

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

MONICA BERNARDES DE CASTRO SCHREIBER

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR-AUTOR
PARA SUA PARTICIPAÇÃO NO PORTAL EDUCACIONAL**

CURITIBA
2007

MONICA BERNARDES DE CASTRO SCHREIBER

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR-AUTOR
PARA SUA PARTICIPAÇÃO NO PORTAL EDUCACIONAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação,

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos.

CURITIBA
2007

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por sua proteção e luz em todos os momentos da minha vida.

Ao Jefferson, que além de marido e pai de meus filhos, me desafia a crescer constantemente em todas as direções.

Aos meus filhos, Fernando e Guilherme, pela paciência e compreensão por tantas horas de ausência.

Ao meu irmão Eduardo pelo incentivo e contribuição no decorrer deste curso.

Aos meus pais, Paulo e Suely, pela compreensão e esforço no decorrer de minha formação pessoal e profissional.

À minha professora e orientadora Dra. Elizete Lúcia Moreira Matos, pelo apoio e dedicação.

Aos meus colegas do Centro de Tecnologia Educacional do Paraná pela escuta dos meus anseios.

Aos professores participantes que contribuíram para a realização desta pesquisa, por meio de seus relatos e vivências.

E, por último, mas não menos importante, à professora Dra. Lúcia Isabel Czerwonka Sermann e a professora Dra. Dilmeire Vosgerau, membros da banca examinadora, cujas recomendações e contribuições muito agregaram a este estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE SIGLAS.....	xi
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 PROBLEMA.....	21
1.3 OBJETIVOS.....	22
1.3.1 Objetivo Geral.....	22
1.3.2 Objetivos Específicos.....	22
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
2 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO CIENTIFICO NA FORMA DE SER DO PROFESSOR.....	25
2.1 HISTÓRICO.....	25
2.1.1 Descartes e o Método Cartesiano.....	26
2.1.2 Newton e a Concepção Mecanicista.....	30
2.1.3 Influência do Pensamento Cientifico na Educação.....	33
2.1.4 A proposição de um novo paradigma.....	34
3 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	37
3.1 SABER DOCENTE.....	38
3.2 PRÁTICA REFLEXIVA.....	42
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	46
4 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	51
4.1 CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E FUNCIONABILIDADES DO AVA.....	52
4.1.1 Aprendizagem Colaborativa Apoiada pelo Computador (CSCL).....	55
4.1.2 Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa.....	56

4.1.3 Interação e Aprendizagem.....	57
4.1.4 A Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky.....	58
4.1.5 Planejamento de Ambientes Virtuais Colaborativos.....	61
4.1.6 Ambientes Cooperativos e Colaborativos: alguns casos.....	63
4.1.6.1 Co Web.....	63
4.1.6.2 Editor de Texto Coletivo (ETC).....	66
4.1.6.3 AulaNet.....	69
5 DESCRIÇÃO DO PORTAL-DIA-A-DIA EDUCAÇÃO.....	72
5.1 PROJETO PARANÁ DIGITAL	73
5.2 AMBIENTES DO PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO	74
5.3 AMBIENTE PEDAGÓGICO COLABORATIVO	75
6 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	79
6.1 ROTEIRO DA PESQUISA.....	80
6.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	83
6.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	84
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
7.1 RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE INCENTIVO DA SEED E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES.....	96
7.1.1 As políticas de incentivo.....	96
7.1.2 As motivações dos professores.....	101
7.2 RECURSOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO DE OAC	106
7.2.1 Procedimentos para elaboração do OAC.....	106
7.2.2 O sistema administrativo.....	116
7.2.3 Os OAC dos participantes da pesquisa.....	117
7.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	119
7.3.1 Informações sobre os respondentes.....	120
7.3.2 Características relativas ao acesso à cultura.....	126
7.3.3 Características relativas ao uso das TIC.....	130
7.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: REFLEXÕES DOS PARTICIPANTES. .	134
7.4.1 Aspectos relativos à formação dos participantes	135
7.4.1.1 A opção pela carreira docente.....	136

7.4.1.2 Experiências significativas que motivaram a opção pela carreira docente.....	141
7.4.2 Vivências e experiências na escola	144
7.4.3 A familiaridade com as TIC	150
7.4.3.1 As TIC como recurso de apoio ao trabalho docente.....	150
7.4.3.2 A primeira experiência com o computador	151
7.4.3.3 O nível de preparo em relação ao uso das TIC	152
7.4.4 Outros aspectos que permearam a participação dos professores.....	155
7.4.4.1 A participação no Portal como um benefício ao trabalho docente.....	155
7.4.4.2 Fatores que justificam a participação dos professores.....	157
7.4.4.3 As dificuldades e as facilidades enfrentadas no processo de construção do OAC.....	159
7.4.4.4 O apoio apresentado pelo orientador.....	161
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	195

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE SIGLAS

APC	Ambiente Pedagógico Colaborativo
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
COPEL	Companhia de Energia Elétrica do Paraná
CELEPAR	Companhia de Informática do Paraná
CSCCL	Computer Supported Collaborative Learning
CSCW	Computer Supported Cooperative Work
DEM	Departamento do Ensino Médio
ETC	Editor de Texto Coletivo
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICMC	Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
IES	Instituições de Ensino Superior
IEPPEP	Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LES	Laboratório de Engenharia de Software
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUTED	Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação
OAC	Objeto de Aprendizagem Colaborativa
PGIE	Pós-Graduação em Informática na Educação
PI	Projeto Interdisciplinar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP Universidade de São Paulo

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, apoiada pela metodologia de História de Vida. O objeto da pesquisa foi identificar aspectos da formação docente que intercederam pela participação de um grupo de professores em um portal educacional — o Portal Dia-a-dia Educação — mantido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), por meio de uma de suas entidades — o Centro de Tecnologia do Paraná (CETEPAR). Com a pesquisa desejou-se descobrir principalmente que características e aspectos relevantes da formação docente favorecem a participação de professores-autores em um dos ambientes disponibilizados pelo Portal — o Ambiente Pedagógico Colaborativo. Para tanto, foi realizado um levantamento teórico no qual foram explorados, entre outros aspectos, a identidade e a formação do professor — sustentando-se sobretudo nos autores Nóvoa (1997, 2002) Tardif (1991, 2002) e Shön (1997,2002) — bem como os ambientes virtuais de aprendizagem — apoiando-se, entre outros, em Sthal (2006) e Campos(2005). Também foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram aplicados questionários e entrevistas junto a 13 professores que apresentaram contribuições efetivas ao Portal entre os anos de 2003 e 2005, levantando-se uma síntese de suas biografias para ampliar a compreensão sobre suas características, o seu processo formativo e a sua participação. De um modo geral, os resultados obtidos revelam que os antecedentes dos professores — as experiências que permearam sua vida pessoal e profissional antes e depois de se tornarem docentes — foi de importância significativa para que se tornassem profissionais mais dinâmicos e participativos. Com isso, entre outros aspectos, foi possível desenhar o perfil formativo do educador que decide participar de iniciativas como a do Portal Dia-a-Dia Educação.

Palavras-chave: Informática na Educação; Portais Educacionais; Portal Dia-a-Dia Educação; Ambiente Pedagógico Colaborativo; Formação Docente.

ABSTRACT

It is a qualitative and exploratory research, supported with the History Life method. The purpose of this study was to understand aspects about the teacher formation that influence for the increment in the teacher participation on the Portal Dia-a-Dia Educação, a educational portal kept by Paraná State Educational Secretariat (SEED-PR), through your entity, the Paraná Technological Center (CETEPAR). The intention was to discover mainly what characteristics and relevant aspects about teacher formation collaborate for the teacher-author participation in the Collaborative Pedagogical Environment of the Portal. For this, was accomplished a theoretical study about, among other aspects, the teacher identity — based in Nóvoa (1997, 2002), Tardif (1991, 2002) and Shön(1997,2002) —, the teacher formation and the Virtual Learning Environment — based in Sthal (2006) and Campos(2005). The instrument to collect the data was a questionnaire and the interviews applied to 13 teachers that contributed effectively with the Portal for a 2003-2005 years period. The mains results allowed to elaborated a brief teacher's biography, to understand their characteristics relative the formative process and the participation. In general, the teacher's antecedents — represented mainly by their personal and professional experiences — was very important to became dynamic and participative teachers. By this way, become possible to delineate the educator's profile that partake in projects as the Portal Dia-a-Dia Educação.

Key-words: Educational Technologies; Educational Portals; Portal Dia-a-Dia Educação; Collaborative Pedagogical Environment; Teacher formation.

1 INTRODUÇÃO

Frente às exigências da sociedade contemporânea, na qual a produção social depende cada vez mais da informação e do conhecimento, no contexto da educação, o trabalho docente tem sido tema constante de investigações, pesquisas e projetos realizados no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) e demais órgãos públicos e privados envolvidos com a educação, tornando-se foco de atenção em eventos e publicações voltados para a área.

Nessa dinâmica, um aspecto que se apresenta como um desafio para o início deste século XXI é o novo perfil do profissional docente. Sobre isso, Belloni (2001) assinala que esse profissional deve ser dotado de um conjunto de competências, tais como trabalhar com responsabilidade, com maior mobilidade, gerenciar equipes e adaptar-se a novas situações, além de manter-se sempre disposto a aprender. Com efeito, diversos estudos apontam para a importância de se investigar o exercício da docência, sobretudo no que se refere à ação docente e ao desenvolvimento profissional do professor.

A literatura contemporânea nesse campo assinala o novo perfil do professor como um sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de criticar, formular hipóteses, adotar uma postura inquiridora frente ao mundo e agir como sujeito histórico.

Assim, a presente pesquisa tem como principal objetivo analisar a formação docente dos professores-autores que publicam conteúdos no Portal Dia-a-dia Educação. Com essa análise, pretende-se contribuir com indicadores que possam ampliar os debates, programas e projetos de formação continuada, além da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação.

1.1 JUSTIFICATIVA

Um dos estudos em que a presente pesquisa se apoiou para visualizar o panorama nacional da educação em relação ao trabalho docente, foi a análise realizada por Sampaio e Marin (2004) — intitulada é *Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares*. Baseando-se em pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹, teses de doutorado e dissertações de mestrado, as autoras esboçam alguns dados que sinalizam as condições do trabalho docente.

Entre os dados analisados, destaca-se a formação no ensino superior, o que não significa formação específica para docência, ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para tal função. Os professores em exercício manifestam-se dizendo aprender com a experiência, isto é, professores, sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros da profissão.

Outra análise elaborada refere-se à questão salarial. Com base em dados apresentados por Siniscalco (2003, *apud* Sampaio e Marin), o Brasil está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru, sendo que todos os demais países oferecem salários mais elevados na educação primária e na secundária. Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre a vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

Por conseguinte, um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004, *apud* Sampaio e Marin), revela os seguintes indicadores: 62% nunca freqüentam concerto de música erudita, 14% não freqüentam museus e 17% não freqüentam teatro; 33% assistem fita de vídeo uma vez por semana; 49% vão ao cinema algumas vezes por ano; 47,9% lêem revistas especializadas em educação habitualmente ou sempre e 46,5% lêem às vezes; 44,5% dos professores fotocopiam materiais habitualmente ou sempre e 43,2%, às vezes;

¹ Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

22,0% compram livros (não didáticos) habitualmente e 58,5% compram às vezes; 40% lêem jornal diariamente, 22,6% lêem de três a quatro vezes por semana e 23,5% lêem uma ou duas vezes por semana.

Sampaio e Marin (2004) ressaltam que a pesquisa realizada pela UNESCO não é fiel à realidade vivida pelo profissional docente no Brasil, pois parte significativa dos entrevistados atua em escolas privadas, muitas vezes recebendo salários melhores quando comparados com os da rede pública; por outro lado, as questões aplicadas envolvem uma lista de atividades que induzem as respostas. As autoras assinalam, ainda, que a atualização dos professores e o acompanhamento do que ocorre na esfera cultural e no mundo está fora do universo desses profissionais quando o empobrecimento profissional vem acompanhado da informação sobre a renda familiar, considerando-se que a renda da grande maioria varia entre dois e dez salários mínimos.

A carga horária de trabalho também constitui um sério problema enfrentado pelos professores. Para Sampaio e Marin (2004), no ano de 2001, segundo dados obtidos no INEP, a média em horas para o ensino fundamental regular era de 4,3 numa escala que variava de 3,9 no Ceará a 4,9 no Distrito Federal; a média era de 4,3, com escala variando de 3,9 em Santa Catarina a 4,9 no Distrito Federal.

No que diz respeito à precarização do trabalho docente em relação ao trabalho pedagógico, o problema envolve o uso efetivo daquelas horas de trabalho fora da sala de aula. A questão está relacionada à instituição da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que somente foi acrescida à carga horária dos professores a partir de reivindicação deles. Nesse aspecto, Sampaio e Marin (2004), apoiando-se no trabalho de Lorencetti (2004), esclarecem que:

- a) os HTPCs raramente são utilizados para rever, debater ou obter auxílios coletivos relativos às questões de efetivação do currículo, mas, sim, como tempo dedicado às questões administrativas;
- b) as horas-atividade de grande parte dos professores são utilizadas individualmente e fora do ambiente escolar, portanto, sem a garantia de que

de fato constituam tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados na prática da sala de aula;

c) de séries de 5ª a 8ª séries não é obrigatória a atribuição de tal carga de trabalho, fato que estabelece disparidade nas condições de trabalho entre os professores de uma mesma escola.

Sobre esse fato, Sampaio e Marin (2004) acrescentam que essa situação está relacionada com outras condições de trabalho, como as que se referem aos salários que, por serem baixos, levam os professores a realizarem jornadas de trabalho estendidas, atuando em até três turnos e em várias escolas concomitantemente.

Tal quadro corrobora as impressões que a pesquisadora deste estudo teve em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública do Estado do Paraná, conforme questionamentos por eles levantados quando participaram — sob convite da Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) — de projetos ou programas executados por esse órgão. Nesse contexto, à guisa de justificar o interesse em relação ao tema, torna-se pertinente descrever a minha trajetória profissional na SEED-PR e ilustrar tais impressões.

No ano de 1994, fui aprovada em concurso público para exercer a função de supervisora pedagógica na rede pública de Educação do Estado do Paraná. Desse modo, fui designada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba, em maio daquele ano, para exercer essa função no Colégio Presidente Lamenha Lins, com uma carga horária de 20 horas, no turno vespertino. Neste período, o colégio ofertava cursos de educação geral e profissionalizante, com 12 turmas e aproximadamente 17 professores.

Mesmo com 11 anos de experiência nessa área, fiquei surpresa com a realidade com que me deparei, pois até então trabalhara apenas na rede privada de ensino. E como continuei a trabalhar nessa rede durante o período noturno, ficou muito nítido que o ensino público e o privado envolviam duas realidades significativamente diferentes.

Enquanto me adaptava à realidade da educação pública, ocorria a transição de governo no Estado e no País. Conseqüentemente, estava sendo proposta uma nova

política educacional, envolvendo discussões sobre a mudança nas leis que regem a educação. Isso gerou uma significativa inquietação nos professores da rede pública de ensino, enfrentando-se uma certa dificuldade para se discutir as propostas do novo governo, o que também dificultava o trabalho da supervisão e direção. Como agravante, as reuniões para estudos ocorriam quando ainda não existia a hora-atividade na carga horária do professor, fator que representava mais um obstáculo à realização de atividades.

Assim, durante dois anos e seis meses, senti-me impotente para realizar o meu trabalho junto ao corpo docente. Esse fato levou-me a aceitar a proposta da escola da rede privada: uma bolsa para ingressar num curso de pós-graduação. Frente à possibilidade de me aprimorar, solicitei uma licença sem-vencimentos, afastando-me por dois anos.

Desse modo, retornei para a rede pública em março de 1999, conseguindo permanecer na mesma escola. A direção da escola havia mudado e alguns professores tinham solicitado remoção ou, dependendo do vínculo deles, haviam sido removidos. A gestão da escola, na minha perspectiva, teve muita influência nas mudanças que encontrei, por exemplo: os professores demonstravam mais interesse em suas atividades. Mas, ainda assim, continuava evidente a resistência deles às mudanças. E mesmo que o grupo de professores que se encontrava motivado fosse uma minoria, tornou-se possível perceber a vontade destes em discutir, estudar as propostas, transformar a ação docente.

Nessas circunstâncias, como supervisora pedagógica tive a possibilidade de iniciar o trabalho de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola². Para tanto, as reuniões eram organizadas aos sábados e todos os professores da escola eram convidados a participar de forma voluntária. Apesar de não se contar com a adesão de todos os docentes nessas reuniões, para efeito da elaboração do projeto foi possível verificar a crescente dos presentes.

² Em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9394/96 que, entre outros aspectos, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir da promulgação desses documentos, a SEED-PR determinou que as escolas da rede estadual de ensino tinham como prazo até setembro de 1999 para elaborarem o seu PPP.

Em julho de 1999, fui convidada a trabalhar no Departamento do Ensino Médio (DEM) da SEED-PR, desempenhando a função de Assessora Pedagógica da Chefia do Departamento. Assim, desliguei-me da escola e ingressei na SEED-PR, assumindo um grande desafio, pois se tratava de um universo muito diferente do cotidiano escolar. A política educacional predominante na gestão de 99 foi a execução de projetos com parcerias, trabalhando-se com os docentes na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, aplicando os Parâmetros Curriculares em Ação para o ensino médio.

O único trabalho organizado pela SEED-PR no DEM foi o Projeto Interdisciplinar (PI), que tinha como proposta suprir os 20% da carga horária que os alunos do noturno tinham a menos que os alunos do diurno. Para isso, propunha-se o estudo independente, ou seja, cada aluno teria que desenvolver um projeto e apresentá-lo no decorrer do ano ao professor responsável pelo PI. E para o professor coordenar um projeto, deveria ele participar de um curso de capacitação realizado pela equipe técnico-pedagógica do DEM. Fui uma das docentes que viajou pelos 32 NREs, apresentando a proposta do projeto. Com isso, foram capacitados aproximadamente 1200 professores. Em cada local em que era realizada a capacitação, deparava-me com questionamentos de uma parte dos professores: falta de condições de trabalho, falta de material, falta de tempo para flexibilizar o seu horário, dificuldades para elaborar os projetos, além da impressão deles de que nosso trabalho era uma imposição da SEED-PR. Entretanto, novamente deparava-me com mais professores dispostos a enfrentarem os desafios e realizarem o trabalho. Essas viagens ocorreram em 2002, ano que precedeu o início de uma nova gestão, com políticas muito diferentes.

Dentre as novas políticas, foi estimulada a produção de materiais didático-pedagógicos e a utilização de novas tecnologias educacionais, particularmente a partir da adoção do uso de computadores. Para tanto, a pedido do Secretário da Educação, foi desenvolvido o Portal Dia-a-dia Educação, do qual fui uma das idealizadoras.

No ambiente educador do Portal foi criado um sistema denominado Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC), que é um sistema de inserção e acesso de dados, disponível na Internet, por meio do qual os educadores recebem e colaboram com

informações relacionadas às diferentes disciplinas da Educação Básica. Sua finalidade é instrumentalizar os educadores da rede na elaboração de suas aulas. Essas informações são pesquisadas e elaboradas exclusivamente por professores da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Depois de publicadas, tais informações podem ser complementadas por outros usuários do Portal Dia-a-dia Educação.

Desse modo, para que os professores conhecessem esse ambiente e participassem dele, em julho de 2003 foram convidados 1257 professores para elaborarem conteúdos. E, como uma das idealizadoras do projeto, fui incumbida da tarefa de apresentar a proposta de trabalho aos professores. No decorrer das apresentações, observei que muitos educadores compreendiam a necessidade de renovarem seu trabalho pedagógico, entretanto apontavam dificuldades, tais como o acesso limitado a computadores e Internet, a falta de livros, considerada defasada nas bibliotecas, a indisponibilidade de tempo, entre outros. Ainda assim, vários educadores tomaram a proposta como um desafio e produziram seu material até o ato da publicação.

Esta atitude positiva por parte dos educadores despertou-me a curiosidade de investigar esse profissional. Considerado esse contexto e a partir das observações e inquietações geradas durante a minha trajetória profissional, amadureci a idéia de ingressar no curso de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), com o intuito de investigar o que move esses professores a enfrentarem desafios que lhes são apresentados mesmo diante das dificuldades apontadas neste estudo.

1.2 PROBLEMA

Sendo o Portal Dia-a-dia Educação um dos temas centrais deste trabalho e reconhecendo-se que a utilização de computadores e o acesso à Internet representam um desafio para uma expressiva parcela dos professores da rede pública, definiu-se como questão norteadora desta pesquisa: Que aspectos determinantes da formação

docente favorecem a participação dos professores-autores no ambiente do Portal Dia-a-dia Educação?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar os aspectos determinantes da formação do professor-autor, bem como outros fatores que favorecem a sua participação no Portal-Dia-dia Educação.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Investigar a existência de políticas de incentivo oferecidas aos professores-autores que contribuíram com conteúdos ao Portal.
- b) Identificar quais e quantos recursos foram utilizados pelos professores-autores para a produção de Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OAC).
- c) Identificar aspectos relevantes na participação dos professores-autores que apresentaram contribuições efetivas ao Portal.
- d) Detectar que características estão presentes no perfil desses professores-autores.
- e) Contribuir com sugestões para o Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal Dia-a-dia Educação, apontado aspectos relevantes para sua efetividade.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho dividiu-se em oito capítulos. No **primeiro capítulo**, ora apresentado, o estudo foi introduzido com abordagem da justificativa, problemas, e objetivos da pesquisa.

No **segundo capítulo**, teve-se a intenção de compreender como a sociedade ocidental se organizou em relação à sua evolução científica e social, trazendo influências para a educação. Para tanto, apresentam-se referências sobre os

paradigmas científicos que predominaram na cultura dessa sociedade, bem como estudos contemporâneos sobre as novas perspectivas relacionadas à concepção de homem, mundo e sociedade. Com base nessa compreensão, o **terceiro capítulo** apresenta reflexões atuais sobre a formação docente, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos que constituem o processo de construção da identidade profissional do professor.

Em continuidade à discussão sobre formação docente, apresenta-se uma abordagem relativa às TIC, particularmente o computador, assunto que tem sido discutido como uma alternativa que instrumentaliza o homem para solucionar diferentes problemas que enfrenta em seu dia-a-dia. Desse modo, o **quarto capítulo** aborda o uso das TIC na educação, aprofundando-se no que se refere aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), uma vez que são ferramentas que facilitam a aprendizagem e a produção de conhecimento.

No **quinto capítulo** é mostrado o Portal Dia-a-Dia Educação, que inclui o sistema Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC), o ambiente do Portal que concentrou a participação dos professores que contribuíram com a pesquisa. O APC possibilita a pesquisa, a consulta e a troca de experiências para subsidiar a prática pedagógica do professor por meio de um modelo de colaboração no qual os educadores da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná podem potencializar seus conhecimentos, pelo acesso aos conteúdos elaborados por seus pares e, ao mesmo tempo, divulgarem sua produção intelectual.

No **sexto capítulo** explicita-se a metodologia utilizada neste estudo. O intuito é subsidiar o leitor com informações relacionadas ao estudo, valendo-lhe, sobretudo, a compreensão dos métodos e passos empreendidos para realizá-lo.

No **sétimo capítulo** expõe-se os resultados da pesquisa. No início do capítulo faz-se uma síntese da história de vida dos professores que participaram da pesquisa. Inclui também a análise dos dados adquiridos mediante a aplicação dos questionários e das informações obtidas com a realização das entrevistas, bem como informes levantados sobre as políticas de incentivo para a participação dos professores e, ainda,

uma descrição mais pormenorizada sobre as contribuições delesl. O último tópico do capítulo apresenta um conjunto de sugestões e recomendações relativas ao Portal Dia-a-Dia Educação.

O **oitavo capítulo** trata das as considerações finais do trabalho, em que se procurou demonstrar o atingimento dos objetivos propostos. Neste capítulo, tem-se uma síntese dos resultados obtidos, bem como são discutidos outros aspectos significativos do estudo. No final do capítulo são propostos encaminhamentos que exploram outras possibilidades relativas ao prosseguimento desta pesquisa.

2 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO CIENTIFICO NA FORMA DE SER DO PROFESSOR

No século XX, principalmente nas duas últimas décadas, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos viveu-se um período de intensas transformações, provocando profundas mudanças na vida das pessoas. Tais circunstâncias passaram a exigir novos modos de pensar, agir, sentir e viver, a exemplo dos modos de produção aos quais foi integrado o conhecimento como importante fator produtivo. Sobre esse fato pode-se apontar como consequência a explosão informacional, caracterizada sobretudo pelo uso intenso das TIC.

Frente a esse cenário, a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento foi afetada diretamente, o que, de acordo com Libâneo (1998, p.14), pode ser entendido como “uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, etc.” Por conseguinte, Behrens (1999) esclarece que o século XX foi fortemente influenciado pelo pensamento newtoniano-cartesiano. Esse pensamento gerou na comunidade científica uma mentalidade reducionista, contaminando o homem com uma visão fragmentada e reduzida da realidade, que influenciou no desenvolvimento de quase todos os âmbitos sociais, particularmente no contexto da educação.

Para ser possível compreender essas mudanças, entende-se que é importante fazer um histórico do processo evolutivo do pensamento humano sobre a maneira do homem conceber e se relacionar com o mundo na sociedade ocidental.

2.1 HISTÓRICO

Desde o início dos tempos, o homem busca um significado para a sua existência e a do universo, o sentido de si mesmo, a compreensão de suas relações com o próximo e com mundo que o cerca. Já na Antiga Grécia e em parte da Idade Média, a

concepção de mundo era harmoniosa, finita e divina. O cosmo era visto como perfeito e acabado, restando ao homem a função de admirar ou contemplar a natureza e o mundo (CARMO, 1974). Esse pensamento, que se produziu durante a Idade Média, origina-se da expansão do cristianismo. De acordo com Chalita (2002, p.180), naquela época os cristãos procuraram conciliar os métodos filosóficos dos gregos sobre o mundo e o ser humano dentro de uma perspectiva teocêntrica, ou seja, tudo se explicava a partir de Deus ou como sendo fruto da sua vontade: os fenômenos da natureza, a ordem social existente, a riqueza de uns e a miséria de outros, e assim por diante.

Contudo, a partir de vários acontecimentos, tal como o Movimento Renascentista³, foi demarcado o início da Idade Moderna. O centro da reflexão filosófica passa a ser o homem e as suas possibilidades, trazendo, assim, uma nova percepção de mundo. Com efeito, esse pensamento contrapôs a visão tradicional, sobretudo no que diz respeito às explicações dadas aos fenômenos naturais. Isso significa que o homem começa a dar mais importância a si mesmo dentro do contexto da natureza, valorizando progressivamente a sua condição humana e a sua capacidade de intervir no todo. Chalita (2002, p.181) esclarece que essa mudança de perspectiva trouxe dois novos valores: o individualismo (valorização do indivíduo) e o racionalismo (valorização da razão).

A partir do século XVII, o individualismo e o racionalismo promoveram um avanço importante, fazendo a razão ser tratada como um método. Nesse contexto destacou-se René Descartes, considerado como o primeiro filósofo moderno e um dos pensadores mais importantes e influentes da história humana. Esse filósofo teve como um de seus objetivos fornecer um fundamento racional para as crenças das pessoas e, para tanto, criou o método cartesiano, descrito no subitem a seguir.

2.1.1 Descartes e o Método Cartesiano

³ Segundo Masip (2001) o Renascimento — ou Movimento Renascentista — foi o nome dado ao renascimento cultural que aconteceu na Europa durante os séculos XIV, XV e XVI. Uma característica do Renascimento foi o Humanismo, que valorizava o homem que, a partir daí, começou a ser tratado como ser racional, sendo colocado no centro do Universo. O Renascimento também foi marcado por importantes descobertas científicas, notadamente nos campos da astronomia, física, medicina, matemática e geografia.

René Descartes nasceu em La Haye, um povoado de Touraine, na França, em 1596. Aos dez anos entrou para o célebre Colégio de la Flèche, dos jesuítas, onde permaneceu de 1604 a 1614. Estudou humanidades e direito em Poitiers. Foi para a Holanda, onde cumpriu o serviço militar sob a direção de Maurício de Nassau, em 1618. No meio de uma ação militar na Bavária, como soldado, descobriu sua missão filosófica. Com isso, renunciou à vida militar e voltou à França em 1622. Em 1623, escreveu as "*Regras para a direção do espírito*" (*Regulae ad directionem ingenii*). A idéia fundamental que aí se encontra é a de que a unidade do espírito humano (qualquer que seja a diversidade dos objetos da pesquisa) deve permitir a invenção de um método universal. Em seguida, Descartes preparou uma obra sobre física — o *Tratado do Mundo* — cuja publicação ele renunciou, visto que, em 1633, tomou conhecimento da condenação de Galileu. Finalmente, em 1637, ele decidiu publicar três pequenos resumos de sua obra científica: *A Dióptrica*, *Os Meteoros* e *A Geometria*. Esses resumos foram acompanhados por um prefácio, que teve expressiva importância: *Discurso do Método*. Com ele, Descartes apresenta um método, inspirado na matemática, buscando provar rigorosamente a existência de Deus e o primado da alma sobre o corpo. Em 1641, lançou as *Meditações Metafísicas*, sua obra-prima. Em 1644, ele publicou uma espécie de manual cartesiano: *Os Princípios de Filosofia*. A convite da rainha Cristina, partiu para a Suécia e a pedido da monarca escreveu o *Tratado sobre Paixões da Alma*. René Descartes faleceu um ano depois (MASIP, 2001).

De acordo com pesquisadores como Masip (2001) e Chalita (2002), as preocupações de Descartes voltam-se ao valor do conhecimento humano, bem como descobrir um método eficaz de transformar a realidade mediante o conhecimento. No entanto, o estudo do conhecimento, mesmo que fundamental para Descartes, deve ser antecedido por outro: o do método adequado e fecundo para o desenvolvimento desse estudo, pois para ele é essencial tomar consciência dos problemas para saber resolvê-los. Desse modo, Descartes institui a dúvida metódica que logo se torna sinônimo de negação — e coloca como único ponto de partida seguro para construir um conhecimento confiável a certeza do próprio pensamento que significa: "Penso, logo

existo” (em latim: *Cogito ergo sum*). Assim, o filósofo obtém o primeiro princípio da filosofia que procura para fundamentar o edifício do saber que ele pretende construir e, para tanto precisa provar que é possível conhecer as coisas do mundo e, antes disso, que elas existiam. Então, coloca em dúvida a existência do mundo, supondo que pode ser ele próprio a causa de suas idéias, por exemplo, as idéias de mesa, fogo, cobertor seriam criadas em sua própria mente. Desse modo, procura uma idéia que não possa ter ele mesmo como causa e encontra a idéia de um Ser perfeito (Deus), que não pode ter como causa um ser imperfeito (ele próprio, Descartes). Essa conclusão baseia-se em que o efeito de uma coisa não pode ser mais do que sua causa:

Por exemplo, a pedra que ainda não foi, não pode agora começar a ser, se não for produzida por uma coisa que possui em si, formalmente ou eminentemente, tudo o que entra na composição da pedra, ou seja, que contém em si as mesmas coisas ou outras mais excelentes do que aquelas que se encontram na pedra (DESCARTES apud Chalita, 2002, p. 237).

Pode-se dizer então que, para o filósofo, toda causa tem de ter em si as mesmas coisa ou mais que o seu efeito. Assim, o único ser que poderia causar a idéia de perfeito é um Ser perfeito, e um Ser perfeito é Deus. Isto significa que Deus existe, pois se não existisse não poderia causar a idéia do perfeito que existe nele, Descartes. Assim, a idéia de Deus só pode ser uma idéia inata, isto é, “ela nasceu e foi produzida comigo desde o momento em que fui criado” (Chalita, 2002, p.238).

Para Descartes, a prova da existência de Deus leva a uma segunda certeza: não só ele — Descartes — existe como um ser pensante, mas também Deus existe. E uma vez que Deus é um Ser perfeito, que não pode enganar, o filósofo recupera a certeza das idéias claras e distintas. A partir desse pressuposto, Descartes reconhece também que existem idéias claras e distintas sobre a realidade externa:

São aquelas que dizem respeito à essência geométrica do mundo material, ou seja, as noções de largura, comprimento e profundidade. Portanto, para Descartes, isto significa que o conhecimento certo e seguro do mundo externo será possível apenas no que diz respeito a essas propriedades quantitativas, geométricas, matemáticas, podendo assim ser as únicas reconhecidas pela razão. Esse pensamento levou o filósofo a concluir que além da *res cogitans* (coisa pensante) existe a *res extensa* (a coisa extensa) (DESCARTES apud CHALITA, 2002, p.238).

Essa forma de pensar faz com que Descartes conclua que o homem é composto dessas duas substâncias, que, ontologicamente, são independentes entre si e para descobrir o que era que estava fora de si, desenvolve o método até hoje utilizado pela razão: dividir para melhor entender o todo. Para tanto, esse método se baseia na intuição e dedução significando, conforme Masip (2001, p.164) explica, “a intuição é uma concepção do espírito puro e atento, tão fácil e distinta que não fica absolutamente nenhuma dúvida a respeito daquilo que se entende, ou seja, uma concepção não duvidosa da mente pura e atenta, que nasce só da luz da razão”. E a dedução é a simples inferência de uma coisa de outra. Assim, em seu livro *Discurso do método*, o filósofo descreve como se pode atingir um conhecimento verdadeiro por meio de quatro preceitos:

O primeiro é o jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízo que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir (CHALITA, 2002, p.235).

Masip (2001) acrescenta que esses preceitos permitem entender como se deve usar a intuição, para não se cair no erro, e como devem ser feitas as deduções, para atingir o conhecimento de todas as coisas. Assim, utilizando esse método, como ferramenta filosófica, Descartes analisa o homem, a alma e Deus. Na análise de Descartes, segundo Masip (2001 p.164):

O homem é uma substância cuja essência ou natureza é pensar. O pensamento, para existir, não depende de nenhum lugar e de nenhuma coisa material. O corpo é constituído de uma coisa extensa e a alma de uma coisa pensante. Essas duas substâncias encontram-se unidas no homem, mesmo

que seja radicalmente diversa, apenas num ponto: na glândula pineal⁴. Não existe nenhuma diferença entre o corpo dos homens e dos animais. Mas os homens têm uma alma imortal criada por Deus e os animais, não.

A partir dessa explicação, compreende-se que a *res cogitans* e a *res extensa* apontem uma concepção dualista da realidade, ou seja, aquela que separa totalmente a realidade espiritual da realidade material. Capra (1996) e Chalita (2002) acrescentam que, para Descartes, o universo material era uma máquina, não havendo propósito, vida ou espiritualidade na matéria. Para o filósofo, a natureza funciona de acordo com leis mecânicas e tudo que é constituído por matéria pode ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Desse modo, toda a concepção de mundo e de homem de Descartes baseia-se na divisão da natureza em dois domínios opostos: o da mente ou espírito (*res cogitans*), a "coisa pensante", e o da matéria (*res extensa*), a "coisa extensa", conforme citação de Chalita(2002). E o seu método de raciocínio, assim como as linhas gerais da teoria dos fenômenos naturais que ofereceu, embasaram o pensamento científico ocidental por três séculos.

De acordo com Capra (1996), Descartes cria a estrutura conceitual para a ciência do século XVII, mas sua concepção da natureza como máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas, permanece como uma simples visão durante a sua vida. Quem, por sua vez, dá realidade ao sonho cartesiano e completa a revolução científica iniciada por Descartes foi Isaac Newton, como será visto a seguir.

2.1.2 Newton e a Concepção Mecanicista

Isaac Newton nasceu em Woolsthorpe, Lincolnshire, Inglaterra. Em 1661 matriculou-se no Trinity College, em Cambridge, onde obteve o grau de Bacharel em 1665 e trabalhou durante toda vida. Além de física, matemática, filosofia e astronomia, Newton estudou também alquimia, astrologia, cabala, magia e teologia, e era um grande conhecedor da Bíblia. Masip (2001) e Capra (1996) esclarecem que Newton e vários

⁴ A glândula pineal situa-se no cérebro, atrás da hipófise e, atualmente, atribui-se a ela papel importante no desenvolvimento psicofísico e sexual. A teoria de Descartes, que sempre foi criticada, talvez explique sua passagem pela Fraternidade Rosa-Cruz. Trata-se de uma ordem mística, ainda existente, que ensinava que as glândulas e o sangue são manifestações especiais da alma e com ela se relacionam, em especial a pineal, que atua sobre o corpo e confere uma percepção privilegiada da realidade (a "terceira visão") (CHALITA, 2002, p.239).

outros pensadores naturais do século XVII consideraram que todos esses campos do saber podem contribuir para o estudo dos fenômenos naturais. Contudo, de acordo com Capra (1996), Newton desenvolve uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, fornecendo uma consistente teoria matemática do mundo, permanecendo um sólido alicerce do pensamento científico até uma parte do século XX.

Capra (1996) observa que o *insight* decisivo que ocorreu a Newton para a formulação de sua teoria, deve-se a um súbito lampejo de inspiração quando vê uma maçã cair de uma árvore. Quando a maçã caiu sobre a sua cabeça, ele soube que ela tinha sido atraída para a Terra pela mesma força invisível que mantém os planetas nas suas órbitas: a força da gravidade. A partir dessa idéia, Newton escreve a obra *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural* (composta de três livros) que compreende todas as suas idéias científicas e filosóficas. O primeiro e o segundo livros constituem um tratado da mecânica, dedicado ao movimento dos corpos; o terceiro trata das forças da gravidade. Investigando-se a pesquisa de Capra (1996, p.61), pode-se sintetizar a idéia de Newton do seguinte modo:

Na mecânica newtoniana, todos os fenômenos físicos estão reduzidos ao movimento de partículas materiais, causado por sua atração mútua, ou seja, pela força da gravidade. O efeito dessa força sobre uma partícula ou qualquer outro objeto material é descrito matematicamente pelas equações do movimento enunciadas por Newton, as quais formam a base da mecânica clássica. Foram estabelecidas leis fixas de acordo com as quais os objetos materiais se moviam, e acreditava-se que eles explicassem todas as mudanças observadas no mundo físico. Na concepção newtoniana, Deus criou, no princípio, as partículas materiais, as forças entre elas e as leis fundamentais do movimento. Todo o universo foi posto em movimento desse modo e continuou, desde então, como uma máquina, governado por leis imutáveis. A concepção mecanicista da natureza está, em que a gigantesca máquina cósmica é completamente causal e determinada. Tudo o que aconteceu teria tido uma causa definida e dado origem a um efeito definido, e o futuro de qualquer parte do sistema poderia – em princípio – ser previsto com absoluta certeza, desde que em seu estado, em qualquer momento dado fosse conhecido em todos os detalhes.

A partir desse quadro, observa-se que os fenômenos físicos, em si, não são divinos em qualquer sentido, pois, conforme Capra (1996, p.61), “quando a ciência tornou cada vez mais difícil acreditar em tal deus, o divino desapareceu completamente

da visão científica do mundo, deixando em sua esteira o vácuo espiritual que se tornou característico da corrente principal de nossa cultura”. De acordo com aquele autor, a base filosófica dessa secularização da natureza é a divisão cartesiana entre espírito e matéria e, em consequência dessa divisão, a partir da teoria de Newton o mundo passa a ser visto como um sistema suscetível de ser descrito objetivamente. Sobre isto, Capra (1996, p.62) esclarece com propriedade: “a imagem do mundo como uma máquina perfeita, que tinha sido introduzida por Descartes, era então considerada um fato comprovado, e Newton tornou-se o seu símbolo.”

Portanto, o estabelecimento do pensamento newtoniano-cartesiano, caracterizado por idealizar uma concepção de mundo mecânico determinista, ou seja, o mundo considerado uma máquina composta por peças menores que se conectam de modo preciso e tudo que existe pode ser visto de maneira previsível, controlável e mensurável, teve um grande impacto na evolução das sociedades ocidentais, servindo de alicerce científico não só para a Física, mas também pelas suas consequências filosóficas, para a Biologia, Medicina, Psicologia, Economia, Filosofia, Política, Administração, Pedagogia, entre outras (BEHRENS, 1999; BEHRENS *et al.*, 2000).

Com base nos trabalhos desses pesquisadores, também é possível alcançar um progresso científico e tecnológico nas sociedades ocidentais, nos séculos que se seguem. Por sua vez, de acordo com Behrens (1999), ao mesmo tempo em que o mundo é contemplado pela técnica, alcançando um avanço significativo no aspecto material, levou o homem a ver o mundo de maneira compartimentalizada, reducionista e fragmentada, “separando a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé, e, em especial, separando mente e corpo”.

A autora ressalta, ainda, que tal concepção é questionada pela comunidade científica após o surgimento de novas teorias, como a teoria da relatividade⁵, de Albert

⁵ A Teoria da Relatividade introduziu na comunidade científica, a princípio, um novo pensamento a respeito de tempo e espaço. Einstein mostrou que massa e energia são termos permutáveis não distintos e que os conceitos de espaço e tempo são subjetivos. A teoria contrapôs, assim, a visão mecanicista de Newton, na qual espaço e tempo são distintos e absolutos. Portanto, parafraseando Capra (1996), essa teoria traz mudanças revolucionárias em relação aos conceitos de realidade surgindo uma nova visão de mundo, pois, o “universo deixa de ser visto como uma máquina composta de uma infinidade de objetos, para ser descrito como um todo dinâmico [...]” (CAPRA, 1996, p.72).

Einstein, no início do século XX. Por outro lado, somente nas últimas décadas daquele século é que ocorre um movimento mais acirrado de mudança.

De qualquer modo, a teoria newtoniana e cartesiana mantém uma forte influência sobre o pensamento científico ocidental, ao permear o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento no decorrer do século XX, incluindo-se a educação, como será visto a seguir.

2.1.3 Influência do Pensamento Científico na Educação

A educação pode ser compreendida como um setor da sociedade de significativa importância para a formação do homem, cujo contexto histórico implica em métodos e técnicas que determinam o perfil da prática pedagógica que se consolida no espaço físico escolar, resultando, por consequência, na formação das pessoas que atuam na sociedade. Reconhecido isso, cumpre investigar qual é a influência de um paradigma⁶ no campo da educação.

A investigação sobre três das mais importantes práticas pedagógicas delineadas ao longo da história da educação são representadas pelo paradigma tradicional, escolanovista e tecnicista. Desse modo, apresenta-se uma síntese das características de cada uma dessas tendências, com apoio em Libâneo (1986) e Behrens (1999), conforme suas colocações mais relevantes.

O paradigma tradicional traduz-se no ensino centrado no professor que, diante de um público considerado “tábula rasa”, transmite verbalmente, de forma organizada e com auxílio de recursos audiovisuais, um conjunto de conteúdos consolidados universalmente. Esses conteúdos são transmitidos de maneira pronta e acabada, cabendo aos alunos, que assumem uma postura passiva, a reprodução memorizada do que ouviram durante as aulas. Além disso, percebe-se a neutralidade desse tipo de ensino em face das questões de natureza sócio-política.

⁶ Neste estudo, adota-se a definição de Khun (2003, p.89) sobre o termo *paradigma*: “são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares aos praticantes de uma ciência”.

Já o paradigma escolanovista é proposto em 1930, por educadores do “Movimento da Escola Nova”, sendo introduzido para contrapor o modelo tradicional e surgindo como uma idéia revolucionária para a época. Essa tendência enfatiza a atividade humana, principalmente sob o ponto de vista psicológico, ou seja, dá “ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização da realidade” (MIZUKAMI, 1986, p.38). No entanto, o modelo escolanovista desconsidera o contexto sócio-político, assim como o modelo tradicional também o faz.

Por fim, na década de 70 surge o paradigma tecnicista, que propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade. O elemento principal da abordagem tecnicista não está centrado no professor (tradicional) nem no aluno (escolanovista), mas na organização racional dos meios. Propõe um ensino programado para a fragmentação do conhecimento em unidades mínimas, procurando garantir a assimilação imediata, passível de avaliação da capacidade reprodutiva dos alunos. Valoriza o uso de métodos e técnicas, ou seja, recai na técnica pela técnica. A organização lógica e psicológica dos conteúdos é preparada por especialistas que desenvolvem um material instrucional pronto para ser aplicado de forma mecânica e repetitiva.

Cumprindo observar que esses modelos, os quais sofrem influência do paradigma newtoniano-cartesiano, dominam a cultura da sociedade ocidental por vários anos e, em alguma medida, são adotados para a formação das pessoas. Entretanto, consideradas as mudanças atuais nos meios de produção e os avanços tecnológicos e sociais ocorridos nas últimas décadas, tais paradigmas deixam de ser suficientes para atender as necessidades dos professores no que diz respeito, sobretudo, às práticas pedagógicas. Diante disso, os pesquisadores buscam um corpo teórico que sustente uma formação embasada na nova visão de mundo que vem sendo construída desde o início do século XX, a partir da descoberta da Teoria da Relatividade.

2.1.4 A proposição de um novo paradigma

No final do século XIX e início do século XX, importantes pesquisas são realizadas sob a autoria de um grupo internacional de físicos, tais como Max Planck, Albert Einstein, Niels Bohr, Werner Heisenberg, Wolfgang Pauli, Erwin Schrödinger, entre outros. Esses pesquisadores exploram conceitos de espaço, tempo, matéria, causa e efeito, os quais contrapunham a concepção científica mecanicista (CAPRA, 1996). Mas foi só com a descoberta dos *quanta de energia*, por Max Planck, em 1900, e por Albert Einstein, em 1905, ao publicar a sua *Teoria Especial da Relatividade*, que a visão de mundo em Física começa a sofrer transformações expressivas. Para ser possível compreender a nova representação de mundo que a literatura contemporânea apresenta, considera-se pertinente destacar a teoria da relatividade de Albert Einstein, por ser considerado o pai da Física Moderna.

Einstein nasceu na Alemanha, em 1879. Físico e matemático, é até hoje reconhecido pela sua genialidade. Com a Teoria da Relatividade introduziu um novo modo de se pensar os conceitos de tempo e espaço. Einstein mostra que massa e energia são termos permutáveis não distintos e que os conceitos de espaço e tempo são subjetivos, ou seja, “não há espaço e tempo absolutos, mas sim medidas de distância e tempo que dependem do movimento do observador” (BEHRENS, 1999, p.32).

Como já comentado neste estudo, essa nova visão começa a ser considerada com mais ênfase na educação a partir da última década do século XX. Assim, na tentativa de se refletir, explicar e agir diante das transformações que foram ocorrendo, desenvolve-se um paradigma inovador que os pesquisadores denominam como “ecológico ou sistêmico” (CAPRA, 1996), “Holístico” (CREMA, 1995) e “paradigma emergente” (MORAES, 1997).

O paradigma sistêmico ou ecológico estaria, na visão de Capra (1996, p.17), substituindo “os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana”. Para esse autor, a visão sistêmica ou ecológica rejeita a dicotomia entre homem e natureza e propõe uma postura de integração entre esses dois pólos, permitindo um grau de compreensão voltado para a

interação de processos, a multiplicidade das interpretações, a heterogeneidade de mundos possíveis, de observadores e leituras possíveis.

Já nas palavras de Crema (1995), a visão holística possibilita que Homem e Universo encontrem-se em indissolúvel diálogo e cumplicidade, respondendo-se mútua e instantaneamente.

E, por último, o paradigma emergente abordado por Moraes (1997, p. 25), “concebe o sujeito e o objeto como organismos vivos e interativos, considerando a necessidade de diálogo do indivíduo consigo próprio e com o outro, na busca da comunhão com o Universo”.

Diante do exposto, embora diferentes denominações tenham sido apresentadas, observa-se que esses termos assinalam um ponto em comum: o mundo é visto em sua totalidade e o homem passa a ser considerado como “um ser indiviso reconhecendo a unidualidade cérebro-espírito levando à reintegração sujeito-objeto” (BEHRENS, 1999, p.59)

Nessa perspectiva, não cabe a visão tradicional em relação à compreensão de ser professor como um reprodutor de saberes, mas como sujeito produtor e construtor de saberes e portador de uma autonomia intelectual que adquire e mobiliza seus conhecimentos. O desafio que se coloca nessa nova concepção é superar⁷ o processo da reprodução do saber, alcançando-se, em lugar dele, o processo de produção do conhecimento. No mesmo sentido, Ponte (1992, p. 234) afirma que “compreender as realidades do mundo dos que vivem o dia-a-dia das escolas é uma condição indispensável para a transformação dessas realidades”.

Desse modo, no próximo capítulo são tratadas as questões teóricas que a literatura contemporânea tem apresentado em relação ao processo de construção da identidade do professor, tendo-se como ponto de partida o professor como sujeito que atua no universo de maneira pessoal e profissional.

⁷ Adota-se, aqui, a abordagem de Crema (1995, p.46) relacionando ao termo *superar*. Para o autor, “superar não é fazer desaparecer, mas progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro no momento anterior e levando a um complemento segundo as novas exigências”.

3 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 90, as pesquisas relacionadas à formação de professores têm destacado a importância de se valorizar os saberes dos professores e o seu desenvolvimento profissional, que vai além dos conhecimentos formais, como elementos integrantes no processo de construção da identidade do professor, opondo-se ao entendimento do professor como simples executor de tarefas pré-estabelecidas.

Essa idéia traz um novo olhar à formação docente, pois a concepção tradicional de formação visa à capacitação dos professores por meio da transmissão de conhecimentos, com o intuito de que os professores aprendam a atuar eficazmente. Isso demonstra uma prática em que as ações de formação estão baseadas numa concepção linear, prescritiva e pontual. Segundo Nunes (2001), essa prática vem sendo substituída pela abordagem de compreender as práticas pedagógicas do professor como elemento que compõem a sua identidade. Nessa abordagem, o professor é considerado um sujeito que adquire e mobiliza seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, de suas experiências e de seus percursos formativos e profissionais.

Sob essa perspectiva, o presente estudo pretende contribuir com reflexões sobre o processo de construção da identidade do professor. Esse tema vem sendo explorado nas pesquisas em educação realizadas no Brasil, sob influência da literatura internacional.

Com efeito, optou-se aqui, principalmente, por pesquisar os referenciais teóricos apresentados por três autores: Tardif (2002), que aborda os saberes experienciais; Schön (1997), que discute a prática reflexiva; e Nóvoa (1997), que explora a importância da articulação entre o desenvolvimento profissional e pessoal, além da valorização profissional do professor. Justifica-se a escolha desses autores pelo fato de reconhecerem a importância do processo de profissionalização do professor, entendida como um processo que se transforma constantemente.

Neste contexto, Tardif (2002) desenvolve estudos na área dos saberes docentes necessários ao exercício da profissão, preocupando-se com a natureza desses saberes. Nóvoa (1997), por sua vez, apresenta em seus estudos a importância da formação continuada como forma de servir de estímulo a uma reflexão crítica que conduza os professores ao pensamento autônomo e à auto-formação. Para tanto, o autor considera necessário que eles invistam em seus projetos pessoais, tendo em vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Schön (1997) expõe uma contribuição importante sobre as competências dos professores, criando a categoria de profissional reflexivo. Para essa categoria, o autor apresenta dois conceitos: reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação. O primeiro, indica o indivíduo que analisa e interpreta a própria realidade enquanto a mesma é vivida; o segundo implica no olhar retrospectivo e na reflexão sobre o ato realizado. Com isso, o recurso da reflexão emerge como parte inerente ao desempenho do professor, mesmo que ele não tenha clareza dessa prática.

Os pontos de vista defendidos pelos autores citados apresentam-se a seguir (itens 3.1, 3.2 e 3.3).

3.1 SABER DOCENTE

Os trabalhos de Tardif (2002) abordam a temática sobre a multiplicidade dos saberes docentes. Para o autor, a ação docente é composta de múltiplas funções que mobilizam diferentes saberes. Assim, seus estudos se voltam para a origem desses saberes. Tardif (2002, p.16) considera os saberes de um professor como sendo “uma realidade social materializada por meio [...] uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e, ao mesmo tempo, saberes deles”.

Essa definição parte da premissa de que o saber docente é composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes construídas ao longo de uma carreira profissional, não se reduzindo a uma função de transmissão dos conhecimentos já

constituídos. Por conseguinte, o autor apresenta quatro tipologias de saberes: da formação profissional, das disciplinas, curriculares e da experiência.

Na primeira tipologia, os saberes da formação profissional advêm das instituições de formação dos docentes, no decorrer da qual, seja inicial ou continuada, esses saberes são articulados pela ciência da educação, cujo propósito é incorporá-lo na prática do professor. Além disso, o autor destaca que, além desses saberes, o professor também mobiliza outros que podem ser chamados de saberes pedagógicos, que se apresentam como doutrinas ou concepções produzidas na comunidade científica das universidades e instituições de formação docente, monopolizando o pólo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ou seja, as instituições “fornecem, por um lado, o arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF *et al.*1991, p.217).

Os saberes que se apresentam no âmbito das disciplinas originam-se da tradição cultural e dos grupos sociais responsáveis por produzir o conhecimento e, portanto, correspondem às diversas áreas do conhecimento de que a sociedade dispõe e que as universidades absorvem sob a forma de disciplina em seus diversos cursos de graduação.

Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares expressos nos planos de ensino que os docentes desenvolvem por meio de suas ações. Esses programas, por sua vez, representam os saberes sociais que as IES definem como válidos.

Por último, em relação aos saberes da experiência, Tardif (1991) elucida que esses se originam do trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente, formando um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todas as suas dimensões.

Tardif traduz esse saber como cultura docente em ação, ou seja, a forma de ser do professor.

Sobre isso vale ressaltar a explicação de Larson (*apud* SACRISTAN, 2002, p.86): “A forma de ser do professor é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação. Isto significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam e como queremos que atuem”.

Sacristan (2002, p.87) complementa essa idéia indicando também a importância de considerar o contexto e as condições de trabalho do professor: “dizer que um professor se nutre das raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem, as condições de trabalho em que vai trabalhar”.

Por conseguinte, como resultado de seus estudos que envolvem a análise de pesquisas empíricas, Tardif (2002, p. 56) incorpora as dimensões temporais ao saber docente dos professores, apontando dois fenômenos: a trajetória pré-profissional e a carreira profissional. Para sustentar sua abordagem, o autor adotou o conceito de Marx sobre a práxis social que de “certa maneira é um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”. (*Ibidem*, p.56)

Partindo desse conceito, aquele autor defende a idéia de que, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, com o passar do tempo modifica também o seu “saber trabalhar”. A dimensão temporal não corresponde ao tempo cronológico, mas decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações, ou seja, as situações que os trabalhadores desenvolvem, progressivamente, são saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho.

Valendo-se dessa concepção, Tardif (2002, p. 79) traz como apoio os dois fenômenos da temporalidade — a trajetória pré-profissional e a carreira profissional — que expressam a aprendizagem dos professores. Em relação ao fenômeno da trajetória

pré-profissional, o autor explica que os professores interiorizam expressivo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores aprendidos ao longo da história de vida pessoal e escolar, ou seja, o tempo de aprendizagem do trabalho “não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”. (Ibidem,p.79)

No entanto, segundo o mesmo autor, sozinhos esses saberes não permitem representar o saber profissional, pois não explicam como a experiência de trabalho se torna uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem, levando-o então a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional. Desse modo, o fenômeno da carreira é considerado como a trajetória dos professores emergida por meio do “fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações” (TARDIF, 2002, p.81), incluindo-se a nessas interações os primeiros anos da profissão. Essa é uma fase decisiva, uma vez que se trata da descoberta da realidade do trabalho, ou seja, do confronto entre a teoria e a prática, entre o aluno ideal e o aluno real, das relações com os colegas de trabalho, do vínculo com a instituição, da estabilização e consolidação dessas relações que não dependem, como já foi mencionado, do tempo enquanto cronologia, mas sim de como elas irão constituir-se na vida profissional do professor, delimitando a competência e o envolvimento dele na sua profissão. Outro elemento que o autor inclui na trajetória docente é o conhecimento de diferentes realidades institucionais. Isso pode ampliar os saberes, as experiências, bem como o seu progresso.

Em síntese, Tardif (2002, p.71) defende que os saberes dos professores “não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, por meio do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”.

Observa-se, assim, que essa concepção permite conceber o professor como sujeito de um fazer, sendo portador de valores e de conhecimentos envolvendo

aspectos pessoais, sociais, pedagógicos, culturais, políticos, entre outros. Essa visão condiz com as idéias de Godson (1991, *apud* Nóvoa 1997, p.25), que defende “a necessidade de investir na práxis, que articula o conhecimento teórico e a capacidade de atuar, como lugar de produção dos professores”.

No entanto, é importante que se compreendam os conceitos e o papel da reflexão na capacitação desses professores, que não são meramente instrumentais. Uma referência básica sobre esse tema na literatura contemporânea é o estudo de Donald Schön, conforme pode ser observado no próximo item.

3.2 PRÁTICA REFLEXIVA

A idéia de refletir sobre a prática não é nova. Em meados do século XX, o filósofo John Dewey já estudava a importância do pensamento reflexivo. Dewey (1989 *apud* Garcia, 1997, p.60) defende que o ensino reflexivo leva ao "exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem". Isso significa, parafraseando Garcia (1997), a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão se torne um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Assim, partindo da crítica à racionalidade técnica, que se aplica principalmente quando se conhecem os fins e quando os problemas estão bem definidos, apenas utilizando teorias e técnicas para a sua resolução e valendo-se dos pressupostos de Dewey, Donald Schön apresenta uma proposta teórica de epistemologia da prática, que pode ser compreendida com os esclarecimentos de Gómez (1997, p.102):

[...] Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

A proposta dessa teoria está em torno de um triplo movimento: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A idéia de Schön é mostrar que o professor possui um conhecimento específico ligado à ação, ou seja, um conhecimento que advém da prática. Tal conhecimento ele denomina de prático, definindo-o como um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Sobre isso, com propriedade Contreras (2002, p.106) esclarece:

Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim está na ação. Não há nada – segundo Schön – que nos faça pressentir que nosso ‘saber como’ consista de um conjunto de regras estruturadas previamente à ação que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Neste sentido, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isto é um conhecimento na ação.

Por outro lado, Schön defende que, muitas vezes, quando o professor é surpreendido por algo que o afasta da situação habitual, este acaba pensando sobre o que está fazendo ou, inclusive, pensando enquanto está fazendo. A isso o autor chama de reflexão na ação. Schön (1997, p. 83) explana sobre essa ação com o seguinte exemplo:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação: talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão na ação não exige palavras. (1997, p.83).

Essa citação acima demonstra que conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta desse caso, o que leva o professor a utilizar

outros recursos, como a necessidade de refletir. Dessa forma, o processo de reflexão na ação transforma o profissional, de acordo com Schön (1983, *apud* Contreras, 2002,p.69), em um “pesquisador no contexto da prática”, requerendo do professor a capacidade de criar novas perspectivas para entender o problema das circunstâncias e maneiras não previstas em seu conhecimento anterior, ocasionando a reflexão na ação.

O terceiro movimento que Schön apresenta é a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, que implica num distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão. Esse último movimento é explicado por Gómez (1997, p.105) como: “a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação”. Em ambos os casos, reflexão na ação e reflexão sobre a ação demandam atitudes reflexivas dos professores, não sendo válidas as soluções já acumuladas em seus repertórios de casos. Contreras (2002, p.110) acrescenta que

[...] não se têm, em principio, nem sequer uma forma adequada de interpretá-las, de tal maneira que é necessário entender uma situação e modificá-la. Essa dupla necessidade os leva a empreender ações sobre a situação que eles podem avaliar. Ou seja, eles examinam a situação. Desse modo, colocam-se em andamento espirais de avaliação-ação-nova avaliação.

Nessa dinâmica, pode-se afirmar que o professor não apenas aprende e constrói esquemas e conceitos, mas também abre o diálogo entre o processo pedagógico e a sua prática.

O estudo de Schön sobre este triplo movimento, segundo Pimenta (2002), favorece um amplo campo de pesquisa abrangendo uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação dos professores como, por exemplo, as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância de trabalhos coletivos, a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?), os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional, entre outros.

Contudo, há autores, como Liston e Zeichner (1991, *apud* Contreras, 2002), que apontam limites na teoria de Schön. Na opinião deles, o estudo desse autor tem um enfoque reducionista, pois apresenta pressupostos de profissionais que se envolvem

individualmente em práticas reflexivas, com o objetivo de somente modificar de forma imediata a sua prática em sala, não levando em conta uma prática reflexiva coletiva, mas também uma reflexão entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

Sob esse mesmo prisma, Alarcão (1996, *apud* Carvalho e Simões, 1999, p.174) ressalta que Schön não contempla a análise dos pressupostos éticos e políticos que envolvem o próprio conceito de educação. A autora prossegue explicando que o simples exercício de reflexão não garante a formação docente, por essa ação não ser um processo mecânico.

Observa-se, então, que os juízos apresentados apontam para a ausência de uma reflexão crítica que contemple o contexto social, político e cultural. Portanto, verifica-se que a prática não pode ser vista somente como *lócus* de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas como espaço de criação e reflexão inserido num processo permanentemente articulado com o contexto social, econômico e cultural que permeia o contexto escolar.

Nessa perspectiva, cumpre apresentar o conceito de reflexão de Gómez (1997, p. 103):

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenário políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento 'puro', mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Com base nessas constatações, concorda-se com Schön (1997) sobre seus três movimentos — o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação — uma vez que de fato favorecem o entendimento sobre a formação de profissionais reflexivos. Contudo, também se concorda com as abordagens de Liston e Zeichner (1991), Alarcão (2003) e Gómez (1997) ao defenderem que o enfoque de Schön deve ser

articulado com as implicações sociais, econômicas e culturais que permeiam o âmbito escolar em que os professores se inserem.

Frente a esse contexto, pesquisadores contemporâneos como Nóvoa (1997) têm apontado a importância e a necessidade de se valorizarem práticas formativas em espaços coletivos que possam contribuir para o desenvolvimento profissional, almejando-se a formação de professores autônomos e capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e a realidade social. A esse respeito, Nóvoa (1997, p.26) explica que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A partir dessa idéia pode-se pensar que o desenvolvimento profissional dos docentes deve se constituir em propostas educacionais que valorizem a formação do professor sob uma perspectiva que reconheça a capacidade de criação e análise, confrontando teoria e prática, produzindo novos conhecimentos.

Assim, faz-se necessário aprofundar como o conceito de desenvolvimento profissional tem sido estudado, apresentando-se algumas concepções e implicações atinentes à formação dos professores, particularmente à formação continuada.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Considerando-se o que foi exposto até aqui, é possível defender a idéia de que a formação dos professores precisa ser repensada, pois ela “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p.25). Nessa lógica, torna-se possível “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir vida do professor) e com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente)” (NÓVOA, 1997, p.15).

Como desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1997) defende a idéia de que ser professor é fazer-se profissional. Assim, o ser pessoa implica em um tempo de produção

de sentido e significado para a sua própria existência. Nesse sentido, o autor traz como fundamento básico o triplo movimento de Schön — conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação —, pois o professor se faz e refaz por uma produção reflexiva e pertinente. Nóvoa (1997, p.26) esclarece ainda que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão”.

Com relação ao desenvolvimento profissional, Nóvoa destaca a importância de os professores assumirem o papel de produtores de sua profissão. No entanto, é necessário que a formação invista nos saberes que os professores detêm, trabalhando sob um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, eles comportam situações problemáticas que impõem a tomada de decisões em um terreno imerso em complexidades, incertezas, singularidades e conflitos de valores, apresentando características únicas e, portanto, exigindo respostas únicas.

Nóvoa sugere a criação de redes coletivas que possibilitem o diálogo entre os professores, o que considera fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Para o autor, essa formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1997, p.25).

Corroborando a idéia de Nóvoa, Imbernon (2005) destaca aspectos que devem ser considerados sobre a concepção de desenvolvimento profissional do professor. O primeiro aspecto diz respeito à diferença entre o desenvolvimento profissional e a formação permanente. O autor explica que se essas terminologias forem vistas como sinônimas, ver-se-á o desenvolvimento profissional de uma maneira restrita, considerando a formação como único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente. Imbernon argumenta que o professor desenvolve-se sob a influência de diversos fatores como, por exemplo, o salário, a demanda do mercado de

trabalho, o ambiente de trabalho na escola em que atua, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, além da formação permanente que realiza ao longo de sua vida profissional.

O desenvolvimento profissional é, pois, significativamente mais amplo, abrangendo um conjunto de fatores que favorecem ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Com isso, pode-se perceber que a formação permanente é um elemento fundamental nessa progressão, embora não seja o único no desenvolvimento do profissional docente.

O segundo aspecto que Imbernon apresenta refere-se ao risco de o termo *desenvolvimento profissional* ter conotações funcionalistas, quando definido apenas como uma atividade ou um processo voltado à melhoria das habilidades, atitudes, significados ou da realização de uma função atual ou futura. Para ele, existe um processo dinâmico no desenvolvimento profissional, do qual fazem parte o dilema, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência. Para sustentar essa abordagem, faz referência a Schön que, entre outros termos, refere-se a essa idéia como “a existência de um conhecimento profissional exterior às situações cambiantes da prática” (SCHÖN, 1992, *apud* IMBERNON, 2005, p.44). Isso significa que o desenvolvimento profissional pode ser concebido como qualquer intenção sistemática do professor de melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Nesse contexto, o autor observa que “a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBERNON 2005, p.45).

No terceiro e último aspecto apontado por Imbernon (2005), esse defende que deve ser introduzido no conceito de desenvolvimento profissional a idéia de coletivo ou institucional, ou seja, de desenvolvimento de todos que trabalham em uma instituição educacional. Sobre esse aspecto, o autor argumenta que o desenvolvimento profissional dos inúmeros colaboradores (equipes de direção, o pessoal não docente e os

professores) de uma instituição integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho — o conhecimento, as habilidades e atitudes dos trabalhadores.

Em face disso, pensar em desenvolvimento profissional para além das práticas da formação significa

reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNON, 2005, p. 46).

Do que foi exposto até aqui sobre o saber docente, a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional, observa-se que os autores têm apontado para um novo modo de construção da identidade do professor, levando a uma concepção de formação ao longo da sua trajetória de vida.

É visível, no entanto, que os autores aqui apresentados guardam divergências em suas teorias. Porém, o enfoque central que fundamenta este trabalho é uma constante em todos eles, entendendo-se, desse modo, que são distintos saberes que integram a identidade do professor.

Isso leva a considerar que o conhecimento do professor não se reduz ao saber científico, bem como que este ele seja uma pessoa cuja parte importante é ser professor (NÓVOA, 1997). Portanto, compreende-se que a “pessoa professor” traga consigo influências do meio sócio-cultural, da família, das relações interpessoais, da formação inicial e da formação autônoma, repercutindo em seu modo de ser.

Tendo em vista esse referencial, pode-se afirmar que os estudos dos autores analisados em relação à formação docente partem da necessidade de transformar os modelos de formação, considerados lineares e reducionistas, em redes coletivas de trabalho, permitindo assim a troca de experiências e a partilha de saberes, assumindo-se a formação como um processo interativo e dinâmico.

É nessa perspectiva que a utilização de ambientes virtuais, sustentados pelas tecnologias digitais, favorecem a formação dos professores, configurando-se como um

espaço que amplia a socialização profissional e a produção de saberes e de valores que se inserem como um exercício autônomo da profissão docente.

Esse é o assunto a ser tratado no próximo capítulo, em que são descritos três ambientes virtuais, com o intuito de se compreender como tais ferramentas contribuem para a formação e desenvolvimento do professor.

4 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Em paralelo às discussões que têm sido realizadas sobre a formação docente, visto no item anterior, pesquisadores contemporâneos como Moran (2000), Behrens (1999) e Nóvoa (1997) têm apontado a necessidade de se criarem projetos e se desenvolverem políticas educacionais que ofereçam espaços que permitam identificar e socializar o conhecimento das pessoas nas organizações e instituições de ensino, intermediadas pelas TIC.

Assim, conforme enfatiza Behrens *et al.* (2000, p. 67), também “faz-se necessário o desenvolvimento de novas habilidades ou talentos que incluem a fluência tecnológica, a capacidade de resolver problemas e os 3 ‘Cs’ – comunicação, colaboração e criatividade [...]”, pelos profissionais da educação.

Dentre as TIC, o uso da rede mundial de computadores — Internet — tem sido alvo de estudos e pesquisas, desenvolvendo-se projetos para responder a essa demanda. Desse modo, é essencial que se explore estas tecnologias com o intuito de esclarecer como podem elas colaborar com as novas exigências da sociedade contemporânea.

A Internet surgiu na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, com objetivos militares. No final do século, já se encontrava presente nos lares, escolas, faculdades, empresas e outros diversos locais, o que possibilitou o acesso a uma ampla gama de conteúdos, bem como facilitou o contato entre as pessoas do mundo inteiro, promovendo uma aproximação que ultrapassa distâncias por meio da WWW⁸ — conhecida como web — que, segundo Campos *et al.* (2003, p.22), é

uma rede flexível formada por redes dentro da Internet onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprio sites, que servem de base para todos os indivíduos com acesso poderem produzir sua homepage, feita de colagens variáveis de textos e imagens. Cada site web é um conjunto de páginas sobre um determinado assunto, interconectado com outros sites. Nas páginas web, quaisquer palavras, frases, figuras, ícones podem ser

⁸ World Wide Web ou Teia de Alcance Mundial.

'marcados' para funcionar como 'endereço' de outras páginas num sistema hipertextual. Isto permite o deslocamento entre páginas com o simples uso do mouse.

Campos *et.al.* (2003, p.22) acrescentam que essa ferramenta permite que as pessoas “discutam tópicos de interesse, comuniquem-se, compartilhem informação e busquem apoio para a solução de seus problemas”. Com base nesse cenário, pode-se dizer que o computador conectado em rede é uma ferramenta capaz de ampliar a criação de espaços que favorecem discussões, produção de conteúdos, troca de experiências entre profissionais de diferentes áreas, incluindo a da educação.

Vale a pena ressaltar que a Internet não pode ser considerada, tal como explica Moran (2001, p.19), “uma solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica, mas ela pode facilitar, como nunca antes, o intercâmbio de professores com professores” ou seja, a rede mundial possibilita novas oportunidades de reformular as relações entre os professores, permitindo diversificar os espaços de construção do conhecimento individual e coletivo.

Complementando essa idéia, Hardin e Ziebarth (1995, *apud* Campos *et al*, 2003, p.25) destacam que “a aprendizagem baseada na Internet deve aproveitar o que há de melhor nas redes de computadores — a possibilidade de comunicação e a cooperação entre pares”. Nessa dinâmica, a construção e o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgem como uma valiosa oportunidade de favorecer a produção e o intercâmbio de conteúdos entre as pessoas.

Portanto, tendo em vista que esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação docente de professores que utilizam um ambiente virtual, torna-se pertinente introduzir esse assunto, apresentando-se o conceito, as características, bem como o potencial que esses ambientes propiciam.

4.1 CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E FUNCIONABILIDADES DO AVA

A expressão AVA — Ambiente Virtual de Aprendizagem — vem sendo utilizada por educadores, técnicos em informática e profissionais interessados nas relações entre

a educação, a comunicação e a tecnologia. De acordo com Barbosa (2005), a criação e o uso desses ambientes têm crescido muito no Brasil nos últimos anos, tornando-se útil nos mais diversos setores da sociedade, inclusive na educação.

Para Schelmmmer (2002, p.34),

Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Ambientes de Aprendizagem On-line, Sistemas Gerenciadores de Educação a Distância e Software de Aprendizagem Colaborativa são denominações utilizadas para softwares desenvolvidos para os gerenciadores da aprendizagem via Web. Eles são sistemas que sintetizam a funcionalidade de software para a Comunicação Mediada por Computador (CMC) e métodos de entrega de material de cursos on-line.

Estudiosos ressaltam que não se pode conceituar o AVA apenas como uma ferramenta tecnológica de informação. Um aspecto que merece ser analisado na projeção de um AVA, de acordo com Schelmmmer, refere-se ao critério pedagógico.

O componente mais importante a ser analisado na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem é o critério didático-pedagógico do software, pois todo e qualquer desenvolvimento de um produto para a educação é permeado por uma concepção epistemológica, ou seja, por uma crença de como se dá a aquisição do conhecimento, de como o sujeito aprende (SCHELMMER, 2002, p.34).

Sob essa perspectiva, destacam-se também as contribuições de Belintane (2002, p.183), sobre as tecnologias computacionais e comunicacionais, que incluem esclarecimento sobre o AVA:

[...] O que pode haver de mais útil e potencializador nas novas tecnologias, nas redes computacionais e comunicacionais, são suas possibilidades de dinamizar interações, preservar e disponibilizar memórias e não, de forma alguma, esse culto mercadológico às suas potencialidades de reproduzir e redistribuir produtos milagrosos. Para distinguir bem a conjunção desses campos, é preciso lembrar que uma coisa é um produto, um pacote a ser reproduzido (seja curso presencial, seja software), outra coisa é um projeto construído a partir das necessidades contextualizadas, a partir das demandas autênticas e do enredamento desde o início de todos os participantes.

Observa-se que esses autores corroboram a idéia de que os AVAs devem constituir uma perspectiva para além da disponibilização de informação por meio de um

conjunto de ferramentas. Pois, atrelado ao conjunto desse ferramental, inserem-se os objetivos educacionais apontados pela proposta metodológica adotada no ambiente.

No entanto, vale destacar que as características especificadas nos estudos desses autores não significam que todos os AVAs respeitem objetivos educacionais consistentes. Um exemplo disso são os AVAs desenvolvidos para as práticas de *e-learning*. De acordo com Okada e Santos (2003, p.5), muitos deles “fundamentam-se na modalidade de comunicação de massa, onde um pólo emissor distribui mensagens em formatos lineares, com pouca ou quase nenhuma interatividade”. A mesma autora prossegue, indicando que, além disso, também os processos comunicacionais desenvolvidos com frequência nesses ambientes, limitam-se à prestação de contas de exercícios em formatos sem conteúdo representativo para a aprendizagem, a exemplo “das pirotecnias que poluem a percepção imagética e sonora dos receptores, muitas vezes chamadas de interativas, apenas por conta da mixagem, mistura em movimento de sons, imagens, gráficos, enfim, de linguagem variadas”. (Ibidem,p5)

Partindo desse exemplo, ressalta-se o que Stahl *et al.* (2006) alertam sobre as publicações de conteúdos, tais como slides, textos ou vídeos: os “conteúdos podem prover recursos importantes para os alunos, assim como os livros sempre o fizeram, no entanto, só podem ser efetivos dentro de um contexto mais interativo com muita motivação”. (*apud*

Apoiando essa idéia, Dillenbourg (2000), fundamentando-se no trabalho de Robin Mason (1998) sobre cursos on-line, apresenta requisitos que considera importantes ao se projetar AVAs. Dentre eles, destacam-se:

- a) projeção do ambiente: deve ser planejado visando à capacidade operacional para trabalhar e se comunicar com diversos programas e aplicativos;
- b) esboço do curso: o sistema deve providenciar uma estrutura básica possível de complementação, ou seja, os participantes poderão contribuir na dinâmica do curso;

- c) comunicação: disponibilizar mecanismos de interação e comunicação síncronas⁹ e assíncronas¹⁰ ;
- d) informações acadêmicas: possibilitar o acesso a informações por meio de ferramentas de busca (desenvolvidas para localizar conteúdos de qualidade na Internet).

Os autores mencionados salientam, ainda, que a comunicação e a interação constituem elementos fundamentais para a criação e a utilização de um AVA.

Nesse contexto, os interesses dos pesquisadores têm se voltado para o desenvolvimento de estudos focados no processo pedagógico dos AVAs, destacando-se nesse aspecto a Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional ou *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL).

4.1.1 Aprendizagem Colaborativa Apoiada pelo Computador (CSCL)

De acordo com Stahl *et al.* (2006), a teoria da Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional, ou CSCL, representa uma área emergente das ciências da aprendizagem, cuja preocupação é investigar como as pessoas podem aprender em grupo com o auxílio do computador. Essa área provém do Computer Supported Cooperative Work (CSCW), que tem foco em técnicas de comunicação empregadas para prover suporte à cooperação, principalmente em negócios. As pesquisas em CSCL também visam ao “desenvolvimento de ambientes enriquecedores para o processo de aprendizagem, em que o trabalho é educação” (CAMPOS *et al.*, 2003, p.61).

Para Stahl *et al.* (2006), o estudo da CSCL teve sua ascensão no início dos anos 90 como reação aos softwares que sujeitavam os alunos a aprender de forma individual e isolada. Dessa forma, a CSCL trouxe uma proposta contrapondo essa visão, ou seja, o desenvolvimento de novos softwares e aplicações que propiciem a aprendizagem em grupo e que ofereçam atividades criativas de exploração intelectual e interação social.

⁹ Síncronas: que ocorrem em "tempo real", com todos os participantes *on-line* ao mesmo tempo.

¹⁰ Assíncronas: são aquelas que não acontecem ao mesmo tempo, mas permitem que as informações, mensagens e demais dados fiquem disponíveis ao usuário, podendo ser acessados no momento em que este se conecta na Internet.

Partindo dessa perspectiva, Campos *et al.* (2003) apontam dois aspectos para a criação e implementação desses sistemas. O primeiro é o projeto técnico do sistema de software; o segundo, o projeto do sistema sócio-pedagógico, que é uma análise dos processos humanos que devem ser auxiliados pelo sistema. Esses processos “estão relacionados com a aprendizagem e com a comunicação e a cooperação entre pessoas, e sua análise pode identificar as funções a serem oferecidas pela tecnologia e como elas devem ser usadas” (CAMPOS *et al.*, 2003, p.63).

Observa-se, que a base de estudo da CSCL tem como ponto-chave a comunicação e a cooperação ou colaboração. Sendo assim, verifica-se que a CSCL pode dar suporte aos AVAs, cuja proposta metodológica é ir além da disponibilização de informação, implicando em um novo modelo de aprendizagem, sugerindo, a construção de AVAs que possibilitem a interação, aumentando a capacidade de produção do conhecimento entre pessoas e grupos.

De acordo com Stahl *et al.* (2006), o estudo sobre aprendizagem em grupos começou muito antes do CSCL, pois anteriormente a 1960, os pesquisadores já investigavam a aprendizagem colaborativa. Entretanto, ao se abordar esse tema, depara-se com a dúvida entre aprendizagem "colaborativa" ou "cooperativa" e, nesse caso, é interessante identificar as diferenças e semelhanças entre esses termos.

4.1.2 Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa

Segundo Harassin (1995, *apud* TORRES, 2002, p.41), a aprendizagem colaborativa é vista “como qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópico ou melhorar habilidade”.

Para Larocque & Faucon (1997), a diferença entre cooperação e colaboração pode ser traduzida no modo como é organizada a tarefa pelo grupo. Para os autores, na colaboração todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram; na cooperação, por sua vez, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma tarefa.

Ted Panitz (1996, *apud* Gava & Menezes, 2003) define a cooperação como uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto final ou objetivo específico por meio de pessoas trabalhando conjuntamente em grupos. Já a colaboração, o autor define como uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, onde os indivíduos são responsáveis por suas ações, incluindo a aprendizagem e o respeito às habilidades e contribuições de seus pares.

A partir dos conceitos apresentados, é possível verificar que esses termos trazem algumas características particulares como, por exemplo, a aprendizagem colaborativa é menos estruturada e mais flexível, enquanto na aprendizagem cooperativa o processo é mais estruturado e definido. Ainda assim, concorda-se com Torres (2002 p.42) quando enfatiza que ambos os conceitos “derivam de dois postulados principais: de um lado, da rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica como motivação hierárquica, unilateral; de outro, trata-se de concretizar uma socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem”.

Feitos esses esclarecimentos, entende-se que para utilizar as TIC, em especial a AVA em atividades colaborativas sob a perspectiva do CSCL, é essencial contemplar e compreender alguns elementos que fundamentam essa nova abordagem metodológica. Nesse contexto destacam-se a interação e a aprendizagem.

4.1.3 Interação e Aprendizagem

Várias teorias, tal como a Epistemologia Genética, — de Piaget — a Teoria Sócio-Cultural, de Vygotsky e a Teoria da Cognição Situada, proposta por Clancey, entre outras, contribuem para o entendimento da aprendizagem colaborativa.

Segundo Hsiao (2000, *apud* Campos, 2003, p.31), com essas teorias buscou-se

reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento.(...) Elas têm como ponto comum a visão de que indivíduos são agentes ativos que, a partir de seus objetivos, buscam e constroem conhecimento dentro de contextos significativos.

Neste estudo, optou-se por explorar a Teoria Sócio-Cultural, elaborada por Lev Semiónovitch Vygotsky (1896-1934), uma vez que esse pesquisador enfatizou o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem, o que se constitui num dos objetivos buscados na presente pesquisa.

4.1.4 A Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky

Lev Vygotsky desenvolveu trabalhos em áreas como arte, filosofia, literatura, lingüística e psicologia, mas os trabalhos mais conhecidos estão relacionados ao desenvolvimento social, cultural e cognitivo da criança no contexto escolar. Vale ressaltar, entretanto, que a “preocupação principal de Vygotsky não era elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral” (REGO, 2002, p.24). Nesse sentido, seus estudos podem ser estendidos a qualquer aprendiz.

Conforme esclarecem Cole e Scribner (1984, p.7, *apud* Rego, 2002), Vygotsky foi “o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”. Com efeito, para defender essa idéia, Vygotsky fundamentou-se no método e nos princípios do materialismo histórico-dialético, o que torna pertinente esboçar, mesmo que em linhas gerais, a concepção do materialismo histórico-dialético realizada por Marx e Engels, responsáveis por essa concepção.

[S]egundo o materialismo histórico-dialético, o processo de vida social, política e econômica, é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas constituições e regras, das suas idéias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradições e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos dessa realidade que provocam a mudança de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e por meio de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento.

De acordo com Rego (2002), nas primeiras décadas do século XX, a psicologia estava dividida em duas tendências opostas: uma, baseada nos pressupostos empiristas e outra nos princípios da filosofia idealista. Em relação à primeira tendência,

concebia-se a psicologia como uma ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, compreendidas como habilidades mecanicamente construídas. A segunda tendência, por sua vez, entendia a psicologia como uma ciência mental, acreditando-se que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito.

Por conseguinte, Vygotsky entendia que nenhuma dessas duas tendências possuía fundamentação suficiente para a construção de uma teoria consistente dos processos psicológicos tipicamente humanos. Desse modo, o pesquisador tece críticas às duas tendências, buscando a superação dessas correntes por meio da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético. Ele acredita que por essa abordagem é possível descrever e explicar as funções psicológicas superiores, entendidas como consciência, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc., que representam características exclusivas do homem. Para Vygotsky, essas funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural; no entanto, partem dos processos psicológicos elementares que são de origem biológica, ou seja, estruturas orgânicas que envolvem reações automáticas, ações reflexas e associações simples, compreendendo, assim, que a complexa estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e social.

Partindo dessa visão, Vygotsky defende que a relação do homem com o mundo não se dá de uma forma direta, mas por meio de uma relação mediada, na qual se empregam instrumentos ou símbolos que funcionam como ferramentas auxiliares, como elementos mediadores. Quanto a isto, Rego (2002) esclarece que os instrumentos são elementos externos à pessoa, cuja função é modificar a natureza ou interagir com ela, já os signos funcionam como instrumentos psicológicos internalizados na pessoa humana.

Nesse contexto, Vygotsky (1987, p. 151) tem a linguagem como um sistema simbólico fundamental, pois “a linguagem e a palavra fornecem os conceitos e formas de organização do real entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento”.

O autor também ressalta que

a comunicação direta entre duas mentes é impossível, não só fisicamente como também psicologicamente. A comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta. Ou seja, o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras. O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. (VYGOTSKY, 1987, p. 186-187).

Com isso, fica claro que a linguagem é um instrumento do pensamento ou, conforme elucida Vygotsky (1991, p.101), “a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento”. É justamente nesse contexto que a aprendizagem, para aquele autor (1991), é considerada necessária e fundamental, não representa desenvolvimento, mas, quando adequadamente organizada, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de crescimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Um ponto central para se compreender a teoria vygotskyana é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que afirma que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Vygotsky (1991 p.97) define a ZDP como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Com efeito, essa concepção torna clara a importância da interatividade. Sobre isso, Newman e Holzman (1993, p. 82, *apud* BATTEZZATI, 2002), sustentando-se em Vygotsky, esclarecem que a interatividade promove o desenvolvimento do pensamento cognitivo, ou seja, do pensamento reflexivo e significativo que ocorre na consciência do indivíduo e que, por conseguinte, determina o sentido de suas idéias.

Portanto, o pensamento cognitivo está, segundo os postulados de Vygotsky, relacionado ao desenvolvimento intelectual do ser humano, pois uma pessoa ou uma criança não se desenvolve intelectualmente de maneira exclusivamente autônoma, mas por meio de recortes da realidade, conforme estes lhes são apresentados durante sua vida e nas relações com outras pessoas ou com seu contexto histórico. É por meio

desse processo de trocas, de contatos interativos, que o indivíduo pode caminhar do plano social das relações interpessoais para o plano individual interno das relações intra-pessoais.

Em face do que foi exposto, pode-se considerar que Vygotsky atribui à interação social um papel relevante no desenvolvimento cognitivo das pessoas, uma vez que ele indica que a aprendizagem acontece inicialmente em um plano coletivo para depois ocorrer em nível individual.

É nesse contexto que a aprendizagem colaborativa se insere. Vale destacar os esclarecimentos de Sthal (2006) ao considerar que a colaboração é primordialmente conceitualizada como processo de construção do significado compartilhado. A construção do significado não é assumida como uma expressão de representações mentais dos participantes individuais, mas sim como uma realização da interação. Nesse caso, a aprendizagem colaborativa pode ser compreendida como prática da construção de significados no contexto de atividades conjuntas, a qual não se realiza simplesmente na interação, mas está realmente constituída nas interações entre participantes.

Mas a idéia de aprendizagem colaborativa em que a presente pesquisa se apóia é encontrada na definição de Stofberg *et al.* (2001 *apud* VALASKI, 2003, p.17) que definem a aprendizagem colaborativa como “um processo dinâmico realizado em grupos, com o propósito de se atingir competência e de gerar conhecimento por meio da cooperação, da comunicação, do compartilhamento de informações e da troca de idéias”.

Assim, a partir do entendimento dos postulados de Vygotsky e do conceito de aprendizagem colaborativa, retorna-se ao estudo do planejamento de AVAs na perspectiva do CSCL.

4.1.5 Planejamento de Ambientes Virtuais Colaborativos

Ao se apresentar a Teoria Sócio-Cultural e a definição de aprendizagem colaborativa, entende-se que esses conceitos podem facilitar a compreensão do

processo relativo ao planejamento de AVAs. Nesse caso, reitera-se que os AVAs empregam metodologias que se sustentam na interatividade, levando as pessoas a se colocarem como elementos ativos do processo de aprendizagem. É nessa perspectiva que os estudos de CSCL se organizam.

De acordo com Sthal (2006), o lado tecnológico da agenda da CSCL é focada no projeto e no estudo de tecnologias fundamentalmente sociais. Isso sugere que a tecnologia a ser projetada implica mediar e encorajar ações sociais, as quais constituem a aprendizagem em grupo que leva à aprendizagem individual. Observa-se que o movimento desse ambiente está na interação entre as pessoas. Entretanto, uma proposta de aprendizagem cooperativa, projetada nesses tipos de ambientes, pode ser centrada em diferentes formas e modelos relacionados ao nível e ao compromisso atinente ao processo de colaboração.

Nesse sentido, Brna (1998 *apua* CAMPOS *et al*, 2002, p.73) apresenta seis formas de cooperação, cada qual em um nível diferente:

[a] Divisão de trabalho: é feita uma divisão de tarefas, sendo que cada membro do grupo torna-se responsável por uma; [b] estado de cooperação: existem momentos de trabalhos individuais e momentos em que o trabalho é feito em grupo, mas considera-se que o grupo está compartilhando um estado cooperativo; [c] cooperação como propósito final: o objetivo do trabalho é aprender a cooperar; [d] cooperação como meio: o objetivo do trabalho é aprender algo, utilizando técnicas cooperativas para isso; [e] cooperação formal: os membros do grupo concordam e firmam um acordo para realizar um trabalho cooperativamente; [f] cooperação informal: os membros do grupo trabalham cooperativamente, mas não há acordo formal; a cooperação ocorre espontânea.

Outro aspecto levantado nos estudos em CSCL refere-se à definição dos graus de interação possíveis nesses ambientes. De acordo com Campos (2002), podem ser utilizadas duas tecnologias de comunicação: a assíncrona e a síncrona. O uso de uma dessas tecnologias, ou a combinação das duas é que irá determinar o grau de interação entre as pessoas. Nesse aspecto, a autora apresenta três graus de interação possíveis:

[a] Pequeno: há pouca interação entre os indivíduos envolvidos. Exemplo: no caso em que existe apenas compartilhamento de informações. [b] Médio: a interação é um pouco maior, porém ainda está bem distante dos efeitos de interação face a face. Exemplo> no caso em que os indivíduos comunicam

somente via *e-mail*, ou em *chats*. [c] Grande: os indivíduos necessitam ter um conhecimento maior uns dos outros e realizam trocas sociais em níveis pessoais. Exemplo: no caso em que se realizam conferências síncronas.

4.1.6 Ambientes Cooperativos e Colaborativos: alguns casos

Atualmente existem diversos ambientes associados à forma cooperativa e colaborativa de aprendizagem. Para ilustrar a importância deles, considera-se pertinente descrever alguns casos, destacando-se a CoWeb, o ETC e a Aulanet.

4.1.6.1 Co Web

A CoWeb¹¹ (*Collaborative Website*) é uma ferramenta computacional hipermídia, desenvolvida no Instituto de Tecnologia da Geórgia (GATECH), localizado em Atlanta (EUA), que permite a autoria colaborativa de páginas Web sem que o usuário necessite de conhecimento prévio de quaisquer tecnologias relacionadas, tal como comunicação cliente-servidor, linguagens de marcação e de *scripts*.

Esse sistema tem sido utilizado como ferramenta da CSCL, algumas vezes até da CSCW. A sua principal característica é a autoria aberta, uma vez que é dada a qualquer usuário a liberdade de criação, modificação e ligação entre as páginas Web existentes. Essa ferramenta permite também a ligação de material de interesse dos alunos a espaços colaborativos.

A partir da utilização da CoWeb no GATECH, abrangendo os cursos de Computação, Arquitetura, Engenharia Química e Biologia, é elaborada uma classificação de acordo com suas possíveis aplicações :

- a) Fonte de informação: a CoWeb assume o simples papel de um *site* Web para uma disciplina. Professores a utilizam pelo fato de apresentar tarefas mais fáceis de gerenciamento de um *site* Web que os métodos tradicionais. Alunos e monitores podem facilmente adicionar informações referentes a uma disciplina na CoWeb.

¹¹ Esta síntese da Coweb foi extraída do artigo *Autoria Colaborativa na Web: Experiências e Reflexões sobre a CoWeb*. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre-RS, v. 9, p. 9-25, 2001.

- b) Revisão e entrega de trabalhos dos alunos: a CoWeb se constitui num repositório dos trabalhos dos alunos que são avaliados pelo professor. Um sistema público de entrega de trabalhos fornece aos alunos a oportunidade de compartilharem conteúdos entre si, possibilitando que conheçam, comentem e reflitam sobre os trabalhos dos colegas.
- c) Escrita colaborativa: a CoWeb já é utilizada em uma disciplina de Anatomia Humana, na qual os alunos recebem a tarefa de escrever projetos de forma colaborativa. O monitor da disciplina cria uma página com ligações para cada um dos grupos, além de espaços nos quais os grupos podem apresentar suas contribuições para os projetos dos seus colegas.
- d) Apresentação dos alunos: nessa modalidade, os alunos são solicitados a criar ou preencher uma página chamada “Quem é Quem”, na qual fazem uma breve apresentação a respeito de si mesmos, incluindo ligações às suas páginas pessoais, fotos, etc. Essa atividade é considerada importante para integrar o aluno ao funcionamento da CoWeb.
- e) Discussão ancorada e extensão de aulas capturadas: ancorar discussões significa poder ligar quaisquer colaborações diretamente a um assunto que seja de interesse dos alunos. Como exemplo tem-se a integração do e-Class¹² — um ambiente de captura de experiências ao vivo com a CoWeb. Uma simples interface com formulário HTML foi desenvolvida por meio através da qual o aluno cria uma ligação entre os slides capturados pelo e-Class e uma página de discussão da CoWeb. Basicamente, a página de discussão resultante é constituída por um título, isto é, a informação digitada pelo aluno no formulário; pelos comentários que o aluno pode querer fazer a respeito do slide, bem como por uma miniatura do slide referente à aula capturada com uma ligação para retornar a esse slide no e-Class.

¹² O e-Class, desenvolvido no GATECH, fornece interfaces baseadas na Web para a visualização das experiências capturadas na forma de hiperdocumentos multimídia. Esse projeto tem como propósito facilitar a tarefa de anotação das aulas por parte dos alunos e reduzir a sobrecarga exigida dos professores na criação de material baseado na Web voltado ao ensino.

- f) Biblioteca de casos de projeto: em algumas disciplinas, a CoWeb é utilizada como um repositório dos melhores trabalhos feitos pelos alunos, que utilizam esses projetos como modelos, fontes de idéias e, em disciplinas de programação, como fontes de códigos que podem ser reutilizados em novos projetos.
- g) Projetos colaborativos: a CoWeb é utilizada para auxiliar o envolvimento entre alunos da Engenharia Química com diferentes níveis de formação. Os alunos do último ano do ensino médio projetam um sistema químico por meio de uma simulação do sistema. Os alunos do segundo ano universitário analisam essa simulação e retornam os resultados aos alunos do ensino médio. Esses resultados são utilizados para completar a simulação. A CoWeb fornece, assim, um fórum aberto para o compartilhamento de dados, permitindo o trabalho conjunto na busca de uma solução.
- h) Reuso de informação: muitos professores têm reutilizado a informação já contida na CoWeb, a exemplo da necessidade de um professor lecionar a mesma disciplina várias vezes ou uma disciplina relacionada. Nesse caso, o professor pode reutilizar a informação diretamente ou, como as páginas na CoWeb não podem ser apagadas, ele tem apenas que criar páginas em branco, copiar referências ao conteúdo antigo na nova página e reestruturar as páginas CoWeb para sua disciplina.
- i) Revisão de projetos: foi solicitada a alunos de Arquitetura do GATECH a criação de duas páginas na CoWeb para cada um de seus projetos. Este espaço é conhecido como *Collaborative On-Line Design Studio (CoOL Studio)*. Os projetos são submetidos a uma página juntamente com os desenhos digitalizados. Na outra página, é pedida aos alunos a formulação de questões a respeito de seus projetos, numa tentativa de lhes fornecer uma oportunidade de revisar os projetos uns dos outros e de se ajudarem na execução dos mesmos.

Convém observar, ainda, que a CoWeb vem sendo utilizada como um ambiente CSCL para a autoria colaborativa de resumos, projetos e trabalhos, desde fevereiro de 2000, em algumas disciplinas ministradas no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) da Universidade de São Paulo (USP), Campus de São Carlos.

4.1.6.2 Editor de Texto Coletivo (ETC)

O ETC¹³ é um protótipo que foi criado no final de 2001 pelo Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de propiciar a escrita coletiva/cooperativa por meio da Web. O seu desenvolvimento tem como base o software EQUITE, que é um editor para escrita colaborativa via Web, elaborado pela equipe de Pós-Graduação em Informática na Educação (PGIE) da UFRGS.

No entanto, por uma questão técnica, a equipe idealizadora optou pela construção de uma nova ferramenta, construída sobre um framework utilizado para o desenvolvimento de plataformas de educação a distância — o ROODA_DEVEL¹⁴. Esse produto foi desenvolvido no âmbito da filosofia do software livre, propiciando que qualquer pessoa utilizá-lo, bem como contribuir com o código-fonte ou adaptá-lo às suas necessidades.

O espaço criado pelo ETC para a construção de textos coletivos possibilita condições de ação e reflexão entre os sujeitos, promovendo a transformação de cada um e deles em relação ao grupo. As múltiplas trocas favorecem a escrita dinâmica e não pré-idealizada (soma de parágrafos construídos isoladamente) pelos interagentes, o que lhes possibilita uma organização diferenciada da estrutura coletiva.

Para acessar e poder utilizar o ETC é necessário fazer um cadastro via Web. Após o cadastro, o participante passa a fazer parte de uma comunidade denominada Geral e cada uma delas possui seus próprios textos. Para ser possível integrar-se a uma comunidade específica deve-se solicitar permissão para participar de um texto já

¹³ Esta síntese foi extraída do texto "Construção e aplicação do ETC - editor de texto coletivo". In: Ambientes Virtuais de Aprendizagem, 2005.

¹⁴ Este framework, conhecido como ROODA_DEVEL, foi desenvolvido no âmbito da Rede Cooperativa de Aprendizagem. Disponível em: <http://rooda.edu.ufgrs.br>

existente ou inserir o próprio texto. Ao optar em inserir o texto, o participante torna-se responsável pelo mesmo e, conseqüentemente, é dele a decisão de aceitar ou não a inclusão de pedidos de outras pessoas.

A unidade central de trabalho utilizada no ETC é o parágrafo, que pode ser constituído de texto verbal ou imagem. Cada texto apresenta identificações cadastradas anteriormente pelos autores e um link, o que permite a inserção de um parágrafo.

Assim, os participantes podem criar um documento seqüencial. No entanto, a interação deles com o texto não segue uma linearidade, pois, a qualquer momento, os sujeitos podem inserir novos parágrafos, editá-los ou mesmo excluí-los.

O ETC oferece um sistema de comentários para que os autores possam expressar suas opiniões em relação aos encaminhamentos e ao processo de construção coletiva, sem que essas opiniões estejam registradas no próprio texto. As alterações realizadas no documento são registradas pelo software, mantendo-se assim o histórico sobre as mesmas. Dessa forma, qualquer modificação passa a fazer parte da história da produção, à medida que é revisitada pelos participantes. Esses parágrafos constituem a totalidade do documento, modificando sua organização e possibilitando as (re) construções.

Em suma, o ETC possibilita:

- a) organização dos participantes em comunidades;
- b) criação de textos por qualquer sujeito cadastrado;
- c) cadastro direto pela Web;
- d) inserção, edição e exclusão de textos verbais e imagens;
- e) inclusão de comentários aos parágrafos escritos no texto;
- f) verificação do histórico do texto;
- g) visualização final a qualquer momento;
- h) visualização da descrição dos textos da comunidade que participa, do ETC.

De acordo com Barbosa (2005, p.25), o ETC pode ser utilizado por grupos de diferentes faixas etárias, citando como exemplo o uso do ETC na disciplina de Física, por alunos do ensino médio. Nessa experiência, enfatiza o autor, foi possível

acompanhar o processo reflexivo dos sujeitos participantes, provocando-se desse modo uma discussão interior e uma aplicação em si mesmos do que aprenderam, segundo a escrita do outro.

No ensino fundamental, o autor prossegue, foram realizadas duas experiências distintas de forma síncrona e assíncrona com crianças durante o ano de 2002. A primeira aconteceu na 4.^a série do Colégio de Aplicação da UFRGS, com o objetivo de criar um espaço em que os alunos pudessem expor suas dúvidas e curiosidades por meio de uma história coletiva. A segunda experiência foi realizada com oito crianças, alunos do segundo ciclo de uma escola municipal de Porto Alegre, RS. O objetivo foi mostrar aos participantes que eles podiam escolher o local de inserir suas contribuições, interferindo, assim, de maneira decisiva na seqüência do texto.

Por último, o autor descreve o trabalho realizado na disciplina “O Computador na Educação”, ofertada pelo curso de Pedagogia, e na disciplina “Ambientes de Aprendizagem Computacionais”, ofertada pelo programa de Pós-Graduação em Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. A proposta de trabalho nesses grupos foi a construção de um texto coletivo, tendo como temas iniciais a aprendizagem cooperativa, a cooperação/colaboração, a comunicação, a interação e as novas formas de convívio e trabalho. As turmas foram divididas em grupos para iniciar a construção dos textos, fazendo do ETC um potencializador da escrita coletiva assíncrona, uma vez que as disciplinas foram ministradas a distância, permitindo aos integrantes que administrassem o seu próprio tempo de escrita.

Com base nessas experiências, o ETC vem sofrendo alterações e ajustes, para sanar as dificuldades encontradas, bem para implantar sugestões baseadas na prática dos alunos e professores.

4.1.6.3 AulaNet

O AulaNet¹⁵ é um ambiente de software baseado na Web, desenvolvido em 1997 no Laboratório de Engenharia de Software (LES) do Departamento de Informática da PUC-RJ, com o propósito de permitir a administração, criação, manutenção e participação em cursos a distância. Tais cursos enfatizam a cooperação entre os aprendizes, bem como entre aprendizes e docentes, sendo apoiados por uma variedade de tecnologias disponíveis na Internet.

Os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, segundo a concepção do AulaNet, são:

- a) administrador: facilitador da integração professor/curso/aluno, tratando de aspectos de natureza predominantemente operacional, tais como: inscrição de professores, matrícula de alunos, etc.
- b) aluno: usuário final do curso, representando o público-alvo a quem o curso se destina.
- c) professor: principal cliente do AulaNet. É responsável pela criação do curso, desde a sua descrição inicial até a inserção dos conteúdos. Pode ou não ser o responsável pela aplicação do curso, podendo ainda contar com o auxílio de um monitor para tratar dos aspectos práticos do curso e ajudar na avaliação dos alunos.

De acordo com Lucena *et al.* (1999), o principal beneficiário desse ambiente é o professor. Para esses autores, o professor precisa se preocupar apenas com a sua área de conhecimento, pois o ambiente não exige que ele seja um usuário avançado da Internet. Assim, a tarefa do professor consiste em criar material educacional de boa qualidade, deixando os aspectos relativos à navegação para o AulaNet, que oferece um conjunto de mecanismos de comunicação, coordenação e cooperação.

¹⁵ Esta síntese foi retirada do texto "O ambiente Aula Net" disponível no site <http://www.dca.fee.unicamp.br/projects/sapiens/Reports/rf2000/node25.html> e do texto "O Aulanet e as novas tecnologias de informação aplicadas à educação baseada na web", disponível em http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/carlos_jose_pereira/carlos_jose_pereira_de_lucena.htm

Os mecanismos de comunicação fornecem meios para a troca de informações entre professores e alunos. Tais mecanismos incluem ferramentas de correio eletrônico e lista de discussão, ferramenta de conferência assíncrona textual (*newsgroup*), ferramenta de conferência síncrona textual (*chat*) e ferramenta de videoconferência (*CU-SeeMe*). Os mecanismos de coordenação, por sua vez, oferecem suporte às atividades de acompanhamento do curso, incluindo ferramentas para o planejamento de tarefas (agenda, quadro de avisos) e para avaliação do aprendizado (provas, trabalhos, exercícios).

Os mecanismos de cooperação correspondem ao instrumental pedagógico que pode ser utilizado no decorrer do curso. No AulaNet, o termo cooperação deve ser entendido como a preparação do material ao qual os alunos terão acesso e, sob uma perspectiva construtivista, também é como a permissão para que outras pessoas (outros professores e alunos) possam preparar materiais que podem ser incorporados ao curso. Como mecanismos de cooperação têm-se: transparências, apresentações gravadas, textos de aula, livros-texto, bibliografias, demonstrações, co-autorias de professor e co-autorias de alunos.

Com base nas ferramentas testadas e disponibilizadas pelo LES, o AulaNet permite:

- a) publicação de livro-texto na forma de hipertexto;
- b) publicação de textos associados às aulas;
- c) gravação das aulas presenciais;
- d) transmissão online das aulas presenciais;
- e) publicação de projetos dos alunos;
- f) avaliação dos alunos (provas, etc.);
- g) utilização de transparências e suas descrições;
- h) interatividade na Internet;
- i) uso de News;
- j) forma de suporte online para organização de cursos;
- k) alunos como provedores de informação;

- l) uso de animação, vídeo, etc.;
- m) uso de software pelos alunos;
- n) aulas de laboratório;
- o) definição do Processo de Desenvolvimento de Aprendizagem.

Observa-se que os exemplos apresentados até aqui buscam mostrar ambientes em que o professor e o aluno são tratados como sujeitos no processo de construção do conhecimento. É sob essa perspectiva e partindo da teoria do CSCL que o Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC) do Portal Dia-a-dia Educação foi concebido. Sendo esse ambiente o espaço dos professores autores pesquisados neste estudo, cumpre apresentar o contexto e a proposta do Portal Dia-a-dia Educação, destacando-se o desenvolvimento de seu APC, conforme pode ser verificado a seguir.

5 DESCRIÇÃO DO PORTAL-DIA-A-DIA EDUCAÇÃO

A realização deste estudo envolve a investigação do Portal Dia-a-dia da Educação segundo o ponto de vista de professores da rede estadual de educação que participam como autores no desenvolvimento desse portal.

Mediante relatório apresentado pela SEED-PR ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a tônica dos trabalhos realizados nos dois primeiros anos de sua gestão, 2003 e 2004, foi colocar em prática os princípios apontados por uma nova política de educação, por meio de diretrizes que se fundamentam em princípios consolidados em defesa da escola pública para a maioria da população. Tais princípios se concretizam em ações como:

- a) formação continuada dos profissionais da educação;
- b) reformulação curricular;
- c) apoio à prática docente, com produção de material didático-pedagógico;
- d) utilização de novas tecnologias educacionais;
- e) otimização dos tempos escolares com o uso do contra-turno para apoio pedagógico aos alunos; e
- f) atividades nas áreas do esporte, cultura, lazer, artes, línguas e etnias, entre outras.

Em vista disso, uma das áreas que tem merecido atenção é a da inserção digital, a qual pôde ser alcançada com a expansão da rede informacional do Estado para enfrentar as novas demandas científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo. É nessa dinâmica que se insere o desenvolvimento do Projeto Paraná Digital e a disponibilização do Portal Dia-a-dia Educação.

5.1 PROJETO PARANÁ DIGITAL

O Projeto Paraná Digital consiste em uma infra-estrutura tecnológica cujo objetivo é propiciar aos professores e alunos o acesso ao Portal Dia-a-dia Educação. Esse acesso se dá por meio de uma rede de computadores conectados à Internet, em banda larga, abrangendo todas as escolas da rede pública do Estado do Paraná. Ao todo, estima-se que sejam beneficiados cerca de um milhão e meio de alunos e mais de cinqüenta e cinco mil professores.

Para a concretização desse projeto, a SEED-PR celebrou convênios com a Companhia de Energia Elétrica do Paraná (COPEL), com a Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O convênio firmado com a COPEL visou a garantir o acesso à Internet pela ampliação do anel de fibra ótica, prevendo-se que a instalação dele atinja 2.065 escolas distribuídas nos 399 municípios do Estado até o final de 2008. Atualmente, essa infra-estrutura já se encontra disponível em 157 municípios.

Por sua vez, o Departamento de Informática da UFPR desenvolveu o sistema operacional e o ambiente gráfico (a interface do usuário), instalado nos servidores das escolas. Paralelo a isso, a UFPR também implantou um sistema de administração remota, ou seja, um conjunto de ferramentas e aplicativos instalados em uma unidade central, cuja finalidade é gerenciar, manter e atualizar, a distância, os sistemas instalados nas escolas.

Pensando-se na infra-estrutura de acesso, foi desenvolvido ainda um multi-terminal que consiste em ligar quatro monitores, teclados e mouses numa única "CPU" (computador), permitindo que até quatro pessoas utilizem o mesmo equipamento simultaneamente. Com o objetivo de testar as soluções tecnológicas desenvolvidas, foram instalados dois laboratórios: o primeiro, no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto (IEPPEP), em Curitiba; o segundo na própria UFPR, sendo esse laboratório o modelo para os demais que serão implantados nas escolas.

Vale esclarecer que o laboratório multi-terminal instalado na UFPR possui 15 "CPUS" transformadas em 60 terminais, com potencial de uso, portanto, para 60 usuários simultaneamente. O resultado é uma economia de cerca de 50% na implantação do laboratório, bem como a facilidade de manutenção e administração de apenas 15 máquinas em lugar de 60.

A CELEPAR é responsável pelo desenvolvimento de sistemas e sites do Portal, além de estar participando desde o início do projeto de modo a usar e gerenciar as tecnologias disponibilizadas pelos demais parceiros.

5.2 AMBIENTES DO PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO

O Portal Dia-a-dia Educação caracteriza-se por ser um ambiente virtual baseado na Internet, implementado em software livre, conforme exposto anteriormente. Esse ambiente tem como princípio a democratização do conhecimento, propiciando acesso livre a todos os seus usuários. A proposta é estimular a criação de comunidades de prática por meio de ambientes virtuais colaborativos, tendo-se o conceito de Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) como um dos seus sustentáculos.

O Portal disponibiliza conteúdos (das disciplinas) curriculares, informações e serviços destinados a educadores, alunos, escola e comunidade. Em 2002, foi solicitado à equipe responsável pelo Portal que priorizasse a implementação de conteúdos e sistemas voltados aos educadores. Essa decisão partiu do princípio de que o professor é o agente mais importante no que diz respeito a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ele também é o fio condutor para a inclusão digital no sistema de ensino, pois à medida que os professores utilizam as redes de informação e comunicação para si e com os seus pares, amplia-se a possibilidade destes internalizarem esse uso na sua prática docente.

Baseando-se nesses princípios, o ambiente voltado aos educadores foi concebido com funcionalidades que envolvem recursos didáticos (dicionário, tradutores, mapas, sons, vídeos e outros), recursos de interação (fórum de discussão, mural interativo, entrevistas, salas de bate-papo com moderador, etc.), recursos de informação

(agenda educacional, catálogos de sites, legislação nacional e estadual, revistas online, plano estadual de educação) e um ambiente pedagógico (banco de projetos, disciplinas, temas sociais contemporâneos). Este último ambiente, com efeito, disponibiliza também uma das principais ferramentas do Portal Dia-a-dia Educação, constituindo-se no principal objeto investigado neste estudo, tal como descrito no tópico apresentado a seguir.

5.3 AMBIENTE PEDAGÓGICO COLABORATIVO

O Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC) é um sistema de inserção de dados e acesso a eles, disponibilizado na Internet pelo Portal Dia-a-dia Educação. Por meio dele, os educadores recebem informações referentes às diferentes disciplinas da Educação Básica e colaboram nelas— o que sustenta a proposta do Portal, que é instrumentalizar os professores com conteúdos curriculares para a elaboração das aulas.

Para tanto, o APC disponibiliza cinco recursos:

- a) Recurso de Expressão (depoimento dos autores), que traz uma reflexão sobre o conhecimento que o professor tem sobre o assunto, baseado em fundamentações teóricas e em sua prática cotidiana. Esse recurso tem como função estimular a produção do conhecimento, a livre expressão e a formulação de idéias.
- b) Recurso de (In)formação (sugestões de leitura), que apresenta indicações de leituras, as quais propiciam a formação e a atualização sobre os temas de interesse, de modo a referenciar, contrapor, sustentar, articular, entre outras funções, as idéias e sugestões apresentadas.
- c) Recursos Didáticos (sítios, vídeo, sons, banco de imagens, curiosidades, informações sobre o Paraná), que apresentam informações em linguagens e formatos diferentes, servindo de análise e reflexão para a abordagem dos conteúdos.

- d) Recursos Metodológicos (contextualização, investigando, perspectiva interdisciplinar, proposta de atividades), ou seja, encaminhamentos que podem favorecer a construção de linhas de ações e planejamento didático, oferecendo orientações, sem, entretanto, estabelecer regras fixas;
- e) Recursos de Interação (fórum de discussão e dispositivos de colaboração) são ferramentas que estimulam a criação de comunidades virtuais, oferecendo novas possibilidades em relação ao uso das novas TIC, estruturando uma rede de comunicação e colaboração entre todos os educadores ligados à rede pública do Estado.

A dinâmica para inclusão de produção nesse ambiente decorre da criação de um Objeto de Aprendizagem Colaborativa¹⁶ (OAC), que é elaborado pelo professor da rede a partir das reflexões que tem sobre suas experiências como professor, bem como de sua metodologia, seus conhecimentos, enfim, sobre os saberes escolares que desenvolve desde sua formação acadêmica até suas experiências como docente, estabelecendo, assim, relações com o conteúdo pesquisado.

Desse modo, o modelo proposto pelo Portal busca propiciar um enfoque reflexivo voltado à prática, transformando conhecimentos tácitos em explícitos. Referente a isso, Nonaka e Takeuchi (1997, p.07) elucidam que

o conhecimento tácito está enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores ou ideais. O conhecimento explícito pode ser facilmente comunicado e compartilhado sob diferentes formas: fala, palavra escrita, gráficos e desenhos, gestos, e outros; está nos procedimentos codificados, nas normas, e nos princípios e valores postulados.

Antes da publicação desses objetos (os OACs) na web — ou no hipermeio — ocorre um processo de orientação on-line. Esse processo é acompanhado por orientadores, professores da rede estadual de ensino, que fazem parte de uma equipe de profissionais que atuam no Portal Dia-a-dia Educação.

¹⁶ Pode-se entender um Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC), nesse caso, como qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para servir como suporte ao ensino. A principal idéia destes objetos é dividir o conteúdo educacional em fragmentos que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem (BECK, 2002, p.1).

A orientação pedagógica acontece a partir do acesso que uma equipe de professores-orientadores têm às produções dos professores da rede, os quais submetem seus trabalhos sempre de maneira on-line. Caso seja necessária alguma mudança conceitual e/ou didático-metodológica, o orientador faz observações por meio de textos escritos, usando para tanto uma “caixa de diálogo” disponível no próprio ambiente. Essas observações são posteriormente acessadas pelo professor-autor quando o texto lhe é devolvido para que realize correções e, depois disso, reenvie o trabalho para a equipe de orientação.

Assim, o processo de orientação funciona como um ciclo (Figura 1) que ocorre quantas vezes forem necessárias até que o conteúdo esteja adequado para a publicação definitiva no Portal. Após a conclusão do trabalho de orientação, o objeto de aprendizagem é ainda submetido ao crivo de uma equipe de revisão textual e, só então, é publicado.

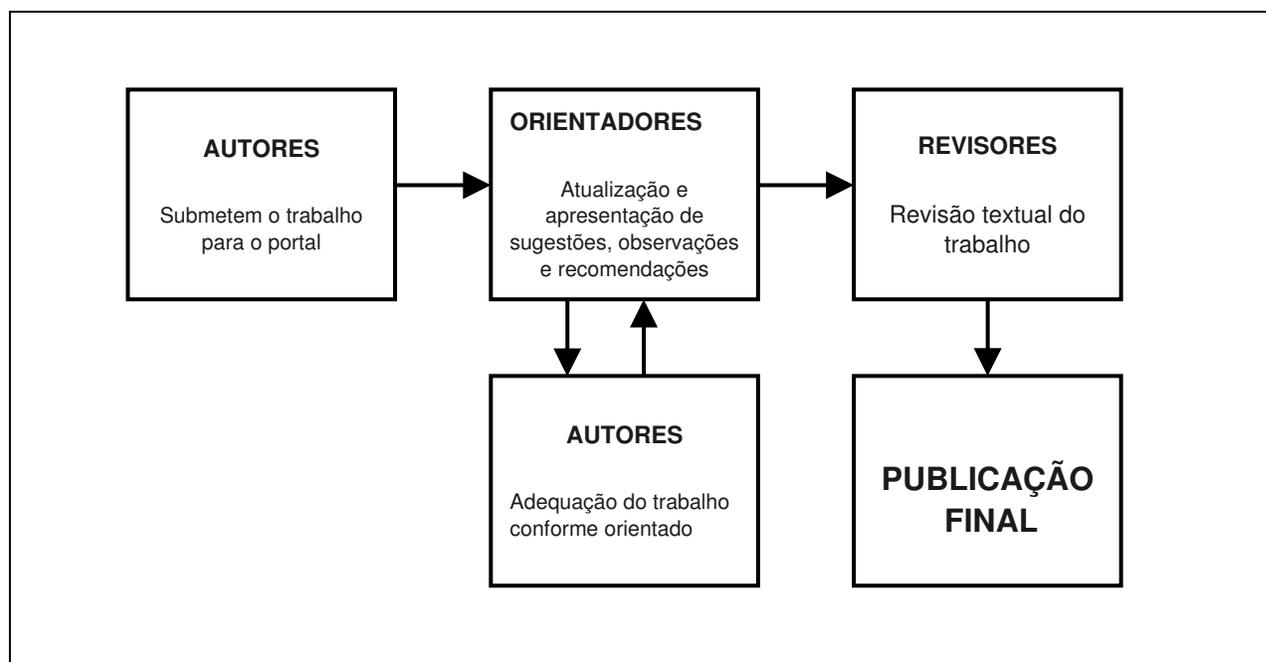


Figura 1 – Fluxo dos conteúdos no APC

Fonte: pela pesquisadora (Schreiber 2006)

Vale acrescentar que, após a publicação na Internet, o OAC pode ser acessado por outros professores, que poderão encontrar nesses conteúdos novas possibilidades para trabalharem em suas disciplinas, em sala de aula, com seus alunos. E como o APC sustenta-se no processo de colaboração, torna-se possível o compartilhamento do conhecimento por meio de um recurso disponibilizado pelo ambiente, ou seja, outro professor/usuário pode colaborar para novas informações no OAC elaborado por seu colega. A colaboração, nesse caso, pode ser parcial quando outro professor colabora em um ou mais recursos, ou integral, quando o professor elabora outro OAC a partir da leitura do OAC de seu colega.

Dessa forma, observa-se que o conjunto de recursos disponibilizado pelo APC objetiva a relação com os saberes científicos, que implica na capacidade de elaboração e reelaboração de um conteúdo de forma dinâmica, flexível e interativa, no qual somam-se as experiências individuais e de grupo, surgindo então o conhecimento colaborativo.

Assim, considerados os referenciais teóricos necessários à compreensão deste estudo, sobretudo no que tange à construção da identidade do professor e às TIC colocadas a seu serviço, são apresentados a seguir os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como eixo o universo de significados, motivos, valores e atitudes dos sujeitos investigados, os professores autores, na sua dimensão pessoal e profissional e, desse modo, entende-se que, na tentativa de cercar esse objeto de estudo, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa e exploratória. Considera-se, no entanto, que a abordagem qualitativa não é excludente quanto a algumas características da pesquisa quantitativa.

Silva (2001) esclarece que pesquisas quantitativas envolvem o processo de traduzir opiniões e informações em números, de modo a ser possível classificá-las e analisá-las. Para tanto, recorre-se a técnicas estatísticas, entre as quais, no presente estudo, optei por adotar a percentagem e a média, que são cálculos utilizados com certa parcimônia, uma vez que a parte mais significativa do material coletado diz respeito aos pontos de vista obtidos junto a 13 professores pela realização de entrevistas e aplicação de questionários, cuja coleta e análise sustenta-se em abordagem qualitativa. Silva observa que pesquisas de caráter qualitativo caracterizam-se por serem subjetivas, o que exige maior atenção do pesquisador na observação e interpretação dos fenômenos. Para a autora, nesse tipo de pesquisa

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, 2001, p. 20).

Importa acrescer que estudos exploratórios requerem um tratamento metodológico qualitativo, tratamento este que, segundo Minayo (2001, p. 22), privilegia a intuição, a exploração e o subjetivismo.

Por outro lado, de acordo com Gil (1996, p. 45), estudos de caráter exploratório proporcionam

maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Silva (2001) esclarece também que pesquisas exploratórias envolvem levantamentos bibliográficos, contato com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e análise de casos ou exemplos que facilitem a compreensão do estudo.

6.1 ROTEIRO DA PESQUISA

A opção por instrumentos de pesquisa, utilizados neste estudo pelos questionários e pelas entrevistas, e técnicas de apreensão de um dado objeto de conhecimento, a exemplo do levantamento bibliográfico e da técnica de história de vida, deve estar condicionada às características desse mesmo objeto. Dessa maneira, para alcançar o objetivo geral, qual seja o de *“analisar os aspectos determinantes da formação do professor-autor, bem como outros fatores que favorecem a sua participação no Portal-dia-dia Educação”*, assim como cada um dos objetivos específicos desta pesquisa, defini os seguintes processos:

- a) Investigar a existência de políticas de incentivo oferecidas aos professores – autores que contribuíram com conteúdos ao Portal.

A razão de delinear essa etapa do estudo se justifica pelo interesse em descobrir até onde a participação dos professores foi motivada pelas políticas criadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Para tanto, parte-se do pressuposto de que os professores que publicaram suas produções no Portal, no período de 03/07/2003 a 31/07/2005, fizeram-no espontaneamente. Opta-se ainda por realizar um levantamento da documentação oficial da SEED-PR no que diz respeito às políticas de incentivo ofertadas aos professores que produzem material e, a partir desses documentos, analisaram-se os dados levantados por meio das entrevistas.

Nesse processo, também considerei importante verificar os documentos buscando reconhecer, com base em Ludke et al (1986, p.38), se eles “constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. (...) Além disso, ele pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

- b) Identificar quais e quantos recursos foram utilizados pelos professores-autores para a produção do OAC.

Considera-se que uma investigação mais aprofundada dos Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OAC) criados pelos professores no Portal enriqueceria a análise proposta neste estudo. Nesse caso, é conveniente observar que o Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal apresenta um conjunto de 13 recursos que o professor pode usar para desenvolver a sua produção. Para a publicação desse material é necessário que os professores utilizem um mínimo de recursos que corresponde a quatro. Utilizando o próprio sistema *on-line*, elaborou-se uma descrição desses recursos, identificando quantos e quais dentre eles os professores utilizaram.

- c) Identificar aspectos relevantes na participação dos professores-autores que apresentaram contribuições efetivas ao Portal.

Traçou-se esse objetivo para descobrir até que ponto características pessoais e profissionais dos professores, consideradas aí as experiências deles no que diz respeito à formação, à opção pela carreira docente, etc., representam aspectos que justificam sua participação no Portal. Para cumprir esse objetivo, optou-se em utilizar como procedimento metodológico a história de vida, por considerar o mais apropriado para se conhecer as dimensões pessoais e profissionais dos professores.

Conforme Martins (2001), a história de vida é usada como uma técnica subsidiária, a qual não pode ser confundida como uma autobiografia convencional. Minayo (2000) afirma assinala que esse procedimento pode ser classificado em: história de vida completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e história de vida tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão. Nesse caso, selecionou-se a história de vida tópica, uma vez que a abordagem da

pesquisa está restrita ao resgate de vida profissional dos professores, explorando aspectos como formação, experiências significativas, opção profissional, elementos culturais e sociais, entre outros.

Como técnica complementar desse objetivo, escolheu-se também aplicar um questionário fechado (ver item 6.3).

- d) Detectar que características estão presentes no perfil dos professores-autores.

A caracterização dos sujeitos investigados é muito importante em pesquisas de caráter qualitativo. Além disso, considerou-se fundamental, para complementar e enriquecer a pesquisa, caracterizar os professores no que diz respeito às suas opções culturais e ao acesso que possuem quanto às fontes de informação e do conhecimento, bem como às tecnologia de informação e comunicação, de modo a delinear o perfil aproximado do professor que participa de iniciativas como a do Portal. Para isso, tomou-se como base estudos teóricos e dados coletados em campo pela aplicação de questionários (ver item 6.3 e Apêndice 1).

- e) Contribuir com sugestões para o Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal Dia-a-dia Educação, apontado aspectos relevantes para sua efetividade.

Para formular esse objetivo entendeu-se ser importante levantar algumas possibilidades práticas dos resultados obtidos com o estudo, as quais poderiam ser evidenciadas como sugestões. Para o cumprimento desse propósito, assim, buscou-se respaldo nos resultados e nas análises realizadas na pesquisa, o que tornou possível tecer considerações pertinentes a ela, bem como apresentar recomendações e sugestões relativas à melhoria do Portal e ao planejamento de ações voltadas à formação continuada e quiçá, desse modo, inspirar profissionais que atuem em órgãos relacionados à educação, sobretudo nas Secretarias, Núcleos e nas milhares de instituições de ensino distribuídas por todo o país.

6.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Segundo Marconi e Lakatos (2002), população ou universo de uma pesquisa consistem no conjunto de indivíduos que têm em comum alguma característica. Amostra, por sua vez, é uma fração ou uma parcela do universo pesquisado.

Até 31 de julho de 2005, data limite estipulada para esta pesquisa, haviam sido disponibilizados 255 OACs no ambiente do Portal Dia-a-dia Educação. Esse número envolveu a participação de 309 professores da rede pública do Estado, os quais se encontram distribuídos nos 399 municípios do Paraná.

Desse universo, foram convidados a participar da pesquisa 15 professores, adotando-se os seguintes critérios para tanto:

- a) Por questões demográficas, optou-se em estudar os professores dos municípios localizados no NREs de Curitiba, Área Metropolitana Sul e Área Metropolitana Norte. A Área Metropolitana Sul contempla os municípios de Agudos do Sul, Araucária, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Pien, Quitandinha, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijuca do Sul; e na Área Metropolitana Norte os municípios de Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperucu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul, Tunas do Paraná. Nessas regiões existem 32 publicações, contemplando um total de 36 professores.
- b) Em face de não existir um instrumento de acompanhamento que possibilite analisar os registros das interlocuções dos diferentes autores, esta pesquisa tomou por base apenas os objetos de aprendizagem colaborativa elaborados por um único autor.
- c) Como um dos objetivos desta pesquisa é identificar o que favorece a produção e a publicação de conteúdos no ambiente pedagógico colaborativo do Portal pelos professores, optou-se também em excluir os membros da

equipe do Portal, uma vez que a Coordenação exige a criação e colaboração desses professores no ambiente destinado a publicações de material. Limitou-se, desse modo, a 15 o número de professores convidados a participar da pesquisa.

- d) Por ser contínua a produção de materiais para o Portal, estabeleceu-se como data limite o último dia do mês de julho de 2005.

6.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Optou-se por utilizar dois instrumentos para a coleta de dados. Primeiro, para obter informações relacionadas à história de vida adotou-se a entrevista em profundidade. Para Neto (2001, p. 59), a entrevista em profundidade “possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante”. Mazzotti e Gewandsznajder (2000, p. 168) complementam essa idéia ao observar que essa técnica “permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários”.

Para a realização de uma entrevista, Marconi e Lakatos (2002) e Richardson (1999) consideram fundamental a elaboração prévia de um roteiro básico das questões, o que facilita a realização dela, possibilitando maior flexibilidade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado. Cumpre acentuar que o roteiro elaborado encontra-se disponível no Apêndice 2, assim como um exemplo das informações coletadas mediante sua aplicação encontra-se no Apêndice 3.

No que diz respeito ao tratamento dos dados obtidos mediante a aplicação de entrevistas, escolheu-se não utilizar categorias analíticas, mas, sim, de eixos norteadores, sustentados por procedimentos relacionado à análise de conteúdo. Para tal decisão, buscou-se respaldo em Moreira (1994), que esclarece que o uso de categorias justifica-se principalmente quando há um grande número de casos ou em pesquisas-participante ou etnográficas, nas quais o pesquisador acumula um volume significativo de notas e observações sobre os fenômenos investigados. Por outro lado, o autor

acentua que “os episódios individuais podem revelar-se como um meio seguro de resolução do problema de análise e apresentação de dados qualitativos e permitir evidenciar, assim, a complexidade social revelada pelo trabalho de campo” (MOREIRA, 1994, p. 165).

O tratamento das informações obtidas com as entrevistas, assim, envolveram procedimentos relativos à análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p.42),

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (1977, p. 97-103) informa também que a *análise de conteúdo* tem três fases:

- a) a *pré-análise*, que é a fase de organização das informações obtidas, a partir do que foi possível operacionalizar o conteúdo, o que neste estudo envolveu principalmente a transcrição de 12 entrevistas gravadas em áudio;
- b) a exploração do material, que nesta pesquisa representou essencialmente uma leitura mais pormenorizada das entrevistas, assim como um recorte preliminar, permitindo-se atingir uma representação do conteúdo; e
- c) o *tratamento dos resultados*, etapa que possibilitou que os resultados fossem analisados, de modo a se tornarem significativos e válidos, atendendo-se, assim, aos propósitos buscados na pesquisa.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário fechado (Apêndice 1). De acordo com Richardson (1999 p.189), “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Com esse instrumento, objetivou-se levantar outros dados dos professores envolvidos no estudo, de modo a complementar as informações obtidas com a entrevista.

Vale lembrar a afirmação de Richardson (1999, p.189): “uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como planejadores, administradores e outros”.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados analisados neste capítulo decorrem, sobretudo, dos dados e informações obtidos pela aplicação de questionários (vide modelo no Apêndice 1) e realização de entrevistas (cujo modelo é apresentado no Apêndice 2) ao público-alvo selecionado no estudo.

A partir dos critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, quais sejam, terem apresentado uma produção ao Portal durante o período de 2003 a 2005, bem como residirem na Região Metropolitana de Curitiba, foi possível levantar o total de 15 participantes, sendo 12 professoras e 03 professores. No entanto, apenas 13 deles, efetivamente puderam participar.

Das duas professoras que não participaram, uma delas enfrentava sérios problemas de saúde, fato que tomei conhecimento logo que foi contatada. Devo salientar que essa professora prontificou-se a conceder a entrevista e a responder ao questionário, mas poucos dias depois pediu afastamento da escola, levando-me a considerar mais pertinente não incluí-la como colaboradora do estudo. A outra professora, por sua vez, após algumas tentativas para contatá-la, não mais integrava o Quadro Próprio do Magistério – QPM. Além disso, mudara não somente de endereço mas também de município. Nestas circunstâncias decidi por descartar a sua participação.

Quanto aos 13 professores contatei-os, inicialmente, pelo telefone. Nesse contato após apresentação pessoal e breve descrição do estudo em questão, convidei-os para contribuírem com a pesquisa, dispondo-me a apresentar mais detalhes e aplicar um questionário e uma entrevista em encontro pessoal, a ser marcado em dia e horário a eles conveniente. Assim, agendei pessoalmente os encontros, um a um, a maior parte nas respectivas escolas em que os professores atuavam. Dos 13 professores, apenas um preferiu participar da pesquisa a distância, servindo-se da Internet — especialmente de e-mail — para responder o questionário e os itens da entrevista.

Para assegurar a clareza e o bom encaminhamento do processo, dois documentos foram preparados:

- a) uma carta de apresentação (Apêndice 4), contendo uma breve descrição da pesquisa e instruções para responder aos instrumentos de coleta de dados;
- b) um termo de consentimento (Apêndice 5), pelo qual solicitei autorização para o uso das entrevistas; informei, ainda, que os entrevistados seriam mantidos no anonimato no relatório de pesquisa; somente uma professora não assinou esse termo, justificando que o faria após a leitura da transcrição da entrevista.

As entrevistas ocorreram de acordo com a disponibilidade e comodidade dos professores e nesse caso, pude ser recebida por onze professores nas escolas e por um na sua residência. Essas visitas aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2006 e, sem considerar o tempo de permanência na escola, estimei uma média de 50 minutos despendidos para cada entrevista.

A primeira atitude na presença de cada professor que seria entrevistado, foi apresentar detalhes sobre a pesquisa. Em seguida, solicitava permissão para gravar a entrevista em áudio, sob o comprometimento de transcrevê-la e enviá-la por e-mail, posteriormente, para o professor a fim de que pudesse acrescentar o conteúdo informado durante a entrevista ou fazer as alterações que julgasse necessárias. Em janeiro, quando todas as entrevistas já haviam sido transcritas, as mesmas foram enviadas aos professores que, em sua maioria, mantiveram a entrevista original, sem ajustes significativos.

Em geral, interessa observar que o processo que envolveu a realização dessas entrevistas foi bastante produtivo, não só por remeter os professores a um olhar retrospectivo sobre o seu trabalho e sua formação, mas também por permitir a esta pesquisadora estabelecer uma relação de confiança com os entrevistados, chegando a existir, em certos casos, um agradável tom de informalidade no decorrer da conversa.

A idéia inicial era que, durante as visitas, além de conceder uma entrevista, os professores também respondessem ao questionário, mas em poucos casos isso foi

possível. Como o tempo de entrevista foi superior ao previsto, o que, de certo modo se explica porque a maior parte das entrevistas não ocorreu em ambientes apropriados, isto é, elas ocorreram nas dependências das escolas, envolvendo a agitação característica delas, barulho e interrupções freqüentes, o processo nem sempre foi tranqüilo como se esperava. Por isso, vários professores contribuíram inicialmente apenas com a entrevista, comprometendo-se a enviar os questionários posteriormente. Apenas quatro professores concordaram em preencher o questionário durante a visita na escola.

Vale ressaltar que a entrega posterior de alguns questionários foi um aspecto bastante crítico durante o decorrer desta fase da pesquisa, pois as aulas estavam prestes a terminar e alguns professores ainda não tinham enviado os seus questionários. Com isso, várias atividades da pesquisa tiveram que ser adiadas, a exemplo da análise dos dados.

De um modo geral, entre os vários resultados que foram obtidos com esta pesquisa, um dos principais permitiu constatar que o saber docente se forma entrelaçado na vida profissional e pessoal do professor, o que acontece muito antes dele optar por ser professor. É possível notar um forte indício de tal constatação ao se deparar com a história apresentada pelos participantes da pesquisa, cuja trajetória de vida aponta a docência desde cedo, uma vocação latente para alguns, embora, para a maior parte, trata-se de vocação desenvolvida sob o impulso de um complexo conjunto de crenças, valores e experiências pessoais propiciadas pelo meio sócio-cultural de cada um.

Essa abordagem, portanto, também confirma os diferentes pontos de vista defendidos por Tardif (2002), Schön (1997) e Nóvoa (1997), cujos estudos envolvem a importância da articulação entre o desenvolvimento profissional e o pessoal. Desse modo, reconhecendo que o professor é o sujeito construtor de seus conhecimentos, optei por apresentar ainda no início deste capítulo uma síntese da história de cada professor-autor que participou do estudo.

Professor A: Optou pelo magistério devido à influência familiar, sobretudo de uma irmã, que era pedagoga. Mais tarde, identificando-se com os esportes, escolheu a Educação Física como área para atuar, assumindo atividades voluntárias na Secretaria de Esportes de Marechal Cândido Rondon enquanto fazia o curso de graduação na mesma cidade. Mais tarde foi contratada pela Prefeitura, onde permaneceu por mais três anos após concluir o curso, uma contrapartida por ter sido agraciada com uma bolsa de estudos para o curso de graduação na UNIOESTE. Após se formar, em 1987, também assume 20 horas como professora de Educação Física no Estado. Na sua carreira docente, percebeu que não é possível fazer um bom trabalho de forma isolada, mas coletivamente: “por mais que você tenha a sua individualidade, o que você acredita, os seus valores, quando você chega a um universo escolar isso se une ao que os outros também vivem. Então eu sempre me coloco nesse coletivo”. Como não se entrega facilmente às lides com os computadores, tomou a produção de seu APC como um desafio que a obrigaria a aprender informática. Aprendeu, publica, mas declara que seus conhecimentos em informática são ruins e não tem paciência com a máquina. A relação com os alunos é muito mais importante.

Professor B: A família constitui um fator preponderante na sua escolha pelo magistério, vindo a representar a terceira geração de uma linhagem formada por vários professores. Seus primeiros contatos com a sala de aula se deram aos 13 anos, por solicitação de uma tia, que era diretora, para que atendesse as turmas cujos professores faltavam. Nessas circunstâncias, passa as lições no quadro e, terminada a aula, sente-se realizada. Logo, já sabia o que queria desde muito cedo. A escolha pela faculdade de Letras, que cursou enquanto trabalhava como professora primária, decorreu especialmente pela dedicação de um vizinho que, sendo professor de língua portuguesa, ensinava a língua materna à garotada da vizinhança. Mais tarde, cursou também a graduação em Pedagogia, especializando-se em Metodologia do Ensino Superior, área que lhe permitiu desenvolver competências relativas aos trabalhos pedagógicos colaborativos. O seu perfil participativo rendeu oportunidades e realizações, a exemplo de sua presença junto ao programa Vale Saber, da SEED,

fazendo-se também atuante em vários eventos de capacitação ministrados em Faxinal do Céu. Com esse perfil e considerado o interesse que sempre manifestou por temas ligados à informática na educação, a sua participação no Portal Dia-a-Dia Educação foi um processo natural. Teve menos dificuldades para usar o sistema do que para estudar e estruturar os conteúdos que compuseram o seu APC, primando pela originalidade e ineditismo da atividade.

Professor C: A carreira docente foi uma vocação inata. Desde criança manifestou interesse pelas artes, obtendo da mãe, artista plástica, inspiração e apoio para aprender e ensinar. A escolha do curso de Educação Artística, portanto, foi espontânea e natural. Entre suas realizações, criou um grupo de teatro na escola Sagrada Família, de Campo Largo, trazendo um ator da Rede Globo para a escola, de modo a estimular o interesse dos alunos pelas artes em geral e, especificamente, pelo teatro. Os alunos entenderam a mensagem e a peça de estréia do grupo foi um grande sucesso na escola e na comunidade. O interesse pela participação no Portal surgiu da curiosidade de participar de um projeto que envolvia informática na educação, mas também pela grande familiaridade que tinha com o tema que lhe foi proposto. Por essa e outras razões, declarou que teve facilidade para produzir o seu APC. Difícil foi apenas em relação ao uso de imagens, que tinha restrições devido à questão dos direitos autorais.

Professor D: A carreira docente foi um caminho natural dada a falta de opções onde vivia — no interior do Estado: “como eu morava em uma cidade pequena, a gente não tinha opção de pensar em outra coisa, então eu fui fazer magistério”. Mas a influência dos pais, que eram professores, pesou ainda mais para que se decidisse pela carreira docente. Realizando o curso de Letras - Inglês, sempre deu valor à necessidade de se aperfeiçoar. Em razão disso, fez viagens aos Estados Unidos à Inglaterra, aprimorando a sua proficiência no idioma Inglês. Tendo o primeiro contato com o computador em 1998, criou uma relação positiva de dependência, melhorando significativamente a qualidade dos materiais que passou a levar para as suas aulas. A sua participação no Portal foi motivada pela possibilidade de facilitar o trabalho de

milhares de professores, não encontrando dificuldades para preparar e publicar o seu conteúdo.

Professor E: Quando jovem, a Biologia representava um de seus maiores interesses como área de atuação. Mais tarde, tendo que trabalhar enquanto fazia o curso de Ciências Biológicas, percebeu que teria uma remuneração maior e uma carga horária menor como professora do que a que teria no escritório de contabilidade em que trabalhava. Optou, desse modo, pelo magistério. Esta opção, no entanto, envolveu muitos esforços. A primeira escola em que foi lecionar ficava na cidade da Lapa e, mais tarde, assumiu mais uma escola também distante do bairro onde residia em Curitiba. Assim, deslocava-se para a Lapa de ônibus pela manhã, voltava a Curitiba à tarde, para lecionar em outra escola e, à noite, ainda tinha que assistir às aulas na faculdade. Embora tenha considerado muito cansativo esse período, afirmou não ter sido difícil cumprir esta etapa da sua vida. A decisão pela carreira docente, no entanto, foi tomada apenas quando abriu mão da carreira de bióloga, com que sempre sonhara, para assumir a sala de aula como o seu ambiente de trabalho. A certa altura, descobriu que ser professora também a deixava realizada. O apreço pela pesquisa foi motivação suficiente para produzir o seu APC no Portal, embora também valorize bastante a oportunidade de estar em contato com o uso das tecnologias.

Professor F: A família representou um fator preponderante para que trilhasse a carreira docente. Por outro lado, confessa que tinha outros sonhos quando jovem, como a carreira militar. No entanto, ministrando aulas muito cedo, aos 21 anos, rendeu-se aos encantos da sala de aula, abrindo mão de outras oportunidades. De fato, demonstrou-se entusiasmado com a função docente, que lhe representava um desafio e, além disso, propiciava uma remuneração melhor naqueles tempos. Atraído pelo trabalho docente, também abandonou a faculdade de Processamento de Dados, iniciando outra, a de Física. Coursou a faculdade ao mesmo tempo em que lecionava, encontrando na experiência, enquanto aluno, inspiração e motivação para ser um professor melhor. Espelhava-se em seus professores para refletir seus exemplos na sua própria ação docente. A participação no Portal se deveu ao interesse em participar de um projeto que

envolvesse informática, além do tema da pesquisa, que lhe chamou a atenção. A participação no projeto foi facilitada pela familiaridade que angariara com a informática anteriormente no curso de Processamento de Dados.

Professor G: Quando jovem, enfrentou dificuldades para completar o ensino básico. No ensino fundamental, fazia o percurso de ida e volta caminhando até a escola, cuja distância de sua casa era de seis quilômetros. Nessa mesma escola passou a dar aulas em 1970, ano em que ingressou no magistério, no curso técnico-profissionalizante, já extinto, sob influência de quatro irmãos que eram professores. Anos mais tarde optou pelo curso de Letras, que fez na cidade de Cascavel, sendo motivada pelo fato de gostar de ler e escrever. Aos 58 anos, dos quais 36 dedicados à docência, ela declara o seu desejo de permanecer lecionando enquanto possuir forças. O seu maior estímulo para continuar foi a satisfação de se manter na presença de pessoas jovens, transmitindo-lhes conhecimentos e informações que possam contribuir para as suas vidas. Deseja motivá-los não somente a estudarem, mas a criarem oportunidades para a vida, utilizando a escola como um valioso ponto de apoio. Pessoa bastante participativa mobiliza e executa suas idéias. Como exemplo de seu espírito pró-ativo e dinâmico, em 2003, com o lançamento de um pequeno livro, cuja autoria eram alunos da 5.^a série, chamou a atenção de pessoas que poderiam ajudar a escola, obtendo com isso fundos suficientes para cobrir a quadra de esportes da escola.

Professor H: Em sua juventude, fez o curso de Edificações e atuou durante algum tempo nessa área. Mas o Professor H percebeu que não era aquilo que gostaria de fazer. Por essa razão, buscou novos horizontes, iniciando o curso de História, ainda sem ter a carreira docente como um objetivo. Os primeiros passos como professor começaram dois anos depois de iniciar o curso, sendo a prática em sala de aula a sua melhor escola para o magistério, de que e acabou gostando. Uma de suas experiências marcantes como docente foi o projeto “túnel do tempo”, que ocorreu quando dava aulas para turmas do magistério. Nesse projeto, todos os professores se uniam para trabalhar com os alunos de um modo inovador: em lugar de aulas teóricas, davam oficinas de teatro, fantoche, literatura, dança, etc. Como dificuldade para produzir

o seu APC enfrentou a indisponibilidade de tempo, um problema comum aos professores.

Professor I: O apreço por ensinar que tem desde a infância é uma das razões que justificam sua opção pela carreira docente. Por outro lado, sua vocação pelas artes, sobretudo a música e, especialmente o piano, representou a maior motivação para fazer a faculdade de Educação Artística. Para aprimorar o trabalho docente, espelhou-se em seus professores, buscando repetir os bons exemplos em suas próprias aulas. Tendo usado o computador pela primeira vez em 1995, não parou mais de utilizá-lo. Perfil participativo, gosta de fazer cursos, colaborar com projetos e, acima de tudo, estar continuamente aprendendo e ampliando os seus conhecimentos. Um de seus comentários traduzem este espírito: “Sabe, essa busca se torna constante e incessante para você, como subsídio para entender coisas e crescer. Crescer profissionalmente, espiritualmente. Eu entendo assim”. Por isso, sua principal motivação para participar do Portal foi a oportunidade de aprender uma coisas novas. Como facilidade para compor seu APC, já possuía os conteúdos previamente preparados, não enfrentando nenhuma dificuldade para tanto.

Professor J: O fato de gostar de ler livros, jornais e revistas desde criança foi um dos estímulos que o levou a trilhar a carreira docente. Apresentando uma postura crítica, observou que cada aula requer novos recursos de aprendizagem, além daqueles tradicionalmente disponibilizados pela escola, enfatizando que “o livro didático e a lousa não são suficientes, aliás só o uso deles aliena os estudantes e o professor”. Autodidata, observa que “a formação do educador é diária” e, sob tal perspectiva, a maior parte de sua aprendizagem envolvendo informática foi realizada independente de cursos, embora também os tenha feito, inclusive para preparar o seu APC no Portal. A sua motivação para participar do Portal justifica-se por gostar de leitura e pesquisa, assim como pela possibilidade de avanço na profissão. Nesse processo de construção lembrou que não enfrentou dificuldades.

Professor K: Professora por vocação, teve no exemplo de seus familiares a principal razão para ter perseguido a carreira docente. Quando jovem, buscou a

profissionalização em dois cursos técnicos: o Magistério e a Contabilidade. Optou por dar continuidade à sua carreira como docente, ingressando na faculdade de Artes com licenciatura em Música. No segundo ano de faculdade já dava aulas para 5.^a a 8.^a séries. Interessou-se em participar do Portal pela oportunidade de aprender informática, o que de fato ocorreu, uma vez que o projeto propiciou um contato mais efetivo com o computador. Como dificuldade para a sua produção no Portal mencionou o acesso à Internet e a parte técnica referente à informática, que ainda estava aprendendo.

Professor L: Tinha 15 anos quando começou a auxiliar uma professora em sala de aula. Tempos depois, acabou assumindo uma turma da 2.^a série do ensino fundamental, atuando por três anos na escola. Somando-se a isso o gosto pela leitura e pela escrita, além de conviver com a madrinha, que era professora, sua opção pela carreira docente ocorreu naturalmente. Embora desejasse cursar a faculdade de Agronomia, que não tem licenciatura, acabou optando, mais tarde, pela Geografia. Quando teve a oportunidade de fazer o curso de Agronomia, por ter passado no vestibular, já dava aulas de 5.^a a 8.^a séries e acabou desistindo do antigo sonho. Sua motivação para submeter um trabalho ao Portal deveu-se ao apoio de uma professora da UFPR, que além de incentivá-la, prestou auxílio para compor o conteúdo. Reconhecendo a importância do Portal, apresentou preocupações em torno do uso dele, advertindo que os professores não o utilizam e, aqueles que colaboram com o APC, fazem-no mais sob a intenção de obter um certificado. Não apontou dificuldades para produzir o seu APC, esclarecendo que foi mais fácil porque não usou a Internet para intermediar a comunicação com seu orientador. Comentou: “A orientadora, ela me atendia direto. Na hora que eu precisava, eu ia lá e ela me atendia, [...] pois nem sempre as orientações que você recebe por e-mail você consegue”.

Professor M: Positivamente crítico, não poupou palavras para citar os problemas enfrentados na área educacional, sobretudo aqueles vividos na escola. Dessa forma, defendeu parte de seus pontos de vista como vice-diretor, apontando a necessidade da SEED avaliar os professores, a questão da estabilidade propiciada pelo funcionalismo público gerar descaso e falta de compromisso por parte dos professores, bem como a

falta de políticas da SEED para prover assistência e soluções para o uso dos laboratórios de informática das escolas, etc. Outros pontos de vista, defendeu-os como professor, apontando o que falta ao docente para realizar melhor a sua função, tal como preencher por si mesmo as lacunas e deficiências de sua formação, bem como ter interesse em utilizar os recursos de informática disponibilizados pela escola. É enfático nesse ponto: “Boa parte dos professores resistem à modernidade em relação ao uso do computador. É o medo de errar”. Por outro lado, considera que um motivo importante que justifica a participação no Portal é valorizar os investimentos públicos em torno da infra-estrutura desenvolvida para as escolas: “É um dinheiro que foi pago com imposto dos pais, do nosso imposto, e isso não pode ser desperdiçado como é desperdiçado”. Não teve dificuldades para produzir o seu APC, mas adverte que a baixa participação dos professores em projetos que envolvam informática é efeito de suas dificuldades em lidar com os computadores.

7.1 RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE INCENTIVO DA SEED E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES

A análise de dados será apresentada em respeito à seqüência dos objetivos propostos na pesquisa, organizando-se, os tópicos na seguinte ordem:

- a) As políticas de incentivo oferecidas aos professores que publicam suas produções no ambiente do Portal.
- b) Recursos utilizados pelo professor-autor para a produção dos OAC.
- c) Aspectos relevantes na participação dos professores efetivos no Portal.
- d) Características presentes no perfil dos professores que produzem material no Portal.
- e) Contribuições para a efetividade do APC.

7.1.1 As políticas de incentivo

A partir de 1.º de Julho de 2004, foi instituído o novo plano de carreira¹⁷ para os professores da rede pública do Estado do Paraná. Cumpre esclarecer que as políticas de incentivo também sugerem um conjunto de ações voltadas à valorização do professor, ações essas que antecedem o período proposto para a pesquisa, entre 2003 a 2005. Conforme apresentado na Tabela 1, os professores convidados a participar desta pesquisa iniciaram suas produções no período de 2003, com exceção de um professor. Desse modo, buscou-se identificar as políticas que estavam vigentes naquele período.

Tabela 1 - Datas de criação e publicação das produções dos professores participantes da pesquisa.

PROFESSOR	DATA DE CRIAÇÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
Professor A	06/08/2003	07/05/2004
Professor B	30/07/2003	14/10/2003
Professor C	11/07/2003	27/04/2004
Professor D	09/08/2003	17/10/2003
Professor E	31/07/2003	19/04/2004
Professor F	07/08/2003	24/05/2004
Professor G	09/07/2003	24/04/2004
Professor H	02/08/2003	11/05/2004
Professor I (*)	11/07/2003	07/04/2004
Professor I (*)	24/07/2003	30/04/2004
Professor J	19/08/2003	08/04/2004
Professor K	11/07/2003	31/03/2004
Professor L	03/08/2003	29/06/2004
Professor M	13/06/2004	19/12/2004

Fonte: Dados retirados do Portal Dia-a-dia Educação em 20/01/2007.

Nota: (*) Contribui com dois trabalhos.

Em dezembro de 1976, foi aprovado o Estatuto do Magistério do Estado do Paraná, constituindo-se num instrumento definidor dos direitos e obrigações dos profissionais da educação. Um dos elementos contidos nesse documento refere-se à promoção dos professores, conforme apresentado em seu Capítulo VII, art32:

¹⁷ O Plano de carreira do Professor da rede estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor por meio de remuneração [...] (Lei Complementar n.º3 , 15/03/2004, art. 3º, Capítulo II).

“Promoção é o mecanismo de progressão funcional do Professor ou do Especialista de Educação e dar-se-á através de avanço vertical e de avanço diagonal”.

Um esclarecimento sobre esses avanços é apresentado do 1.º ao 4.º parágrafos, dando a saber que avanço vertical corresponde à progressão de uma para outra das classes definidas. As classes, de acordo com o art.10, parágrafo 4º, do Estatuto, são em número de 5 (cinco), classificadas em A, B, C, D, E, em função do nível de formação. Conforme o parágrafo 5.º do art. 10, os níveis de formação abrangem:

- a) nível de atuação I, classes A, B, C, D, E;
- b) nível de atuação II, classes B, C, D, E;
- c) nível de atuação III, classes C, D, E;
- d) nível de atuação IV, classes D, E;
- e) nível de atuação V, classes E;

Por avanço diagonal entende-se a progressão de uma para outra das referências de uma mesma classe definida sendo, de acordo com parágrafo 6.º do art. 10, de 11 referências. A promoção por avanço diagonal é dada pela antiguidade e por merecimento avaliado pelo critério estabelecido em regulamento. Porém, ao longo dos anos, esses regulamentos criados em forma de decretos e resoluções são alterados conforme a gestão vigente.

Por conseguinte, optou-se, no presente estudo, por averiguar os documentos vigentes no período que os professores participantes da pesquisa iniciaram a sua produção. Desse modo, os critérios estabelecidos para a promoção dos professores estavam pautados nos seguintes documentos¹⁸:

- a) LEI COMPLEMENTAR n.º 77 - 26/04/1996: Tabela de créditos do Decreto n.º. 5.037, de 05/05/82 com alterações posteriores.
- b) DECRETO N.º 3956 - 15/01/1998: Tabela de créditos do Decreto n.º 5.037, de 05/05/82, com alterações posteriores

¹⁸ Os documentos relacionados podem ser visualizados no endereço:
<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/DecretoPorNumero?OpenView&Count=-1>

- c) RESOLUÇÃO CONJUNTA n.º 007 - SEAP/SEED - 03/10/2003: Regulamenta o processo de avaliação de títulos para promoção por Avanço Vertical por Habilitação aos integrantes do magistério.
- d) RESOLUÇÃO CONJUNTA n.º 008 - SEAP/SEED - 03/10/2003: Regulamenta o processo de avaliação de títulos para Promoção por Avanço Diagonal por Merecimento aos integrantes do quadro próprio do Magistério, no ano de 2003.

Considerada a perspectiva de análise desses documentos cabe destacar que, para permitir a ascensão dos professores, as exigências que são feitas abrangem titulação, tempo de trabalho e avaliação de desempenho. A titulação insere o professor na classe e, conforme esclarecido anteriormente, tratavam-se de cinco classes. Mas com a Lei Complementar n.º 77, de 26/04/1996, passaram a ser sete classes, aumentando para F e G, também com onze referências, e extinguindo as classes A e B.

O nível II, classe G, refere-se à titulação máxima na tabela de progressão da SEED, sendo necessário que o professor possua licenciatura plena e curso de especialização na área do magistério. De acordo com a titulação, o professor é promovido no avanço vertical. A partir do seu nível de titulação, o professor é incluído numa classe tendo a possibilidade de obter avanços diagonais dentro da classe. Esses avanços são realizados a cada dois anos, abrangendo os seguintes itens: assiduidade, avaliação de desempenho profissional e participação em cursos. Cada um desses itens está atrelado a uma referência. Desse modo, se o professor completar os requisitos de cada item avaliado, poderá avançar três referências a cada dois anos.

A avaliação se procede da seguinte forma:

- a) A assiduidade está relacionada à frequência do professor que não pode ter falta sem justificativas, conforme disposto nas leis trabalhistas.
- b) Em relação ao desempenho profissional, a SEED entrega às instituições em que os professores trabalham uma ficha de avaliação com três requisitos a serem avaliados: produtividade, pontualidade e participação em cursos.

Esses requisitos devem ser avaliados pelo grupo responsável pela instituição, conforme os critérios apresentados na Resolução 008/2003.

- c) A participação em cursos está atrelada ao Setor de Capacitação da SEED. Esse setor é responsável pelo planejamento e execuções das ações de formação continuada para os profissionais da educação básica do Paraná.

No período de 2003, embora a SEED estivesse discutindo um novo formato para a formação continuada, o planejamento desse item estava pautado na oferta de cursos pontuais. Para um curso ser considerado como um item de avanço, o professor precisava acumular uma carga horária mínima de 80 horas. De acordo com a Resolução n.º 008/2003, os cursos válidos para a pontuação são os realizados pelo Setor de Capacitação da SEED, bem como eventos na categoria de seminários e congressos promovidos por entidades autorizadas pela SEED. Essas entidades obrigatoriamente precisam emitir certificados com carga horária mínima de dezesseis horas, aproveitamento e frequência. Caso o professor não totalize a carga horária exigida de 80 horas, ele não tem direito à pontuação referente ao item *participação em cursos*. Por outro lado, se a carga horária exceder, o excedente não é computado na pontuação, assim como os cursos realizados também não são válidos para o próximo avanço diagonal.

Vale destacar quanto às estratégias relativas à oferta de cursos pontuais, que estudiosos como Nóvoa (1997), Alarcão (2003), Imbernón (2005) observam que os cursos oferecidos esporadicamente transmitem uma visão limitada. Esses estudiosos também discordam da concepção de formação continuada que envolve apenas a participação em seminários, cursos, palestras, treinamento, etc. Para eles, a formação continuada é vista como um processo.

Assim, o professor começa a participar da progressão de carreira a partir de dois anos de trabalho efetivos no Estado, pois ele está em estágio probatório. De acordo com o Estatuto do Magistério, art. 31:

Estágio probatório é o período de dois anos de efetivo exercício, a contar do início deste, durante o qual serão apurados os requisitos necessários à

confirmação do Professor ou Especialista de Educação no cargo efetivo para o qual foi nomeado. [...] Parágrafo 1.º: Os requisitos de que trata este artigo são os seguintes: I – idoneidade moral; II – assiduidade; III- disciplina; IV- eficiência.

O documento explica que, quando o professor não preenche qualquer dos requisitos enumerados no parágrafo primeiro, o chefe imediato deverá, por escrito, iniciar o processo assinalando os requisitos não preenchidos. Caso comprovado, o professor ou especialista de educação é exonerado. Contudo, uma vez que o professor complete o estágio probatório ele começa a participar da promoção: é enquadrado na classe conforme sua titulação e começa a participar dos avanços diagonais.

Conforme a tabela de pontuação (Anexo 1), em dez anos de serviço efetivo no Estado, o professor que completa os três itens a cada dois anos atinge o nível máximo de avanço. Desse modo, independente do professor participar de cursos, ele não tem mais incentivo de progressão de carreira. Isso demonstra que, a partir de dez anos de trabalho do professor, o fato de fazer cursos não está atrelado aos incentivos propiciados pela SEED.

7.1.2 As motivações dos professores

Com efeito, dez professores (77%) participantes da pesquisa informaram estar atuando há mais de 10 anos (vide Figura 16). Logo, para eles, o estímulo para a participação no Portal não está atrelado às políticas de incentivo oferecidas pela SEED.

No entanto, entendendo-se que as informações apresentadas pelos professores poderiam não ser suficientes para saber se eles se beneficiaram das políticas de incentivo da SEED¹⁹, buscou-se fazer um levantamento do tempo de serviço do professor na rede Pública do Paraná, desejando-se identificar que professores se encontram na situação de progressão. Para tanto, foi solicitado ao setor de Recursos Humanos da SEED um relatório da situação funcional dos professores, conforme é apresentado na Tabela 2, a seguir:

¹⁹ Por exemplo, percebeu-se que o tempo de serviço informado pelos professores de fato não corresponde ao tempo computado na SEED. Presume-se que os professores, em alguns casos, considerem o tempo que lecionaram como acadêmicos ou em outras situações não consideradas pela SEED.

Tabela 2 - Histórico funcional dos professores participantes da pesquisa.

PROFESSORES	REGIME DE TRABALHO	LINHA FUNCIONAL	TEMPO DE SERVIÇO	NÍVEL
Professor A	QPM	02	13 anos e 1 mês	PN12-75
Professor B	QPM	02	23 anos e 9 dias	PN2-75
Professor C	QPM	01	8 anos 11 meses	PN12 – 67
Professor D	QPM	01 e 02	19 anos e 1 mês 18 anos e 11 meses	PN12 – 75 PN12 – 75
Professor E	QPM	01 02	14 anos e 05 meses 8 anos e 14 dias	PN12 – 75 PN12 - 75
Professor F	QPM	01 02	13 anos e 7 meses 1 ano e 11 meses	PN12 – 70 PN12- 66
Professor G	QPM	01	8 anos e 11 meses	PN12 - 68
Professor H	QPM	01	17 anos e 9 meses	PN12 - 75
Professor I	QPM	02	2 anos e 5 meses	PN12 - 66
Professor J	QPM	01	04 anos e 29 dias	PN12-67
Professor K	QPM	01	08 anos e 11 meses	PN12 - 69
Professor L	PSS	PSS	PSS	PSS
Professor M	QPM	02/21	12 anos e 4 meses 16 anos e 12 dias	PN12 -75 PN12 -75

Fonte: Dados extraídos do relatório de situação histórico/funcional da Secretaria de Estado da Educação, em 27/01/2007.

Legenda Regime de Trabalho:

- QPM: Quadro Próprio do Magistério. O professor é admitido por meio de concurso público e adquire estabilidade após o cumprimento do estágio probatório.
- PSS: Processo de Seleção Simplificada. Procedimento adotado para a contratação de professores por tempo limitado nos locais em que não foram supridos após o concurso público.

Linha Funcional:

- 01: um padrão de 20 horas adquirido por concurso público;
- 02: dois padrões de 20 horas adquirido no mesmo concurso;
- 01 e 02: dois padrões de 20 horas adquiridos em concursos realizados em períodos diferentes;
- 21: CLT incorporado ao quadro próprio de magistério no ano de 1992.

Tempo de serviço: tempo de serviço efetivo no Estado.

Nível: Classificação da situação funcional. PN12 refere-se ao professor nível II (classe). O número é referência do avanço diagonal. A referência mínima do professor nível 2 é 65 e a máxima 75 .

A Tabela 2 revela que 100% dos professores QPM entrevistados encontravam-se no nível II, ou seja, na última classe. Desses, 50% ao participarem de cursos poderiam utilizar a certificação para progressão diagonal. Os outros 50%, porém, mesmo participando de cursos não obteriam benefícios de promoção, porque já haviam atingido a referência máxima, segundo a legislação vigente na época em que iniciaram a

produção. Nessa situação encontra-se a professora PSS, pois devido à sua contratação ela pode participar dos cursos, porém não recebe pontuação.

Os professores com contrato CLT, quando admitidos pelo concurso para QPM, são dispensados do estágio probatório. Assim, quando esses professores ingressam na carreira podem participar do processo de progressão. Nesse caso encontra-se o Professor E, com oito anos de serviço, que já alcançou o máximo de nível e referência permitidos pelo Estado.

Por outro lado, ainda que o levantamento documental demonstre que apenas seis professores podem usufruir dos cursos para progressão na carreira, no encontro realizado com esses professores emergiram razões que tornaram possível perceber que a política de incentivo à participação de cursos para o aperfeiçoamento profissional não foi um fator determinante na decisão do professor de fazer a capacitação para participar do Portal.

Considera-se o fato de que, em dezembro de 2003, estava previsto o lançamento do Portal Dia-a-dia Educação. Desse modo, em julho e agosto de 2003, a SEED promoveu um curso para os professores com o intuito de apresentar a proposta do Portal Dia-a-dia Educação, bem como convidá-los a participar na elaboração dos primeiros OACs no sistema APC. Os professores que participassem do curso receberiam um certificado de 24 horas e, ao publicarem o OAC, receberiam mais um certificado de 50 horas. Porém, por dificuldades internas na época, em dezembro foi emitido o certificado de produção, antes da publicação, para todos os professores que estavam em processo de orientação. Assim, conforme apresenta-se na tabela 2, os seis professores obtiveram o certificado sem ter concluído o trabalho. Ressalta-se que mesmo que o professor não publicasse o OAC, a certificação não seria cancelada.

Além disso, quando inquiridos, durante as entrevistas sobre as políticas de incentivo da SEED que estimularam a participação no Portal (vide Apêndice 2, roteiro da entrevista, questão 4), apenas um professor citou o avanço na carreira. Com efeito, ele declarou seu interesse em participar, apresentando as seguintes razões: [...] *o trabalho*

de pesquisa de que gosto e a possibilidade de avanço na profissão, a partir da produção de conteúdos para o portal, são estimuladores irresistíveis (Professor J).

Parte significativa dos professores, também justificando o seu interesse em participar, destacam como motivo a oportunidade de aprender e o aspecto inovador do trabalho com o Portal, tal como evidencia o depoimento do Professor G: *Tudo o que é idéia boa a gente tem que ampliar para outras pessoas*". O Professor F, do mesmo modo, observou : *As informações chegam pra escola. Isso chega de livre acesso para todos os professores. E eu sempre fui de me envolver na escola. Tudo o que tem de novo eu quero fazer. Então, quando chegou a questão do Portal, que era uma coisa nova, uma coisa diferente, eu me interessei por fazer e pedi para à direção para eu participar.*

Além disso, a maior parte dos professores salienta o fato de ter recebido um convite e, nesse caso, tratar-se-ia de uma oportunidade seleta para quem apresentasse não somente disposição, mas condições de participar. Esse foi o caso do Professor C: *A diretora veio me avisar do convite. E eu fiquei bem contente, porque ela me disse que só algumas pessoas da escola haviam sido convidadas para participar do portal. [...] Que era uma coisa nova para eu conhecer. Não sabia o que exatamente ia acontecer lá, eu sabia que era um convite para participar do portal e seria para trabalhar com computador [...].*

O Professor K se manifestou de modo semelhante: *Eu recebi um convite. [...] Perguntaram se eu poderia representar o colégio nesse projeto, mas eu não sei dizer se foram convidadas mais pessoas. Há mais dois professores do colégio que também fizeram o APC [...]. Ele disse que sentiu muita dificuldade e que eram muitas as vezes que mandavam para ele refazer o trabalho. Aqui no nosso colégio, por exemplo, houve três professores que começaram o projeto inicial do APC. Dois terminaram e um saiu.*

Percebe-se assim que, mesmo frente à possibilidade de avanço na carreira, os professores são motivados mais em razão de seu desenvolvimento intelectual do que pela necessidade de promoção funcional. A esse propósito, a reflexão de Imbernon (2005, p.45) é pertinente: "a formação será legítima então quando contribuir para o

desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

Vários professores demonstraram tal interesse, tal como o Professor F, que observou: *Então, quando chegou a questão do portal, que era uma coisa nova, uma coisa diferente, eu me interessei por fazer e pedi para a direção para participar [...]*. Palavras similares são do Professor B, que se encontrava na promoção máxima oferecida pela SEED: *Era só uma atividade, um desafio de se produzir alguma coisa para fazer parte de um Portal. E a gente não tinha idéia que depois isso contaria pontos para alguma coisa, mesmo por uma experiência nova que se fez naquela época. [...] Sempre fico muito gratificada ao tentar fazer algo de novo e conseguir ir até o fim. Para minha carreira mesmo foi a experiência de montar alguma coisa nova, inédita naquela época.*

Nessas afirmações é possível identificar a inovação como um elemento presente na decisão do professor de participar do Portal. De acordo com Nóvoa (1998, p.28),

a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Por outro lado, cumpre ressaltar que Imbernon (2005) considera importante a existência de políticas de incentivo voltadas à carreira do professor. O autor argumenta que o professor se desenvolve sob a influência de diversos fatores como, por exemplo, o ambiente de trabalho na escola em que atuam as estruturas hierárquicas, o salário, bem como, a promoção na profissão, entre outros. Porém, para esses professores, a política de incentivo de formação continuada da SEED, adotada na época, não foi o fator determinante para a participação.

No que se refere ao novo plano de carreira (instituído em março de 2004), foram tecidos comentários a respeito no âmbito desta pesquisa, preferindo-se, no entanto,

disponibilizá-los no Apêndice 6, uma vez que se trata de conteúdo de caráter complementar e ilustrativo.

No próximo item será explicado o Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC) do Portal, que contém o conjunto de 13 recursos que os professores utilizam para desenvolverem as suas produções. Neste mesmo item também são apresentados os recursos de que os professores se valem para publicar seus OAC.

7.2 RECURSOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO DE OAC

Neste tópico cumpre-se um dos objetivos desta pesquisa, que é identificar quais e quantos recursos cada professor participante do estudo apresentou no APC. No entanto, antes disso considera-se pertinente apresentar uma descrição detalhada sobre os procedimentos necessários à elaboração de um OAC, como um complemento ao item 5.3, bem como sobre o sistema de administração voltado ao acompanhamento das produções do OAC.

7.2.1 Procedimentos para elaboração do OAC

O Portal Dia-a-dia Educação disponibiliza o ambiente do Educador, conforme pode ser observado na Figura 2, apresentada abaixo. Para acessar esse ambiente, o professor deve selecionar a opção “educadores”.



Figura 2 – Tela do Portal Dia-a-Dia Educação.

É nesse ambiente que se encontra o Ambiente Pedagógico, que se refere ao sistema denominado APC (Figura 3).



Figura 3 – Tela do ambiente educadores para acesso ao APC.

Ao entrar nesse ambiente, todos os professores da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná têm a possibilidade de se tornar um professor-autor, mediante a criação e submissão de um objeto de aprendizagem, o OAC. Contudo, para que isso aconteça o professor-autor precisa estar obrigatoriamente cadastrado no

sistema. O cadastro do professor é realizado, inicialmente, pela inserção do seu número de RG e da sua data de nascimento (Figura 4).

Cadastro de Usuário

Cadastro para Professores e Servidores da Rede Estadual de Educação do Paraná

RG: Data de Nascimento: (dd/mm/aaaa)

OK

Cadastro de outros usuários

Clique aqui para obter sua senha e login em alguns minutos, via e-mail

Voltar

Figura 4 – Tela de cadastro dos usuários no APC – 1.ª Etapa.

Após a inserção dos dados pessoais, dá-se início a uma nova etapa do cadastro, na qual o professor preenche um formulário em que são solicitadas outras informações, indicando o seu perfil (Figura 5).

Cadastro de Usuário - Professor e Administrativo

Usuário: Professor do Estado

UF: PARANA

Município: CURITIBA

Rede de Ensino: Estadual

RG:

Data de Nascimento:

Nome:

Sexo:

Ensino: E F 5/8 SERIE TECN.PEDAGOGICO

Estabelecimento de Ensino: DRIONE, E E DOM - E FUND

E-mail: Este Portal oferece, gratuitamente, aos Professores e Servidores da Rede Estadual de Educação do Paraná, um serviço de endereço eletrônico. Escolha aqui um nome para seu endereço. Ex.: Para criar jose@seed.pr.gov.br digite apenas jose ou joselima@seed.pr.gov.br digite joselima. Não utilize ponto e não deixe espaço entre nomes. Utilize apenas letras minúsculas, números e sublinhado (_)

Senha: @seed.pr.gov.br

Confirme a Senha:

Pergunta para alterar senha: Escolha uma pergunta cuja resposta só você saiba e que não tenha relação com a senha. Caso você esqueça a senha, nós confirmaremos sua identidade fazendo-lhe esta pergunta. Ex.: Pergunta para alterar a senha: Qual é o meu esporte predileto? Resposta: Basquete

Resposta:

Figura 5 – Tela de cadastro dos usuários no APC – 2.ª etapa

Concluído o cadastro, o professor já pode ter acesso a todos os ambientes do Portal, inclusive para a criação do seu OAC. Por conseguinte, para que o professor-autor inicie esse trabalho é necessário que navegue no sistema, selecionando a opção

Crie um novo APC (Figura 6). Vale ressaltar que a terminologia “Crie um novo APC” foi adotado no início do lançamento do Portal. Contudo, após estudos realizados pela equipe do Portal esse termo foi substituído por OAC, mas, ainda não foi modificado no sistema.



Figura 6 – Tela de criação do APC – 1.ª etapa.

Uma vez selecionada essa opção, uma tela de entrada de dados é apresentada. Nessa tela o nome do professor já vem preenchido; entretanto, devem ser completados outros campos pelo professor-autor, estabelecimento, ensino, disciplina, conteúdo, assim como deve ser escolhida uma das quatro cores para visualização do OAC após a sua publicação (Figura 7).



Figura 7 – Tela de criação do APC – 2.ª etapa

Ao salvar essas informações abre-se a tela de Cessão de Direitos Autorais (Figura 8), na qual o professor precisa autorizar a publicação do conteúdo de seu APC no Portal Dia-a-dia Educação. O não aceite do termo impossibilitará o prosseguimento da criação do OAC.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DO PARANÁ

Dia-a-dia
educação
Portal Educacional
do Estado do Paraná

TERMO DE ACEITE

AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Nos termos disponíveis do artigo 49 da Lei n.º 9.610 de 19/02/98, através do presente instrumento, autorizo a publicação/veiculação do conteúdo elaborado no Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal Educacional Dia-a-Dia Educação, cedendo na totalidade os direitos autorais incidentes sobre os conteúdos em questão, em caráter irrevogável e irretratável, ao ESTADO DO PARANÁ, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, CNPJ 76.416.965/0001-21, com sede na Avenida Água Verde, 2140, Vila Izabel, Curitiba, Paraná, doravante denominado "CESSIONÁRIO".

Com a presente Autorização e Cessão, passo ao CESSIONÁRIO a cedência de uso

Aceito Não Aceito

[Continuar](#) [Voltar](#)

Figura 8 – Tela de cessão de direitos autorais.

Ao aceitar o termo, o professor pode iniciar a terceira etapa do trabalho de criação do seu OAC. Para isso, deve preencher os recursos que compõem o APC, que são treze. Esses recursos são distribuídos em cinco grandes grupos (Tabela 3): recursos de expressão, recursos de informação, recursos didáticos, recursos metodológicos e recursos interativos, cuja visualização se apresenta na Figura 9.



Figura 9 – Tela de visualização do APC.

A Tabela 3, a seguir, apresenta os cinco grupos principais, os recursos a eles associados, bem como uma breve descrição deles.

Tabela 3 – Os 13 recursos disponíveis no APC.

GRUPOS	RECURSOS ASSOCIADOS	DESCRIÇÃO
Recurso de Expressão	1 recurso: Relato	Apresenta uma reflexão sobre o conhecimento que o professor tem sobre o assunto, baseado em fundamentações teóricas e em sua prática cotidiana. Esse recurso tem como função estimular a produção do conhecimento, a livre expressão e a formulação de idéias.
Recurso de (In)formação	1 recurso: Leitura	Apresenta indicações de leitura, as quais propiciam a formação e a atualização sobre os temas de interesse, de modo a referenciar, contrapor, sustentar, articular, entre outras funções, as idéias e sugestões apresentadas.
Recursos Didáticos	6 recursos: Sítios, Sons e vídeos, Banco de imagens, Curiosidades, Paraná, Notícias	Apresentam informações em linguagens e formatos diferentes, servindo de análise e reflexão para a abordagem dos conteúdos.
Recursos Metodológicos	4 recursos: Contextualização, Investigando, Perspectiva interdisciplinar, Proposta de atividades	São recursos de encaminhamento que podem favorecer a construção de linhas de ações e planejamento didático, oferecendo orientações, sem, entretanto, estabelecer regras fixas.
Recurso de Interação	1 recurso: Fórum de discussão e dispositivos de colaboração	São ferramentas que estimulam a criação de comunidades virtuais, oferecendo novas possibilidades em relação ao uso das novas TIC, estruturando uma rede de comunicação e colaboração entre todos os educadores ligados à rede pública do Estado.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (Schreiber 2006)

Para cada um dos recursos distribuídos nos grupos, o sistema disponibiliza campos que possibilitam ao professor-autor o respectivo preenchimento. A elaboração desse trabalho ocorre da seguinte forma:

- a) O professor de uma determinada disciplina da Educação Básica tem interesse e conhecimentos sobre um determinado conteúdo, o qual deverá ser incluído no APC. Para tanto o professor irá compor o seu trabalho inserindo a sua produção nos recursos disponíveis no ambiente.
- b) No recurso de expressão, o professor-autor expõe a sua idéia, explicando o que, por que e como vai trabalhar com o conteúdo pesquisado.
- c) Nos recursos didáticos e de informação e formação, o professor apresenta sugestões — de leitura, vídeos, músicas, sítios, curiosidades e imagens com a finalidade de contribuir na compreensão e aprofundamento do conteúdo

pesquisado. Porém, em cada um desses campos o professor-autor deve escrever um comentário sobre o material sugerido, estabelecendo relação com o conteúdo;

- d) No recurso metodológico, no que se refere aos itens “Investigando”, “Perspectiva interdisciplinar” e “Contextualizando”, o professor-autor apresenta caminhos que buscam favorecer a construção de linhas de ação e planejamento pedagógico, utilizando-se, para tanto, de textos de reflexões e questionamentos. Por conseguinte, o item “Proposta de atividades” representa o único campo que permite delinear uma proposta pronta para ser aplicada em sala de aula.
- e) No recurso de interação, o professor sugere questões, propondo tópicos para discussão. Esse ambiente traz um recurso de comunicação assíncrona para que grupos de âmbitos diversos e interesses específicos possam compartilhar suas reflexões.

Para ilustrar ou complementar o conteúdo pesquisado e transposto no APC pelo professor-autor, é possível incluir arquivos, endereços de sítios, imagens, notícias e outros, com características semelhantes aos que se apresentam na Figura 10.

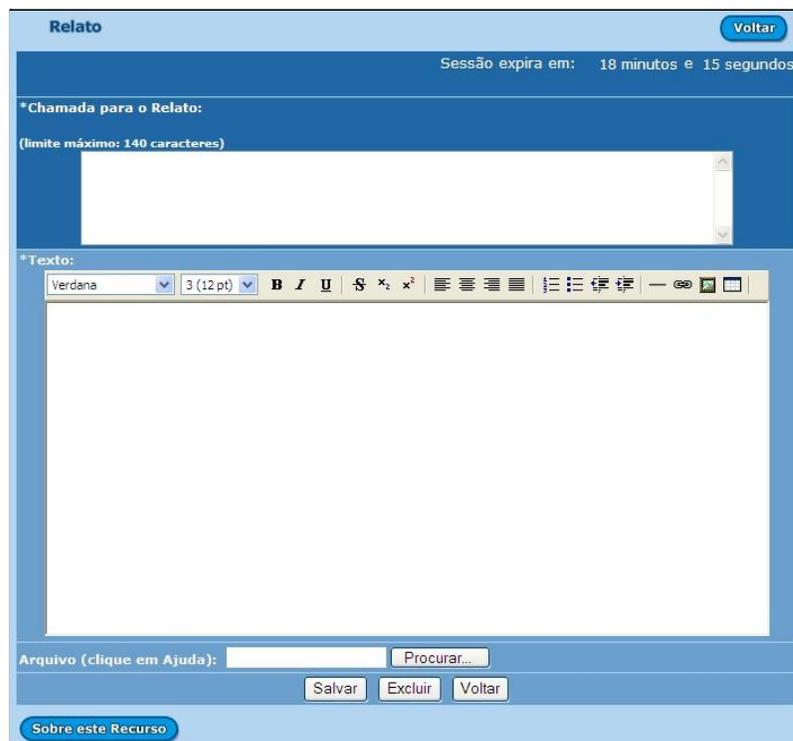


Figura 10 – Tela de criação do APC: inclusão de um relato.

Não é necessário realizar todo o trabalho de uma única vez. O professor- autor pode retornar quantas vezes desejar ao seu OAC em construção, antes ainda de enviá-lo à equipe de orientação. Entretanto, deve utilizar o procedimento “Salvar” para cada recurso, garantindo, desse modo, que a nova inclusão possa ser recuperada posteriormente, bem como as alterações realizadas quando um recurso já preenchido é editado. Para editar um recurso, o autor deve entrar no sistema, conforme explicado no início desse tópico, e selecionar a opção “Edite seu APC” (Figura 6).

Após selecionar a opção “Edite seu APC” (figura 11), o professor encontra todos os OAC de sua autoria, assim como lhe é informado um status da situação em que o OAC se encontra. Essa situação pode se enquadrar em cinco condições, a saber:

- a) rascunho: quando o autor esta construindo o seu OAC;
- b) em análise pela equipe de orientação: quando o autor envia o seu trabalho à equipe do Portal para ser analisado;
- c) em revisão pelo autor: como resultado da orientação, o professor é informado sobre a eventual necessidade de ajustes e/ou adequações que deverá efetuar;

- d) em revisão textual: após finalizar a sua revisão, o autor disponibiliza o seu trabalho para ser revisto novamente por uma equipe de revisão;
- e) publicado: quando o trabalho foi aprovado pela equipe e disponibilizado no sistema.

Contribuições Completas			
Rascunho			
Nº	Conteúdo	Ensino	Disciplina
4601	Função Afim	ENSINO FUNDAMENTAL - 5/8 SERIE	MATEMATICA
4976	Comentario	ENSINO MEDIO	ESPAÑHOL
Em revisão pelo Autor			
Nº	Conteúdo	Ensino	Disciplina
2109	De imprensa (resenhas)	ENSINO MEDIO	LINGUA PORTUGUESA
3683	Instituição Social - Escola	ENSINO MEDIO	SOCIOLOGIA
Em revisão ortográfica/gramatical			
Nº	Conteúdo	Ensino	Disciplina
3562	De divulgação científica (autobiografia)	ENSINO MEDIO	LINGUA PORTUGUESA
Contribuições Parciais			
Em revisão pelo Autor			
Nº	Conteúdo	Ensino	Disciplina
850	Valorizando a vida - ENSINO FUNDAMENTAL - 5/8 SERIE - Envio: 03/09/2003		
	Investigando -		

Figura 11 – Tela de edição do APC

No caso do OAC encontrar-se em processo de construção, o professor pode abrir o trabalho na situação de rascunho e dar continuidade ou fazer alterações quantas vezes forem necessárias.

Para submeter o trabalho à avaliação e orientação (Figura 12), o professor-autor deve ter concluído no mínimo quatro recursos — cujo preenchimento é obrigatório —, quais sejam: o relato, (recurso de expressão), três sugestões de leitura (recurso de informação e formação), três indicações de sítios (recurso didático) e uma proposta de atividade (recurso metodológico).



Figura 12 – Tela com opções para a submissão do OAC.

A partir do primeiro envio à equipe de orientação, o processo de construção se torna interativo, envolvendo avaliações e ajustes sucessivos até os orientadores

considerarem que o trabalho está em condições de publicação. Porém, ainda antes da publicação definitiva, o OAC é revisto por uma equipe de revisão textual (vide 5.3, Figura 1).

7.2.2 O sistema administrativo

Para a administração do Portal foi desenvolvido um sistema de gerenciamento que possibilita a obtenção de informações e o monitoramento dos diversos ambientes, incluindo o APC (figura 13).

No sistema de gerenciamento do APC são disponibilizados funções e relatórios que têm a finalidade de subsidiar no monitoramento, planejamento e tomada de decisões dos coordenadores do Portal. As diferentes funções referem-se às atividades dos administradores. Como, por exemplo, designar os OAC para os orientadores, designar os OAC para os revisores de textos, incluir orientadores no sistema, excluir e incluir recursos quando necessários, entre outras funções.



Figura 13 – Tela de opções atinentes à administração do Portal.

Com as opções de relatórios disponíveis no sistema, é possível que os coordenadores e administradores tenham acesso a diferentes indicadores, por exemplo, o sistema emite gráficos sobre a produção dos OAC, números de OAC por orientador, por revisor de texto, análise da produção dos orientadores, dados sobre a situação dos OAC, número de recursos por OAC, entre outros.

7.2.3 Os OAC dos participantes da pesquisa

Para os levantamentos necessários ao cumprimento dos objetivos desta pesquisa, foram utilizados dois relatórios:

- a) situação do OAC: para identificação dos professores convidados a participar da pesquisa;
- b) número de recursos por OAC: para identificar quantos recursos foram construídos por professor-autor

Por conseguinte, para identificar que recursos cada professor-autor finalizou, foi necessário acessar os OAC individuais, tendo em vista que os relatórios não apontam esses dados de forma individual.

A Tabela 4, a seguir, demonstra o resultado dos dados levantados.

Tabela 4 – A Produtividade dos professores participantes.

PROFESSORES	RECURSOS DO AMBIENTE													Total
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	
Professor A	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	10
Professor B	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	12
Professor C	X	X	X		X							X		5
Professor D	X	X	X	X	X		X		X		X	X		9
Professor E	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Professor F	X	X	X		X	X	X				X	X	X	9
Professor G	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	12
Professor H	X	X	X	X	X		X	X				X	X	9
Professor I (a)	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	11
Professor I (b)	X	X	X		X				X	X		X		7
Professor J	X	X	X									X		4
Professor K	X	X	X	X	X	X				X		X		8
Professor L	X	X	X	X	X							X		6
Professor M	X	X	X									X		4
TOTAL	14	14	14	9	11	6	7	3	7	7	6	14	7	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (Schreiber 2006)

Legenda:

Recurso de Expressão	R1 – Relato
Recurso de (In)formação	R2 - Sugestão de Leitura
Recursos Didáticos	R3 - Sítios
	R4 - Sons e vídeos
	R5 - Banco de imagens
	R6 - Curiosidades
	R7 - Paraná
	R8 - Notícias
Recursos Metodológicos	R9 - Contextualização
	R10 - Investigando
	R11 - Perspectiva interdisciplinar
Recurso de Interação	R12 - Proposta de atividades
	R13 - Fórum de discussão

A Tabela 4 apresenta a produção dos 13 professores que participaram da pesquisa, totalizando 14 publicações, lembrando que um professor

elaborou dois OAC. Importa ressaltar que, neste estudo, não foi considerada a qualidade dos conteúdos publicados, mas somente a quantidade.

Em relação aos recursos concluídos, a produtividade dos professores pode ser considerada alta, constatando-se que:

- a) somente dois professores (14%) concluíram o seu material dentro da quantidade mínima de recursos exigida, que é de quatro recursos;
- b) apenas um professor (0,7%) produziu material para os 13 recursos disponíveis no APC;
- c) cinco professores (38%) concluíram 10 ou mais recursos;
- d) oito professores (62%) concluíram menos que 10 recursos;
- e) a média de produção foi de 9 recursos por professor, que representa 70% dos recursos elaborados.

É possível assinalar que esses dados são compatíveis com as respostas apresentadas pelos professores nas entrevistas, sobretudo quando perguntados sobre as dificuldades e facilidades encontradas na produção dos OAC, o que é abordado no item 7.3.4.3.

Quanto à preferência de recursos, observa-se que apenas três professores completaram o recurso “Notícias”. Atribui-se a isso o caráter dinâmico intrínseco ao tipo de conteúdo, entendendo-se que o valor de uma notícia está atrelado à sua atualidade e, neste caso, o preenchimento daquele recurso faria mais sentido se atualizado periodicamente.

Nos próximos tópicos apresenta-se a análise das entrevistas e dos questionários.

7.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

As características dos participantes, apresentadas neste tópico, foram obtidas por meio dos questionários, cujo modelo foi disponibilizado no Apêndice 1. Esse questionário foi organizado em três blocos, os quais também foram utilizados como itens no presente tópico:

- a) Informações sobre os respondentes.
- b) Acesso à informação, ao conhecimento e à cultura.
- c) Uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Deve-se esclarecer que os questionários foram respondidos pelos 13 professores que participaram da pesquisa. Em apenas três casos eles o fizeram durante a aplicação das entrevistas (durante os meses de novembro e dezembro de 2006) e, na maior parte dos casos, os participantes preferiram receber o questionário por e-mail e devolvê-lo preenchido posteriormente.

7.3.1 Informações sobre os respondentes

No bloco I do questionário, buscou-se levantar informações dos professores de cunho pessoal, educacional e profissional. Desse modo, o primeiro item deste bloco diz respeito ao sexo.

Entre os 13 professores que participaram da pesquisa, três são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, conforme é demonstrado na Figura 14, a seguir.

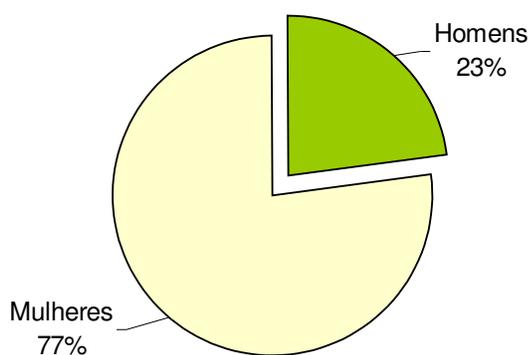


Figura 14 – Sexo.

O item 2 do Bloco I refere-se à idade. Como resultado constatou-se que os professores apresentam uma média etária de 41,8 anos, sendo a maior idade de 58 e a

menor, de 27 anos. Como é possível observar na Figura 15, a maior concentração etária encontra-se na faixa de 41 a 50 anos (cinco professores).

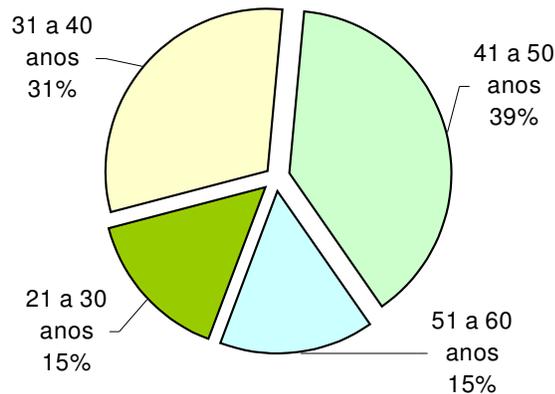


Figura 15 – Idade

A característica etária do grupo participante se reflete diretamente na experiência deles como professores. Com as respostas da questão 4, bloco 1, foi possível notar que a média de tempo em que os participantes atuam como professores é de 18 anos. Entre eles, o professor mais experiente tem 37 anos de trabalho docente e o menos experiente, cinco anos. Distribuindo-se os respondentes segundo o tempo de serviço, seis deles contam com 11 a 20 anos de experiência, conforme é demonstrado no Figura 16.

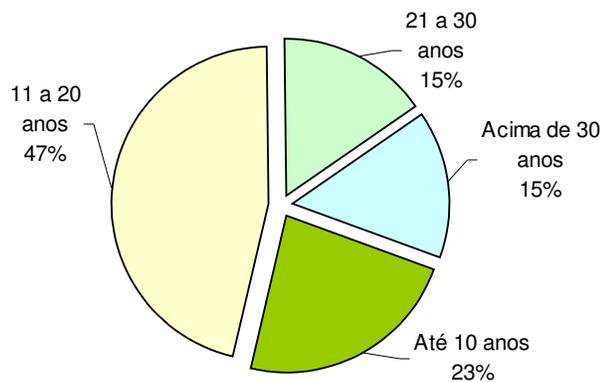


Figura 16 – Tempo de serviço.

Com o item 3, bloco I, do questionário, solicitou-se que os professores informassem o tipo de instituição em que cursaram o ensino superior e, se fosse o caso,

os níveis de pós-graduação cursados, bem como os anos de conclusão dos respectivos cursos.

Com a análise das respostas foi dado a saber que, em sua maioria, os participantes concluíram o curso superior (licenciatura) em instituições públicas, o que corresponde a 83% ou oito professores. Quatro professores (17%), por sua vez, se formaram em instituições particulares (vide Figura 17). Cabe observar que um professor não respondeu essa questão.

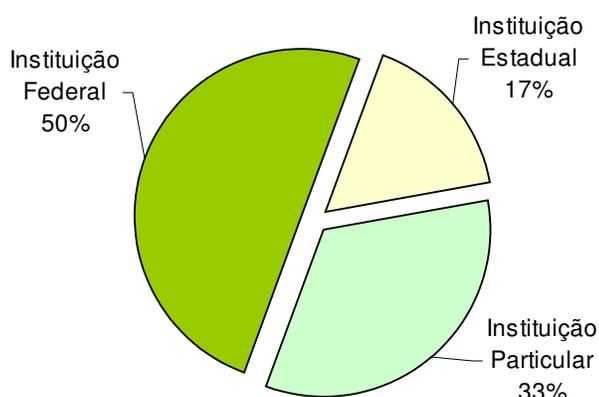


Figura 17 – Categoria da instituição formadora.

Ainda analisando as respostas do item 3, foi possível levantar o tempo de formação, isto é, há quanto tempo os professores concluíram o ensino superior, tempo esse calculado a partir do intervalo dado pelo ano de conclusão do curso e a data que esta pesquisa foi realizada (2006).

Constatou-se que os participantes da pesquisa se formaram em média, há 16 anos. Verificou-se, também, que o professor com maior tempo de formação concluiu o curso em 1974 (32 anos) e, o com menor tempo, concluiu em 2000 (seis anos). A Figura 18 apresenta uma distribuição desse resultado, evidenciando que a maior parte dos professores (nove, 69%) formou-se há mais de 10 anos. Vale comentar também que um dos participantes concluiu mais de um curso superior.

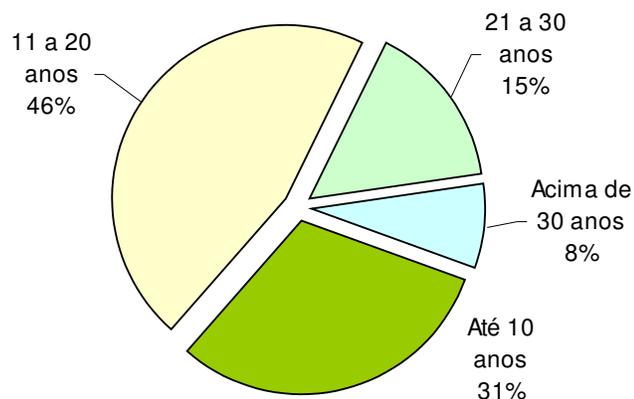


Figura 18 – Tempo de formação

Com efeito, as respostas do item 3 permitiram constatar, ainda, que todos os professores cursaram ao menos uma pós-graduação (*lato sensu*). Entre os 13 professores participantes, entretanto, dois não informaram o ano de conclusão do curso, motivo pela qual foram considerados apenas 11 respondentes para se calcular a média de tempo decorrido desde a conclusão da pós-graduação, que é de oito anos. Para se ter certeza de que esses dois professores de fato concluíram pelo menos uma pós-graduação, recorreu-se ao histórico funcional dos professores (vide Tabela 2, item 7.1.2), constatando-se que todos os professores estavam classificados no nível 2.

A situação profissional dos participantes foi outro item investigado na pesquisa (item 5, bloco I). Consideradas três categorias de vínculo trabalhista — Estatutário, PSS ou CLT em instituição particular — constatou-se que 12 professores (92%) trabalham como estatutários; um em regime PSS e um, além de estatutário, também leciona em uma escola particular.

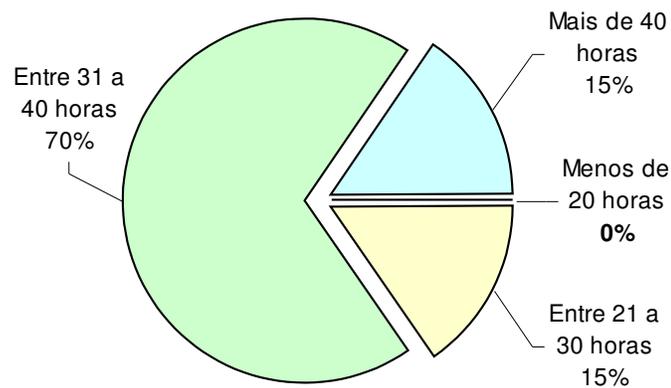


Figura 19 – Carga horária semanal.

No item 6 foi questionada a carga horária dos professores (Figura 19), que demonstraram ter dias relativamente cheios. Nove deles (70%) informaram que trabalham com cargas horárias semanais de 31 a 40 horas e dois (15%), mais que 40 horas por semana.

Com o item 7 desejou-se saber em quantas escolas os professores investigados atuam. Conforme se pode observar na Figura 20, a maioria dos professores (sete, 54%) atua em uma única escola. Os outros cinco (56%) atuam em duas ou mais escolas.

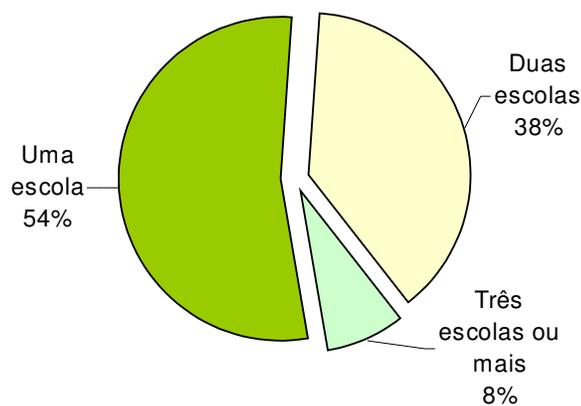


Figura 20 – Quantidade de escolas em que atua.

7.3.2 Características relativas ao acesso à cultura

No bloco II do questionário, buscou-se conhecer as condições dos professores quanto ao acesso deles à informação, ao conhecimento e à cultura.

No primeiro item do bloco desejou-se saber sobre a participação em eventos de atualização. Como resultado, verificou-se que os professores são profissionais participativos. Onze dos 13 respondentes (85%) declararam ter participado em mais de cinco eventos de atualização entre os anos de 2000 e 2005. Apenas dois professores (15%), por outro lado, participaram de cinco eventos ou menos durante esse período.

Além de interessados em participar de eventos, os participantes também são leitores assíduos de livros, jornais, utilizando-se ainda de diferentes fontes de informações para se manterem informados.

No que diz respeito à leitura de livros, que constitui o segundo item do bloco II, a maior parte dos professores (seis, 46%) lê entre seis a dez livros por ano, uma quantidade interessante quando lembrada a indisponibilidade de tempo que muitos deles enfrentam, aspecto que citaram durante as entrevistas.

A Figura 21, apresentada a seguir, ilustra a freqüência com que os professores lêem livros.

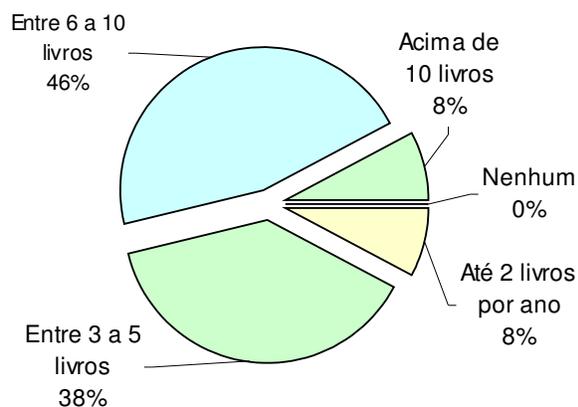


Figura 21 – Freqüência de leitura de livros.

No item 3, questionou-se sobre os tipos de livros que os professores mais lêem. Como preferência de leitura (Figura 22), eles apontam, em primeiro lugar, a literatura técnica e de não ficção (ambos respondidos por seis professores, o que corresponde a 30%); em segundo lugar, a ficção e a literatura de auto-ajuda (quatro 20%). Deve-se esclarecer que a quantidade de itens respondidos nessa questão foi maior, uma vez que os respondentes poderiam assinalar mais de um item.

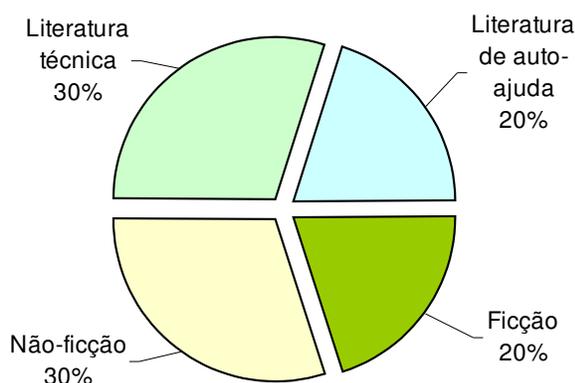


Figura 22 – Preferências na leitura de livros

A frequência de leitura de jornais foi questionada no item 4, percebendo-se que todos os professores lêem jornal com alguma assiduidade (Figura 23). Seis deles (46%) lêem jornal algumas vezes durante a semana; mas cinco (38%), diariamente. Apenas um professor (8%) declarou ler jornal apenas aos domingos e outro informou que o lê raramente.

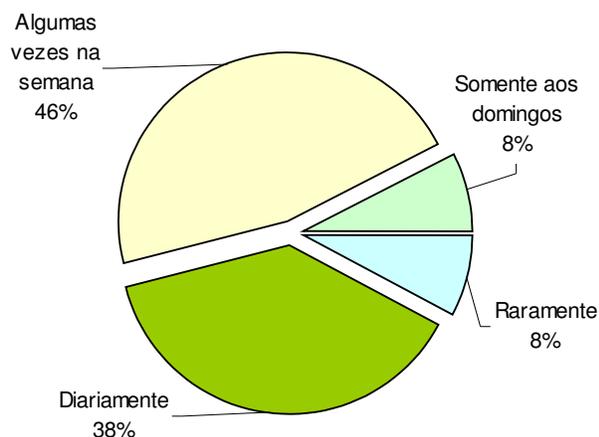


Figura 23 – Frequência de leitura de Jornais.

No item 5 do questionário, perguntou-se que assuntos os professores preferem ler (Figura 24). Como resposta, sete professores (41%) indicaram a preferência por *todos os assuntos*, seguido de *cultura e arte* (seis, 35%) e *política e/ou economia* (quatro, 24%).

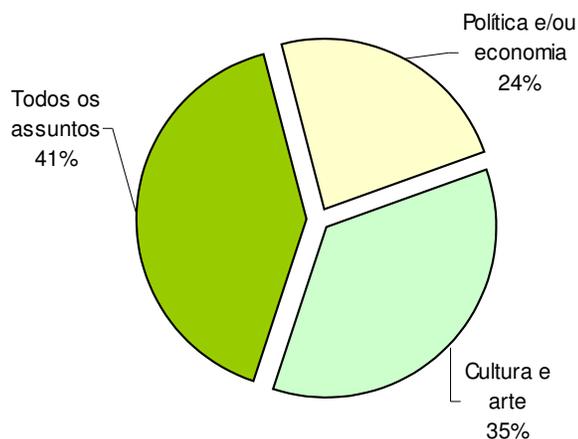


Figura 24 – Preferência de assuntos dos jornais.

Tratando-se da preferência pelos meios de comunicação usados para se manterem atualizados (bloco II, questão 6), o jornal representa o meio preferido dos professores e o rádio, o menos preferido (Figura 25). Cumpre observar que a questão referente a esse tópico foi respondida com pesos de 1 a 5 atribuídos pelos professores para cada meio de comunicação, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante. Os resultados foram calculados por meio de média simples dos pesos e, portanto, os resultados com valores menores refletem maior importância.

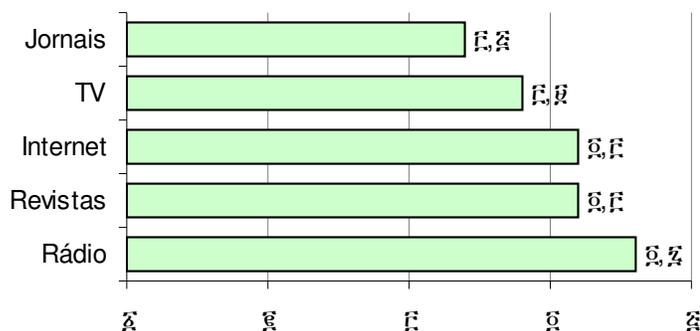


Figura 25 – Preferência quanto aos meios de comunicação e informação.

No item 8 questionou-se sobre onde os professores buscam a informação para preparar suas aulas (Figura 26). A maior parte dos professores informam utilizar a Internet como principal fonte de informações (12 professores, 92%), embora eles também demonstrem ser comum o hábito de comprar livros e periódicos (11 professores, 85%). Em menor escala aparece o uso da biblioteca da escola e de outras instituições, o que também não deixa de representar uma preferência significativa dos professores pesquisados. Deve-se explicitar que ao responderem essa questão os professores assinalaram mais de um item.

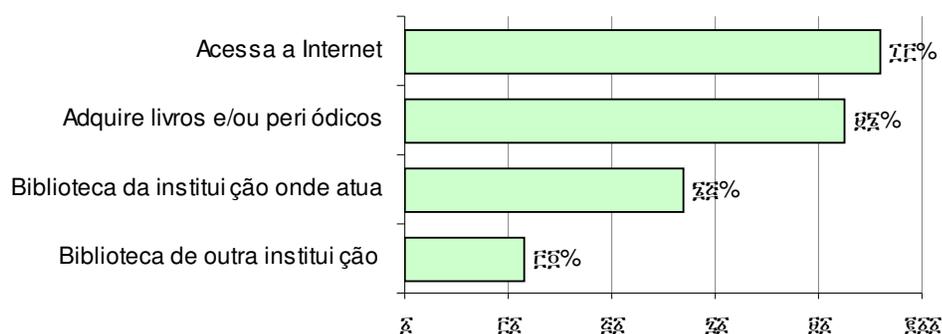


Figura 26 – Fontes de informação utilizadas para preparar aulas.

Já no que diz respeito às opções culturais dos professores (Tabela 5), perguntado na questão 7 do questionário, esses manifestam maior interesse pelo cinema, cuja frequência é semanal para dois professores, quinzenal para quatro, e mensal para cinco. A frequência a teatros, concertos e museus, por sua vez, demonstrou ser pouco significativa. Neste tópico, os professores citam, ainda, outras opções culturais, tais como assistir apresentações de corais e visitar feiras de artesanato.

Tabela 5 – Frequência de acesso às opções culturais.

FREQÜÊNCIA	CINEMA	TEATRO	CONCERTOS	MUSEUS
Semanal	2	0	0	0
Quinzenal	4	0	0	1
Mensal	5	4	3	3
Semestral	1	6	0	7
Anual	1	1	4	1
Nunca	0	1	6	0

7.3.3 Características relativas ao uso das TIC

O terceiro bloco do questionário explora o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Em geral, os professores demonstraram possuir uma boa familiaridade com o uso dos computadores, sendo significativa a sua freqüência de acesso à Internet.

Na questão 1 desse bloco desejou-se saber em que medida os professores usam o computador. Conforme pode-se observar na Figura 27, sete professores (53%) usam o computador diariamente; quatro (31%) utilizam o computador algumas vezes por semana e apenas dois, nos fins de semana ou raramente.

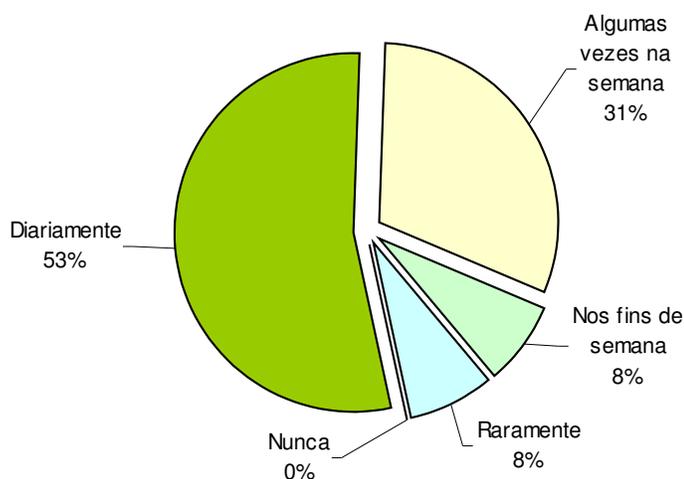


Figura 27 – Frequência de uso do computador.

A freqüência de acesso à Internet é menor que a relativa ao uso do computador (Questão 2, Bloco III). Na Figura 28 pode-se perceber que cinco professores (39%) informaram que acessam a Internet todos os dias; quatro (31%), algumas vezes por semana e quatro (30%), nos fins de semana ou raramente.

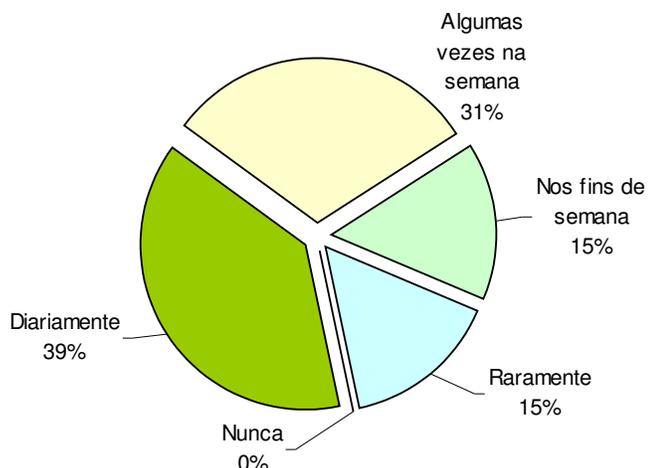


Figura 28 – Frequência de acesso à internet.

Na questão 3 questionou-se sobre o local onde os professores usam o computador e acessam a Internet. A maior parte dos professores (85%) o faz em casa, embora parte deles o façam também na escola (65%). A Figura 29 demonstra que apenas cinco professores (38%) usam o computador e acessam a Internet apenas em casa e dois (15%), apenas na escola.

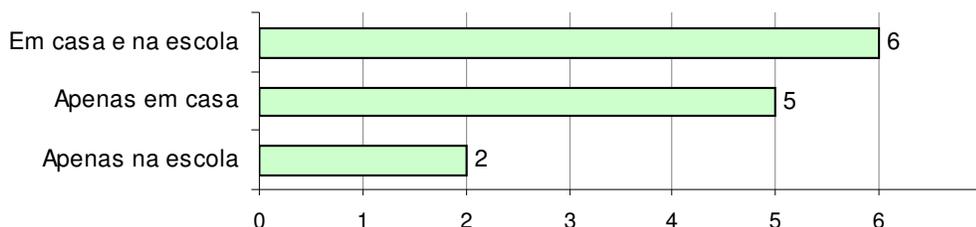


Figura 29 – Local onde usa o computador .

Os motivos que justificam o uso do computador e o acesso à Internet foram indagados na questão 4. Vale reiterar que, nesse tópico, os professores atribuíram pesos para diferentes proposições sugeridas. Sendo que o peso 1 equivale ao mais importante e o peso 5 ao menos importante; logo, resultados com valores menores refletem maior importância.

Os professores apontaram, em primeiro lugar e de forma quase unânime, a preparação de aulas como principal motivo para usar o computador e a Internet (Figura 30). O correio eletrônico (e-mail) corresponde a outra aplicação bastante significativa para os professores e o uso de serviços ou a aquisição de produtos pela Internet (comércio eletrônico), por sua vez, foram itens pouco significativos para os professores.

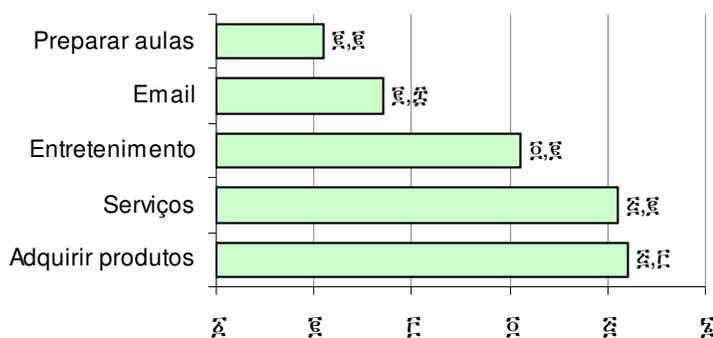


Figura 30 – Razões para usar o computador e acessar a Internet.

Com a última questão do bloco solicitou-se que os professores classificassem o seu conhecimento em informática (Figura 31).

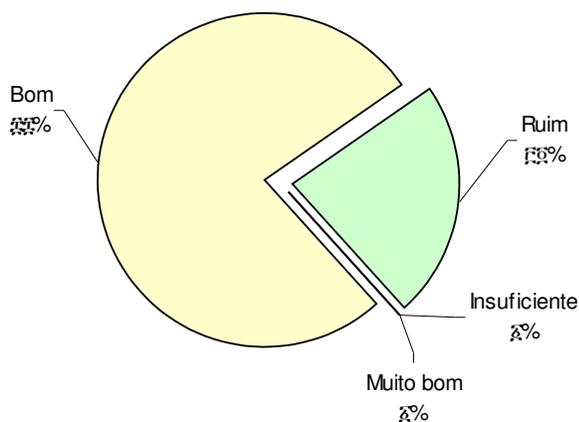


Figura 31 – Nível de conhecimento em informática.

Como resposta, a maior parte deles (10 professores, 77%) consideram possuir um bom nível de conhecimento em informática, embora três professores (23%) declarem que o seu conhecimento neste aspecto é ruim. Nenhum dos participantes, entretanto, declarou ter conhecimentos muito bons ou insuficientes.

7.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: REFLEXÕES DOS PARTICIPANTES

Cumprir reiterar que, para a realização das entrevistas, visitou-se os 13 professores participantes em suas escolas ou residências durante os meses de novembro e dezembro de 2006. Vale esclarecer também que, durante a realização das entrevistas, o roteiro não foi linearmente respeitado. Isso ocorreu porque as respostas dadas a uma questão eventualmente já antecipavam as respostas de outra questão. Deve-se observar, também, que o fato de ser funcionária diretamente subordinada à SEED-PR, em alguns casos envolveu, no início, um certo estranhamento, dado o fato de eu atuar em um órgão da administração central. Por outro lado, é importante acrescentar ainda que, na maior parte dos casos, as entrevistas ocorreram como conversas que, vez ou outra, beiravam a informalidade, uma vez que eram mantidas entre colegas da área da educação e, portanto, discorreram facilmente sobre assuntos de interesse comum.

Essas circunstâncias exigiram maior cuidado na edição dos conteúdos obtidos, de modo que, além de pequenas correções, os mesmos precisaram ser reorganizados conforme o roteiro originalmente proposto, o que facilitou significativamente o processo de apresentação e análise dos resultados. É conveniente lembrar também que para garantir a fidedignidade dos pontos de vista apresentados pelos professores, as entrevistas foram posteriormente enviadas a eles por e-mail, de modo que efetuassem eventuais correções, ampliando ou suprimindo algum conteúdo que considerassem inadequado.

Os relatos das entrevistas, que em certos casos são enriquecidos com as respostas dos questionários (item 7.3), revelam as diferentes realidades econômicas, sociais, culturais que permearam a vida dos participantes da pesquisa durante o processo formativo, na atuação enquanto educadores e no âmbito da participação junto ao Portal Dia-a-Dia Educação.

Em geral, nessa etapa do estudo pôde-se perceber mais nitidamente algo que todos já sabem: que a luta, o empenho, as dificuldades, prosseguem para além da

formação, que se torna contínua, o auto-aprimoramento que acompanha cada um. Se quase não há descanso nessa busca, por ser constante, também há aspectos muito positivos que devem ser enfatizados. Um deles é o fato de todos os participantes transparecerem uma satisfação algumas vezes expressiva no que diz respeito às diferentes contribuições que fizeram, seja como professores, seja como pessoas dispostas a realizarem a sua parte a bem da educação, da escola e da comunidade em que vivem. Em vários momentos de suas falas, os entrevistados denotaram um certo orgulho, notadamente merecido, pois é de quem realiza.

Por conseguinte, constatei em que muitos professores (61,5%) utilizaram o espaço das entrevistas para comentarem aspectos que, em geral, representam dificuldades ainda enfrentadas pela educação no Estado. Tais comentários, enquanto críticas diretas ou indiretas, constituíram um modo deles expressarem a sua insatisfação com aspectos de que discordam, bem como de apontarem possíveis soluções que permitam resolver ou minimizar vários problemas que são enfrentados no cotidiano da escola pública no Estado do Paraná, aspectos esses que, em sua maior parte, podem ser estendidos à realidade brasileira.

Os professores também deram pistas, em seus relatos, de vários aspectos que, de diferentes formas, nos permitem compreender o que os leva a participar e, mais do que isso, a concluir o que se propõem a fazer, nesse caso a produção de conteúdo para o Portal. Além disso, os entrevistados evidenciaram um alto senso de participação — em projetos, programas, cursos etc — bem como demonstraram determinação, uma característica de pessoas que sempre concluem o que começam.

7.4.1 Aspectos relativos à formação dos participantes

De um modo geral, os aspectos relativos à formação dos professores indicam que eles, em sua maior parte, sentem-se satisfeitos por terem optado pela carreira docente, assim como sempre interessados em empreender esforços para aprimorarem suas práticas, conhecimentos e darem o melhor de si aos seus alunos, o que também

justifica o seu interesse em não deixar escapar oportunidades como a do Portal Dia-a-Dia Educação.

Entre fatores significativos para trilharem a carreira docente, os professores apontaram a influência familiar, como pode ser visto no item 7.4.1.1, a seguir. No presente tópico também é interessante perceber o sentido significativo que a função docente representa para alguns professores, a exemplo do Professor D, o qual desejava cursar Psicologia quando jovem, mas devido às dificuldades que enfrentava, decidiu-se pelo magistério. Gostou tanto que não deixou mais de lecionar. Declarou ele: *Hoje, repensando, eu não me imagino fazendo outra coisa, se não o que eu faço. Eu não seria uma psicóloga feliz* “.

7.4.1.1 A opção pela carreira docente

Em seus depoimentos, a maior parte dos professores (76,9%) apresentou a influência familiar como justificativa mais importante para justificar a opção pela carreira docente, em resposta ao primeiro item do roteiro da entrevista, que pode ser consultado no Apêndice 2.

Importa observar, neste aspecto, que diferentemente de outras profissões, a docência tem origem na infância. Para Tardif (2002), muito antes de terem optado pela carreira docente, os indivíduos interiorizam conhecimentos, competências, crenças e valores, de modo que o interesse e a aprendizagem pela profissão passa a ocorrer antes deles ingressarem em uma IES. Neste contexto, a socialização, que ocorre de diversos modos, como por meio da família, da escola e dos amigos, tem o papel de direcionar os indivíduos para as suas escolhas profissionais. Nóvoa (1997) reforça essa idéia, observando que o professor sofre influências significativas do meio sócio-cultural.

Com efeito, os esclarecimentos de Tardif e de Nóvoa se confirmam com base nos depoimentos obtidos com os 13 professores que participaram desta pesquisa, entre os quais oito mencionaram a família, dada pela figura dos pais, irmãos, avós, tios, etc., como um dos principais fatores que os levaram a optar pela carreira docente. Se

consideradas outras relações sociais, um professor, um vizinho, por exemplo, este número eleva-se para 10.

Entre os depoimentos obtidos, encontra-se o do Professor D, que comentou: *Os irmãos influenciam muito a gente nessa questão de carreira, muito mais do que os pais. Minha irmã mais velha era professora. Então, inconscientemente, eu cresci com aquele mundo do magistério, da escola.*

Importa enfatizar que os membros da família mais influentes são os pais, que aparecem em primeiro lugar e os irmãos, em segundo. Essa influência, em alguns casos, aparece como bastante natural, isto é, o convívio, a força da cultura e da tradição, os exemplos apresentados continuamente na rotina familiar constituem uma interferência suficiente para que a criança e o jovem despertem suas vocações naturalmente.

Como exemplo desses casos, destaca-se o Professor G, que tinha quatro irmãos professores, razão que a leva a comentar: *eu acho que a gente já tem no sangue essa opção, essa escolha pelo magistério*". Outro exemplo é dado pelo Professor K, que salienta: *"Os meus pais eram professores, os meus avós eram professores. Então, eu acho que isso influencia diretamente.*

Esse também é o caso do Professor B, cuja atividade docente encontra-se tão arraigada na família que pode ser considerada uma tradição: *"Eu venho de uma família de professores e o meu interesse pelo magistério começa por aí. Minha mãe, tias e avó eram professoras. E com certeza esse ambiente de professores me influenciou muito, porque todas as conversas e discussões eram ao redor do ensino, praticamente [...] cada uma era de um setor. A minha mãe era professora primária, uma tia também; a outra tia era professora pedagoga e do Curso de Magistério. Mas, na verdade mesmo, o que me fez escolher o magistério, foi a vontade de ensinar. Mesmo em uma sala de aula, vendo que as minhas colegas tinham dificuldade para ensinar, eu as ajudava quando podia. Isto é uma forma de agir que sempre me acompanhou. Mas é lógico que a influência maior se deve a esse contato com o pessoal todo da minha família.*

Alguns depoimentos evidenciam que a influência familiar é reforçada pelo contato precoce com práticas ligadas ao ensino, tais como brincadeiras ou, de modo

mais efetivo, quando os adolescentes são colocados em sala de aula para exercer atividades próximas ou diretamente relacionadas à função docente. Essas situações são ilustradas pelo Professor A, que observa: *No meu universo infantil e da adolescência, eu brincava muito de ser professora.* O Professor B também passou por circunstâncias similares: *[...] Eu tinha uma tia que era diretora de uma escola. E quando faltava algum professor eu entrava em sala de aula para cuidar dos alunos. E eu tinha 13 ou 14 anos, e ela me ligava pedindo que eu fosse ajudá-la pois ela sabia que eu gostava disso. Ela me passava todas as atividades que queria que eu passasse no quadro, e isso era uma realização para mim.* Já para o Professor I, ensinar foi uma vocação inata, que descobriu ter desde cedo: *[...] Tinha alguns funcionários do meu pai, alguns eram analfabetos e eu lhes dava aula[...] sem saber o que eu estava fazendo.*

A admiração e o apreço que os entrevistados demonstram por um ou mais de seus professores representa outro importante fator citado em seus depoimentos. “A minha opção pelo magistério se deu porque eu gostava, eu admirava os meus professores”, observou o Professor G.

O Professor A também apresenta um exemplo similar: *Aos 10 anos eu comecei a jogar basquete. E quando eu comecei a jogar basquete eu me identifiquei muito com o professor, que era técnico. E aos 14, quando eu terminei a oitava série, jogando basquete e tudo, eu fiz a opção por ser professora de Educação Física, pelo amor que eu tinha ao esporte, à prática esportiva e às brincadeiras, porque eu tive uma infância onde brinquei muito [...].*

Um importante motivo que justifica o interesse dos entrevistados pela carreira docente é identificado, ainda, quando a mesma é encarada como uma atraente oportunidade de trabalho. Atrelados a isso, os entrevistados enfatizam pelo menos duas perspectivas diferentes. A primeira é dada pelo fato de que, no momento em que pensavam na escolha da profissão, alguns professores viviam no interior, em locais restritos quanto às opções de carreira, restando o magistério como melhor oportunidade.

O Professor D exemplifica esta circunstância ao dizer: *Como eu morava em uma cidade pequena, a gente não tinha opção de pensar em outra coisa. Então eu fui fazer magistério, depois fui fazer Letras.*

E o Professor G ilustra as dificuldades que enfrentava quando morava no interior: *Eu sempre conto a minha história de estudante para os alunos de hoje e eles não acreditam, já que eu fazia seis quilômetros para ir e seis quilômetros para voltar para fazer o ensino fundamental. Naquela época não era nem de quinta à oitava, era ginásial. Quando eu conclui o ginásio, passei para o magistério e já comecei a trabalhar como professora na mesma escolinha do interior. E depois passados muitos anos, fiz a faculdade em Cascavel.*

Outra perspectiva é o caráter compulsório que muitas vezes move o interesse pelo ingresso à docência. Esse caráter pode ser explicado sobretudo pelas circunstâncias em que assumir aulas coloca-se como melhor alternativa para estudantes que, além de estudar, precisam trabalhar. Como são tratados de cursos ligados à licenciatura, as melhores oportunidades ficam atreladas à docência. Além disso, estudantes e recém-formados normalmente enfrentam dificuldades para ingressarem no mercado de trabalho, ficando a docência, desse modo, como a melhor oportunidade.

Um bom exemplo disso é dado pelo Professor E que, ao mesmo tempo que fazia o curso de Ciências, também trabalhava em um escritório de contabilidade. Naquele período, percebeu que ganharia um salário maior e teria mais tempo livre como professora do que trabalhando no escritório, o que a estimulou a apostar na carreira docente. Em seu depoimento, deixa essa idéia bem clara: *Eu fui tentar o teste [do Estado] por causa do salário, para aumentar o salário e ter menos carga horária, porque estudar e trabalhar é complicado. Principalmente uma pessoa jovem [...].*

No caso do Professor F, tal realidade demonstrou-se tão expressiva que, além de buscar na carreira docente um novo trabalho, depois de ingressar nessa atividade acabou trocando de área de formação, trancando a faculdade de Processamento de Dados que fazia para começar o curso de Física: *Surgiu a oportunidade de eu lecionar. Fui lá, fiz um teste seletivo para CLT, passei. Mas como era a primeira vez, acabei ficando lá no final da lista e as disciplinas que sobraram para mim, como sempre, foram química e física. Então abracei. [...] Na época eu pegava 40 aulas, e então, comecei a dar aula. Tinha que começar a estudar, porque o conhecimento que eu tinha era de ensino médio e era o que eu tinha a dar aos alunos. [...] Então, em 93 eu acabei trancando a faculdade porque comecei a lecionar. E eu não me interessei mais pelo curso, porque comecei a estudar química e física e*

eu fiquei ali. Então tinha que seguir uma das carreiras: ou Química ou Física. E eu estudava muito para poder dar aula. E no mesmo momento eu comecei a estudar para fazer o vestibular. E no final do ano eu optei por fazer Física e acabei passando, deu certo”.

O Professor M também acentuou, esse aspecto: *Eu fiz o curso, bacharelado e licenciatura na Federal. A princípio, ia fazer só bacharelado, trabalhar com pesquisa. Depois, com o andamento do curso, vi que com pesquisa seria muito difícil arrumar trabalho, pois somente alguns órgãos públicos acabam financiando pesquisas, as empresas privadas, poucas, muito poucas, têm a preocupação de financiar algum projeto. Caí na real, [...] o caminho era o magistério, teria que dar aulas. Então, junto com bacharelado fiz a licenciatura. Aí o jeito foi correr para me preparar, pois teria que entrar em uma sala de aula.*

Interessante mencionar ainda que, em alguns casos, os entrevistados enfatizaram que não houve um plano de seguir a carreira docente, pois não pensavam no assunto ou de fato não gostariam de se tornarem professores. No entanto, por razões diversas começaram a dar aulas e, uma vez professores, jamais quiseram deixar de o ser. É o caso do Professor F, que se refere a essas circunstâncias deste modo: *Eu não imaginava aquilo, mas a partir do momento que eu comecei eu gostei.*

Ainda que a opção de trabalho e estudo desses professores não tenha emergido pela consciência da necessidade de compreensão da teoria e prática, o desejo de ser professor pode ter sido nutrido pela possibilidade dessa articulação que eles puderam fazer no percurso de sua formação inicial. Vale ressaltar a importância que a teoria tem na formação docente, pois, de acordo com Pimenta (2002), a teoria dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas

condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2002, p.26).

7.4.1.2 Experiências significativas que motivaram a opção pela carreira docente

No item 2 do roteiro da entrevista (Apêndice 2), solicitou-se aos professores entrevistados que citassem alguma vivência que os tenha influenciado na escolha pela carreira docente. As vivências mais significativas, nesse caso, referem-se aos primeiros contatos dos professores com a sala de aula, aspecto que antecedeu a decisão pela docência enquanto carreira.

Com efeito, pude perceber que o relato dos professores confirmam os estudos de Tardif e Raymond (2000) quanto aos anos iniciais da carreira docente. Esses pesquisadores constataram que os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e, desse modo, pode ocorrer o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira, influenciando não apenas a sua permanência na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Um desses casos foi o do Professor F, cujo início da carreira se deu quando tinha 21 anos e ministrava aulas de Física e Química mediante contrato CLT e, ao mesmo tempo, cursava a faculdade de Processamento de Dados. Nestas circunstâncias, gostou da experiência inicial como professor e abandonou o curso, assim como um emprego que tinha (em um banco), para se dedicar exclusivamente à carreira docente. Para isso, chegou a ser aprovado em novo vestibular e iniciar um novo curso (Física).

Já o Professor G mencionou a satisfação que tinha de lecionar no começo da sua carreira, uma satisfação que, enfatizou o professor, mantinha ainda viva. Depois, destacou a possibilidade de estimular os seus alunos para a vida e para os estudos. Demonstrando entusiasmo, comentou: [...] *É o prazer de conviver com pessoas jovens, transmitindo conhecimento, informações que possam contribuir na formação de suas vidas. Desde o momento que eu entrei em sala de aula, há algumas coisas que chateiam, mas isso é normal em qualquer profissã. Mas eu procuro ressaltar só coisas legais, mesmo vendo que eles*

têm aquela vontade hoje de estudar, mas nada que a gente não consiga reverter em uma aula, colocando para eles as coisas positivas que a vida oferece, tanta coisa boa, e para nós vivermos essas coisas boas, também é preciso se esforçar. Até que eu disse hoje para os alunos: o que vocês querem? É ser feliz. Primeiro, a gente tem que ter saúde, e graças a Deus todos vocês têm, são todos saudáveis. E você tem que ter um trabalho, aquele trabalho que vai dar condições a você de sobreviver com dignidade. E isso muitas vezes, ou quase tudo, é o estudo que lhe dá essa porta de entrada”.

Para o Professor H, as vivências mais marcantes ocorreram quando lecionou em turmas do magistério. *Todos tinham paixão pelo curso de magistério [...]. Ali eu comecei a ter experiências que foram fantásticas na minha vida.*

O Professor I mencionou, como uma experiência significativa, a satisfação dos alunos com as aulas de artes: *Eu vejo que eles tiram proveito, que eles gostam, eles ficam bem resolvidos, admiram aquilo que eles fizeram. É isso que me estimula e me deixa bem satisfeita. Não só eu, todos os professores são assim.*

Por outro lado, para outros professores as experiências marcantes encontram-se ligadas à área de licenciatura, que lhes chamou a atenção ainda antes de pensarem em ser professores. Essa circunstância confirma os estudos de Tardif (2002) e Schön (2000), os quais defendem que os saberes adquiridos pelos professores em sua trajetória pré-profissional influenciam na sua atuação docente. Para esses pesquisadores, a formação dos professores se inicia muito antes deles frequentarem o curso específico destinado a formá-los profissionalmente. Afinal, os professores passam uma grande parte de seu tempo de formação na escola, local onde irão exercer a sua profissão. Segundo Tardif (2002), uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes na sua escolarização pré-profissional e esse legado da socialização escolar permanece forte e estável por muito tempo.

O Professor A, por exemplo, optou pela Educação Física porque começou a jogar basquete aos 10 anos de idade, identificando-se com os esportes. A atuação como voluntário e o envolvimento cada vez maior com a área criaram oportunidades para

atuar tanto no setor público quanto no privado, o que incluiu o trabalho docente no Estado.

O Professor M também acentuou o seu apreço pela História: *Eu não sei te dizer de onde, mas eu sempre gostei de ter essa relação com o passado, tentando entender como e porque as coisas são feitas e suas conseqüências. Pode ser que esse interesse venha da convivência, desde criança, com as pessoas que participaram do levante camponês em 195,7 na região de Francisco Beltrão. Eu ficava fascinado em ouvir os relato dos acontecimentos,[...] as histórias daquelas pessoas. Desde criança eu queria saber quem eram meus antepassados, de onde vieram, porque vieram, para onde foram, porque meu pai foi [...] para morar naquela cidade. Então, quando percebi tinha um grande número de informações sobre a família. Aí foi fácil para entender melhor o meu próprio passado, comecei a organizar a árvore genealógica da minha família.*

Para o Professor B, uma experiência fundamental para que optasse não somente pela docência, mas também pela sua área de formação, foram as aulas de Língua Portuguesa que recebia de um vizinho: “[...] *Nos finais de semana ele reunia um grupo de alunos do Colégio e da vizinhança ali do bairro e, na garagem da sua casa, dava aulas de Português. Eu sempre digo que ele foi o meu mentor, o meu mestre. Às vezes, conforme o conteúdo que estou ensinando, lembro dele e de como ele nos ensinava; lembro até dos exemplos, principalmente a análise sintática que todos detestam, mas que a gente aprendeu tão bem que não tínhamos dificuldades. [...] Ele fazia porque ele gostava. E a gente aprendeu tão bem que eu peguei o gosto pelo português. Talvez ele tenha passado para nós a sua própria paixão pela Língua Portuguesa.*

O Professor K mencionou a vivência com a música, tendo aulas de piano a partir dos cinco anos de idade, aspecto que se tornou importante para que, mais tarde, optasse por seguir a carreira docente.

O Professor L, por sua vez, relatou como experiência o tempo que viveu com a madrinha, quando tinha 15 anos, a qual, sendo professora, representou uma forte motivação para que perseguisse a carreira docente. *Ela me incentivou muito, me fazia ler muito. Muita escrita, muita leitura.*

7.4.2 Vivências e experiências na escola

O presente tópico apresenta uma análise dos resultados obtidos com a questão 3 do roteiro da entrevista. Por meio dessa questão solicitou-se que os professores apontassem momentos de seu convívio na escola, os quais tivessem estimulado a busca por novos recursos para o ensino-aprendizagem. Também se pediu que eles indicassem alguma experiência que tivesse contribuído para se tornarem melhores professores melhores.

Como os participantes apresentam formação superior em áreas distintas do conhecimento, fica claro que cada uma dessas áreas de conhecimento requer necessidades diferentes quanto aos recursos pedagógicos. Essas constatações permitem enfatizar que, como superação das dificuldades que enfrentam em suas respectivas áreas, bem como para desempenharem a sua função docente do melhor modo possível, os professores aprendem e reaprendem a criar, a improvisar e a vencer barreiras. E foi justamente sob a perspectiva de conhecer esse potencial criativo dos professores que se explorou o presente tópico da pesquisa.

É importante comentar que, durante a condução das entrevistas, constatou-se que alguns professores (30,75%) estavam enfrentando dificuldades para responder a questão e, desejando não tornar a entrevista cansativa, optou-se por não insistir que a respondessem. Por esse motivo, poder-se-á perceber, a seguir, que nem todos os professores responderam a questão completamente.

Em comum, alguns participantes (42,8%) mencionaram como experiências para se tornarem professores melhores o exemplo de seus próprios professores, os quais serviram como espelho para desempenharem a sua função docente. Em alguns casos, isso ocorreu quando os participantes eram alunos-professores, isto é, ainda estavam na faculdade, assumindo a sala de aula em período parcial.

Um desses casos é narrado pelo Professor F, o qual informou que se tornou um professor melhor sob influência da universidade, uma vez que ao mesmo tempo que lecionava também estudava. Com isso, a ação docente de seus professores representou um fator de transformação de sua própria prática em sala de aula. A esse

respeito, o professor comentou: *Tive vários professores no Departamento de Educação, dentro do próprio Departamento de Física tive uns 2 ou 3 professores que se via serem apaixonados por Física, e eles incentivavam a gente a investir mais na carreira de educador. [...] esses professores me influenciaram bastante até na minha maneira de dar aulas. Eu comecei a me espelhar muito mais neles. E daí eu vi diferença, como aqueles professores conduziam as suas aulas, como aqueles professores faziam exigências, ou com conteúdo, ou exigindo só resultado, como agiam sobre mim sendo aluno da universidade”.*

O Professor F esclareceu ainda que a experiência, ou o conjunto de vivências que o docente acumula com o passar dos anos, representa um dos fatores que o levam a ser um professor cada vez melhor — e vale recordar aqui o valor da experiência que, segundo Tardif (1991), representa um tipo de saber prático, cuja fonte é a própria carreira profissional. O professor ilustrou, ainda, o processo que tornou a experiência um aspecto fundamental para que aprimorasse a sua prática docente. Para isso, contou que quando começara a lecionar, ainda jovem, sentia-se inseguro para dar aulas, insegurança que tentava compensar com rigor, tornando-se mais exigente com os alunos. Mais tarde, ao perceber seu próprio modo de agir, desejou mudar. O professor comentou: *Quando eu comecei o meu medo era, a minha visão era que professor bonzinho sempre acabava se perdendo no meio do caminho e eu procurava levar as coisas de uma maneira mais séria com os alunos. E, por muito tempo, eu fui tachado de professor que cobrava mesmo. E eu fui vendo que eu tinha que me tornar mais maleável, tinha que procurar atingir os alunos de uma outra maneira também e não só através da exigência. Mas era por insegurança que eu tinha com aquilo que eu estava fazendo.*

Como experiência marcante, o Professor I, por sua vez, também citou as aulas que teve de um professor em seu curso de pós-graduação, que serviram como exemplo para que melhorasse as suas próprias aulas: *[...] Sabe aquele professor que você diz assim ‘queria ser igual a ele’, foi uma boa experiência. Ela dava uma ótima aula de música e às vezes você se espelha nessas pessoas. Isso foi um dos fatores que contribuíram até para eu fazer como ela. Às vezes são pessoas que a gente vê. Quando eu vejo que o professor ou uma pessoa que sabe mais que você, você se interessa pelo conteúdo que ela está passando, pelo que ela está falando e acaba incorporando, prestando muita atenção, se espelhando naquilo.*

Então, pessoas que deram aula em que eu me inspirei foi uma boa experiência. Eu me espelho. Procuo fazer daquela maneira.

Um caso parecido foi exposto pelo Professor L, que também levou em conta o exemplo dos professores do seu tempo de faculdade: *“Eu tive professores muito bons na época [...]. Principalmente na área de exatas. A minha professora de Geografia era excelente, considero ela até hoje. E eu acho que um tanto dentro da escola foi isso. E quando fui trabalhando com professores que eu considero muito bons e que estão dentro da escola até hoje.*

Outras experiências significativas apresentadas abordaram assuntos variados, a exemplo do Professor A, que contou o caso de um aluno que reclamou por ter recebido uma nota baixa mesmo tendo participado de todas as atividades: *[...] Quando o menino recebeu a média e viu que era 50, conversando comigo, ele disse: Professora, eu não entendi como a senhora me deu uma média como essa’. Aí ele fez uma relação de coisas que tinha feito: ‘Eu venho em todas as aulas, eu faço tudo o que você pede, eu faço os trabalhos e eu tenho dificuldade, eu não consigo driblar direito, eu não consigo jogar vôlei, mas eu tento’. E naquele momento, eu fiquei ouvindo o que ele dizia e me choquei. Então, ele fez uma relação muito interessante, ele disse: ‘O fulano é um bom jogador, ele é ótimo como jogador, mas ele é extremamente egoísta, ele não passa a bola para ninguém, ele não ajuda a gente a aprender’. Ele fez a relação dele enquanto aluno, enquanto cidadão naquele espaço, e do outro ele também fez uma análise, e fez uma análise da minha pessoa na condição de professora. E esse menino me fez pensar sobre tudo o que eu estava fazendo, porque eu achei que estava fazendo tudo errado. Eu lembro que eu chorei, fui embora, chorei, daí voltei e conversei com a pedagoga da escola, conversei com a diretora.*

Ao repensar o processo de avaliação, continuou narrando o Professor A, ele reavaliou todos os seus alunos: *[...] Disse para a secretária que eu não poderia passar a nota daquela forma, que eu teria de refazer meu livro, e refiz tudo. Demonstrou, deste modo, como é importante ouvir e demonstrar disposição para mudar a partir da visão dos outros, principalmente daqueles que fazem parte da rotina e, nesse caso, os alunos: Começamos a mudar, na minha opinião, quando começamos a nos confrontar com aquilo que a*

gente faz, quando a gente reflete e vê que aquilo que a gente faz não é a melhor coisa do mundo e não sabe onde ficar. E o aluno traz muito isso.

O Professor B, por seu turno, relatou a experiência de um júri criado pelos alunos, em que foi julgado o professor do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*. Deste modo, esclareceu que os alunos montaram um fórum onde o professor seria julgado: [...] *Então tinha a defesa, a acusação, todos os trabalhos montados pelos alunos [...]. Foi um trabalho que influenciou os alunos, porque alguns escolheram advocacia como profissão quando saíram de lá.*

Já o Professor G contou sobre o seu empenho para levar suas idéias à prática, mas em circunstâncias que envolviam a carência de recursos, além de atender parte de um alunado cujas condições sociais eram bastante modestas. Entre suas realizações, destacou a criação de um pequeno livro pelos alunos, cujo lançamento e repercussão teve como resultado a obtenção de fundos para construir a cobertura da quadra de esportes da escola. Sem esconder sua satisfação, o Professor G narra essa experiência: [...] *No final do ano nós produzimos o livro. Todos os que escreveram foram ao palco falar. Alguns colegas professores não acreditaram que eu ia fazer a quinta série ir lá na frente falar. Mas eu acreditava, pois eles são tão falantes, porque não vão falar agora? Foi a vez que a gente fez, uma tarde de oratória e o lançamento do livro. Convidei muitos políticos eleitos para nos prestigiarem e tivemos a honra de ter conosco a Dra. Clair, deputada federal, eleita em 2002. [...] Eu pedi para a Dra.Clair, ela estava indo para o Congresso, para ela fazer uma emenda pedindo uma verba para a cobertura da quadra. E foi aí que ela conseguiu, fez a emenda, aprovou [...]. A primeira coisa que temos que fazer com essas crianças é torná-las gente, é mostrar que elas são capazes. Que não é porque elas moram na favela que não podem nada. É o que me faz estar aqui. Nós professores, temos muito poder de ajudar essas pessoas.*

O Professor H considerou marcante a experiência que teve em um projeto chamado *túnel do tempo*, que idealizou e realizou, quando dava aulas para turmas do magistério. Nesse projeto, os professores se uniram para trabalhar com os alunos e, em lugar de aulas teóricas, ministravam oficinas — de teatro, fantoche, literatura, dança, etc. O professor relatou o seguinte: *Nesse túnel do tempo, nós juntamos todas as disciplinas*

e [...] trabalhamos em oficinas com os nossos alunos. Transformamos a nossa escola em um grande laboratório. Montamos desde a parte de cenário até a parte prática, com conteúdo mesmo, tudo, todos os alunos fazendo e trouxemos escolas de 1.ª à 4.ª para trabalhar dentro da nossa escola. Trabalhamos assim uma semana [...]. Ali foi o máximo que nós produzimos e que mostrou que nós podemos transformar a escola, que podemos transformar a nossa prática.

O Professor C citou o trabalho voluntário que empreendeu na criação de um grupo de teatro na escola, cujo início se deu ao trazer um importante ator para ministrar uma palestra aos alunos, estimulando-os, assim, a participarem do grupo. Como resultado acentuou que o trabalho foi bem sucedido e os próprios alunos passaram a ter interesse em divulgar a criação do grupo de teatro da escola. Sobre essa experiência, enfatizou: *Foi um sucesso. A gente já tem convites para apresentar em outros lugares, outras escolas e outras pessoas aqui da cidade querem assistir.*

Apresentando uma abordagem mais crítica, o Professor M comentou sobre a busca permanente que os professores devem empreender para superar suas deficiências, uma vez que as instituições formadoras não são suficientes para preparar bons professores. Lembrou, referindo-se a esse problema, que há um círculo vicioso que compromete o sistema de educação: os colégios públicos preparam deficientemente o aluno que, mesmo assim, consegue ingressar em uma faculdade e, ao sair dela, vai para a escola pública como professor. Ele exemplificou, dizendo: *O problema virou uma bola de neve, pois o aluno sai do ensino médio com deficiência na sua formação, acaba entrando na faculdade, cuja maioria é de qualidade questionável, e esse mesmo aluno volta para a escola como professor, para ensinar novos alunos. Tudo isso sem nenhuma cobrança pela qualidade. Os bons professores, que também são poucos, acabam sendo envolvidos nessa situação pela falta de estrutura material na escola.*

Quanto aos momentos que estimulam a busca por novos recursos de aprendizagem, os professores também apresentaram pontos de vista variados, revelando, em alguns momentos de suas falas, as carências que muitas escolas públicas enfrentam ou enfrentaram e, ao contrário disso, a abundância de recursos disponíveis em outras escolas também públicas. O Professor D, por exemplo, informou que utiliza diferentes recursos disponibilizados pela escola, como vídeos e DVDs. A

escola também assina revistas e tem TV a cabo. Como se trata da língua inglesa, tais recursos são evidentemente muito importantes para a aprendizagem.

Outro exemplo é apresentado pelo Professor A, que mencionou a necessidade dos professores valorizarem o coletivo, o “nós” em lugar do “eu”, para construir um convívio escolar melhor. Também revelou o choque entre o momento de formação na faculdade e a realidade da escola pública, onde os recursos de que antes o acadêmico dispunha não se encontram mais disponíveis para seu uso na escola. Sob tais condições, o Professor A demonstra que ser um professor melhor é descobrir modos de superar os impasses: *[...] Eu fui pegando um pouco do que eu aprendi na faculdade, um pouco do que ela trouxe, alguns materiais que eu tinha comprado, alguns que eu tinha xerocado ao longo da faculdade e fui vendo o que era possível fazer. Não deixar a aula de qualquer jeito e, ao mesmo tempo, ver o que era possível oferecer àquelas meninas e àqueles meninos que estavam ali.*

Para o Professor F, a própria falta de recursos é o que gera dificuldades para ensinar e para aprender, o que representa motivo suficiente para estimular a busca por novos recursos. O professor foi enfático ao expor os seus pontos de vista neste aspecto: *[...] Quando você percebe que os alunos não querem mais o quadro e o giz. Eles estão cansados. Você precisa do quadro, você precisa do giz, precisa de um livro. Mas você precisa ter algo diferente para oferecer aos alunos, para que eles possam entender. [...] Eles vêm aqui, vêm quadro, giz, professor falando, de vez em quando um livro, agora que a gente tem um livro didático para apresentar aos alunos de ensino médio. E nesse sentido a gente encontra muita dificuldade. Precisava ter mais meios para poder atingir nossos alunos. E é quase todo dia que a gente sente essa necessidade.*

Como momentos interessantes do convívio escolar que estimulam a busca por recursos, o Professor G falou sobre trabalhos que envolvem a leitura e a escrita por meio de debates, envolvendo sobretudo a participação dos professores de outras disciplinas. Exemplificou, mencionando um trabalho que realizou com o tema ‘água’, em que, além de trabalhar com a leitura e a escrita, possibilitou que os alunos tivessem uma abordagem do assunto sob o enfoque da Química, da Física, da Geografia, da História etc., contando com a colaboração dos professores dessas disciplinas.

Esses relatos permitem perceber que os professores reconhecem a própria aprendizagem na inter-relação com seus alunos durante a prática cotidiana em sala de aula. Por conseguinte, os relatos também chamam a atenção quanto à ausência de reconhecimento, pelos professores, de espaços escolares propícios à partilha de saberes e experiências, a exemplo dos encontros pedagógicos, o bate-papo informal na sala dos professores, as reuniões pedagógicas, entre outros aspectos relativos aos momentos de convívio que, por certo, representam contribuições valiosas para o aprimoramento pessoal e profissional dos professores. Interessante notar que essa ausência de reconhecimento confirma o que Nóvoa (2002) considera a respeito da organização das escolas. Para o autor, a organização escolar “parece desencorajar um conhecimento partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação [...]” (p. 39).

Com isso, há que se pensar na necessidade de investir na formação continuada dos professores, mas, para tanto, deve-se considerar a importância de promover cursos e programas sob o ponto de vista da coletividade escolar.

7.4.3 A familiaridade com as TIC

Como bucou-se evidenciar na análise dos dados coletados com os questionários (item 7.3), os professores entrevistados apresentam familiaridade significativa com o uso das TIC, pois 10 dos 13 professores que responderam ao questionário declararam possuir bons conhecimentos de informática. Com as entrevistas, no entanto, uma parte maior dos professores demonstra não gostar ou não ter familiaridade com os computadores.

A percepção de quanto os professores se encontram familiarizados com o uso dos computadores envolveu as questões 5, 6 e 7 do roteiro da entrevista (Apêndice 2).

7.4.3.1 As TIC como recurso de apoio ao trabalho docente

Por unanimidade, todos os professores entrevistados consideram que as TIC exercem um papel fundamental para o professor. Esse item foi formulado na questão 5

do roteiro da entrevista, quando se perguntou aos professores se eles acreditam que o computador e a Internet, duas tecnologias que constituem expressão maior das TIC no presente estudo, facilitam o trabalho docente.

Entre os depoimentos mais significativos encontra-se o do Professor D, que, para desenvolver o seu trabalho no Portal chegou a criar uma relação de dependência com os computadores: *Tudo que eu preciso está no meu computador. Se ele pifar, eu pifo também. A informática mudou a minha atuação em 70%, não em relação ao aluno, mas quanto à qualidade do material. Ficou muito mais fácil fazer pesquisa. Então eu passo muito tempo no computador. Porque nós não usamos livros, [...] eu pesquiso muito na Internet, qualquer coisa que eu preciso, figura, textos diferentes, variados. Pesquiso muito à noite, no final de semana, sempre que eu tenho um tempinho.*

O Professor I, por sua vez, considerou importante que os professores utilizem o laboratório de informática do Colégio; no entanto, acrescentou que ele e outros professores não o usam devido à quantidade de alunos nas turmas (em torno de 40), aspecto que dificulta a aula se não houver uma pessoa disponível especialmente para acompanhar a aula no que diz respeito ao uso dos computadores. Com isso, demonstrou receio de que, caso os alunos danifiquem os equipamentos, seja responsabilizado pelo mesmo: *Não tem um cara que fique lá me ajudando com o computador. Eu tenho medo de entrar com uma turma de 40 alunos e que dê algum problema. E se der algum problema com a minha sala, a culpa vai cair sobre mim.* Para facilitar o seu trabalho docente, observou que fazia pesquisas na Internet: *Sempre que vou abordar um conteúdo, eu vou na internet, pesquiso, vejo o que tem; [...] às vezes eu entro em sites que tem mostras de trechos de músicas, tem tanta coisa.*

Já o Professor G considerou que a adoção da informática na educação é fundamental: *Hoje em dia você não pode fugir da tecnologia. Em 1997 eu estava na direção de um colégio lá em Cascavel ainda, antes da minha aposentadoria, e já estava entrando a era do computador e uma das minhas prioridades foi comprar o computador para a secretaria. Eu entendo que é uma coisa fundamental na vida das pessoas.*

7.4.3.2 A primeira experiência com o computador

No item 6, do roteiro, pôde-se inquirir os professores quanto a sua primeira experiência com os computadores. Desejou-se saber, com esta questão, se os anos de contato que eles mantinham com os computadores representariam alguma influência no que diz respeito à participação deles no Portal. A maior parte dos professores,(69,2%) no entanto, não soube responder a pergunta, uma vez que os primeiros contatos são, várias vezes, sutis, constituem aproximações tímidas com as TIC, movidas algumas vezes muito mais pela curiosidade do que pela necessidade. Em razão disso, a análise desse item figura mais à guisa de ilustrar e enriquecer a pesquisa, dado o fato de não se ter obtido respostas claras e significativas.

O Professor I demonstrou ser o usuário mais antigo, uma vez que adquiriu o seu primeiro computador em 1995. Por outro lado, o usuário cuja experiência era mais recente foi o Professor K, que teve o seu primeiro contato com o computador pelo trabalho que realizou no Portal, em 2003.

Alguns professores (23,1%) deram a entender que se interessaram pelas TIC de forma bastante espontânea, como demonstrou o Professor M: *Eu aprendi a mexer no computador sozinho. Eu comprei o primeiro XP, mexendo, não fiz nenhum curso de informática, o que eu aprendi foi sozinho e fuçando no computador. Todos aqueles cursos que o CETEPAR fez, eu fui e fiz, participei de todos.*

O Professor D esclareceu que fez um curso no INPS, estimulando-se a utilizar o computador para apoiar o seu trabalho docente: *“Comecei a mexer no computador em 1998, mais ou menos. Até então eu não sabia nada. Eu nem tinha computador em casa e, naquela época, eu comprei um computador. Fiz um curso no INPS, onde aprendi tudo que eu sei de computador, como trabalhar com os alunos. A partir daí eu engrenei no computador. Hoje eu não vivo mais sem ele.*

Já o Professor B foi motivado pela aplicação do computador como uma ferramenta de auxílio ao seu trabalho, interessando-se pelas TIC em 1999, quando fez especialização, explorando o uso de softwares educativos.

7.4.3.3 O nível de preparo em relação ao uso das TIC

Com o item 7, do roteiro, os entrevistados deram a saber sobre o seu nível de preparação no que diz respeito ao uso do computador e da Internet, o que inclui a participação em cursos além daquele realizado no âmbito da participação no Portal (que todos os entrevistados fizeram).

Considera-se importante ressaltar, nesse caso, que 10 professores (77%) afirmaram possuir bons conhecimentos de informática em suas respostas ao questionário (item 7.4). Nas entrevistas, entretanto, apenas três deles (23%) revelaram segurança em relação ao uso dos computadores. Tal quadro permite considerar que as competências prévias que os professores possuíam em relação às TIC não significaram uma razão significativa para que participassem do Portal.

Nas respostas apresentadas ao item 7, alguns professores demonstraram significativo interesse em relação às TIC, que se colocam como uma ferramenta importante para o cumprimento da função docente, destacando-se a Internet, em especial, por propiciar interatividade, bem como para favorecer a discussão e a troca de experiências entre as pessoas, conforme é explicado por Campos *et al.* (2003). Ao tomar o depoimento dos professores constatei que eles optaram por comentar não apenas sobre os cursos que realizaram, mas também sobre o processo que os levou a, gradativamente, prepararem-se para o uso das TIC.

Um exemplo é o relato apresentado pelo Professor J, que afirmou estar bem familiarizado com a informática graças ao seu esforço pessoal, ao auto-didatismo. Ainda que tenha participado de vários cursos promovidos pela SEED, esse professor acentuou que os mesmos não foram suficientes à sua aprendizagem, uma vez que ela deve ser contínua: *Embora eu tenha participado de cursos de preparação promovidos pela SEED, não são suficientes. Quero sempre mais, sou autodidata [...], o professor não pode ficar só nisso, deve procurar outros caminhos. A formação do educador é diária.*

O Professor D informou que a sua preparação teve início com o curso Tecnologias Educacionais, que fez no INPS: *Fiz 120 horas. Aprendi desde os primeiros passos. Aprendi a lidar, a fazer projetos com os alunos. Foi um curso bem profundo.* Depois, esse mesmo professor realizou outras capacitações, assim como participou de grupos

de estudos que também contribuíram para melhor se prepararem para as TIC, o que foi fundamental para que, mais tarde, decidisse por apresentar uma contribuição ao Portal. Em seus relatos, esse professor demonstrou interesse significativo pelos computadores e bastante familiaridade com eles. *Hoje eu não vivo mais sem ele*, destacou o Professor D.

O Professor J também revelou familiaridade com o uso dos computadores e, para ilustrar seu interesse, citou alguns exemplos relativos a como aplica as TIC: *Uso as imagens, livros digitais, artigos, acesso os principais jornais do Brasil e do mundo, entre outros*. Quanto ao que fez para se preparar, reiterou a postura autodidata que assumiu durante a sua aprendizagem: *No CETEPAR eu participei do básico do básico para a criação do APC. Só que depois, na hora de você colocar isso em prática, colocar os dados, como vai ser, isso foi tudo sozinho. Eu não procurei ninguém para fazer. Fui, coloquei, passei, foi aprovado, está lá*.

Percebeu-se, por outro lado, que a pouca familiaridade com a informática foi declarada de modo explícito por alguns respondentes, sobretudo os que possuem mais idade e mais experiência enquanto professores. Esse foi o caso do Professor G, de 58 anos que, embora tenha considerado fundamental a adoção da informática na educação, assumiu uma postura bastante reservada diante das TIC: *Eu não sou muito familiarizada com coisas da tecnologia; podendo me desviar, eu acabo me desviando*. Deve-se acrescentar que o Professor G fez, paralelamente ao curso do Portal, um curso de informática na Unicamp.

O Professor B (56 anos), por sua vez, informou que se encontrava relativamente preparado, mas observou que ainda precisa estudar muito. Apesar disso, em seu curso de especialização explorou o uso da informática na educação: *O tema de minha pesquisa esteve relacionado aos softwares educativos e aos jogos de simulação. Então, eu queria saber como, pedagogicamente, poderia ser utilizado esse material e qual a forma de interação esse material traria à criança. Então, foi todo um estudo desenvolvido com base no Laboratório de Informática do Colégio Martinus, pois o meu orientador era professor daquela Instituição. Lá eu tive acesso a toda essa parte dos jogos de simulação e dos jogos educativos para crianças de várias idades. O que me ajudou muito na elaboração da minha dissertação*.

O Professor A, por seu turno, assumiu suas dificuldades declarando usar os computadores eventualmente, não se considerando como um adepto das TIC: *Eu acho a tecnologia fantástica, mas eu tenho dificuldade de lidar com ela. Há coisas que eu não sei e que ainda não me propus a aprender, mas eu mexo na Internet, faço algumas coisas, digito meus textos, mas não sou fissurada.*

7.4.4 Outro aspectos que permearam a participação dos professores

Compreendeu-se também que seria importante investigar, mediante a aplicação das entrevistas, outros aspectos que seria importante que envolvessem a participação dos professores, tal como o quanto o trabalho desenvolvido junto ao Portal agregou valor à sua função docente, os fatores que justificaram suas iniciativas em participar, as facilidades e dificuldades enfrentadas no processo, bem como o apoio apresentado pelo orientador, cuja principal atribuição é prestar auxílio aos professores em suas produções. Respectivamente, esses aspectos correspondem aos itens 8, 9, 10 e 11 do roteiro da entrevista (Apêndice 2).

7.4.4.1 A participação no Portal como um benefício ao trabalho docente

Com a questão 8 do roteiro da entrevista, desejou-se saber se o trabalho de produção de conteúdos para o Portal foi importante para os professores, bem como se essa produção agregou valor ao seu trabalho docente. Em geral, grande parte dos professores (61,5%) esclareceu que se tratou de uma experiência nova, que constituiu uma oportunidade de aprender e de ensinar e, em outros casos, também foi um desafio, uma realização.

Na fala do Professor A, representou a chance de ultrapassar barreiras: *Eu podia ir além do que eu já tinha ido.* Segundo ela, a oportunidade também teve outros pontos positivos, como a interatividade que o Portal propiciou: *Ter o diálogo com outros profissionais, de outros lugares. Isso me fez muito bem e me fez pensar que era possível fazer cada vez mais.*

Para o Professor B foi uma experiência inovadora: *Para minha carreira mesmo foi a experiência de montar alguma coisa nova, inédita naquela época. Para o dia-a-dia em sala de*

aula eu estímulo muito os alunos a irem pesquisar“. Já para o Professor E, *é uma forma interessante de mostrar o que a gente sabe, uma maneira diferente.*

O Professor I também considerou que foi uma experiência interessante: *Sabe, eu acho uma coisa interessante isso. Estava fora do que eu tinha que fazer como professora e foi uma experiência nova, eu gosto do que é novo, e como estava dentro da minha área, escrever sobre música, até gostaria de ter me dedicado mais. Onde eu teria uma oportunidade dessas?*

Para o Professor K a experiência foi válida porque a sua participação representou uma oportunidade para conhecer melhor a informática e, nesse sentido, o Portal inseriu-se como um fator de motivação para tanto: *[...]Eu tive que mexer tanto nesse projeto, que eu peguei um gosto maior por mexer, fuçar, pesquisar.*

O Professor D, por sua vez, considerou que a experiência foi importante porque estimula o acesso aos conteúdos: *quando foi lançado o Portal, todos os professores aqui, na época da semana pedagógica, não só da minha área, viram e pesquisaram.* Esse professor também demonstrou satisfação ao mencionar que o conteúdo que preparou era realmente acessado, considerando significativas as estatísticas de visitas informadas no Portal.

Com um ponto de vista similar, o Professor M considerou que o trabalho no Portal agrega valor devido à possibilidade de acesso aos conteúdos: *A publicação do trabalho no portal da educação facilita com que outros professores ou qualquer pessoa que tenha acesso ao site entre em contato com esse conteúdo.* No entanto, esse professor alertou que, seja por desinteresse, seja por dificuldades de acesso, os conteúdos publicados no Portal são vistos por uma minoria de professores.

Dois professores comentaram que o conteúdo que eles precisaram pesquisar representou o ponto mais positivo de suas produções. Para o Professor H a participação no Portal foi importante porque o seu objeto envolveu uma temática de interesse fundamental para os alunos que se preparam para o mercado de trabalho. O Professor F, por sua vez, publicou um trabalho que defende a Física como disciplina cujo conteúdo está associado à rotina das pessoas e isso deve ser levado em conta para a

aprendizagem. Para ele, a Física *está presente em qualquer ação que a gente faça, podemos tirar exemplos que podem ser aplicados, para explicar o conteúdo de Física.*

7.4.4.2 Fatores que justificam a participação dos professores

Como fatores que justificaram a iniciativa dos professores em participarem do Portal (item 9 do roteiro da entrevista), a maior parte deles (61,5%) mencionou a familiaridade que já possuíam em relação ao tema a pesquisar, pois conforme alguns expressaram, o tema escolhido já fazia parte da sua prática, o que permitiu maior agilidade para pesquisar e satisfação para desenvolver o trabalho.

Alguns professores (30,8%) também citaram como motivo para participarem do Portal a oportunidade de apresentarem uma contribuição a partir de seu conhecimento, bem como de aprenderem com isso e de valorizarem os investimentos públicos, referindo-se à infra-estrutura financiada e mantida pelo Estado para aparelhar as escolas com as TIC.

Segundo o Professor D, sua primeira motivação se deu no momento em que o Portal lhe foi apresentado. Ele percebeu que, pela sua contribuição [...] *ia ajudar muitos professores a pesquisar, a descobrir coisas novas para trabalhar com seus alunos, a ter idéias detalhadas de cada conteúdo que pudesse trabalhar [...]. Achei muito interessante a maneira democrática do processo, a maneira da acessibilidade que os professores iam ter com aquilo. Eu achei o máximo, só por ter sido convidada eu fiquei super feliz, daí eu assumi uma postura aberta.*

Com um espírito de colaboração similar, o Professor A considerou-se motivado não apenas pela oportunidade de aprender e estar em contato com as tecnologias, mas também entendeu que poderia apresentar uma contribuição para a sua área, a Educação Física, pois ao publicar um conteúdo novo possibilitaria que outros professores pudessem aprimorar as suas práticas docentes.

Para o Professor F o interesse surgiu pelo fato de ser jovem e ter a oportunidade de participar de um projeto que envolvesse informática: *Os mais velhos não pensam em computador e não querem nem fazer, porque tem medo do computador. E eu me interessei e fui*

fazer. Também citou o interesse pelo assunto, assim como a chance de fazer um curso e obter um certificado.

O Professor G considerou que o Portal foi um modo de ampliar os horizontes, de trocar idéias com outros docentes. Além disso, observou que seria mais uma maneira de melhorar o seu trabalho junto aos alunos. Nesse caso, o Portal representou um novo canal para que demonstrasse como eles podem desenvolver a escrita: *Eu sempre faço os alunos entenderem que ninguém escreve do nada. Eles tem que ter um ponto de partida, e o que é o ponto de partida? É o conhecimento, a informação. Como que se adquire essa informação? Por meio de uma leitura, de um vídeo, de um documentário, de uma notícia que eles ouvem. Ali eles visualizam, escutam e procuram entender com a ajuda do professor intermediando essa discussão, esse debate, que depois os colocam para escrever. Há temas que você pode escrever, temas informativos, científicos. E eu não peço muito porque foge da minha área, mas eu peço, eu gosto de trabalhar contextualizando.*

Para o Professor B, um dos fatores que o motivaram a participar do Portal foi o conhecimento prévio que tinha em relação à informática na educação. Igualmente, o Professor I esclareceu que já possuía conhecimento e um conteúdo previamente preparado, o que tornou mais fácil apresentar uma colaboração com o Portal.

O Professor C considerou que o assunto escolhido foi o fator preponderante, pois era um tema que o atraía e que já conhecia em profundidade, o que facilitou a sua produção. Também mencionou a grande curiosidade que o Portal lhe despertou logo ao tomar conhecimento do mesmo: *Porque é importante a criação do Portal. Eu acho super importante pra educação. Só que eu não estou vendo hoje como ele é utilizado. Ele é muito pouco utilizado. Eu não sei se eu estou fora da realidade, se a minha escola não utiliza, se os professores aqui não utilizam, mas eu acredito que não. Porque se você for perguntar na minha escola se tem alguma professor que pegou conteúdo do Portal neste mês, não vai ter nenhum.*

Para o Professor J foi o fato de gostar de leitura e pesquisa: *[...] Gosto da leitura e da pesquisa. Tenho um espaço no jornal O Estado do Paraná a cada 15 dias para publicação de artigos. O APC é mais uma possibilidade de conhecimento.*

O Professor M, por sua vez, demonstrou preocupação com a falta de uso dos equipamentos de informática nas escolas, o que, segundo ele, representa uma

desvalorização dos investimentos públicos: *Vivemos em um país rico para poucos e pobre para muitos, então não posso concordar com o desperdício. Trabalho com alunos carentes. Então se esses computadores vieram para os alunos utilizarem, eles têm que utilizar, seja de que forma for. Esses equipamentos foram pagos com dinheiro de impostos dos pais, do nosso imposto, e isso não pode ser desperdiçado como é desperdiçado.* Esse professor também mencionou que foi importante participar do Portal porque a sua produção constaria em seu currículo como trabalho publicado.

7.4.4.3 As dificuldades e as facilidades enfrentadas no processo de construção do OAC

No decorrer das entrevistas, quando perguntados sobre as dificuldades e facilidades encontradas no processo de construção do OAC (item 10 do roteiro), os professores apresentaram diversos pontos de vista. Em relação às dificuldades, foi possível detectar, principalmente, fatores como o acesso à Internet, a indisponibilidade de tempo para pesquisar e a demora na resposta do orientador. Outros fatores apresentados com maior frequência pelos professores foram a pouca habilidade em utilizar a ferramenta de criação e como transpor a idéia do professor para os conceitos dos recursos.

Esses argumentos ficaram evidenciados em vários pontos de vista dos professores. O Professor A, por exemplo, citou três dificuldades: buscar referências, escrever e, principalmente, usar a tecnologia: *A dificuldade era pôr no papel as idéias que a gente tinha e buscar referenciais. Como buscar e transformar em textos. E nos textos que a organização do portal exigia e compreender o que cada chamada lá tava pedindo como fazer um relato. [...] A dificuldade era no manuseio, de querer sentar na frente do computador. Como eu trabalho em uma disciplina que é muito 'relação de pessoa', o contato com a máquina é muito complicado, eu não tenho paciência de ficar na frente da máquina. E eu tive que ter.*

O Professor C observou que teve muito mais facilidades do que dificuldades. Como dificuldade, citou a distância, uma vez considerada a necessidade de se locomover para preparar o conteúdo para o Portal, bem como o uso de imagens e a questão de direitos autorais: *“o medo que eu tinha era na colocação das imagens, pois tinha*

aquela situação de direitos autorais, do uso da imagem. Era meu único medo. Claro que não é uma questão referente à tecnologia”.

Como dificuldade, o Professor E citou o tempo decorrido entre a produção e a publicação, além da demora de *feedback* do orientador após o envio da versão final. Também mencionou que a pesquisa não foi fácil: *[...] Eu tive dificuldades. Naquela parte ali de texto, música, e tudo isso aí é complicado você achar e ser relacionado com o seu tema.*

Similarmente, o Professor H encontrou dificuldades para localizar as fontes de informação de que necessitava: *Quando eu comecei a montar o APC, e quando a gente tinha que encontrar a faixa, o sítio que a gente tinha que encontrar, isso foi uma grande dificuldade.* Ele também mencionou como dificuldade o excesso de conteúdo disponível na Internet: *Isso foi uma dificuldade, porque você não sabe o que você pode acessar, tem coisa que você não pode, então de repente você entra lá no Senado Nacional e é um mundo, você fica perdida com tanto conteúdo [...].* Também citou o problema da falta de tempo que os professores, em geral, enfrentam: *Você tem aula de manhã, aula de tarde, você não dá conta de ler um livro todo como se você tivesse uma atividade fora de sala de aula. Essas são as dificuldades que nós temos.*

O Professor I indicou, também, a dificuldade de tempo, assim como a indisponibilidade de computadores para acesso, aspectos que, segundo ele, impediram a participação de mais professores da sua escola. Ele mesmo, ao considerar tal aspecto, declarou que não teria participado caso não tivesse um computador em casa: *[...] A minha hora-atividade na escola com tanta coisa que a gente tem que fazer com aluno, corrigir e passar trabalho, onde que eu ia achar um computador para fazer? Nunca que eu ia conseguir fazer. E eu acho que a maioria do pessoal não fez por causa disso.*

A familiaridade com a informática, especialmente em relação ao uso do Portal, pesou como dificuldade para alguns professores, como o Professor K, que salientou: *é mais fácil pegar um livro, é mais fácil ir à biblioteca do que tentar ficar pesquisando no computador, procurando alguma coisa no computador. Eu não gostava muito de mexer.* Ele também observou que foi difícil trabalhar com a parte técnica do Portal: *Para mim foi mais complicado aprender a mexer com toda aquela parte técnica da coisa do que fazer um*

trabalho. Coisa com que agora eu já não teria problema. Outra dificuldade que também enfrentou deveu-se ao acesso à Internet, conforme pode-se constatar em seu relato: Dificultou porque na época eu tinha computador no meu colégio ou em casa, mas eu não tinha acesso livre à Internet como a gente tem agora. [...] Só que na época era muito complicado. Porque pouco se falava de internet e poucos professores sabiam mexer na Internet. Foi meio que um aprendizado. Meio por aprendizado que eles deram no início do curso, que a gente foi inserindo os conteúdos. Mas o ponto complicado foi do acesso à Internet mesmo.

Do mesmo modo, o Professor F também enfrentou dificuldades técnicas, embora tenha considerado o processo mais fácil devido ao fato de, anteriormente, ter cursado parte do curso de Processamento de Dados.

Em relação às facilidades, os professores indicaram como mais comuns a familiaridade que já apresentavam com o conteúdo pesquisado, ou seja, a possibilidade de elaborarem o conteúdo a partir de conhecimentos pré-existentes, tal como ilustraram em seus relatos.

O Professor B, nesse caso, observou: *O que eu tinha estudado ajudou muito na montagem, até nas expressões que eu já tinha utilizado lá na hora, porque na época eram temas que estavam em alta.* O Professor D posicionou-se de modo parecido: *Foi dada a lista com todos os títulos para escolha [...]. Acho que isso facilitou eu terminar, porque eu já tinha tudo que eu ia fazer.* Assim o Professor L, que considerou fácil [...] *por estar dentro da minha área, de geografia.*

O Professor H, por sua vez, comentou que o seu trabalho teve início *a partir do projeto realizado na escola, a idéia do trabalho já existia antes.* Do mesmo modo, o Professor I também já tinha o conteúdo preparado antes de participar do Portal, o que facilitou tanto, segundo ela, que fez dois OACs: *Porque foi fácil. E se fosse difícil, se tivesse que pesquisar muito, acho que não teria como ficar em um só. Então, como eu já tinha o conteúdo pronto e estava ali. Se não me engano ela sugeriu 'faça dois'.* O Professor M, por sua vez, também observou que foi fácil, uma vez que conhecia muito bem o seu tema.

7.4.4.4 O apoio apresentado pelo orientador

Ainda no que diz respeito ao processo de construção do OAC, foi possível encontrar um ponto em comum entre todos os participantes: o trabalho do orientador. A pergunta formulada consta no último item do roteiro (Questão 11). Ao analisar as respostas foi possível perceber que, para todos os respondentes, o orientador foi importante e, segundo alguns respondentes, fundamental para o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os relatos dos professores foram organizados no Quadro 4, que se apresenta a seguir.

Tabela 6 - Relato dos professores sobre o apoio do orientador

PROFESSOR	O APOIO DO ORIENTADOR FOI IMPORTANTE PORQUE...
Professor A	Porque, daí, eu mandava e ele mandava de volta, falando o que eu tinha que melhorar. E eu achei muito legal isso também. Porque é o que a gente espera dentro da escola, das pessoas que estão acompanhando o trabalho. E era o que ele fazia. Altera isso porque tá confuso, [...] Isso me dava uma segurança. Pelo que eu vejo dessa pessoa que tem que validar o seu trabalho, ela faz essa ponte entre estar pensando junto com você e o que você está fazendo e eu gostei bastante desse momento.
Professor G	Porque, veja bem, a gente não tem muito tempo. Eu ficava lá um mês, dois com o meu trabalho parado. E ele me cobrando, e me cobrando com aquele jeito meigo dele. E eu dizia que eu não estava tendo muito tempo e ele me ajudava. Eu dizia que estava com uma idéia, mas que não estava conseguindo elaborar de forma a ir para o Portal, porque tem que ser um trabalho bem elaborado. E ele me ajudava. E essas coisas a gente nunca esquece.
Professor K	Colaborou, sim. Até achei que foi bem tranquilo, pois na minha área é complicado. Ela não sabia muito bem do que se tratava, o que eu estava dizendo. Ela não era formada no que eu estava desenvolvendo. Mas mesmo assim ela soube orientar bem. A Isis na época. Eu gostei. Orientou. Foi bem clara assim, mandava o que tinha que ser feito. Não que eu não criticava assim, mas não que ela não orientava bem, mas ela foi bem profissional. Orientou muito bem.
Professor J	Quando produzi o APC, tive como orientadora uma pessoa de mente aberta e bem preparada, foi um passeio.
Professor C	Eu acho a relação entre pessoas muito importante. Porque a maneira com que ela te recebe já influencia na forma da pessoa trabalhar e tudo mais. Eu acho que a gente ser bem recebido, ter o tratamento adequado é muito importante em qualquer lugar não é só no caso do portal.
Professor L	[...] Quando eu cheguei lá, em 2003, no Portal, eu vi a minha professora [...] e ela disse: "Nossa, você por aqui?". Eu falei: "Pois é, fui convidada pra participar, vamos ver no que vai dar". Ela disse: "você vai e vai escrever o material de geografia para o portal de geografia. E você vai escrever comigo". E aí eu fui e escrevi o material e ela validou tudo. E um dos fatores influentes que eu encontrei lá foi ela.
Professor B	Quando a gente tinha alguma dúvida, entrava em contato. Fizemos isto algumas vezes e o orientador retornou com algumas observações: "Aqui tem que ser modificado, está faltando isso...". Ele nos deu uma orientação muito boa.
Professor E	Eu acho que todo trabalho tem que ser visto por quem está apresentando. Eu já tinha passado por uma situação semelhante na faculdade. Fazia de um jeito, o professor ia lá e rabiscava tudo, fazia de outro jeito, e do jeito que ele tinha pedido não era. Aí voltava e ele queria daquele outro jeito anterior, então eu acho que isso é válido, só que tem um limite, então mostre do jeito que você quer. Mas nesse caso do portal não teve. Eles me disseram "precisa ser mais assim", eu ia naquele ponto e aceitou. Então eu achei que foi bom. Não foi demorado o trabalho dele, mas o retorno só.
Professor F	O projeto foi realizado uma vez, então ele me deu umas dicas importantes dentro daquilo que eu

	estava tentando propor. Para eu tornar mais claro o conteúdo do portal. Pra quem pudesse ir lá e acessar e entender o que eu estava querendo dizer.
Professor I	Eu mandava pra minha orientadora [...] e ela me mandava e dizia que tinha que fazer isso e aquilo. E eu fazia e depois ela me retornava. Sabe, até eu abrir o meu e-mail, sentar e pesquisar o que ela tinha dito pra eu fazer foi um longo processo.
Professor D	Só alguns temas que a [orientadora] achou que poderia gerar algum problema de cópia e eu mudei. Passou na primeira.
Professor H	A gente trabalhou com [uma colega] alguns anos atrás em Araucária, [...] e no portal, a gente se reaproximou. [...] A gente já tinha um pouco dessa prática com ela. E ela sempre instigava a gente. Daquele jeito dela.
Professor M	[...] Sem dúvida nenhuma que ajuda, pois alguém está ali ajudando a melhorar, orientando as mudanças as adaptações, isso é muito bom.

Em face do posicionamento dos participantes, fica evidente que o trabalho, sob a perspectiva de cooperação, pode trazer diferenças expressivas no resultado final. Nesse contexto, pode-se valer das elucidações apresentadas por Nóvoa (2003), sobretudo quando o autor destaca a importância da formação continuada dos professores, lembrando o fato dela representar oportunidades de cooperação entre eles no que se refere à resolução de problemas, bem como no apoio mútuo necessário ao contexto escolar, o que, entre outros resultados, leva estímulo ao desenvolvimento profissional do professor. Essa perspectiva é reforçada por Campos *et al.* (2003), que acentua o significativo poder de interatividade propiciado pelas TIC, em especial a Internet ao permitir o compartilhamento de informações, a criação de espaços que favoreçam discussões e a troca de experiências entre profissionais de diferentes áreas.

Considerou-se importante apresentar uma produção publicada (anexo...) para a visualização e compreensão do resultado do trabalho elaborado por esses professores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser docente é resultado de um entrelaçamento de experiências que marcam a vida do professor. Descobrir características do professor e da formação docente que tenham favorecido a participação dos professores no Portal Dia-a-Dia Educação constituiu o objetivo geral desta pesquisa. Para cumpri-lo, foi realizada a amostra de 13 professores que contribuíram efetivamente com conteúdos para o Portal entre os anos de 2003 e 2005.

O aprofundamento teórico, no que diz respeito à formação do professor, foi de expressiva importância para alcançar aquele objetivo, bem como para ajustar as etapas e os procedimentos metodológicos inicialmente previstos. Um método incluído no estudo, por exemplo, foi a história de vida, por meio da qual foram adotados alguns procedimentos que possibilitaram direcionar a investigação de modo a entender a trajetória que permeou a formação docente dos participantes da pesquisa.

Com isso, desejou-se saber que aspectos levam uma pessoa a se tornar um professor e, especialmente, de que modo tais aspectos podem ter favorecido o grupo de professores pesquisados na decisão e no processo que permeou a sua participação no Portal. Buscou-se, pois, sustentação na idéia de um processo formativo permanente, que não se restringe ao saber formal que o docente obtém na universidade, mas inclui o conjunto de vivências pessoais e profissionais que o professor acumula, aspecto que permite dizer que a formação profissional está atrelada à trajetória de vida dos indivíduos.

Nesse aspecto e o mais significativo, os resultados obtidos com este estudo revelaram que a principal opção que leva um indivíduo a se tornar professor ampara-se, sobretudo, em sua vida pregressa, considerado aqui o peso diferente que as instituições e relações sociais exercem sobre esse indivíduo, a começar pela família, cuja influência constatou-se ser mais expressiva, depois a escola e outras relações.

A formação docente, sob essa perspectiva, guarda duas características fundamentais: primeiro, ela será permanente, embora efetiva à medida que o professor

esteja consciente da importância de refletir sobre as suas experiências; segundo, ela é intransferível, uma vez que os saberes docentes, diferente de outros saberes, estão atrelados à ação do professor e ao contínuo ato de refletir e reaprender sobre tais ações.

A pesquisa também revelou que o magistério figura como uma oportunidade profissional atraente para os jovens, tenham eles concluído ou não o ensino superior. Relacionado a isso, identificou-se um curioso achado neste estudo: para cinco professores, a decisão pela carreira docente ocorreu depois de começarem a lecionar e não antes. No depoimento desses professores ficou claro que as suas primeiras experiências em sala de aula tinham um caráter provisório, uma vez que aspiravam a outras carreiras para o futuro. Mais tarde, no entanto, não somente se identificaram como professores, como também passaram a gostar do ofício, assumindo, assim a carreira docente de modo definitivo. Tais situações ganham maior sentido quando analisadas sob a abordagem de Shön (1997), sobre a reflexão na ação e reflexão sobre a ação, bem como a de Nóvoa (1997) sobre prática reflexiva e desenvolvimento profissional. Considera-se que o contínuo repensar sobre “ser professor” não apenas justifica a escolha de continuar sendo professor, mas a busca, também contínua, de ser um professor melhor.

Foi solicitado também que os professores entrevistados relatassem alguma experiência que os tivessem tornado profissionais melhores. Com efeito, a reflexão sobre a própria prática e sobre a prática de outros docentes ganhou destaque nos depoimentos obtidos junto aos professores. Em suma, pode-se entender que um professor torna-se melhor exercendo a função docente (obtendo experiência), bem como espelhando-se no exemplo de outros professores. Mas ao narrarem diferentes circunstâncias que representaram passos em direção ao auto-aprimoramento enquanto profissionais, os professores estavam repensando e refletindo sobre situações que, para eles, foram importante: a reflexão sobre a ação defendida por Shön (1997).

Mas não foi por satisfação que se desejou confirmar o que esses autores já diziam. O resgate aprofundado sobre a história e a prática dos professores, nesta

pesquisa, teve como parâmetro o delineamento de seus perfis. Constatou-se que diversos aspectos ligados à formação influenciaram significativamente na participação dos professores no Portal Dia-a-Dia Educação, quais sejam:

- a) A possibilidade de desenvolver um trabalho a partir de conhecimentos teórico-práticos anteriormente obtidos: seis professores informaram explicitamente que já conheciam previamente os conteúdos que trabalhariam no Portal, o que representou facilidades para os mesmos, bem como uma motivação para participarem.
- b) A qualidade da formação: a maior parte dos professores realizou seus cursos em universidades reconhecidas²⁰. Mas a qualidade da formação também se justifica pelo fato de 13 participantes terem concluído ao menos uma pós-graduação (*lato sensu*).
- c) O tempo de formação. nove (69%) dos professores pesquisados formaram-se há mais de 10 anos, o que reflete um bom tempo hábil para obterem maior experiência como docentes e para complementarem a sua formação. Esse tempo, em média, é de 16 anos.

Deve-se acrescentar que as características relativas à formação dos professores indicam que eles, em sua maior parte, sentem-se plenamente satisfeitos por terem optado pela carreira docente, encontrando-se, desse modo, continuamente interessados em empreender esforços para aprimorarem suas práticas, conhecimentos e darem o melhor de si aos seus alunos, o que também justifica o seu interesse em não deixar escapar oportunidades como a do Portal Dia-a-Dia Educação.

À formação estão relacionadas outras características dos professores, apuradas como cumprimento a um dos objetivos específicos da pesquisa, bem como a diferentes aspectos que influenciaram, direta ou indiretamente, a participação deles no Portal:

²⁰ Em sua pesquisa, Mata (2005) apresenta reflexões críticas a respeito da baixa qualidade do ensino das IES privadas no Brasil cuja criação ocorreu a partir da década de 90. O autor alerta: “a liberdade de ação e a tentação do lucro fácil estão gerando no setor particular de ensino superior um quadro marcado pela inexistência das condições mínimas de trabalho, pesquisa e ensino”. No caso deste estudo, nenhum dos professores tiveram formação nestas IES.

- a) São pessoas determinadas, a exemplo da decisão algumas vezes precoce na escolha pela carreira docente, assim como por informarem, nas entrevistas, que ao participarem de um projeto, ou programa, não desistem, persistindo até concluí-lo.
- b) São pessoas participativas, pois além de citarem exemplos de boas práticas que realizaram e idéias que concretizaram, ao longo de suas carreiras, no momento da entrevista a maior parte dos professores encontrava-se envolvida em algum projeto ou atividade a bem de sua ação docente e da aprendizagem de seus alunos. Isso também fica evidente com os dados coletados por meio do questionário, em que onze (85%) dos 13 respondentes declararam ter participado de mais de cinco eventos de atualização entre os anos de 2000 e 2005.
- c) São pessoas críticas, pois que a maior parte dos professores apresentou uma abordagem de criticidade em relação a muitos aspectos ligados ao dia-a-dia da escola pública, tais como a carência de recursos de aprendizagem, o despreparo dos novos professores que chegam, a falta de motivação dos colegas para participarem de iniciativas como a do Portal.
- d) Demonstraram satisfação por serem professores, o que ficou claro em muitos depoimentos de entrevistados que revelaram entusiasmo, orgulho pelas diferentes experiências que acumularam ao longo dos anos como docentes.
- e) São leitores assíduos, já que em diversas falas os professores revelaram prazer pela leitura. Além disso, conforme a análise dos questionários constatou-se que, mesmo mencionando indisponibilidade de tempo, todos eles lêem jornal com alguma freqüência: 38% | diariamente; 46% algumas vezes por semana; 16% nos fins de semana ou com maior freqüência. Em relação à leitura de livros, 54% deles lêem mais do que seis livros por ano; e, 38% entre três a cinco livros por ano.

- f) São culturalmente ativos, fazendo-se freqüentemente presentes a diversas atividades culturais, tais como cinema, teatro, concertos, etc. Nesse caso, como seria de esperar, os professores de artes revelaram participar de muito mais atividades culturais ligadas à música e ao teatro do que seus pares. Quatro professores, por exemplo, informaram que freqüentam teatro ao menos uma vez por mês.
- g) Possuem boa familiaridade com a informática, conforme constatado nas respostas obtidas com o questionário. Nesse caso, apresentam uma boa freqüência de uso dos computadores: sete professores entrevistados (54%) informaram que o acessam diariamente e, para quatro professores (32%) isso ocorre algumas vezes por semana. Dez professores (77%), por conseguinte, consideraram possuir bons conhecimentos de informática.

Outro objetivo específico que foi cumprido diz respeito às políticas de incentivo de que a SEED dispunha para que os professores pudessem apresentar contribuições para o Portal. Entre essas, destaca-se o plano de carreira estabelecido em diversos documentos levantados na pesquisa (ver Anexos 1, 2, 3 e 4), cujo benefício mais efetivo para os participantes do Portal é dado por uma pontuação, a qual é computada como avanço em suas carreiras. No entanto, algumas razões indicaram que tais políticas não exerceram influência significativa na decisão dos professores de participar do Portal:

- a) no início das atividades do Portal, em 2003, os primeiros participantes receberiam a pontuação mesmo sem ter finalizado a sua produção, assim mesmo eles publicaram os seus trabalhos;
- b) os depoimentos de vários professores revelam, direta ou indiretamente, que suas motivações para participar não eram devidas ao avanço na carreira.

Medir a produtividade dos professores quanto aos OAC que publicaram no Portal também constituiu um dos objetivos alcançados com este estudo. Em relação a isso, constatou-se que os professores obtiveram uma produtividade alta, uma vez que, em média, concluíram nove recursos de seus OAC, o que corresponde a um índice de

produtividade de 70%, sendo que o mínimo necessário para publicação eram quatro entre 13 recursos.

Vale acrescentar que a participação dos professores em atividades como a publicação de um OAC envolve trabalho significativo, o que, para muitos deles, também é prazeroso. Com este estudo, constatou-se que uma parte da satisfação dos professores é obtida na fase de orientação dos OAC. “Foi um passeio”, disse um entrevistado referindo-se a essa etapa do trabalho.

Essa perspectiva torna-se mais importante ao se observar que a formação docente desenvolve-se no exercício da docência, com a prática reflexiva, a reflexão na ação e sobre a ação, em que o professor interpreta as próprias experiências, reinventa os seus conhecimentos, de modo a possibilitar, ainda, a partilha de seu universo com os colegas com quem interage, com quem pode criar novos horizontes. Essa é uma dinâmica que, em medidas diferentes, faz parte da vida escolar, da vida do professor, tornando-se mais incisiva à medida que os docentes se demonstrem pró-ativos, participativos, entusiasmados, abertos ao novo e, desse modo, suscetíveis de se transformarem a cada dia.

Fica claro, neste estudo, que iniciativas como o Portal Dia-a-Dia Educação constituem, por si, espaços necessários ao desenvolvimento da educação que, além de outros objetivos, visam a estimular a autoria, a criatividade, a partilha de experiências e saberes, assim como a amparar os docentes em sua missão educativa, surgindo-lhes como uma oportunidade de reinvenção do saber. Percebe-se, ainda, que esse tipo de iniciativa se coloca além da simples produção e disponibilização de conteúdos para uso dos professores — que também é importante — inserindo-se como valiosa oportunidade que se abre para eles buscarem, por si mesmos, o seu aprimoramento enquanto docentes, sobretudo quanto ao uso das TIC.

Considera-se importante, ainda, citar algumas possibilidades de ação, que possam inspirar melhorias no Portal, permitindo, principalmente, ampliar a participação dos professores e da comunidade:

- a) Compartilhar projetos e resultados entre os professores. Considera-se importante que a escola, representada pelo Diretor e pela equipe pedagógica, estimule e amplie a comunicação de todas as realizações de seus professores, pois se constituem representam conquistas e, como tal, devem ser valorizadas. A participação no Portal constitui um aspecto muito importante para a escola, aspecto que deve ganhar destaque durante as reuniões pedagógicas e em outros momentos, de modo a estimular a participação de seus professores, bem como o uso mais efetivo do Portal.
- b) A participação no Portal representa um modo de aprender e de se aproximar das TIC e isso é uma constatação valiosa para motivar a participação de novos professores. Com efeito, na pesquisa foi possível notar que, para um número significativo dos entrevistados, uma das razões para participarem foi a oportunidade de terem uma aplicação prática e efetiva das TIC. Para outros, foi um modo de consolidar as competências que já tinham obtido com as tecnologias.
- c) É fundamental levantar e disseminar resultados, os quais dizem respeito a vários aspectos, como o volume e a qualidade dos conteúdos disponibilizados no Portal, a medida de uso desses conteúdos (e não somente a medida de acesso a eles), entre outros. De posse de resultados concretos, torna-se importante divulgá-los por meio de boletins, mailings, cartazes etc, estimulando a participação não apenas dos professores que tomaram conhecimento do Portal, mas de profissionais da educação de toda a rede de ensino.
- b) Promover uma cultura de participação para ampliar a do Portal e de outros espaços abertos, conscientizando e motivando a comunidade escolar a se fazer voluntariamente atuante para ocupar os espaços abertos à livre participação.

A partir da pesquisa apresentada neste estudo percebe-se claramente a existência, no seio da comunidade dos professores da Rede Pública Estadual do

Paraná, profissionais que apontam para a superação de uma perspectiva exclusivamente tecnicista, uma vez que apresentam posições mais críticas, reconhecem o espaço escolar como um espaço de aprendizagem, bem como denotam empenho em participar de projetos e programas que os levem a desafios que possam contribuir para a qualidade de sua docência.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de ampliar políticas de formação continuada que proporcionem momentos de partilha de experiências possibilitando a reflexão e a discussão entre os professores e, ainda, políticas que instiguem o professor a refletir sobre a sua trajetória profissional, revelando o que o faz ser professor.

Para finalizar estas considerações, importa apresentar algumas sugestões de pesquisa que, similarmente a esta, insiram-se como contributos ao esclarecimento de questões relativas à formação docente, ao fenômeno da participação de professores em projetos inovadores, ao uso das TIC na educação, entre outros. Assim, considera-se importante a realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que permitam esclarecer o que motiva um professor a participar de projetos como a do Portal Dia-a-Dia Educação. Também cabem estudos que mensurem os resultados alcançados com os melhores trabalhos produzidos tanto sob o ponto de vista de autores como de usuários de modo a inspirar que mais professores ocupem tais espaços disponibilizados de participação em projetos diversos. Também é importante que sejam levantadas estatísticas de uso mais fidedignas, obtendo-se a opinião dos usuários sobre o quanto usa e como usa os conteúdos disponibilizados.

Por conseguinte, se com o presente trabalho foi tomado o recorte de um grupo considerado mais participativo, certamente se desejaria alcançar o menos participativo, objetivando-se saber também sobre quanto os professores têm deixado de ocupar os espaços reservados ao seu desenvolvimento profissional e por que não o fazem. Assim, novos estudos poderiam buscar, além do levantamento do estado da arte da participação docente em cursos e projetos, o delineamento de propostas que favoreçam

a participação ou, mais efetivamente, que definam ações voltadas ao aprimoramento de seus valores e atitudes, vale dizer a cultura da escola e do profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BATTEZZATI, S. C. C. **A Aprendizagem Colaborativa em Fóruns com Mediação Automatizada: O Ambiente AMANDA**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BECK, R. J. **Learning objects**: what? Center for International Education. University of Wisconsin. Milwaukee, 2001. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acessado em: 9 jul. 2006

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS, M. A. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Editora Papirus, 2000.

BELINTANE, C. **Por uma ambiência de formação contínua de professores**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 1, n. 117, p. 177-193, 2002.

BELLONI, L. M. **O que é mídia-educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

CAMPOS, F. C. A.; SANTORO, F.M.; BORGES, M. R. S.; SANTOS, N. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARMO, R. E. **Fenomenologia existencial**: estudos introdutórios. Belo Horizonte: O Lutador, 1974.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados na década 90, sobre o processo de formação continuada do professor**. Série Estado do Conhecimento – Formação de Professores no Brasil, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede - a era da informação**: economia, sociedade e cultura. v.1, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHALITA, G. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Atual, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CREMA, R. Introdução à visão holística. In: CARDOSO, C. (org). **A Canção da incerteza**. Summus Editorial, 1995.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

DILLENBOURG. P. **Virtual learning environment**. University of Geneva, 2000. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>> Acessado em: 15 jul. 2006

GARCIA, M. C. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GAVA, T. B. S, MENEZES, C. S. **Uma ontologia de domínio para a aprendizagem cooperativa**. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE-IM/UFRJ, 2003. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/bdbcomp/servlet/Trabalho?id= 3089>> Acessado em: 11 Jun.2006.

GIL, A. C. **Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas,1996.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo.In: NOVOA, A (Org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. IN: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. Me, myself and...you? Collaborative learning: why bother? Teaching in the Community Colleges Online Conference – Trends and Issues. In: **Online Instruction**. Toronto, Ontario, April 1-3, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais:** repercussões no trabalho docente. 2004. Tese (doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, SP.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. A.; BULCÃO NETO, R. de F.; PIMENTEL, M. da G. C. **Autoria Colaborativa na Web:** experiências e reflexões sobre a CoWeb. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre-RS, v. 9, p. 9-25, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARTINS S. J. **O trabalho com projetos de pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

MASON, R. Models of online courses. **ALN Magazine.** V. 2., N. 2, 1998. Disponível em: <http://www.usdla.org/html/journal/JUL01_Issue/article02.html>. Acessado em: 21 mar. 2007.

MASIP, V. **História da filosofia ocidental.** São Paulo: EPU, 2001.

MATA, L. P. da. As continuidades e as descontinuidades da educação superior no Brasil: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. **Revista Trabalho Necessário.** Ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Leandra%20TN3.htm>>. Acesso em 12 jun. 2006.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, M. C.. **O paradigma Educacional emergente.** Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1997.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas, São Paulo, Ed Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. In: **Saberes e Linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora da UFPel, 2001.

MOREIRA, C. D. **Planeamento e estratégias da investigação social**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1994.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NÓVOA, A (Org). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1997

NÓVOA, A Entrevista “Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater”. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, nº27, AnoVII, p.25-28, ago/out 2003.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. A Construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autoria plurais e gratuitas no ciberespaço. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Poços de Calda: ANPED, 2003.

PIMENTA, E. G. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos e J. P. Ponte (Eds.), **Educação e matemática: temas de investigação** (pp. 186-239). Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas Curriculares. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1203-1225, Set/Dez.2004.

SCHELMMER, E. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. (orgs). **Aprendizagem ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul (RS): Educus, 2005.

SCHÖN, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

STAHL, G.; KOSCHAMANN, T.; SUTHERS, D. **Aprendizagem colaborativa com suporte computacional**: uma perspectiva histórica. Disponível em: <<http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/>> Acessado em 15 jul. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p.215-233, 1991.

TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a Educação. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

VALASKI, S.; ALCÂNTARA, P. R. **A aprendizagem colaborativa com o uso de computadores**: uma proposta para a prática pedagógica. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *et al.* **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

MODELO DO QUESTIONÁRIO

I – Informações sobre o respondente

1. Gênero: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____

3. Formação

*Instituição onde realizou o curso (assinale com um “X” segundo as opções:
1 - Instituição Federal; 2 - Instituição Estadual; 3 - Instituição Particular).*

Nível	Instituição			Ano de conclusão
	1	2	3	
Superior (licenciatura)				
Superior (outros)				
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

Comentários: _____

4. Há quanto tempo você atua como professor(a)? ____ anos e ____ meses

5. Indique a sua situação trabalhista:

() Estatutário () PSS () CLT – Instituição particular

6. Carga horária semanal

() Menos de 20 horas

() Entre 21 a 30 horas

() Entre 31 a 40 horas

() Mais de 40 horas

7. Em quantas escolas trabalha?

() 1 escola () 2 escolas () 3 escolas ou mais

II – Acesso à informação, ao conhecimento e à cultura

1. De quantos eventos de atualização (cursos, encontros, seminários, congressos, oficinas) você participou entre os anos de 2000 e 2005? *(Considere eventos da sua área de atuação com uma carga horária mínima de 20 horas).*
 - Nenhum
 - Um evento
 - Dois eventos
 - Três eventos
 - Quatro eventos
 - Cinco eventos
 - Acima de cinco eventos
2. Quantos livros você lê anualmente?
 - Nenhum
 - Leio no máximo dois livros por ano
 - Leio entre três a cinco livros por ano
 - Leio entre seis a dez livros por ano
 - Leio mais que 10 livros por ano
3. Que tipos de livros você mais lê?
 - Obras literárias de ficção
 - Obras literárias de não ficção
 - Livros técnicos
 - Livros de auto-ajuda
 - Outros: Especifique _____
4. Com que frequência você lê jornal?
 - Diariamente
 - Algumas vezes na semana
 - Somente aos domingos
 - Raramente
 - Nunca
5. Quais assuntos dos jornais você mais lê?
 - Todos os assuntos
 - Política e/ou economia
 - Cultura e arte
 - Esportes
 - Outros: _____
6. Enumere de 1 a 5 os meios de comunicação que você mais usa para se manter atualizado *(1 – Mais importante; 5 – Menos importante).*
 - Jornais
 - Revistas
 - TV

- Rádio
- Internet

7. Indique a periodicidade com que freqüenta as opções culturais citadas a seguir
(Assinale: 1 – Semanal; 2 – Quinzenal; 3 – Mensal; 4 – Semestral; 5 – Anual; 6 - Nunca):

- Cinema
- Teatro
- Concertos
- Museus
- Outros: _____

8. Para preparar as suas aulas você:

- Usa a biblioteca da sua instituição
- Usa a biblioteca de outras instituições
- Adquire livros e/ou periódicos
- Acessa a Internet

III – Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação

1. Com que freqüência você utiliza o computador?

- Diariamente
- Algumas vezes na semana
- Somente nos fins de semana
- Raramente
- Nunca

2. Com que freqüência você acessa a Internet?

- Diariamente
- Algumas vezes na semana
- Somente nos fins de semana
- Raramente
- Nunca

3. Onde você utiliza o computador e acessa a Internet?

- Em casa
- Na escola
- Outro local: _____

4. Enumere de 1 a 5 os motivos pelos quais você usa o computador e acessa a Internet (1 – Mais importante; 5 – Menos importante)

- Para entretenimento
- Para preparar aulas e outras atividades profissionais
- Para me comunicar (e-mail)

Para utilizar serviços bancários, entre outros

Para adquirir produtos (comércio eletrônico)

Outros: _____

5. Como você classifica o seu conhecimento em informática?

Muito bom Bom Ruim Insuficiente

APÊNDICE 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Que fatores justificam a sua opção pela carreira docente?
2. Que vivências pessoais ou profissionais prévias a carreira docente contribuíram para a sua escolha?
3. Você identifica algum momento no convívio escolar que tenha estimulado a busca por novos recursos para o ensino-aprendizagem? Passou por alguma experiência, dentro ou fora da escola, que contribuíram para que se tornasse um professor melhor?
4. Você identifica alguma política ou ação da SEED-PR que estimularam a sua participação no Portal? Como você tomou conhecimento do Portal?
5. Você acredita que o computador e a Internet facilitam o seu trabalho como professor(a)?
6. Quando e como foi a sua primeira experiência relacionada ao uso do computador?
7. Você se sente preparado para usar o computador e a Internet como ferramentas de apoio ao seu trabalho como professor? Fez algum curso envolvendo informática que contribuiu para a sua participação no Portal?
8. Na sua opinião, o trabalho de produção de conteúdos para o Portal foi importante? Você considera que essa produção agregou valor ao seu trabalho docente?
9. Que fatores justificam a sua iniciativa de produzir conteúdos e participar do Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal?
10. Que facilidades e dificuldades você encontrou no decorrer da sua participação?
11. A colaboração do seu orientador foi importante para a sua produção no Portal?

APÊNDICE 3

EXEMPLO DE ENTREVISTA REALIZADA

Professor A

Pesquisadora: *Quais são os fatores que justificam a sua opção pela carreira docente?*

Entrevistada: Um dos fatores que me levou a escolher ser professora foi a minha própria dinâmica familiar. Eu tenho uma irmã que é pedagoga e que foi a primeira pessoa que me levou pra escola. Então, no meu universo infantil e de adolescência, eu brincava muito de ser professora.

Aos 10 anos eu comecei a jogar basquete. E quando eu comecei a jogar basquete eu me identifiquei muito com o professor, que era técnico. E aos 14, quando eu terminei a oitava série, jogando basquete e tudo, eu fiz a opção por ser professora de Educação Física, pelo amor que eu tinha ao esporte, à prática esportiva e às brincadeiras, porque eu tive uma infância onde brinquei muito, ou também de Língua Portuguesa porque eu gostava muito de ler. Então, eu brinco até hoje, quando encontro os meus professores de português eu digo pra eles assim: “você quase que me impediram de gostar de ler”. Por causa da dinâmica daquele momento de como os professores trabalhavam. Mas o meu amor pela leitura foi maior do que a opção de trabalho que vocês tinham naquele momento, e a gente ainda discute com alguns deles quando eu volto lá pra minha cidade do interior. Então essas duas opções: ou seria professora de língua portuguesa ou professora de educação física. No contexto sócio-econômico em que eu vivia, ao terminar, eu optei por fazer magistério, e durante o magistério eu já fui trabalhar. Então eu comecei com 15 anos e já tinha uma escolinha de basquete em que eu trabalhava com as crianças, o professor me ensinava e eu pedi pra aprender a trabalhar com treinamento esportivo. Então fui me envolvendo na secretaria de esportes, fui participando de atividades recreativas, fui fazendo uma série de coisas mas eu já tinha essa opção desde os 14, “isso que eu vou fazer”. Aí fiz o vestibular para língua portuguesa e fiz vestibular pra educação física e entrei na educação física e não entrei em língua portuguesa. E entrei em educação física em Marechal Cândido Rondon, que era uma faculdade que tava iniciando particular, eu fui da segunda turma. Quando eu tava terminando o curso essa faculdade tava se transformando em UNIOESTE, Universidade Estadual agora, mas que na época era uma faculdade particular. E eu fiz os três anos de curso ali. Eu não fui uma aluna excelente no curso de graduação, mesmo porque eu ia pra faculdade e ia trabalhar na secretaria de esporte. Comecei como voluntária e depois fui contratada, depois a prefeitura me contratou na carteira. Aí eu passei, de três anos de faculdade, fazendo faculdade, jogando basquete e trabalhando na secretaria de esporte. Então a minha opção naquele momento, tinha a questão social do que era que a gente podia bancar de faculdade, eu não paguei a minha faculdade, como eu era atleta eu ganhei uma bolsa da prefeitura. Então eu tinha meu salário mensal e tinha a bolsa da prefeitura por ser atleta por continuar jogando. E tinha um contrato assim: quando eu me formasse eu tinha que retornar pro meu benefício e no mínimo três anos, o tempo que eu fiz faculdade, três anos de trabalho, com salário e tudo, mas ficar com dedicação exclusiva porque eu tinha, na época um nível como atleta, então eu tinha recebido vários convites, tanto no nível estadual, no estado de São Paulo. Pra me segurar aqui eles fizeram essa, “não, a gente banca a sua faculdade”, esses tipos de acertos que faziam na época. Por que se eu fosse bancar só com o meu salário eu até conseguiria porque eu tinha aquela meta de formar. Na época eu fui convidada pra jogar em outros estados e como eles me disseram, “pra você jogar com a gente, em Presidente Prudente, você vai ter que ter dedicação exclusiva ao esporte”. Então entre me dedicar somente ao esporte e me formar eu resolvi me formar. Eu pensava assim: lá na frente eu vou ficar mais velha, não vou ter faculdade, como é que vai ser. Isso, pensando, mostrava um amadurecimento muito forte, porque hoje qual é o jovem que tem isso em mente, então, eu tinha isso muito claro pra mim. A situação econômica da família e que eu não podia deixar de me formar e de ter o meu trabalho. Então, essas foram as opções entre esse período de início de adolescência, ensino médio.

Pesquisadora: *E você se formou e ficou três anos trabalhando na prefeitura?*

Entrevistada: Fiquei três anos. Logo que eu me formei eu já peguei 20 horas aulas no estado como CLT. Me formei em 1987. Em 1988 eu trabalhava na prefeitura com basquetebol e com recreação. Trabalhava em uma empresa, que ainda existe, como recreacionista dos filhos dos funcionários e peguei 20 horas/aula no estado. No último ano de faculdade, no último bimestre, nós tivemos um curso de extensão universitária com uma professora chamada Raquel Mesquita, não sei você já ouviu falar dela. Ela é uma professora de educação física que veio dar muitos cursos aqui. Eu fiz curso com ela aqui, fiz em Santa Catarina. E quando eu fui dar aula, fui em uma escola à noite em um distrito

que ficava 30 quilômetros de Bumerê. E a faculdade naquele período era muito técnica, o ensino era muito técnico. Então você ia trabalhar com esporte, com a dança, tudo em uma perspectiva muito técnica. Até a avaliação era muito técnica, se você sabia fazer ou não os movimentos que o professor estava ensinando. E já na faculdade eu tinha uns embates muito sérios com o meu professor, porque, às vezes, a própria prova que você estava fazendo você não podia dar a sua opinião sobre o que estava na apostila, eu achava um absurdo, mas eu não tinha referencial teórico para discutir com ele, mas eu entrava num embate. E aí quando eu fui lá, nesse período que a Raquel deu curso, foi o que me ajudou efetivamente, foi aquele curso de extensão, quando eu fui pra dentro da escola e vi a realidade da escola eu entrei em choque, porque o período inteiro da faculdade era em uma perspectiva, e a escola era outra. Era uma escola de Zona Rural, a maioria dos alunos trabalhavam na lavoura o dia inteiro e iam pra escola à noite. E aí, como fazer com aquele universo? treinamento das mudanças? Acredito que foi isso o que a gente praticamente aprendeu. Que a Educação Física era muito voltada pra essa questão de esporte é pra hoje, que são totalmente voltados para o esporte. E o trabalho com a Raquel abriu uma outra perspectiva, não precisava ser daquele jeito. Mas aí já era uma confusão na sua cabeça: a maneira com que você está se formando professor, a realidade da escola e o que aquela professora trazia de outros referenciais. Mas foi aquela semana com ela, convivendo com ela lá na faculdade, que me deu suporte para trabalhar na escola quando eu conheci a realidade da escola.

Pesquisadora: *E quando você levou essa experiência que você teve com a professora para a sala de aula, pelo que eu entendi, você levou um choque porque não era nada daquilo que a faculdade estava mostrando, que era extremamente técnica que você estudava em um colégio que não tinha...*

Entrevistada: Não dá mesmo. Porque quando você está na faculdade, por exemplo, uma aula de voleibol, o que a gente tinha: no mínimo uma bola para cada dupla. Só o material era diferente. A gente tinha o ginásio, você tinha outro universo. Aí você vai para a escola, tem uma turma de 40 alunos e uma bola de vôlei, uma bola de basquete e, às vezes, algumas bolas de borracha, às vezes uma corda. Então, o universo que você tinha de material também era diferente. E aí, é outro jeito de trabalhar, não é aquele jeito que você aprendeu. Esse é que é o choque maior. Você tem uma perspectiva de trabalho com você, e quando você tem que olhar pra outro universo que é outra coisa. Então, eu fui pegando um pouco do que eu aprendi na faculdade, um pouco do que ela trouxe, alguns materiais que eu tinha comprado, alguns que eu tinha xerocado ao longo da faculdade e fui vendo o que era possível fazer. Não deixar a aula de qualquer jeito e, ao mesmo tempo, ver o que era possível oferecer para aquelas meninas e para aqueles meninos que estavam ali. Muitas coisas naquele momento, como a gente não tinha experiência, a gente conseguiu fazer e outras não. Eu trabalhei nessa escola três anos. O que deixou de marca lá, que até hoje eu mantenho, era o compromisso que a gente tinha com a escola, mesmo com erros.

Pesquisadora: *Quando você diz “a gente” você está falando de um grupo de professores e de um determinado grupo?*

Entrevistada: Quando eu digo “a gente”, eu digo “nós”, eu me refiro a um grupo de professores. Um grupo de pessoas que saía de Goioerê e que tinha um compromisso com aquela comunidade. Então não era só eu. Eu era uma, mas tinha um universo grande de professores que se preocupavam com aquela comunidade. E, na verdade, esses professores demonstram que você não faz sozinho. Por mais que você tenha a sua individualidade, o que você acredita, os seus valores, quando você chega em um universo escolar isso se une ao que os outros também vivem. Então eu sempre me coloco nesse coletivo. E aqui também. Quando você conversa com os professores, eu sou professora, eu estou passando por um momento, por uma gestão. Então eu sempre coloco “nós”. “Nós” temos de dificuldade, etc.

Pesquisadora: *Você está fazendo o quê na Secretaria de Educação?*

Entrevistada: Na gestão passada eu fui coordenadora de educação física. Nessa gestão eu sou diretora do Departamento do Ensino Fundamental (DEF).

Pesquisadora: *Esse momento de transição que é difícil.*

Entrevistada: Bem complexo.

Pesquisadora: *Quais momentos de convívio na escola que você pode considerar como fatores que estimulam a busca por novos recursos de aprendizagem e que até mesmo ajuda a professora?*

Entrevistada: O que me motiva constantemente a buscar é o que o aluno diz. Por exemplo, nesse período que eu trabalhei nessa escola à noite, eu trabalhei em uma outra, em um outro distrito, larguei aquela e fui para uma outra mais perto, e era de manhã. E eu me lembro dos meninos, os questionamentos que eles traziam, e o que eles traziam de referência assim, de vida deles. Lá eu tive uma dupla de japonesas gêmeas que estavam na oitava série e que nunca tinham feito educação física, nunca tinham participado efetivamente da prática da educação física. E eu passei o ano inteiro organizando atividades que eu pudesse incluí-las no universo da aula. Não só nos momentos de aula, mas fora também. Eu ia atrás do que eu poderia organizar o porque que elas estão apáticas nesse sentido.

Ainda eu não tinha uma compreensão dessa vivência social que o aluno tem na própria residência, na família, as influências que têm o comportamento corporal dele. Eu não tinha referencial à isso. Então, eu ficava muito preocupada e, às vezes, elas me diziam que em outros momentos outros alunos não queriam. Porque que isso preocupava tanto se a gente faz, a gente não faz. E eu não tinha uma resposta, às vezes. Eu queria que elas estivessem no meio, que vocês fizessem além daquilo que vocês queriam fazer. Para que elas pudessem vivenciar esse momento da aula, para que elas se socializassem mais, para que elas aprendessem mais. Então, o aluno trazia muita coisa assim. Cada grupo de alunos onde eu convivía eu pensava assim: “o que eu posso fazer para que a convivência deles tanto na escola como o retorno pra casa, sejam melhores para eles”. Eu tive um aluno nessa escola, no quarto centenário, um menino de quinta série, que ele me fez pesquisar sobre a avaliação daquela época. O que eu sabia de avaliação naquela época era assim: um menino que conseguia realizar as atividades da escola tinha uma habilidade motora, tinha uma nota ‘x’, eu aprendi isso na faculdade. Eu era avaliada assim na faculdade. E quando o menino recebeu a média e viu que era 50, conversando comigo, ele disse: “professora, eu não entendi como a senhora me deu uma média como essa”. Aí ele fez uma relação de coisas que ele tinha feito: “Eu venho em todas as aulas, eu faço tudo o que você pede, eu faço os trabalhos e eu tenho dificuldade, eu não consigo driblar direito, eu não consigo jogar vôlei, mas eu tento”. E naquele momento, eu fiquei ouvindo o que ele dizia e me choquei. Então, ele fez uma relação muito interessante, ele disse: “O fulano é um bom jogador, ele é ótimo como jogador, mas ele é extremamente egoísta, ele não passa a bola pra ninguém, ele não ajuda a gente a aprender”. Ele fez a relação dele enquanto aluno, enquanto cidadão naquele espaço, e do outro que ele também fez uma análise e fez uma análise da minha pessoa na condição de professora. E esse menino me fez pensar sobre tudo o que eu estava fazendo, porque eu achei que estava fazendo tudo errado. Eu lembro que eu chorei, fui embora, chorei, daí voltei e conversei com a pedagoga da escola, conversei com a diretora. E falei com a pedagoga assim: “Olha ele está certo. Eu não só vou alterar a nota dele como vou alterar de todos os outros. A minha avaliação está errada. E aquilo me fez pensar que a gente deveria repensar a avaliação da escola em relação a como a gente fazia antes. Aí eu reavaliei a nota de todos os alunos, disse para a secretária que eu não poderia passar a nota daquela forma, que eu teria de refazer meu livro, e refiz tudo. E quando eu fui conversar com ele eu disse que a gente dá aula, mas foi ele quem me deu a aula. É diferente. Então começamos a organizar outras coisas na escola. Até aquela coisa dos jogos, naquela época tinha muito forte essa coisa da semana cultural, hoje também tem, mas aquele foi um período muito forte. E os jogos que a gente fazia entre as turmas, eram jogos que a gente começou a colocar outros elementos culturais entre os jogos. Por exemplo, a produção de um jornal entrou em um dos jogos, o menino câmera que saía filmando, e quando não estava filmando fazia entrevista. Cada turma tinha que ter a sua bandeira, seu hino para cantar, paródias e etc. Então a produção do trabalho começou a melhorar muito. E eram coisas que os alunos nos diziam. E como eu sempre fui muito aberta a esse diálogo com os alunos eles conseguiam fazer com que eu mudasse também. Então a referência maior nesse caso faz pensar o que faz a gente mudar. Começamos a mudar, na minha opinião, quando começamos a nos confrontar com aquilo que a gente faz, quando a gente reflete e vê que aquilo que a gente faz não é a melhor coisa do mundo e não sabe onde ficar. E o aluno traz muito isso.

Pesquisadora: *Faz tempo que você está fora da sala de aula?*

Entrevistada: No período que eu escrevi o documento eu estava em sala de aula, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi outro embate e que me fez repensar toda minha concepção de Educação Física naquele período. Tanto pelo fato de ter que dar aula quanto pelo fato de ter que escrever. Foram dois momentos conflituosos, mas muito importantes. Eu sempre estive em sala de aula, e naquele período que eu estava na EJA permaneci em sala de aula. O último ano de gestão eu fui pra coordenação da EJA. O ano passado eu continuei na EJA e, no início desse ano, como houve eleição ano passado, 2005 ano de eleição, modificou o grupo que estava na direção da escola. E eu não fui fazer a remoção. Se você não faz a remoção, o estado te coloca em qualquer lugar. E eu fui lançada aqui em uma escola de quinta à oitava e que tem dualidade: de primeira à quarta é municipal e da quinta à oitava e ensino médio é estadual. E eu fui lançada lá. Quando eu fiquei sabendo que tinha sido lançada lá, entrei com um pedido porque eu não queria trabalhar lá. Isso foi em dezembro do ano passado. Só que no início do ano eu fui até lá, porque não tinha chego nada, e comecei a dar aula. E fiquei o bimestre inteiro em sala de aula. É interessante, porque você fica um período sem dar aula, você fica distante, e eu não estava distante. Eu acho que com tudo o que eu vivi, eu me vi com o compromisso de aplicar, escrever esse documento, de participar da formação dessas pessoas que estavam começando. Também participei da elaboração dos trabalhos curriculares do estado, de educação física. Embora aquele material passou por outros professores e a própria Secretaria não queria, eu continuo vendo naquela perspectiva, porque eu acho que seja uma das melhores pra nossa área. Avançou bastante. E eu fui pra escola por compromisso. De poder trabalhar nessa outra perspectiva que era muito diferente de outras que a gente já vivia. Então fiquei na escola um bimestre inteiro e extremamente apaixonada pelos alunos, pela região, pelo local, tanto que eu fui lá há pouco tempo e falei pro diretor que corria o risco de ficar mais um bimestre se eles me dessem a disposição de ficar mais um ano. Na verdade foi uma pergunta que eu fiz para um professor, o Ricardo que também trabalha lá.

Pesquisadora: *O Ricardo. Eu não sabia que ele dava educação física lá. Ele dá aula do lado da minha sala.*

Entrevistada: Isso, e eu estou à disposição aqui.

Pesquisadora: *Ele trabalha na infra-estrutura.*

Entrevistada: Isso.

Pesquisadora: *Então ele está no seu lugar.*

Entrevistada: Sim.

Pesquisadora: *Então, para finalizar, você ficou um bimestre para lá, voltou para cá.*

Entrevistada: Sim, agora estou disponível no momento.

Pesquisadora: *Então só com a prefeitura.*

Entrevistada: Sim, só com a prefeitura.

Entrevistada: Eu acho a tecnologia fantástica, mas eu tenho dificuldade de lidar com ela. Tem coisas que eu não sei e que ainda não me propus a aprender, mas eu mexo na internet, faço algumas coisas, digito meus textos, mas não sou fissurada. Sou ligada no papel, tudo a mão e depois que eu vou digitar. Ainda não consigo sentar na frente do computador e começar, é tudo a mão. E quando eu vou digitar eu vou reestruturando. É muito interessante esse contato com o papel e etc.

Pesquisadora: *E essa produção agregou valores pra você no seu trabalho?*

Entrevistada: A produção do trabalho me fez pensar, como professora, que eu podia ir além do que eu já tinha ido, ou seja, aquilo que tinha feito na minha especialização, monografia, agora era uma outra perspectiva, era pensar que aquilo que eu estava trabalhando em sala de aula pode se transformar em outros. Porque o portal é isso. Você vai contribuir para a área, que também vai dar suporte aos outros professores para melhorarem seus trabalhos. Eu li quase todos os materiais que foram produzidos na época e me ajudaram bastante. Fiz cópia deles para ter em uma pasta. Era isso que o portal fazia, mundos objetivos, ampliar essa possibilidade pedagógica da educação física. Ter o diálogo com outros profissionais, de outros lugares. Isso me fez muito bem e me fez pensar que era possível fazer cada vez mais.

Pesquisadora: *E como foi quando você foi convidada para fazer a produção do portal?*

Entrevistada: De cada município era pra ser convidado um professor de cada disciplina e eu fui convidada. Então me convidaram como a professora de educação física, também não sei porque que foi dado lá como participar. Quando eu fiquei sabendo o que era e fui para o primeiro encontro eu pensava que era uma ótima oportunidade para eu me interar da tecnologia e que agora eu teria o porquê de sentar na frente do computador. E, talvez fazendo esse trabalho eu tenha uma força mais próxima, uma tecnologia e queira ficar na frente do computador. E aí eu fui. O primeiro ponto é que eu estava grávida e não sabia se eu ia ter condições de escrever quando eu entendi o que realmente tinha que fazer. Mas como eu estava dando aula no CEJA, o fato de dar aula para o Centro de Educação de Jovens e Adultos, me dava uma outra perspectiva da disciplina, por exemplo, você está à noite no parque, o parque acontece nos bairros, nas escolas de bairros, e você vai para a sala de aula. E o que fazer nesse clima, que você teve agora teoria e práticas corporais em uma sala de aula com 40 alunos adultos misturados com eles, adolescentes, e aí você tem que pesquisar, tem que ler, tem que buscar, que não é a mesma coisa de dar aula para quinta à oitava série e dar aula para o ensino médio. É outra dimensão. E nesse tempo, procurando e pesquisando, que eu pensei em escrever sobre esse tema: como pensar o corpo, valores ligados ao corpo que estão vinculados à mídia, que são coisas que eu estava discutindo bastante com eles. E que eles, como adultos, pais de adolescentes, também traziam para a sala de aula. E na hora de pensar e organizar, depois que eles nos passaram os temas, foi que eu escolhi o tema que batia com o que eu estava vivendo em sala de aula. E a discussão desses valores ligados ao corpo com esses valores que trabalham nas empresas. Então eles vinham dizer pra mim assim: "lá na minha empresa também tem isso, eles fazem isso que você está fazendo com a gente". E eu dizia que não. Lá na empresa de vocês, fazem ginástica laboral, o que é e qual a intenção da ginástica laboral é que ela faz com que você fique melhor, seu corpo fique melhor para você produzir mais, o que é o contrário daquilo. Essa aula em que eu brincava com eles, a gente faz massagem, brincamos com as músicas, dançamos. Aqui eu quero que vocês olhem para vocês mesmos e se reconheçam como pessoas, se reconheçam como corpo presente na vida, as dificuldades que tem, o que tem de potencialidade, eu não quero que vocês produzam mais com os exercícios, é diferente da relação da empresa e eles ficavam confusos e a gente trabalhava em cima disso. Pensando nessa perspectiva que eu pensei em escrever a partir daqui. Não foi fácil passar para o papel. A gente quer que o aluno escreva, mas a gente tem dificuldade de escrever porque a gente não escreve. Por exemplo, a gente não produz texto para levar para a sala de

aula, a gente pega os textos prontos, então para você produzir você leva um tempo. E foi um exercício extremamente gratificante, porque você se vê capaz de produzir um trabalho.

Pesquisadora: *É, eu ia perguntar quais foram as dificuldades e as facilidades que você encontrou para fazer essa produção.*

Entrevistada: A dificuldade era pôr no papel as idéias que a gente tinha e buscar referenciais. Como buscar e transformar em textos. E nos textos que a organização do portal exigia e compreender o que cada chamada lá tava pedindo como fazer um relato.

Pesquisadora: *O que seria o conceito de cada recurso.*

Entrevistada: O conceito de cada recurso. Como compreender isso pra pôr no material e então eu tinha uma coisa comigo assim: eu sou uma pessoa extremamente exigente comigo mesma, se eu assumo uma coisa pra fazer eu vou até o final, por mais que seja difícil e complicado eu fico "não, agora eu assumi então tenho que fazer". Então às vezes eu deixo de assumir alguma coisa porque eu sei que vou me bater comigo mesma e não vou conseguir fazer. E é assim, se eu assumi, por mais que seja difícil, eu tenho que conseguir fazer, e é uma luta individual poderosíssima. É bem complicado isso. Então, quando eu entrei, a equipe que foi trabalhar conosco, eu achei fantástico como eles organizaram. Tanto que eu peguei o meu caderno e tudo o que eles fizeram. Até os professores de educação física achavam que eu era louca. Eu anotava tudo, eu anotava as falas, eu anotava as propostas, o que significava aquilo, o que o portal trazia de inovação, uma série de coisas eu ia anotando para eu ir repensando. E hoje, se eu fosse escrever hoje, teria que começar a escrever uns 10 trabalhos. Porque você vai pensando tudo o que você já fez, em questão de ensino médio, esse bimestre inteiro que eu fiquei na escola, que as crianças te responderam assim, dava outro trabalho. Para cada conteúdo, cada série, dá outro trabalho pra escrever. E a dificuldade é com a tecnologia. Embora eu estivesse na secretaria, no CEJA a gente tenha acesso mais fácil. Então, a dificuldade era no manuseio, de querer sentar na frente do computador. Como eu trabalho em uma disciplina que ela é muito relação de pessoa, o contato com a máquina é muito complicado, eu não tenho paciência de ficar na frente da máquina. E eu tive que ter. E isso foi muito interessante, essa coisa de se relacionar efetivamente com as pessoas. Na verdade eu não consigo interagir direito com a máquina. Por mais que você está na internet, você vê, aquela coisa, eu acho muito frio. E aí está a dificuldade que eu tenho.

Pesquisadora: *Você acha que a tua relação com o orientador, que era o validador que a gente até chamava na época, colaborou na sua formação?*

Entrevistada: Muito. Porque daí eu mandava e ele mandava de volta, falando o que eu tinha que melhorar. E eu achei muito legal isso também. Porque é o que a gente espera dentro da escola, das pessoas que estão acompanhando o trabalho. E era o que ele fazia. Altera isso porque tá confuso, o que me dava uma segurança, pelo que eu vejo dessa pessoa que tem que validar o seu trabalho, ela faz essa ponte entre estar pensando junto com você e o que você está fazendo e eu gostei bastante desse momento. Embora eu tenha ficado muito feliz pelas poucas coisas que ela me disse.

Pesquisadora: *Quando eu começar a ter as transcrições eu começo a fazer a análise das entrevistas, talvez eu precise fazer algumas perguntas a mais. É possível entrar em contato com você?*

Entrevistada: Não tem problema. E uma coisa interessante que eu observei quando eu fui convidada, é que assim: o governo do estado investiu e avançou muito e eu admiro muito pelo tanto de coisas que ele fez em questão de formação. Mas tem um agravante aí nessa questão. Muitas coisas não chegam na escola. Muitas das discussões não entram na escola nem pela via do pedagogo, nem pelo diretor, nem dos professores que participaram.

Pesquisadora: *Eu concordo com você. Porque a gente vai nas escolas, pergunta para os professores e eles não sabem do que a gente está falando.*

Entrevistada: Os professores não sabem pra onde ir com suas turmas e eu digo que olhem nas diretrizes do estado, mas eles não sabem aonde tem. Mas isso deveria ter lá. E se não achar, vai atrás. Eu vejo assim, em alguns governos, eles investem tanto na formação que fica muito ruim o que eles fazem. Porque não entram na escola.

Pesquisadora: *São diversos fatores porque da mesma forma que eu já tive oportunidade de estar na Secretaria ou na gestão, e isso está bem próximo do professor, porque ele é o principal. É a própria gestão da escola que está fazendo esse trabalho, a Secretaria se ampara muito aqui.*

Entrevistada: É como nós no município também. E fazem em alguns aspectos. Por exemplo, na escola tiveram alguns encaminhamentos do diretor que eram recém eleitos muito bons. E teve outras coisas que eu vejo que acontece, que é assim: a gente não vai mudar algumas coisas porque a gente precisa ou porque a dinâmica de hoje necessita, mas porque a Secretaria pede. Então a gente entrava em confronto, porque não temos que fazer o que a secretaria quer, mas temos que fazer porque é necessário mudar a forma de pensar.

Pesquisadora: *Porque a própria argumentação da direção é porque a secretaria está pedindo. E eles não sabem por quê. E o diretor não consegue argumentar e dizer o que ele quer.*

Entrevistada: Nós tivemos embates muito sérios esse ano. Até com relação ao conselho de classe, as coisas que a secretaria pediu e não consegue participar disso. E o professor querer competir com aluno no conselho. E ainda brincava com eles: “nós exigimos que o governo seja democrático que nos chame para discutir o salário, o aumento, plano de cargo de carreira, vamos para a rua para pedir que seja democratizado”. Só que na escola a gente não faz isso. Na escola nós somos autoritários. É bom pedir para ser democrático, agora, ser democrático em sala de aula ninguém é. Tá vendo como a gente é contraditório. Nós somos tão autoritários, nós não discutimos os planos de aula com os alunos, não discutimos como nós vamos avaliar e como eles podem nos avaliar. Mas nós queremos a democracia. E é o aluno quem pode transformar nossa maneira de pensar, mas você tem que dar voz para ele. E a gente tem aquele baíta chavão: que nós temos que educar, que o cara tem que ser crítico, tem que ser aquilo, aquele outro etc. Como isso, se eles não tem nem a chance de falar o que pensam?

APÊNDICE 4

MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro Professor

Conforme conversa telefônica mantida anteriormente, solicito seus préstimos para colaborar com a pesquisa “Contribuições dos Professores- Autores do Estado do Paraná no Portal Dia-a-Dia Educação”, referente ao curso de mestrado que estou realizando.

Para coletar os dados, tornou-se importante utilizar dois instrumentos: um questionário e uma entrevista (enviados em anexo). Trata-se de um recurso fundamental em pesquisas qualitativas que permite levantar a trajetória profissional e de vida dos respondentes, o que, nesta pesquisa, possibilitará identificar diferentes fatores que influenciaram na decisão dos professores respondentes em contribuir com o Portal. Como no presente caso a entrevista será aplicada de modo não presencial, seria apreciável, embora não imprescindível, que os itens do roteiro fossem respondidos no formato de um texto narrativo.

Gostaria de esclarecer que a amostra da pesquisa ora realizada cobre somente uma pequena parcela dos professores que contribuíram com o Portal Dia-a-Dia Educação e, portanto, a sua participação é muito importante nesta pesquisa.

Em anexo também estou enviando o projeto de pesquisa — caso queira obter outras informações sobre o estudo — e um “termo de consentimento” no qual solicito a sua autorização para utilizar os dados e as informações prestadas.

Peço sua gentileza, ainda, de enviar os formulários respondidos até o dia XX/XX/XXXX, pois do contrário não haverá tempo hábil para analisar os resultados e concluir o relatório de pesquisa.

Agradecendo por sua valiosa colaboração, coloco-me à sua disposição para eventuais esclarecimentos que considere necessários.

Atenciosamente,

APÊNDICE 5

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, RG n.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “Contribuições dos professores autores do Estado do Paraná no Portal Dia-a-dia educação.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, responderei a um questionário elaborado pelos pesquisadores, que consta de questões fechadas e objetivas, bem como de uma entrevista em profundidade.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Mônica Bernardes de Castro Schreiber, com quem poderei manter contacto pelos telefones XXXXXX, e Dr^a Elizete Lúcia Matos. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura dos pesquisadores

Curitiba _____ de _____ de 2006.

APÊNDICE 6

CONSIDERAÇÕES SOBRE O NOVO PLANO DE CARREIRA DA SEED-PR

Em março de 2004 foi instituído o novo plano de carreira pela Lei Complementar n.º 103, de 15/03/2004. Entre 2004 e 2006, essa lei foi complementada com os seguintes documentos²¹: Resolução SEED n.º.1457/04, de 16/04/2004; Lei Complementar n.º 106/2004, de 22/12/2004; Decreto n.º 4482, de 14/03/2005 – D.O.E n.º 7028 de 28/07/2005; Resolução SEED, n.º 2007/05, de 21/07/2005; Resolução SEED, n.º 2008/05, de 21/07/2005; Resolução SEED n.º 2444/05, de 09/09/2005; Resolução SEED n.º 2445/05, de 09/09/2005; Resolução SEED n.º 2467/06, de 29/05/2006; Resolução SEED n.º3037/06, de 23/06/2006.

Para melhor entendimento, julga-se relevante apontar algumas mudanças contida nos documentos mencionados. Uma delas diz respeito à implantação da Lei Complementar n.º103 – 15/03/2004: os professores do nível II, classe 11 (antes denominado referência) poderão ser promovidos para o novo nível instituído: Nível III, classe 1. No entanto, será necessário obter uma certificação, por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. De acordo com a Proposta Político-Pedagógica (2006, p.01) apresentada pela SEED, esse programa

[...] foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, [...] a partir da concordância entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores [...]. Assim, a Secretaria de Estado da Educação, com apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, institui o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE como uma política educacional inovadora de Formação Continuada das professoras e professores da rede pública estadual. O PDE foi elaborado como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e, que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná.

²¹

Esses documentos encontram-se disponíveis em:

- Página do Portal Dia-a-dia Educação: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/>
- Página da Casa Civil: <http://www.pr.gov.br/casacivil/>

Por sua vez, para que o professor participe desse programa, é necessário que ele faça uma prova de seleção e uma prova classificatória de títulos. Existe um número restrito de vagas para cada disciplina, totalizando 1.200 vagas no ano de 2006, distribuídas em 17 áreas disciplinares. Portanto, o professor selecionado e classificado nas vagas disponíveis poderá ingressar no PDE. Esse programa terá uma duração de dois anos.

Outra mudança que se julga necessário assinalar refere-se ao item de aperfeiçoamento profissional. Conforme mostrado anteriormente, essa política de incentivo visava à participação do professor em cursos. De acordo com a Resolução 2467/2006, fica incluso também a produção de conhecimento. Ou seja, os professores que produzirem material didático-pedagógico para utilização na Rede Estadual de Educação Básica e Profissional (material didático e instrumental, jogos, testes, filmes e multimídia implantados na Rede Pública pela SEED; objeto de aprendizagem – OAC com até 12 recursos, elaborado a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo e publicado no Portal Dia-a-dia Educação; uma produção do projeto folhas, validado e publicado no Portal; organização de Livro Público implantado pela SEED; capítulo de livro Didático Público implantado pela SEED e outras produções como publicações de artigo em periódico indexado com ISSN, capítulo de livro publicado com ISBN, livro técnico - científico publicado com ISBN e organização de livro publicado com ISBN.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANO DE CARREIRA DA SEED: TABELA DE PONTUAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
TABELA DE VENCIMENTO - MAGISTÉRIO

ANTERIOR	SGOC	NÍVEL			20 HS	40 HS	10 HS	
C3	43	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	1	21	360,50	721,00	180,25
	44	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	2	22	378,53	757,05	189,26
	45	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	3	23	397,45	794,90	198,73
	46	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	4	24	417,32	834,65	208,66
	47	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	5	25	438,19	876,38	219,10
	48	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	6	26	460,10	920,20	230,05
	49	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	7	27	483,10	966,21	241,55
	50	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	8	28	507,26	1.014,52	253,63
	51	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	9	29	532,62	1.065,25	266,31
	52	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	10	30	559,25	1.118,51	279,63
	53	PES1	NÍVEL ESPECIAL I	11	31	587,22	1.174,43	293,61

ANTERIOR	SGOC	NÍVEL			20 HS	40 HS	10 HS	
F6	76	PN1	NÍVEL I	1	54	515,00	1.030,00	257,50
	77	PN1	NÍVEL I	2	55	540,75	1.081,50	270,38
	78	PN1	NÍVEL I	3	56	567,79	1.135,58	283,89
	79	PN1	NÍVEL I	4	57	596,18	1.192,35	298,09
	80	PN1	NÍVEL I	5	58	625,99	1.251,97	312,99
	81	PN1	NÍVEL I	6	59	657,29	1.314,57	328,64
	82	PN1	NÍVEL I	7	60	690,15	1.380,30	345,07
	83	PN1	NÍVEL I	8	61	724,66	1.449,31	362,33
	84	PN1	NÍVEL I	9	62	760,89	1.521,78	380,44
	85	PN1	NÍVEL I	10	63	798,93	1.597,87	399,47
	86	PN1	NÍVEL I	11	64	838,88	1.677,76	419,44

ANTERIOR	SGOC	NÍVEL			20 HS	40 HS	10 HS	
D4	54	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	1	32	386,25	772,50	193,13
	55	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	2	33	405,56	811,13	202,78
	56	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	3	34	425,84	851,68	212,92
	57	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	4	35	447,13	894,27	223,57
	58	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	5	36	469,49	938,98	234,74
	59	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	6	37	492,96	985,93	246,48
	60	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	7	38	517,61	1.035,22	258,81
	61	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	8	39	543,49	1.086,99	271,75
	62	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	9	40	570,67	1.141,33	285,33
	63	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	10	41	599,20	1.198,40	299,60
	64	PES2	NÍVEL ESPECIAL II	11	42	629,16	1.258,32	314,58

ANTERIOR	SGOC	NÍVEL			20 HS	40 HS	10 HS	
C3	87	PN2	NÍVEL II	1	65	643,75	1.287,50	321,88
	88	PN2	NÍVEL II	2	66	675,94	1.351,88	337,97
	89	PN2	NÍVEL II	3	67	709,73	1.419,47	354,87
	90	PN2	NÍVEL II	4	68	745,22	1.490,44	372,61
	91	PN2	NÍVEL II	5	69	782,48	1.564,96	391,24
	92	PN2	NÍVEL II	6	70	821,61	1.643,21	410,80
	93	PN2	NÍVEL II	7	71	862,69	1.725,37	431,34
	94	PN2	NÍVEL II	8	72	905,82	1.811,64	452,91
	95	PN2	NÍVEL II	9	73	951,11	1.902,22	475,56
	96	PN2	NÍVEL II	10	74	998,67	1.997,34	499,33
	97	PN2	NÍVEL II	11	75	1.048,60	2.097,20	524,30

ANTERIOR	SGOC	NÍVEL			20 HS	40 HS	10 HS	
E5	65	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	1	43	437,75	875,50	218,88
	66	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	2	44	459,64	919,28	229,82
	67	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	3	45	482,62	965,24	241,31
	68	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	4	46	506,75	1.013,50	253,38
	69	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	5	47	532,09	1.064,18	266,04
	70	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	6	48	558,69	1.117,38	279,35
	71	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	7	49	586,63	1.173,25	293,31
	72	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	8	50	615,96	1.231,92	307,98
	73	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	9	51	646,76	1.293,51	323,38
	74	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	10	52	679,09	1.358,19	339,55
	75	PES3	NÍVEL ESPECIAL I	11	53	713,05	1.426,10	356,52

ANTERIOR	SGOC	NÍVEL			20 HS	40 HS	10 HS	
PDE		PN3	NÍVEL III	1	76	1.101,03	2.202,06	550,52
		PN3	NÍVEL III	2	77	1.156,08	2.312,16	578,04
		PN3	NÍVEL III	3	78	1.213,89	2.427,77	606,94
		PN3	NÍVEL III	4	79	1.274,58	2.549,16	637,29
		PN3	NÍVEL III	5	80	1.338,31	2.676,62	669,15
		PN3	NÍVEL III	6	81	1.405,22	2.810,45	702,61
		PN3	NÍVEL III	7	82	1.475,49	2.950,97	737,74
		PN3	NÍVEL III	8	83	1.549,26	3.098,52	774,63
		PN3	NÍVEL III	9	84	1.626,72	3.253,45	813,36
		PN3	NÍVEL III	10	85	1.708,06	3.416,12	854,03
		PN3	NÍVEL III	11	86	1.793,46	3.586,92	896,73

ANEXO 2

EXEMPLO DE OAC PUBLICADO NO PORTAL

Proposta Nº2077

Situação do APC:	Publicado
Autor:	MARCO ANTONIO CORREA DIAS
Estabelecimento:	JOAO BETTEGA, C E - E FUND MEDIO
Ensino:	ENSINO MEDIO
Disciplina:	LINGUA PORTUGUESA / LITERATURA
Conteúdo:	DISCURSO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL
Cor do conteúdo:	

Paraná

Título: Tasso da Silveira e sua terra Curitiba

Texto:

O Estado do Paraná sempre fora retratado em diversas artes como Literatura, Música ou Pintura, talvez por suas riquezas naturais, ou mesmo pela riqueza cultural de seu povo. Alguns nomes importantes de nossas artes foram contemporâneos de Tasso da Silveira.

Andrade Muricy, crítico musical e amigo do poeta esteve ao lado de Tasso, desde a época da revista *Festa*, na qual ambos manifestavam seus ideais espiritualistas, característicos da Segunda Geração Modernista. Nesta mesma revista, houve também a participação do importante músico paranaense Brasílio Ilibéré, o qual musicou um poema de Tasso, intitulado "O Canto Absoluto".

Já nas artes literárias, a poetisa Helena Kolody (1912 – 2004) manteve laços de amizade com o poeta. Mesmo não participando diretamente da Geração Espiritualista, Helena Kolody possui em sua obra a mesma docilidade e simplicidade encontradas na poesia de Tasso.

Para nos aprofundarmos mais, seria interessante conhecer os poemas de Tasso do livro *Cantões à Curitiba*, e estabelecer relações entre eles e algumas poesias da paranaense Helena Kolody.

O amor de Tasso pelo Paraná expressado no livro *Cantões à Curitiba*, refletem o quanto a capital paranaense fora importante para a sua adolescência.

Em nota final deste livro, Tasso demonstra seu amor pela terra natal: "Sob a comoção profunda de imerecidas homenagens que me prestou meu torrão natal nestes últimos tempos, quis rever em minha pobre obra os poemas e as prosas que me vieram exatamente, ao longo de minha vida, do amor enorme a esse torrão querido. (...) São menos de três dezenas de cantões. Mas bastam a revelar a personalidade do meu amor."

Também podemos encontrar este mesmo fascínio pela terra nas poesias de Helena Kolody, demonstrando em alguns momentos uma sintonia com a temática espiritualista de Tasso. No livro *Viagem no Espelho* de 1988 há, por exemplo, poesias como "Carroça de Tolda", "Cantiga de Roda" ou "Cataratas do Iguazu" que demonstram seu amor pelo Estado do Paraná. Muitas vezes, Helena é mais explícita nesse amor, como podemos ler na poesia intitulada "Curitiba, meu amor", síntese de toda sua paixão por esta terra dos pinheiros.

Relato

Chamada para o Relato: TASSO DA SILVEIRA, O POETA CURITIBANO QUE FIGURA ENTRE OS "GRANDES POETAS" DA SEGUNDA GERAÇÃO MODERNISTA.

Texto:

A Literatura Paranaense possui muitos autores consagrados pela crítica literária, como Emiliano Pernetá, Dalton Trevisan, Paulo Leminski, Helena Kolody, entre outros, mas é importante também para nosso enriquecimento literário (re)descobrirmos autores que não são aprofundados nos estudos literários – meio acadêmico, por professores e por alunos de nossas escolas – por falta de interesse à pesquisa, ou talvez por medo de iniciar a leitura de um autor desconhecido, não revelado ao público pela crítica literária, como é o caso de Tasso da Silveira.

Pensando nisso, me encorajei e decidi desenvolver este APC falando, justamente, de um autor que não figura entre o cânone de nossa literatura, um autor que a crítica literária pouco estudou. Aliado a esta coragem, está o desejo em trazer à luz o Poeta Tasso da Silveira, um paranaense que produziu uma obra nivelada à altura da literatura que seus contemporâneos, da Segunda Geração Modernista, faziam.

Tasso da Silveira, poeta curitibano, nascido a 11 de março de 1935, passou sua primeira infância em Paranaguá e aos quinze anos já trabalhava na Imprensa de Curitiba. Por volta de 1953, o Paraná chamou a atenção do Brasil inteiro pela inauguração de sua primeira Universidade. Andrade Muricy, crítico musical e Tasso da Silveira são íncio, em Curitiba, a uma nova era do destino cultural da cidade, desencadeando uma reação espiritualista, no sentido católico da palavra. Surgem, a partir daí, os "Novíssimos" com a revista *Festa*, dirigida por José Guslba, Martins Gomes, Lacerda Pinto e Tasso da Silveira. Estes jovens escritores, da época, conseguiram a façanha de colocar Curitiba em comunicação com os demais centros literários do país.

Tasso formou-se em Direito em 1958, no Rio de Janeiro, e neste mesmo ano publicou seu primeiro livro de poesia, *Fio d'Água*. Em 1959, fundou e tornou-se diretor das revistas *Os Novos*, *Árvore Nova*, *Terra do Sol*, com Álvaro Pinto, *América Latina*, com Andrade Muricy e *Cadernos da Hora Presente*, com Rui de Arruda. Colaborou ainda nos jornais *O Momento*, *Rio-Jornal*, *A Manhã*, e na Revista *Sul-Americana*. Foi também secretário dos jornais *Diário da Tarde* e *O Estado* e redator do *Diário da Manhã*.

Este autor escreveu mais de 35 livros, entre poesias, ensaios literários, romances e teatro. Dentro desta vasta obra, muita riqueza se poderá descobrir. Seus temas principais abrangem desde o homem na sua essência do ser, a natureza como meio de manifestação de Deus, até aspectos da religiosidade católica, bastante difundidos pela geração espiritualista. Muitas vezes em uma só poesia o poeta consegue abranger ao mesmo tempo todos estes temas. Ora o poeta-homem dialoga com Deus: "Senhor, este ar / que aspiro adentro / porque meus pulmões sufocam, / transubstancia este ar na tua alma!" (in: *Contemplação do Eterno*, 1952), ora o poeta possui a certeza de não ser digno desse diálogo, manifestando sua humildade: "Inútil que eu canto / a tua glória, Senhor! / O que é preciso é que eu me faça / uma árvore do trópico / em que pousarem todos os pássaros do mundo..." Seu sentimento de religiosidade confunde-se muitas vezes com a temática da natureza, quase sempre presente em suas poesias.

Geração Modernista – Geração Espiritualista (1939 – 1945)

Murilo Mendes e Jorge de Lima, na década de 30, juntamente com um grupo de intelectuais, encontraram no cristianismo a resposta para todos os problemas de caráter econômico, político e ideológico que o mundo atravessava na época. Formaram o que se chamou de grupo espiritualista da segunda geração, propondo não apenas a "aceitação" do catolicismo, como a aplicação do mesmo voltado para os problemas humanos e terrenos do cotidiano.

Os autores desta geração declaravam em muitos de seus versos a sua conversão total ao catolicismo: "Eu sou da raça do Eterno / fui criado no princípio / E desdobrado em muitas gerações / (...) Do amor que unirá todos os homens: / Vinde a mim, órfãos da poesia, / Chorem sobre o mundo mutilado". (MENDES, Murilo. "Filiação". In: *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1994. p. 250.)

Jorge de Lima, ao publicar em 1929 seu livro *Poesias* junta-se aos modernistas. No ano de 1935, inicia um novo tipo de poesia cristã, em *Tempo e Eternidade*.

Fizeram ainda parte desta geração Cecília Meireles, que utilizou a mesma temática cristã em *Mar Absoluto* e *Cântico*: "Dize: / O vento do meu espírito / sopra sobre a vida. / E tudo que era efêmero / se desfaz. / E ficaste só Tu, que és eterno..." e o poeta Vinícius de Moraes, que expressa nesta fase a oposição entre matéria e espírito, resultando uma sensação de pecado nas poesias que escreve: "Eu quis fugir da perdição dos outros caminhos / Mas se cai. / Eu não tinha como o homem de outrora a força da luta / Eu não matei quando devia matar / Eu cedi ao prazer e à luxúria da carne do mundo." (MORAES, Vinícius de. *O Caminho para a distância*, 1933)

Como se vê, a Segunda Geração do Modernismo possui em sua temática a essência cristã, o eterno diálogo do homem com Deus, daí ser considerada também Geração Espiritualista – não confundir com Espiritismo, doutrina religiosa criada pelo francês Allan Kardec.

Importante atuação de Tasso da Silveira para o Modernismo foi a criação da revista *Festa*, em 1927, com Andrade Muricy, publicada até 1928. Com esta publicação houve a consolidação da Segunda Geração Modernista. Participaram desta importante revista Cecília Meireles, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Brasílio Ilibéré e Vinícius de Moraes.

Leia abaixo um fragmento do Início da Revista *Festa*, escrito por Tasso, como ele apresenta o momento atual e seu encantamento com a Vida:

"Nós temos uma visão clara desta hora. / Sabemos que é de tumulto e de incerteza. / E de confusão de valores. / E de vitória do arriísmo. / E de graves ameaças para o homem. / Mas sabemos, também, que não é esta a primeira / hora de agonia e inquietude que a humanidade vive. (...) / O artista canta agora a realidade total: / a do corpo e a do espírito, / a da natureza e a do sonho, / a do homem e a de Deus, / canta-a, porém, porque a percebe e compreende / em toda a sua múltipla beleza, / em sua profundidade e infinitude. (...) / O artista voltou a ter os olhos adolescentes / e encantou-se novamente com a Vida: / todos os homens o acompanharão" (Publicado em 1932, no livro *Definição do Modernismo Brasileiro*).

No magistério, Tasso foi um professor exemplar. Isto talvez pela "alma" de poeta que possuía, dando-lhe um poder heróico que o fez ser reconhecido também na área educacional. Infelizmente, nos últimos anos de sua vida, ficou cego, mas mesmo assim não perdeu a esperança e continuou a sua "missão" como educador. Com o auxílio de uma de suas filhas, que escreve anotações no quadro de giz, Tasso ministrava suas aulas e palestras.

Em 1956, foi homenageado com o prêmio Machado de Assis, concedido pela Academia Brasileira de Letras para o conjunto de sua obra. Fazem parte de obra poética de Tasso da Silveira os livros *As Imagens Acessas* (1928), *Definição do Modernismo Brasileiro* (1932), *Contemplação do Eterno* (1952), *Regresso à Origem* (1960) e *Puro Canto* (1962), entre outros.

Em sua vida literária, Tasso também destaca-se em romances, peças teatrais e críticas literárias. Como ensaios literários de grande importância, escreveu *Definição do Modernismo Brasileiro* (1932) e o *Manual de Literatura Comparada* (1964).

A respeito da Literatura Comparada, Tasso é o precursor desta cadeira aqui no Brasil. "A introdução da Literatura Comparada na Universidade brasileira se deu ainda na década de 30. (...) Nos anos 40, aparece pela primeira vez a cadeira de Literatura Comparada, ministrada por Tasso da Silveira na Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette (depois Faculdade de Filosofia e Letras do Estado de Guanabara). Tasso é autor do primeiro manual de Literatura Comparada editado no Brasil (1964), onde condensou os ensinamentos que realizou como docente, revelando igualmente a sua perfeita adesão aos princípios do francês Van Tieghem, expressos na obra de 1931 - *La Littérature Comparée*." (Este trecho foi apresentado no Encontro da Anpoll em Gramado, em 2001. Gládia Bittencourt é professora de UFRGS e atual Presidente da ABRALIC).

Tasso da Silveira foi, no Rio de Janeiro, o representante paranaense mais expressivo da Segunda Geração Modernista Espiritualista. O enfoque de sua poesia produziu grande comoção à sociedade da época, deixando até mesmo os "papeis" do modernismo, surpresos. Em seu tempo, declarou Mário de Andrade numa citação da contracapa do livro *Puro Canto* (1962): "*Tasso da Silveira representa um fantasma quase insuperável, apavorando e castigando a maioria de nossas consciências intelectuais. O artista, além de fazer grande poesia, como se Deus por destino o criasse, alcança também as alturas do grande poeta*".

Leia um trecho da poesia "Incompreensão", do livro *O Canto Absoluto* (1948) que talvez nos explique um pouco sobre o "pavor" citado por Mário de Andrade:

"Apazhei na minha taça de cristal novo / Teu Sangue, como um vinho de vida, / e ofereci-a aos homens de lábios crestados / pela sede infinita. / Mas a minha taça tinha manchas lascivas dos meus lábios, / e os homens tiraram nos lábios / com a sede infinita, / a infinita impureza".

Com suas poesias, quase sempre pregando o cristianismo, Tasso remete o leitor à pureza de alma. Teve por missão "salvar o povo brasileiro, fazendo-o salvador dos homens da terra... Todos os seus poemas, toda essa poesia escrita com solenidade, encontra aqui a sua única razão de ser. Tentar remissão para a humanidade, e, através da remissão conseguida, re-introduzir na terra a inocência perdida". (FILHO, Adonias. *Puro Canto*, 1962).

Tasso desenvolveu em sua temática espiritualista alguns aspectos que o diferenciaram dos demais contemporâneos seus, como o profundo amor a Deus, ao Eterno, o incansável agradecimento à Natureza, esta como fruto da manifestação do amor de Deus para o homem. Com isso procura levar em seu percurso poético seu leitor a um estado de reflexão dos valores cristãos perdidos:

"A hora longa da ausência de minha alma infinita, / a hora longa da inconsciência da Beleza, / a hora longa do profundo esquecimento de Deus..." (SILVEIRA, Tasso da. *O Canto Absoluto*, 1948)

Percebe-se nitidamente em seu livro de 1948, *O Canto Absoluto* sua total devoção cristã - "*Minha canto de alegria, Senhor. / Minha canto de felicidade, / Porque existes, Senhor.*" Leia abaixo um fragmento de "Contemplação" em que o poeta utiliza-se da própria descrição da natureza, para manifestar seus sentimentos:

"Oh, guardar / com a minha consciência de ser / e o meu sentido de eternidade, / a absoluta inocência / daquela árvore pura / que ao pé da colina se desaba sobre o céu..."

Certa vez Andrade Muricy, importante crítico musical e literário da época, fez a seguinte declaração: "A obra de Tasso da Silveira abre clareiras de êxtase puro e de beleza ardente na agitação descontrolada da poesia nova do Brasil." (MURICY, Andrade. *Puro Canto*, 1962).

O que vale a pena lembrar é que há muitos autores desconhecidos do grande público, e até mesmo por professores, os quais são debaixo de ledo pela crítica literária e, conseqüentemente, não conhecidos do grande público. É uma pena, pois isto limita e muito o nosso conhecimento literário. Temos uma Literatura riquíssima. A obra de Tasso está aí para quem deseja se aprofundar mais, mesmo que a crítica o ignore.

Tasso da Silveira desempenhou importante papel para a história da nossa Literatura Brasileira da Segunda Geração Modernista. Buscou encontrar a poesia em seu mais puro estado. Procurou, através de sua religiosidade, escrever sobre temas "eternos" para os homens.

Tasso da Silveira faleceu no Rio de Janeiro - RJ no dia 83 de dezembro de 1968.

Mesmo não se tendo a certeza dele ter contemplado tudo o que preconizou para a humanidade, em sua obra, podemos considerá-lo como vitorioso, pois a nenhum dos poetas da geração espiritualista coube tão elevada consideração, conforme esta declaração do escritor Adonias Filho: "Tasso da Silveira penetrou na poesia eterna e fez do seu tema o tema de sua poesia." (FILHO, Adonias. *Puro Canto*, 1962).

Sugestão de Leitura

Categoria: Livro

Sobrenome:	Silveira
Nome:	Tasso da
Título do Livro:	Retorno à Origem
Edição:	
Local da Publicação:	Rio de Janeiro
Editora:	GRD
Disponível em (endereço WEB):	http://www.itaucultural.com.br
Ano da Publicação:	1960

Comentários:

Segundo o crítico literário Eugênio Gomes, *Retorno à Origem* (1960), "revela a mais pura nota de ternura humana que a poesia de Tasso talvez já tenha desferido, porque acrescida de um leve tom nostálgico, representa um alto triunfo espiritual". (GOMES, Eugênio. *Jornal do Comércio*, 1960)

Há várias poesias que aproximam o leitor do espiritualismo católico, marca registrada da obra de Tasso, como por exemplo "Fala de Adão", "Jardim Fechado", "Presença". Outras poesias, porém, evidenciam menos esta religiosidade do autor, como em "O Ausente", "Noturno" e "O Mundo".

Categoria: Livro

Sobrenome:	Azevedo Filho
Nome:	Leodegário A.
Título do Livro:	POETAS do modernismo: antologia crítica
Edição:	
Local da Publicação:	Brasília
Editora:	INL
Disponível em (endereço WEB):	http://www.itaucultural.com.br
Ano da Publicação:	1972

Comentários:

Nesta importante antologia de poetas do Modernismo, há a possibilidade de ler poesias de Tasso da Silveira, como "Canção", "Fronteira" e fazer possíveis comparações entre estilos de outros autores modernistas da época, relacionados neste livro.

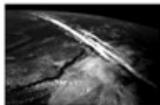
Categoria: Livro

Sobrenome:	Silveira
Nome:	Tasso da
Título do Livro:	Puro Canto
Edição:	
Local da Publicação:	Rio de Janeiro
Editora:	Org. Simões
Disponível em (endereço WEB):	http://www.itaucultural.com.br
Ano da Publicação:	1956

Comentários:

Puro Canto é talvez a mais importante compilação de livros do poeta Tasso da Silveira, publicada. Estão na íntegra, poesias dos livros *Fio d'Água*, *A alma heróica dos homens*, *Alegorias do homem novo*, *As imagens acexas*, *O Canto absoluto*, *Alegria do mundo*, *Cantos do campo de batalha*, *Contemplação do eterno*, *Puro Canto* e *Retorno à Origem*. Indicado para quem deseja ter um maior conhecimento acerca da obra de Tasso da Silveira, o livro traz cronologicamente sua obra de 1918 a 1960.

Imagens



Comentários e outras sugestões de Imagens:

Sempre é importante – tanto para o professor, quanto para o aluno – visualizar a imagem do autor o qual estudamos. A imagem apresentada tem este objetivo, fazer conhecer, por meio de um desenho, a imagem do poeta. Observe que este é um desenho modernista, elaborado pelo pintor russo Dimitri Ismailovitch no ano de 1961, quando da sua permanência no Brasil. Um dos poucos retratos que se tem conhecimento de Tasso da Silveira.

Para saber mais sobre este pintor modernista, consulte o sítio: <http://www.urbe.pop.com.br/ismailovitch.htm>

Sítio

Título do Sítio: A História da Literatura Brasileira

Disponível em (endereço web): <http://intervox.nce.ufrj.br/~clodo/literatura.htm>

Acessado em (mês.ano): Novembro/2004

Comentários:

Sítio simples, porém apresenta de maneira bem sucinta toda a trajetória da Literatura Brasileira, desde a Literatura de Informação até o Modernismo. O sítio também destaca os autores paranaenses do Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo, este último fazendo referências de autores, temas e principais obras.

Título do Sítio: Clube Cultural

Disponível em (endereço web): <http://www.cultural.com.br/poesia/ademirbacca.asp>

Acessado em (mês.ano): Novembro/2004

Comentários:

Neste sítio há uma interessante entrevista do poeta gaúcho Ademir Bacca, coordenador do Congresso Brasileiro de Poesia. Bacca já escreveu diversos livros. Para quem procura por "fórmulas mágicas" para se fazer poesia, no decorrer desta entrevista Bacca procura dar a devida "receita".

Título do Sítio: Modernismo no Brasil - Segunda Geração - Itacultural - Tasso da Silveira

Disponível em (endereço web): <http://www.itacultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/poesia/home/index.cfm>

Acessado em (mês.ano): Novembro/2004

Comentários:

Neste sítio, você encontrará muita informação sobre a Segunda Geração Modernista e seus autores. Há, também, outras informações sobre a vida e obra de Tasso da Silveira. Para saber mais sobre o autor, procure à direita da página, o nome de Tasso na lista dos poetas. Pressionando sobre esta ligação, abrirá, em hipertexto, comentários sobre o poeta.

Sons e Vídeos

Categoria: Vídeo

Título:	Cidade de Curitiba
Direção:	Secretaria de Turismo
Produtora:	Secretaria de Turismo
Duração (hh:mm):	00:03
Local da Publicação:	Curitiba
Ano:	
Disponível em (endereço web):	http://mibclient3.terra.com.br/MIBGetPointer.aspx?MMEDIA=275027

Comentário:

No recurso Paraná desse DAC o professor-autor, Marcos Antônio, destaca a obra *Canções à Curitiba*, na qual o poeta Tasso da Silveira demonstra o seu amor à capital paranaense. Nesta obra, o poeta apresenta a beleza da paisagem curitubana: são as praças, as igrejas, as ruas, os parques, os monumentos, o relógio e a rua das flores, enfim, a natureza da capital do Paraná é cantada em verso por Tasso.

Nesse sentido, o vídeo sugerido permite que se conheça um pouco da beleza dos principais pontos turísticos da cidade de Curitiba. Além dos pontos turísticos, o vídeo apresenta a infra-estrutura do transporte coletivo e as belezas dos monumentos curitubanos.

O vídeo está disponível em:

<http://mibclient3.terra.com.br/MIBGetPointer.aspx?MMEDIA=275027>

Categoria: Áudio-CD/MP3

Título da Música:	Chovendo na Roseira
Intérprete:	Gal Costa
Título do CD:	Gal Canta Tom Jobim
Número da Faixa:	
Número do CD:	
Nome da Gravadora:	
Ano:	2001
Disponível em (endereço web):	http://tom-jobim.letras.terra.com.br/letras/49029/
Local:	São Paulo/Brasil

Comentário:

O exemplo a seguir, "Chovendo na Roseira", letra e música de Tom Jobim, possui uma temática semelhante à abordada nas poesias de Tasso da Silveira, a Natureza. Abaixo segue a letra desta música, verdadeira declaração de amor à natureza. Observe a simplicidade com que o autor vai revelando os detalhes de uma chuva caindo em plena primavera. Os versos puros e inocentes de Tom nos remetem à mesma simplicidade que encontramos nas poesias de Tasso da Silveira, quando contempla a natureza "... e pode ver o Jardim mágico / em que as árvores cantam / e dão frutos de ouro / e em que as fontes são tão frescas e / suaves / como uma música interior". ("Adolescência" - *Alegorias do Homem Novo*, 1926)

A sugestão é trabalhar esta música após a leitura de poemas de Tasso, servindo de momento para reflexão com os alunos. Leve-os a comparar a simplicidade encontrada nos versos de Tom Jobim com os de Tasso da Silveira. Lembre-se que o primeiro - a música interpretada pela cantora Gal Costa - possui certa "vantagem", pois o poema foi sonorizado, enquanto que o segundo, apenas apresenta seu pensamento exposto no papel, sem outros meios - outras linguagens - que colaboram com a interpretação do texto.

Parte dessa música pode ser ouvida em: http://download.passalong.com/samples/BMG/743217097929/BMG243449_wma_32_Hook.wma

Texto (ex: letra da música):

Chovendo na Roseira

Composição: Tom Jobim

Intérprete: Gal Costa

Olha, está chovendo na roseira / Que só dá rosa mas não cheira / A frescura das gotas úmidas / Que é de Luísa, que é de Paulinho, / Que é de João - que é de ninguém / (...) / Chuva boa, criadeira / Que molha a terra, que enche o rio / Que limpa o céu - que traz o azul / Pétalas de rosa carregadas pelo vento / (...) / Ah, você é de ninguém.

Curiosidades

Título: Histórias de Ruas Curitibanas

Texto:

Como você leu neste APC, Tasso Azevedo da Silveira nasceu em Curitiba no ano de 1895. Daquela época para cá, muitas coisas mudaram na história de nosso povo, como por exemplo, as carroças deram lugar ao automóvel; os bondes deixaram de circular pois vieram os ônibus que carregavam mais passageiros. Tudo foi se transformando, mas a memória daquele tempo ainda permanece, seja em nomes de Praças ou Ruas da cidade.

Tasso da Silveira possui uma poesia intitulada "Rua do Assunguy" que começa assim:

"Eu vou pela avenida ampla / e longa, e iluminada, / em que há palácios e Torres / e cúpulas de ouro erguidas / como as de velha estampa / da infância iluminada, / como as de velha estampa / que tanto me fêz sonhar!"

(in: SILVEIRA, Tasso da. *Canções e Carrilho*, 1955)

Confesso que desperta uma certa curiosidade em nós, leitores, sabermos a qual rua da capital paranaense Tasso está se referindo. O nome desta rua não existe mais, pois ela mudou várias vezes de nome. Já foi chamada de *Travessa da Ordem*, depois para *Conselheiro Carrão* e atualmente chama-se *Rua Mateus Leme*.

Igualmente o nome da mais importante rua da capital paranaense, a *Rua XV de Novembro*, foi primeiramente chamada de *Rua Imperatriz*. Na década de 70, no trecho compreendido entre a *Av. Luiz Xavier* e a *Rua Pres. Faria*, passou a ser denominada *Rua das Flores*. Porém, o nome de *Rua XV de Novembro*, ainda continua.

Mas, há mudanças que o próprio povo não aceita, ou faz questão de omitir. É o caso do *Largo Col. Enéas*, ainda hoje chamado por *Largo da Ordem*, em virtude de a Igreja da Ordem estar ali localizada.

Veja abaixo, algumas ruas de Curitiba que tiveram alterados seus nomes:

Antigo	Atual
Rua José Borges de Macedo	Rua Ébano Pereira
Rua da Cruz, Rua da Carioca	Rua Riachuelo
Rua do Comércio, Rua do Imperador	Rua Mal. Deodoro
Avenida Cruzeiro	Avenida Manoel Ribas
Rua 5 de Maio	Rua Brasília Itiberê
Largo da Fonte, Largo do Mercado	Praça Zacarias
Rua do Hospício, Rua do Terço, Rua do Fogo	Rua São Francisco
Avenida Guaira	Av. Presidente Kennedy
Largo da Misericórdia, Praça da República	Praça Rui Barbosa

A mudança representa transformação. O homem busca de tempos em tempos, nomear seus locais de passagem, prestando homenagens a personalidades e, muitas vezes acaba por modificar nomes de logradouros e ruas por outros mais significativos.

O poeta Tasso da Silveira também tem seu nome representado numa rua em Curitiba. Esta rua está situada no bairro Jardim das Américas. Recentemente foi inaugurado o Farol do Saber Tasso da Silveira, no bairro Pinheirinho, para homenagear o grande poeta.

As ruas cumprem um papel importante na memória do povo e, certamente ao ler este APC, você encontrará nomes de contemporâneos de Tasso da Silveira que tiveram seus nomes atribuídos a ruas e avenidas da capital paranaense.

Investigando

Título: Qual poesia a humanidade está precisando?

Texto:

A Poesia é expressão do que a sociedade sente. Poetas são como vozes de anjos, que expõem e manifestam o que sentimos. O Poeta Tasso da Silveira buscou, através de suas poesias, como nenhum outro poeta de sua geração, uma certa "remissão para a humanidade, e, através da remissão conseguida, re-introduzir na terra a inocência perdida." (in: FILHO, Adonias. *Puro Canto*, 1962)

Os verdadeiros poetas denunciam, através de suas palavras as dores que a humanidade sente: pessoas em nossa comunidade passando fome; pessoas que não possuem uma moradia e vivem na esperança de possuí-las; outros que não possuem acesso ao ensino, ou vivem na solidão... A Poesia muitas vezes funciona como trampolim para denunciar certos problemas que a humanidade atravessa. Mas, nos dias de hoje, qual seria o tipo mais adequado de Poesia que a sociedade está precisando?

Propondo Atividades

Título: Hora da Re-Criação Poética

Texto:

Atividade 1.

a) Produção de poesia. Proporcionar aos alunos momentos de descontração com leitura, declamação, ilustração e criação de poemas. Atividades como estas desenvolvem nos alunos a criatividade, o interesse, a vontade e o gosto de ler poesia. Trabalhar com música (letra e som) é um dos recursos que despertam nos educandos o desejo de conhecer a linguagem poética. Sugiro a seguir atividades que proporcionarão descontração e, judicamento, o interesse pela produção de texto em verso.

Primeiramente, (como estamos estudando Tasso da Silveira) escolha uma poesia desse autor, como por exemplo:

"Cantiga"

"Há esta agonia / do pão de cada dia... / Há o meu cansaço e o teu cansaço, / nossa pobreza comovida / e nossa dor. / Mas há, também a paisagem silenciosa / de minha vida, e tua vida, / o céu de tarde luminosa, / alto e sereno, deste grande amor..." (in SILVEIRA, Tasso da. *Alegria do Mundo*, GRD, Rio de Janeiro, 1940)

Feçam somente a leitura do poema sem debetê-lo ou analisá-lo. Depois disso, peça a seus alunos para que copiem em uma folha de papel separada que deverá, posteriormente, ser recortada. Após recortarem todas as palavras desta poesia, peça para que os alunos as embaralhem e as coloquem em um recipiente (topo, saco plástico, tigela, etc). Alguém, do grupo, começa e (re)tirar do recipiente os papéisinhos com as palavras; a medida que as palavras vão sendo, os alunos deverão escrevê-las numa outra folha de papel.

Após terem (re)tirado todas as palavras dos recipientes e todos os alunos terem produzido seus textos, cada aluno apresenta para a turma, o resultado de seu trabalho. Não deixe de proporcionar uma discussão final, pois muitas das poesias ficarão até sem "sentido". Explique ao aluno que para se escrever uma poesia, as palavras não surgem do nada, ou que os poetas apenas "escolhem" determinadas palavras por acaso, mas que na construção do texto eles vão adquirindo sentido.

Esta atividade pode fazer com que o aluno descubra a importância da escrita e com isso maior responsabilidade no ato de escrever.

Atividade 2.

Construção de acrósticos:

a) O acróstico é um excelente exercício para desenvolver nos educandos a habilidade do trabalho com a linguagem, além de ser uma atividade lúdica e divertida.

- Peça para os alunos construírem textos poéticos em forma de acrósticos com o nome da rua onde eles moram. Após feito o texto, encaminhe para os educandos uma pesquisa sobre o nome da rua em que moram. Esta é uma excelente atividade para, simultaneamente, desenvolver a criatividade no "manejo" com as palavras e também em descobrir a historiografia das ruas da cidade onde os alunos moram. Uma idéia interessante seria montar painéis com os textos (acrósticos) e com a biografia das ruas da cidade.

Contextualizando

Título: Poesia, expressão social

Texto:

A Poesia é importante meio de expressão social. A Segunda Geração Modernista teve em seu plano temático a abordagem do cotidiano, mas os poetas se voltavam também para problemas sociais e históricos, além de manifestarem inquietações existenciais e religiosas da época. O registro dos fatos do cotidiano, muitas vezes próximos da banalidade, era tido como algo extremamente moderno, já que as normas tradicionais da poesia sempre haviam prescritas a seleção dos temas poéticos. Praticamente todos os grandes poetas do período modernista, tanto os da primeira fase - Mário de Andrade e Manuel Bandeira - como os da segunda, ocuparam-se em tematizar momentos do dia-a-dia, fazendo uma "notação rápida de um instante emocional ou de um aspecto do mundo", como afirma Candido e Castello. (in: *Itinerário lírico de Tasso da Silveira*. Tip. Alba, Rio de Janeiro, 1939)

Representar o cotidiano, através de poesias, foi temática constante nas obras de diversos autores modernistas. Tasso, contudo, destacou-se por inserir nesta temática, aspectos de sua religiosidade.

Categoria: Vídeo	
Título:	A BABEL DA LUZ
Direção:	SYLVIO BACK
Produtora:	Usina de Kyno
Duração (hh:mm):	00:09
Local da Publicação:	CURITIBA
Ano:	1992
Disponível em (endereço web):	http://www.geocities.com/astrolabio_98/luz.wmv
Comentário:	
Tasso da Silveira e Helena Kolody têm muito em comum: poetas, professores, contemporâneos e atuantes nos movimentos culturais do Paraná de seu tempo. Há ainda a fé refletida na poesia de ambos, como se pode perceber no poema "Apelo" (1941), de Helena Kolody:	
"Ensina-me Senhor, a palavra exata, / A grande palavra reveladora e fecunda / Que devo clamar, clamar e clamar / Para acordar, nos que adormeceram, / A consciência do seu destino maior"	
A partir da aproximação entre a poesia de Tasso da Silveira e de Helena Kolody - já apresentada pelo autor desse DAC - é, também, interessante conhecer o filme "A Babel da Luz". No filme, o cineasta Sylvio Back captou o brilho e a espiritualidade da poeta paranaense, e os demonstra neste premiado curta-metragem de 1992. Note, a surpreendente atriz Helena Kolody canta e recita, convidando-nos a passear por suas <i>palavras-estrelas</i> . O filme pode ser um recurso para estimular o debate sobre a relação entre espiritualidade e poesia, tanto na obra de Helena Kolody quanto na de seus contemporâneos, especialmente se o professor desejar estabelecer a intertextualidade entre os poemas de Kolody e os de Tasso da Silveira.	
OBS.: O endereço web o redirecionará para um clip sobre o filme "A Babel da Luz". http://www.geocities.com/astrolabio_98/luz.wmv	
Disponível no acervo de: Juratan R. S. da Cruz	

Notícias	
Categoria: Jornal	
Sobrenome:	Muricy
Nome:	Andrade
* Título da Notícia/Artigo:	TASSO DA SILVEIRA
* Nome do Jornal:	JORNAL DO COMMERCIO
* Data de Publicação:	14/03/1965
* Página:	5
Coluna:	
Disponível em (endereço WEB):	
Comentários:	
<p>Leia abaixo a notícia escrita pelo crítico literário e musical Andrade Muricy, a qual retrata um pouco sobre a vida de Tasso da Silveira ao completar seus 70 anos de idade. Em algumas frases percebe-se uma certa admiração de Andrade Muricy por seu amigo Tasso.</p> <p style="text-align: right;">Jornal do Commercio - Rio de Janeiro, 14 de março de 1965.</p>	
TASSO DA SILVEIRA	
<i>Andrade Muricy</i>	
<p>Tasso da Silveira atingiu os seus 70 anos de idade, - idade em outros tempos qualificada como proecta e venerável. Na óptica da minha experiência pessoal encontro óbices profundamente enraizados que me interdizem o emprego de um critério gerontológico no referente à aferição de uma validade humana, intelectual, espiritual como a desse perene companheiro, tão evidente e atuante é ela, e sem o ferrete da senectude e antes, nas suas vivências de alma e na sua clarividência de poeta e de pensador, cheia, e rebrilhante, daqueles misteriosos "indícios de ouro" que falava Nário de Sá Carneiro... Tenho o condão de vê-lo pela idade do seu espírito; desde a sua - a nossa - adolescência, impetuoso, ardente; temperamental e dum profundo lirismo; delicado e generoso; qualidades e arestas harmonizadas na sua capacidade de transcendência e de maravilhamento perante a grandeza e a beleza da vida. Aos setenta anos, Tasso da Silveira continua no mesmo arrebatamento de atividade levada até o trágico e ao êxtase. Mestre de várias gerações, rodeado de prestígio, mesmo apesar de contraposições ideológicas, - o que representa um milagre nestes dias de intolerância - parece sempre o mesmo jovem de simpática petulância juvenil, sem prejuízo da gravidade do seu pensamento filosófico. Numerosamente avô, hoje, a luminosidade e a cristalina transparência de sua visão de poeta permanecem ainda como imersa na atmosfera límpida e fresca do planalto onde nasceu, e que como ninguém soube evocar. Livre pensador e anticlerical - como eram na Curitiba daquele tempo, nossos pais, nossos companheiros, nossos mais admirados mestres, - foi líder não conformista, ao lado de N. Lacerda Pinto e de Oscar Martins Gomes, do grupo que animou a revista O Fanal, em Curitiba (1911-1913); mais acentuada ainda a sua liderança na criação e direção da revista Festa, que centralizou com repercussão nacional memorável o movimento modernista no Rio de Janeiro, movimento de consolidação e aprofundamento daquele maremoto renovador. Já então, Tasso da Silveira fizera a sua opção e para sempre: não mais "livre-pensador" como rótulo, como atitude de orgulhosa despeção e não mais anticlerical como profissão. É um homem de fé consciente; e a essa fé e a essa inquebrantável compulsão lírica, ele serve com uma quase inverossímil, por vezes, e sempre heróica humildade.</p>	
"Libertação	
Tasso da Silveira	
<p>Nossos desejos se purificaram / E o nosso pensamento / Foi subindo, ascendendo, serenando... / Nossas paixões se altearam / Como o vento, / Que, depois de varrer o pó do chão, / Para as estrelas trêmulas se eleva, / E, mais alto que a sombra, além da treva, / Fica ressoando, / Longe e livre, na ignota solidão..."</p> <p><i>Jornal do Commercio - Rio de Janeiro, 14 de março de 1965.</i></p>	

Perspectiva Interdisciplinar

Título: A poesia em outras áreas do conhecimento

Texto:

A poesia é uma das artes mais antigas que o homem encontrou para se manifestar. Com ela, o homem pode ver representados diversos aspectos de sua sociedade, desde a denúncia de problemas sociais, a realidade política, como também aspectos relacionados ao meio ambiente.

Tasso da Silveira, como já se leu neste APC, possuía em sua poesia uma temática religiosa, porém há diversas poesias que retratam não somente este aspecto, mas muitos outros.

Você saberia dizer qual é o clima predominante do Estado do Paraná ou qual a vegetação típica de nosso Estado? Pois então, podemos nos valer da poesia para conhecermos também o nosso clima. Isto é, os conhecimentos da Geografia estão presentes, também, nas aulas de literatura. Por exemplo, na poesia "Curitiba da Infância Morta" do livro *Canções à Curitiba*, há uma grande descrição da vegetação e clima nas manhãs curitibanas:

"Curitiba das colinas suaves / e dos pinheirais hieráticos / sob os profundos céus. / Curitiba das primaveras mediterrâneas / com os pessegueiros floridos / e os ciprestes e os cedros / de puro e nítido perfil."

O professor poderá trabalhar questões como Meio Ambiente, Clima e a preservação da natureza por meio das poesias de Tasso que possuam esta temática. Será que ainda existe essa "Curitiba" citada pelo autor? Por que razão Curitiba foi considerada nas últimas décadas como capital ecológica? Nosso clima tem mudado nas últimas décadas? Podemos perceber que a poesia poderá ser um excelente "incentivador" de pesquisa. Seria importante ver se há vegetação por todos os bairros da cidade, bem como, o que se está fazendo para a preservação das espécies em extinção como o pinheiro, símbolo de nosso Estado, por exemplo.

O mesmo aplica-se às outras disciplinas. Veja a riqueza de informações que se pode encontrar na mesma poesia de Tasso, "Curitiba da Infância Morta":

"Curitiba do chafariz da Praça 19 de dezembro, / das ruínas do alto de S. Francisco, / da igreja de Glória, bimbando uns sinos de brinquedo no fresco ar matinal. / Curitiba da Capela do Rosário / (...) Curitiba do Passeio Público / com o lago cheio de ninfêas / e os sapos coaxando no crepúsculo. / Dos banhadões da Água Verde / com os eucaliptos e chorões."

Percebe-se uma nostalgia, vivenciada pelo autor: Aqui, por exemplo, pode ser explorada um pouco mais as disciplinas de História e Geografia. Nas aulas de literatura poderá ser refletido a cerca da formação e da manutenção dos locais, ruas, bairros, monumentos, etc da cidade. Será que os pontos, da cidade, apresentados na poesia de Tasso, ainda permanecem? O que mudou daquele tempo para cá? O importante é estabelecer sempre que possível comparações entre as realidades vivenciadas no passado e as atuais para que os alunos percebam que há uma continuidade histórica.

Imprimir 