Comunicação*. In: GALÁXIA, Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura, nº 8, São Paulo: Educ, outubro de 2004.

FRAGA, Tânia. *Cibercenários*. In: GALÁXIA, Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura, nº 7, São Paulo: Educ, abril de 2004.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEÃO, Lúcia. *O Labirinto da Hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. 2. ed., São Paulo: Iluminuras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Derivas: Cartografias do ciberespaço*. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

LEMOS, André. *Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura*. In: GALÁXIA, Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura, nº 8, São Paulo: Educ, outubro de 2004.

MACHADO, Nilson José. *Conhecimento e Valor*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAZ, Octavio. *Los Hijos del Limo*. Barcelona: Seix Barral, 1974.

PEARSON, Ian. Entrevista: *Nosso cérebro viverá para sempre*. Revista Veja Especial Tecnologia, nº 46, São Paulo: Editora Abril, julho de 2005.

PEDRA, J. A. *Currículo, Conhecimento e suas Representações*. 7. ed., São Paulo: Papirus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para Ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Philippe Perrenoud, Mônica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Allesandrini. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. *A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder*. In *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Org. BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Porto Alegre: Artmed. s/d.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Juremir Machado. *Régis Debray: as tecnologias da crença*. In *Revista Famecos*. Porto Alegre, dez. de 1998.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa*

qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.