

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AS NOVAS TECNOLOGIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS:  
LIMITES E POSSIBILIDADES

MAD'ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO

Goiânia  
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Aluna: Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Walderês Nunes Loureiro

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 10 de maio de 2001.

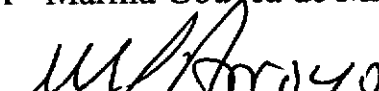
**Comissão Examinadora**



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Walderês Nunes Loureiro (Orientadora)



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marília Gouyêa de Miranda



Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo

Goiânia  
2001

## AGRADECIMENTOS

À professora Walderês Nunes Loureiro, pela orientação estimuladora e sempre presente.

À professora Marília Gouvêa de Miranda, pelas críticas pertinentes e desafiadoras.

Ao professor Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pelas contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

Aos amigos do curso de Mestrado, em especial, a Aldimar e a Mirza, pela generosidade em compartilhar conhecimentos.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação Brasileira, pela criação e manutenção deste programa.

À Darcy Costa, pela revisão *comprometida* deste trabalho.

A todos os amigos, na maioria professores, que de alguma forma me estimularam a continuar este trabalho.

Aos professores e funcionários das escolas públicas que, apesar da falta de tempo, sempre estiveram disponíveis para me atender. Por abrirem as portas das escolas é que esta pesquisa se concretizou.

A meus pais, Antônio e Irene, que, ao valorizarem a educação, me mostraram o quanto é prazeroso conhecer.

Ao Tião, pelo apoio silencioso e presente.

A meus filhos, Maria Irene e Cláudio José, por suportarem as ausências da mãe.

A meus irmãos e sobrinhos (em especial à Fernanda), sempre disponíveis.

A Cândida e Raquel por cuidarem, carinhosamente, dos filhos.

Só um pedido: que vocês vão bem além disso, que dê algum fruto para a gente. É a esperança da gente que vocês com essas pesquisas, igual eu estava assistindo televisão, a pessoa estava fazendo o mestrado dela em cima das atividades escolares que estão enorme, assim um exagero, quer dizer, muita gente escutou e já está repensando as atividades dentro da escola... É tal coisa que isso aí dê frutos e que realmente o Estado mude, porque está muito fraco, um fracasso. (Entrevista 16)

## RESUMO

O estudo *As novas tecnologias em escolas públicas: limites e possibilidades* é resultado da pesquisa realizada em escolas das redes municipal e estadual da cidade de Goiânia. O objetivo central desse trabalho foi compreender como os docentes do ensino fundamental – segunda fase – incorporavam esses meios à sua atividade cotidiana.

O primeiro momento da investigação caracterizou-se pela seleção dos professores que utilizavam as novas tecnologias presentes nas escolas. A escolha dos docentes que deveriam participar da pesquisa foi feita através das respostas a um questionário aplicado. Após, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com os professores selecionados e com os coordenadores pedagógicos.

Num segundo momento, levantou-se os seguintes dados: a relação estabelecida entre as Secretarias de Educação e as escolas; a avaliação que alunos e coordenadores pedagógicos faziam do trabalho dos docentes pesquisados; as razões que levaram esses professores, apesar das condições adversas e diferentemente dos outros colegas, a utilizarem as novas tecnologias.

Vários procedimentos foram empregados para a coleta de dados: a observação, a aplicação de questionários contendo questões abertas e fechadas, a realização de entrevistas semi-estruturadas, as anotações no diário de campo e levantamentos de informações em documentos das escolas e das Secretarias de Educação.

Apesar de muitos estudiosos as considerarem mais que um recurso/instrumento didático, os resultados da investigação demonstram que as novas tecnologias são usadas esporadicamente e incorporadas ao trabalho dos docentes para o encaminhamento de aulas “diferentes”. Entretanto, não é significativa a mudança que ocorre, pois o professor permanece como o centro do processo educativo, cabendo a ele, sobretudo, a direção e a definição do caráter da aprendizagem.

Diante dos dados coletados, pôde-se observar, também, que os docentes mostraram-se sensíveis às demandas dos alunos pelas novas tecnologias. Constatou-se ainda que todos os professores envolvidos na pesquisa participaram de discussões e de trabalhos coletivos.

O estudo, por fim, concluiu que para haver uma incorporação efetiva das novas tecnologias em escola públicas é preciso resolver os problemas crônicos que atingem a educação: as péssimas condições de trabalho dos educadores; a falta de participação da comunidade escolar na definição e elaboração das políticas educacionais, bem como a dos educadores do ensino fundamental para pensar a melhoria das escolas públicas; a presença de gestões autoritárias nas escolas.

## ABSTRACT

The study *New technologies in public schools: limits and possibilities* is the result of a research accomplished at public schools of the state and county systems, located at the city of Goiânia. The central purpose of this work is an attempt to understand how teachers of fundamental school – second phase – incorporate these resources to their daily activities.

The first moment of the investigation was characterised by the selection of teachers who were using new technologies available at the schools. The selection of teachers who should participate of the research was done through asking them to answer a questionnaire. Then, semi-structured interviews were done with these teachers and with the pedagogical coordinators.

At a second moment, some data were investigated: the relationship established between Education Secretariats and the schools; students and pedagogical coordinators' evolution of the selected teachers' works; teachers' reasons to using new technologies, being different of their peers, despite the adverse conditions.

Many procedures were used to collect the data: observation, a questionnaire which had objective and subjective questions, the accomplishment of semi-structured interviews, notes on the camp diary, and surveys of information through documents of the schools and of the Education Secretariats.

Although many scholars consider them more than a resource/didactic instrument, the results of the investigation demonstrate that new technologies are used sporadically and they are incorporated of the teachers' works so that they can present different lessons. However, it is not significant the change that occurs since the teacher maintains him/herself as the centre of the educational process, that is, she/he directs and defines the character of learning.

With the collected data, one could also observe that teachers were sensible to the students' demands on new technologies. It was still proved that all teachers involved in the research participated of discussions and collective works.

Finally, the study concluded that in order to have an effective incorporation of new technologies in public schools it is necessary to solve chronic problems that affect education: teachers' bad conditions of work; lack of participation of community in the definition and elaboration of educational policies; absence of the teachers of fundamental school to think the improvement of public schools; presence of authoritarian administrations at the schools.



## **SUMÁRIO**

<b>CAPÍTULO I – NO MUNDO DA PESQUISA</b>	<b>11</b>
1. Retomando a questão inicial	11
2. A opção teórico-metodológica	20
3. Os primeiros contatos	22
4. O trabalho docente e as dificuldades iniciais	28
5. De volta às escolas	31
<b>CAPÍTULO II – AS ESCOLAS</b>	<b>34</b>
1. Características físicas e organização do trabalho nas escolas	34
1.1 O nível sócio-econômico da clientela	35
1.2 A escolha das escolas	38
2. As escolas e suas relações com as Secretarias	42
2.1 A Secretaria Estadual de Educação	43
2.2 A Secretaria Municipal de Educação	47
3. O trabalho docente	51
4. Submissão e resistência no contexto escolar	56
4.1 As submissões da escola A	57
4.2 As submissões da escola B	68
4.3 As resistências das escolas	76
<b>CAPÍTULO III – AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS</b>	<b>79</b>
1. As novas tecnologias nas duas escolas	79
1.1 A TV Escola	80
1.2 A informática	82
1.3 O vídeo e a televisão	87

<b>CAPÍTULO – IV OS PROFESSORES E AS NOVAS TECNOLOGIAS</b>	<b>89</b>
1. O que dizem os professores não-escolhidos	89
2. Os professores escolhidos	90
2.1 O nível sócio-econômico	90
2.2 A formação	90
2.3 A carreira docente	92
2.4 Outros olhares sobre os professores escolhidos	93
2.5 O trabalho coletivo dos professores escolhidos	95
3. A utilização das novas tecnologias	98
3.1 O vídeo	100
3.2 A informática	102
3.3 A TV Escola	105
CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
OUTRAS OBRAS CONSULTADAS	120
ANEXOS	130
RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	149

## CAPÍTULO I

### NO MUNDO DA PESQUISA

Começar a escrever este trabalho faz-me retomar a questão inicial, o problema primeiro deste estudo. Primeiro porque, ao longo do processo de pesquisa, outras perguntas foram feitas, pois uma só questão não dá conta da complexidade das relações que se constroem no interior da escola. Em diversos momentos, entretanto, tive que voltar à questão inicial para não me perder entre as muitas inquietações que os dados me traziam. Construir um conhecimento constitui-se assim em um exercício de deixar-se levar pelo objeto e, em certos momentos, retomar a questão primeira levantada pelo pesquisador.

#### 1. Retomando a questão inicial

Empreender uma jornada de certezas e de dúvidas, de angústia e de alegria em busca da compreensão de algo à luz da ciência, por meio de um método e de uma teoria, é tarefa árdua para quem está acostumado a ver o mundo de um único ponto, para quem descobre que existem muitos caminhos que podem ser percorridos e objetos que devem ser estudados, para quem precisa fazer escolhas, para quem descobre finalmente que o conhecimento é provisório.<sup>1</sup> Como afirma Cardoso: "sendo sempre limitado, parcial, o conhecimento é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade que

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, foi de muita importância ter os referenciais de pesquisadores como Ivani Fazenda, Marli André, Magda Soares e outros, que ousaram contar os bastidores de seus trabalhos. Estes relatos permitem tornar a atitude e o trabalho de pesquisa como uma possibilidade para muitos. Ao socializar o processo de construção do conhecimento, com suas indagações e reflexões, contribuem para a criação de uma *nova cultura*, como diria Gramsci (1987), na produção do saber científico.

se refere, e aquela adequação nunca é senão relativa, e por isso mesmo provisória" (1971, p.4).

Como professora do ensino fundamental e do ensino profissionalizante e como coordenadora pedagógica, confronto-me com inúmeros problemas que devem ser resolvidos no cotidiano da escola, mas um, desde há quatro anos atrás, tem me inquietado: a utilização das novas tecnologias no trabalho docente, sobretudo, o vídeo.

A primeira pergunta foi: se existe tanta propaganda, especialmente governamental, colocando a importância das novas tecnologias para a melhoria da qualidade de ensino, como os professores estão incorporando esses meios ao seu trabalho?

Ao longo do caminho percorrido, entretanto, outras perguntas tiveram que ser agrupadas a essa questão, que chamo hoje de primária, não no sentido pejorativo de menos importante, mas como desencadeadora de muitas para a construção de um pouco de conhecimento sobre a escola.

Hoje, o fato das novas tecnologias estarem presentes, direta ou indiretamente, no cotidiano de milhões de pessoas não se resume apenas em mais um dado quantitativo. Elas trazem consigo uma série de mudanças que interferem na maneira como as relações são estabelecidas no mundo do trabalho, na política, na economia, na cultura, nas relações de poder, na concepção de mundo. E, segundo Cardoso (1999), a aplicação das novas tecnologias no século XX foi estimulada pelo avanço da produção científica, mas também pelas "pesquisas e inovações vinculadas diretamente à produção e comercialização de produtos, (...) e uma das razões da velocidade desse processo pode ser encontrada no mercado de consumo" (*ibidem*, p. 215).

Em relação à escola, ao trabalho docente e suas transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX, Cunha (1999) afirma que uma dessas mudanças diz respeito às conseqüências do uso generalizado da televisão e, atualmente, do computador na sociedade. Segundo a autora, para a educação, esses meios tiraram da escola a exclusividade da transmissão do conhecimento e do uso da palavra escrita e falada como os únicos recursos para

o professor desenvolver o seu ofício, cujas mudanças ajudam a fragilizar o trabalho docente para enfrentar os desafios contemporâneos<sup>2</sup>. Pretto (1996) acrescenta que a sociedade atual é marcada por intensa circulação de informação e de imagens, provocando mudanças fundamentais de valores com conseqüências ainda não previstas, apesar de, o sistema educacional ainda desconhecer a sociedade da comunicação e da informação.

Nesse contexto, muitos pesquisadores apontam ainda o fato de que as novas tecnologias constituem-se muito mais do que um simples instrumento, que, no caso da escola, possa ser utilizado como um recurso didático com uma lógica centrada na leitura e na escrita. Babin e Kouloumdjian (1989) ressalta que o atual meio tecnológico modela um outro comportamento intelectual e afetivo; cria uma geração audiovisual na qual "fala-se mais do que escreve. Vê-se mais do que se lê. Sente-se antes de compreender" (*ibidem*, p.38). Greenfield (1984, p.16) salienta que a "televisão e a mídia eletrônica recentes têm grande potencial para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Proporcionam habilidades mentais diferentes das desenvolvidas pela escrita e pela leitura". Refletindo sobre a relação entre didática e recursos auxiliares do ensino, em específico as novas tecnologias, Kenski (1994) diz que as facilidades de comunicação e de informação na sociedade atual, no seu cotidiano, modificam significativamente o comportamento das pessoas; criam novas formas de pensar, de agir e de se relacionar. Kenski, assim como Pretto, compreende que a escola continua a mesma, ou seja, centrada nos livros, nos cadernos, no professor que oralmente discorre o assunto e faz apontamentos na lousa e os alunos que copiam e lêem os textos. Fusari (1996, p. 166) reconhece também que esses meios "atuam como mediadores de emoções, idéias, sentimentos e posicionamentos a respeito da vida".

Em razão das novas tecnologias, e da extensão do seu significado no mundo atual, Pretto (*op.cit*) compreende que uma escola de futuro é aquela que não deve fundamentar-se apenas no discurso oral e na escrita, desconhecendo o

---

<sup>2</sup> Além da disseminação do uso dos meios eletrônicos, a transferência das funções da família para a escola e a

universo audiovisual que domina o mundo, pois, se persistir nesse único caminho estará criando analfabetos que não darão conta de ler as imagens geradas pelos meios de comunicação e de informação. Sugere, também, que as escolas trabalhem em uma perspectiva mais integral e não operativa e homogeneizadora, como na sociedade moderna, e que ela tenha na imaginação, em vez da razão, o elemento mais importante. Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, as novas tecnologias não devem ser incorporadas apenas como instrumentalidades, como mais um recurso didático, mas encaradas como o fundamento de uma nova educação. Sobre o papel do professor diante dessa nova cultura, Babin (*op. cit.*, p.176) afirma que "a primeira fase do trabalho do professor sobre o filme deve, portanto, consistir, em utilizá-lo para desenvolver a imaginação das crianças, sua memória e suas representações afetivas".

Do ponto de vista político e econômico, é preciso considerar que hoje a utilização e a produção ou não das novas tecnologias indicam, também, o grau de autonomia que instituições e nações terão na disputa de poderes em todos os níveis: locais, regionais e até mesmo mundiais e na inclusão e ou exclusão delas na economia mundial. Nesse sentido, argumenta Cardoso (1999, p. 216) que "investimentos em ciência e tecnologia (...) significam independência, soberania, portanto precisam da participação do Estado". Isto porque, as novas tecnologias, neste final de século, começam a delinear uma nova forma de riqueza e poder: o conhecimento e a informação (Castells, 1996) e que tende, de maneira cada vez mais acentuada, a transformar-se em propriedade intelectual de alguns grupos. Sendo assim, o espaço de barganha entre as diversas populações fica cada vez mais reduzido, dando aos detentores da produção, distribuição e utilização das novas tecnologias o controle da "saúde, da agricultura, e dos meios de vida em geral, trancando a maioria pobre na prisão da dependência e da impotência" (Chomsky, *apud* Katz, 1995, p. 123). Em relação ao Brasil, as perspectivas não são nada otimistas pois, historicamente, "o desenvolvimento tecnológico se processa principalmente via transferência tecnológica dos chamados países

desenvolvidos, que aliás, assim cada vez mais se caracterizam, em virtude da produção e do controle<sup>3</sup> das tecnologias de ponta” (Cardoso 1999, p. 215).

Portanto, diante das transformações que ocorrem no mundo, em razão das novas tecnologias, é preciso investigar como elas entram nas instâncias mais elementares da sociedade; como a escola, em especial os professores podem ou não, incorporá-las ao seu trabalho. Negá-las significa deixar de proporcionar às pessoas, sobretudo de baixa renda – alunos das escolas públicas – condições de incorporar-se à sociedade tecnologizada e usufruir as benesses que as conquistas humanas proporcionam. Sendo assim, a sua utilização nas escolas, não mais de maneira eventual e esporádica mas como parte de um projeto político-pedagógico, torna-se importante, uma vez que a sociedade tem erguido a sua base comunicacional sobre elas, condicionando até mesmo o estilo de vida das pessoas com sua utilização<sup>4</sup>.

Outra questão que me motivou a continuar a pesquisa foi a visão triunfalista que as políticas governamentais se revestem em relação às novas tecnologias. Essa visão, segundo Barbero (1997), oriunda dos países que desenvolvem e produzem essas tecnologias, supõe que os países que não possuem esses recursos estão sob pena de morte econômica e cultural. Decorre, então, que freqüentemente a modernidade é vista hoje como sinônimo de incorporação de tecnologias no âmbito social; e o efeito linear é o fim do atraso. No Brasil, é ilustrativo a importância que o Ministro da Educação dá às novas tecnologias no terreno educacional: “Eu não tenho dúvidas de que a TV Escola e outros instrumentos das novas tecnologias na área da educação têm o poder de proporcionar as condições de um salto de qualidade” (Souza, entrevista concedida à TV Executiva do MEC, 25 set. 1998).

---

<sup>3</sup> Pretto (*op. cit*) destina parte do capítulo I do seu livro mostrando como se dá a concentração da propriedade dos meios de comunicação, no mundo e no Brasil. Esse tópico traz informações importantes para se compreender mais essa dinâmica. Também discute essa questão, Chesnais (1996).

<sup>4</sup> Lefevre (1991), em seu livro *O cotidiano da vida moderna*, discute as possibilidades da construção de uma nova sociedade, ressalta que a consolidação das transformações acontecerá quando atingirem o cotidiano das pessoas, mudando até o seu estilo de vida. Daí, a importância dos estudos que investiguem espaços micros e cotidianos e acontecimentos que já são incorporados por ele.

É instigante pensar, com base nas condições concretas que encontramos nas escolas, como é possível dotar as novas tecnologias de tanto poder.

Se, de um lado, desconhecê-las significa enfraquecer-se diante da conquista do conhecimento e tornar a escola uma instância obsoleta; de outro, apostar que elas possuem o poder de proporcionar um salto de qualidade na área da educação é colocar o pêndulo do relógio na outra extremidade. É insistir em olhar o atraso educacional brasileiro não pelas condições históricas que marcam o nosso país – de exploração e, conseqüentemente, de dependência em relação aos países centrais do capitalismo<sup>5</sup>. É camuflar, novamente, as mediações sociais que fazem da escola não um lugar abstrato mas uma instituição concreta que constrói as suas relações e o seu funcionamento na relação dialética com a sociedade. É buscar fórmulas mágicas que dêem conta de tirar o atraso educacional sem grandes arranhões para a estrutura de poder construído ao longo desses quinhentos anos de história colonial.

Na escola, busco compreender a entrada das novas tecnologias com o trabalho docente. Duas razões levaram-me a essa opção: a primeira é o meu próprio envolvimento profissional com a atividade. A minha história profissional não é só minha, como diz Soares (1992, p. 127). "Na ego-história (...) o eu, que é somado ao "vocês" compõe o nós". Tenho vivido, pois, o descaso das políticas públicas e também privadas, em relação a esse segmento da escola, apesar de toda a propaganda governamental em torno de uma educação de qualidade, os professores continuam sendo pouco consultados para a elaboração das políticas educacionais. Como bem atesta Nóvoa (1995 a, p. 10),

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão. Fala-se

---

<sup>5</sup> Em entrevista à revista *Época* (15 fev. 1999), o historiador Eric Hobsbawm diz que Brasil e Rússia sofrem os efeitos da globalização mas que "em certo sentido o Brasil é ainda mais inocente que a Rússia, pois nada fez de errado. Ao contrário, cumpriu tudo que os economistas do FMI pediram e mesmo assim o país está sofrendo".



sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o "lugar do morto". Tal como *bridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter nenhuma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros.

Mesmo quando as sugestões dos professores são acatadas, isso acontece porque estão de acordo com as diretrizes previamente traçadas pelas políticas do grupo que está exercendo o poder. Nesse sentido, torna-se um elemento de legitimação do que *a priori* foi definido, ou então, converte-se em mecanismo de cunho ideológico, para fazer com que assumam e executem os projetos elaborados pelas secretarias em nível local, regional e nacional. Analisando as políticas dominantes para a educação, nesse final de século, aponta Hypólito (1999, p. 94)

Fica claro que a ação conservadora (...) tem no trabalho docente (...) um de seus pontos fulcrais. (...) As medidas sugeridas tendem entretanto a reforçar processos desqualificadores e desprofissionalizantes (...). Isso ocorre na medida em que simultaneamente dois processos acontecem: por um lado, a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado (...) e, por outro, a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, mediante as definições do que e como ensinar o conhecimento escolar. Na verdade, não se trata de dois processos, mas de um único processo, multifacetado, de controle ideológico e técnico da educação.

---

<sup>5</sup> Em entrevista à revista *Época* (15 fev. 1999), o historiador Eric Hobsbawm diz que Brasil e Rússia sofrem os efeitos da globalização mas que "em certo sentido o Brasil é ainda mais inocente que a Rússia, pois nada fez de errado. Ao contrário, cumpriu tudo que os economistas do FMI pediram e mesmo assim o país está sofrendo".

Essas mudanças não incorporaram melhorias significativas às condições de trabalho, sobretudo aquelas que estão vinculadas ao aumento da folha de pagamento dos funcionários da educação. Joga-se assim o custo da qualidade especificamente para os professores, porque são eles que produzem os resultados diretos e evidentes da aprendizagem. Essa situação, característica da nova configuração econômica, em que a lógica de um mercado globalizado, altamente competitivo, norteia hegemonicamente as políticas públicas em relação à educação, cria, como muitos trabalho apontam, um mal-estar docente que poderia ser "caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho cada vez mais precárias, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional" (Cunha, 1999, p. 141).

Nesse sentido, ao compreender as atividades dos meus colegas, das suas possibilidades e limites, posso entender a minha própria atividade, a minha ego-história, e, ao fazer isso, tenho a possibilidade de mudar a minha prática como educadora e também a minha ação política.

Se a primeira razão vincula-se à minha experiência individual como educadora, a segunda insere-se na preocupação de compreender como, nos últimos tempos, o trabalho docente é construído – na prática e na representação – pelas sociedades. No dizer de Nóvoa (1995b, p. 15),

os anos 60 foram um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; nos anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Acrescentaria o caráter de sacerdócio à essa atividade apontada por Nóvoa (1995b), cuja amarra ideológica prejudica a construção de uma identidade profissional e reforça o sentimento constantemente imputado aos docentes de

culpados pelas mazelas<sup>6</sup> da escola. Hypólito (1999, p. 84) também chama a atenção para essa idéia de docência, afirmando que ainda hoje “é absolutamente presente entre nós (...), pois, embora sofra alterações, não tem mudado a sua essência”. Entretanto, Garcia *et. al* (1996) destacam também que “o discurso da resignação e da dedicação tem-se transformado numa armadilha também para educadores vinculados à tradição crítica, progressista e de esquerda ( *apud* Hypólito, 1999, p. 86).

No entanto, preferi elaborar uma análise com base naqueles professores, os quais dadas as condições concretas de trabalho na escola pública, buscam fazer uso das chamadas novas tecnologias. Penso que, pela prática, são pessoas que possuem valiosa experiência e, por isso mesmo, o seu trabalho revela-se de grande importância para lançar pistas àqueles que querem pensar e construir uma escola diferente da atual.

Sendo assim, as motivações que levaram a delimitar esse problema são as seguintes: compreender como as novas tecnologias incorporam-se no trabalho docente, visando contribuir para que a escola comece a dedicar às novas tecnologias atenções tão significativas, quanto a sociedade lhes tem dado; e que se garanta acesso e inclusão a esses meios a população que procura a escola pública; enfim, que se definam as políticas públicas pelas necessidades e possibilidades reais encontradas nas escolas.

São as questões mais gerais que me levaram a buscar compreender o problema exposto acima. Coloco, entretanto, que as justificativas não se esgotam aqui. À medida que o trabalho de pesquisa foi sendo realizado, freqüentemente

---

<sup>6</sup> Em entrevista concedida à revista *Isto É* (10 maio 2.000), o Ministro da Educação Paulo Renato culpou os professores pelos primeiros fracassos apresentados pela reforma do ensino fundamental. Segundo a matéria alunos estão chegando à sexta série sem saber ler, escrever e fazer as quatro operações e quando isso é descoberto pelas Secretarias de Educação costumam abrir uma sindicância e apenas os professores são penalizados, ao passo que o governo não faz a parte que lhe compete, disseram dois entrevistados da reportagem. Nesse sentido também, resgato a fala de um diretor: “ Em 1997, no começo da ciclagem [transformação do regime seriado pelo de ciclos, onde o aluno é avaliado apenas no final de cada um] o pessoal da Secretaria falou muito a nível de salário junto com o projeto porque praticamente ninguém queria a educação pelo ciclo (...) mas não teve nada” ( Entrevista 10). O diretor retrata, também, a preocupação dos professores com essas reformas: “ Essa educação no todo, que a Secretaria tenta passar para esses alunos, se não tentar mudar a estrutura a gente vai está formando uma pessoas com a cabeça muito boa mas que não consegue entrar num concurso, por exemplo de vestibular, porque vai faltar conteúdo”.

indaguei-me se o caminho que escolhera era relevante, de fato, para construir conhecimentos sobre a escola.

## **2. A opção teórico-metodológica**

Compreender como o trabalho docente incorpora as novas tecnologias colocou a necessidade de fazer novamente a escolha dos pressupostos metodológicos. Poderia ter buscado o caminho da análise do discurso dos professores sobre as novas tecnologias para desvendar o problema proposto ou, então, ter efetuado uma análise fenomenológica, com a pretensão de entender a essência da intencionalidade na utilização desses meios. Os diferentes caminhos postos pela ciência têm a sua validade, com exceção dos que pretendem abolir a perspectiva de conhecer a realidade, colocando em xeque o esforço inaugurado por Descartes e outros, para propor uma outra forma de explicação do mundo que não fosse a metafísica (Soares, 1992). Também, a construção de muitas possibilidades apontam problemáticas férteis para a discussão científica sobre métodos e teorias no momento em que a sociedade coloca um rico, variado e complexo estoque de objetos. É pretensioso achar que um único método e uma única teoria sejam verdadeiros. Persistir nessa idéia é desconsiderar o campo científico como propício ao debate, à problematização. Assim, é importante o surgimento de estudos sobre temáticas até então relegadas a segundo plano como: o cotidiano, a subjetividade, as representações sociais, porque colocam perspectivas de abarcar partes desconhecidas da trama social. Porém, é preciso esclarecer que a ciência constitui um campo de disputa de interesses das classes sociais, sendo pois ingenuidade pensar em uma pureza científica, para além da sociedade. Ao contrário, ela faz parte dessa trama, portanto, constitui alvo de ideologização e instrumentalização, mas também, contraditoriamente, campo possível para a discussão crítica da sociedade. " A ciência não tem preconceitos. Ela não é pura sistemática, não é simples classificação; ela se abre para o conhecer, é isto que importa, por isso sofre tantas vezes tantas oposições sociais" (Cardoso, 1971, p. 16).

Assim, para a compreensão do problema, muitos caminhos poderiam ser percorridos, entretanto, conforme a pesquisa e as primeiras percepções da realidade foram construídas, optei por tentar compreender o objeto com base em situações concretas, o que me levou a ir além da análise do discurso dos professores ou da representação social que faziam das novas tecnologias. Convenci-me de que descobrir como as relações eram estabelecidas nas escolas e como essas reproduzem e produzem a sociedade poderia me levar a um grau maior de aprofundamento do estudo do objeto proposto e radicalizar a compreensão da sua totalidade. Por isso, estabelecer o perfil das escolas não traduz o compromisso com uma mera descrição, que se torna abstrata, da localidade geográfica na qual se dá o trabalho docente. Refere-se a uma tentativa de traçar determinantes que dêem conta de explicar as interferências sociais no trabalho docente, contribuindo, portanto, para afastar a perspectiva de uma análise abstrata do objeto (Gamboa, 1997). Outra motivação para seguir esse caminho foi a de sentir que, conforme os dados eram pesquisados, muitas questões importantes também surgiram e me fizeram buscar uma análise que tentasse apreender relações determinantes desse objeto, para tentar desvendar as mazelas que assolam as escolas públicas. Nesse sentido, as opções em relação à pesquisa não só imbricavam-se para os caminhos teóricos-metodológicos como também para a opção político-ideológica do pesquisador.

Na verdade, os meus dias não são meus, os dias de cada um não são seus – são nossos, porque sob os meus dias, sob os dias de cada um, está a história de todos, e é por isso que assumir a subjetividade e fazer da própria vida objeto de pesquisa é uma forma – não-convencional (?) – de colaborar na construção do conhecimento histórico e educacional. (Soares, 1992, p. 128).

Este trabalho não é uma análise da minha trajetória como educadora. Entretanto, se não baseou-se no que hoje se chama de ego-história, a opção política e ideológica do pesquisador nas escolhas preferidas fez-se à luz da

identificação de uma história que não é só deles ( dos professores ) mas minha também, e que, se olhada à luz da ciência, possibilita a distância necessária para o reconhecimento crítico de si e, dialeticamente, dos outros, pois

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhecer-se a ti mesmo como produto de um processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (Gramsci , 1987, p.12)

### 3. Os primeiros contatos

Ao definir o objeto de estudo, era importante pesquisar escolas que tivessem diferentes mantenedores. Como em Goiânia existem três tipos de mantenedores de escolas de ensino fundamental – segunda fase – pretendia pesquisar esses três tipos de realidade escolar e descobrir como as novas tecnologias e o trabalho docente se comportam nessas administrações, o que, entretanto, não foi possível na escola particular. De fato, o pesquisador não dá conta, por uma série de razões, de estabelecer, *a priori*, todos os passos de uma pesquisa. Ao começar o trabalho, as fontes vão indicando outras possibilidades e questionando algumas que constavam no projeto inicial. A perspectiva de que isso é perfeitamente possível e aceitável, porém, motivou-me a continuar o trabalho proposto e não colocar em xeque a sua validade, pois, como bem disse Cunha (1996), a pesquisa é também um ato educativo para o pesquisador e, no caso de fontes vivas, para os pesquisados. Portanto, como processo dessa aprendizagem, descobri que as possibilidades de comparação entre as escolas são, potencialmente ricas para compreender a realidade, estabelecer pistas para novos estudos e indicar possíveis ações para solucionar os problemas que surgem nas escolas.

Ao entrar em contato com as escolas, diferenças sobre o acesso a elas vieram à tona, determinadas pelas políticas empreendidas pelas mantenedoras e

que ajudam a compor o contraditório quadro das relações estabelecidas no interior dessas instituições.

Na escola municipal (denominada escola B), a entrada precedeu-se de autorização da Secretaria Municipal de Educação, exigência estabelecida não só pelo Departamento de Ensino desse órgão como também pela Diretoria da Escola. A responsável pelo Departamento de Ensino alegou que a Secretaria deve estar ciente dos estudos que são realizados nas escolas, pois a socialização dos resultados nas coordenações da Secretaria pode ajudar o diagnóstico do trabalho feito no interior da escola em relação às novas tecnologias. A alegação da diretora é que se deve tentar evitar um desgaste público do trabalho dessa administração; a diretora pedagógica, na época disse que a prefeitura abriu as portas para uma pesquisa que detectou apenas os problemas, o que gerou um grande mal-estar. As duas preocupações são contrastantes: de um lado, o apreço, pelo menos em discurso, pela pesquisa científica e a clareza da importância dela para o diagnóstico dos problemas, e de outro, a preocupação com a manutenção da imagem política do bom serviço que a prefeitura tem prestado à comunidade em um momento em que a atual administração empenha-se para dar às escolas municipais o *status* de referência nacional na qualidade da educação – esse empenho fica mais visível no momento em que analisarmos a escola B.

Em relação à preocupação da diretora, é instigante pensar que ao mesmo tempo em que se declara a autonomia da escola para gerenciar alguns recursos e projetar as suas ações, e no caso, acrescentar a permissão para pesquisas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, permanece ainda a subordinação, talvez implícita, aos órgãos centrais. O caminho teria que ser inverso, caso se pretenda optar por autonomia e cidadania da escola. O pesquisador deve chegar à escola, discutir o projeto de pesquisa e a escola dar ou não o aceite, comunicar à Secretaria a sua decisão e ser apoiada e orientada,

resguardando a sua autonomia. Acredito ser essa a possibilidade concreta da escola construir-se como espaço de qualidade da aprendizagem e de cidadania<sup>7</sup>.

Entretanto, radicalizar o processo de autonomia e romper com a perspectiva da autonomia apenas das franjas pressupõe colocar em xeque os diversos níveis de poder, que estão dentro e fora da escola. Dificil tarefa em uma formação social a qual constitui campo fecundo para a consolidação de poderes e de desigualdades. Sendo assim, uma simples autorização contém facetas sociais e individuais de interesses que delimitam os contornos das relações estabelecidas na educação. Daí, a grandeza e a importância, por exemplo, dos estudos que privilegiam os espaços microsociais, as quais possibilitam detectar as miudezas das ações das pessoas, e, ao mesmo tempo, compreender que nelas estão contidas as determinações concretas da sociedade do tempo presente mas também os resquícios de tempos passados. Em uma simples autorização, há uma imposição do tempo presente, retratado pela importância da ciência no diagnóstico dos problemas e a socialização desses estudos para a melhoria da qualidade do ensino, mas também a manutenção de um tempo passado, que se preocupa com uma imagem política positiva, mesmo que signifique camuflar os reais problemas da escola, apontados pela ciência. Mais uma vez interesses políticos e de manutenção de poder estão presentes hoje como estavam no início da história colonial brasileira e que, em última instância, continuam a determinar as relações quer micro quer macrosociais. Digo tempo presente e tempo passado, cada um tendo os seus representantes nessa ação da autorização, mas, na verdade, não são excludentes ou conflitantes, mas sim complementares e capazes de dar continuidade às relações também estabelecidas nos menores níveis de socialização da sociedade, a manutenção da sociedade presente.

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, qualidade refere-se à construção de processos de ensino-aprendizagem que, levando em consideração as condições concretas da clientela e a necessidade de criação de ambientes e atitudes democráticas, proporcionem aos alunos o acesso aos conhecimentos (incluindo as novas tecnologias) historicamente construídos, com o objetivo de que os setores sociais, sobretudo os menos favorecidos, consigam incluir-se na distribuição das riquezas hoje produzidas pelas sociedades e na determinação das políticas a serem aplicadas. Nesse sentido, ressalta-se a importância do fortalecimento de relações democráticas na sala de aula, na escola e na sociedade.



Assim, a forma de entrada na escola municipal começa a desvendar a permanência marcante da Secretaria no interior das unidades, determinando significativamente as relações centralizadoras do órgão administrativo. Veremos, nos capítulos seguintes, que a intervenção da Secretaria faz-se presente no cotidiano das relações estabelecidas na escola, até na forma de definição das políticas de utilização das novas tecnologias. Entretanto, essa intervenção reveste-se de modernidade pedagógica<sup>8</sup>, que, ao antecipar a realização de desejos e necessidades, consegue uma adesão muito grande dos professores às suas ações.

Iniciar a pesquisa na escola estadual (denominada escola A) prescindiu de autorização prévia da Secretaria Estadual de Educação. O pedido foi feito à diretora da escola que me encaminhou à coordenadora geral. A facilidade de entrada nesta escola não indicou a facilidade de obtenção dos dados necessários à pesquisa. Apesar da abertura dessa unidade à pesquisa – o que rapidamente poderíamos avaliar como autonomia da escola para definir as suas políticas – ao longo do convívio com ela, ocorreu uma centralização das decisões nas mãos da coordenadora pedagógica geral e também uma grande intervenção da Secretaria na vida da escola. Assim, a autonomia revela-se apenas aparente, ao analisarmos como se estabelecem as relações e o trabalho nessa unidade. Na verdade, até as dificuldades levantadas pelos professores para empreender o trabalho pedagógico e a observação feita por mim ao longo da pesquisa indicam que o perfil pedagógico da escola, centrado no que os professores chamam de *aulismo*, demonstra a forte diretriz da política da Secretaria nessa escola. Portanto, a sua submissão pode ser detectada na manutenção dessa prática e na não-ação – pelo menos durante a minha permanência na escola – de subverter os ditames desse órgão. Não raro, as coordenadoras e a secretária geral colocaram a necessidade de repor as aulas e garantir o calendário

---

<sup>8</sup> Como veremos mais adiante, essa Secretaria, a partir da década de 80, tem investido na obtenção de qualidade de ensino para as escolas dessa rede, para o que, concentra as suas ações construindo possibilidades para que o trabalho docente incorpore o que há de mais moderno em termos pedagógicos, não para todas as escolas, mas para algumas, como projetos experimentais ( ver crítica de Arroyo, 1999a , a esse

elaborado pela Secretaria. Nesse sentido, é possível afirmar que existe também, uma cumplicidade de seus dirigentes em relação à idéia de que o trabalho pedagógico se dá fundamentalmente mediante o *aulismo*.

Também, essa unidade escolar adota o centralismo da Secretaria e da direção/coordenação na determinação dos rumos da escola, só que pouco atenta às necessidades de modernização pedagógica, sobretudo pela Secretaria.

Na escola particular não foi possível realizar a pesquisa. Depois de três tentativas para conseguir um local de pesquisa, desisti da idéia. Em duas escolas, as justificativas para não encaminhar o trabalho estiveram ligadas à preocupação com o andamento das atividades e uma, em que cheguei a apresentar e discutir o projeto de pesquisa, obtendo no início uma aprovação, mas foi negado, seguido de um pedido de desculpas porque não haveria a possibilidade de concretizá-lo, pois as outras sócias alegaram não ser esse o melhor momento, uma vez que os professores estavam participando de um curso com assessores de São Paulo, na escola e que a pesquisa poderia prejudicar a atividade. Acho importante colocar essa dificuldade em conseguir uma escola particular porque muitas pistas podem ser levantadas – por outros trabalhos – para explicar a recusa. Assim, persistir em conhecer a escola particular é necessário para começar a questionar o que é mito ou verdade em um espaço educacional privado e perceber as reais diferenças entre a escola pública e a escola privada – pois muitas vezes o ensino privado aparece como modelo para as políticas públicas, como deixa transparecer a fala de uma entrevistada que participou do governo:

É, na realidade, esta questão de dispensar o aluno é complicada, porque você imagina na escola particular que carrega nos seus ombros toda uma situação vantajosa em detrimento da escola pública. A escola pública não funciona, e a escola particular é muito rígida e eu tenho percebido que a sociedade, os pais de classe média gostam muito disso, na escola particular ninguém dá

---

respeito). Entretanto, a modernização dá-se estritamente nesse aspecto; não indicando ainda um rompimento das relações autoritárias nas escolas.

palpite (...) agora, na escola pública tudo tem que ser ao livre fazer? ( Entrevista 1)<sup>9</sup>.

Nas entrevistas com os professores, três tiveram experiência em trabalhar na rede particular, e colocaram as decepções encontradas nesse ambiente:

eu trabalhei em escolas particulares e eu não troco a escola que eu estou por uma escola particular porque lá nós professores não somos considerados, aqui nesta escola o ambiente é bom, somos mais reconhecidos... ( Entrevista 2).

Esses depoimentos, juntados com a impossibilidade de encontrar uma escola particular para ser pesquisada, dão pistas interessantíssimas para afirmar que ela é um objeto que deve ser estudado e, esse estudo pode não só apresentar os problemas reais e as soluções possíveis para essas escolas, mas também buscar um acerto de contas da escola pública com a escola particular, pois está no senso comum e é alimentado perversamente pelo conjunto da iniciativa privada que público é sinal de ruim, de péssima qualidade sem explicar o porquê. A intenção nós sabemos: capitalizar, sem nenhum gasto, as mazelas da escola pública.

Compreender a relação do trabalho docente com as novas tecnologias em três espaços, não foi possível pelos motivos mencionados. Assim, optou-se por ficar somente com duas escolas (públicas). Hoje penso que isso me ajudou: dada a natureza da pesquisa escolhida – qualitativa – haveria o limite humano definindo a capacidade de busca e análise dos dados. Duas escolas significaram a possibilidade concreta de realizar um trabalho que envolveu observação, entrevista, questionário e que lidou com fontes vivas e acontecimentos presentes, à mercê dos tempos impostos pelas escolas. Lembro-me aqui das inúmeras vezes que fui assistir a uma aula com o vídeo ou computador e não foi possível, da dificuldade de conseguir a devolução dos questionários dos professores, ou da

---

<sup>9</sup> Mais adiante, os dados levantados vão indicar a clientela de fato da rede pública, pelo menos das escolas

entrevista que não foi feita no horário marcado. O pesquisador torna-se meio refém das fontes e com pouca autonomia para estabelecer prazos precisos para iniciar o trabalho de análise dos dados, como afirma Cardoso (1971).

#### 4. O trabalho docente e as dificuldades iniciais

Após entrar em contato com a escola, por intermédio do diretor e do coordenador e realizar as primeiras observações<sup>10</sup>, apresentei a pesquisa aos professores e pedi a sua colaboração para a coleta de dados, pois a sua atividade seria o centro de análise do meu trabalho. Nas duas escolas, a resposta foi positiva.

O questionário pedia a identificação do docente, continha uma questão fechada e uma aberta<sup>11</sup>, e foi entregue aos professores para que fossem escolhidos aqueles que seriam acompanhados no decorrer da pesquisa. Estabeleci que os professores acompanhados seriam os que utilizassem as novas tecnologias presentes nas escolas, como: vídeo, TV Escola e computador.

Entretanto, a euforia de ter conseguido a adesão formal da escola e dos professores para realizar o trabalho, foi logo dissipada. Ao tentar receber os primeiros questionários, constatei que não iria ser fácil. Por muitas vezes, estive nas escolas para deixar os questionários ou para recebê-los e não foi possível. Consegui entregar a todos (quarenta professores de quinta a oitava séries das duas escolas), entretanto, recebi de volta apenas 28 questionários, dos quais, 64% da escola A e 83% da escola B. O grande índice de devolução da escola B explica-se pelo empenho da coordenadora em me ajudar, quando percebeu a dificuldade em que me encontrava. Na escola A, a dificuldade ainda foi maior, em razão da quantidade de professores – 28 trabalhando de quinta a oitava séries

---

pesquisadas. Talvez fosse importante que os dirigentes não *esquecessem* o fato.

<sup>10</sup> As observações feitas estão relatadas nos diários de campo; ver anexo 1.

<sup>11</sup> Ver anexo 2, que traz os roteiros de entrevistas e os modelos de questionários utilizados nesta pesquisa.

contra 12 da escola B. Nas duas escolas, as oportunidades de encontrar os professores eram poucas e, como pessoa estranha ao ambiente escolar ficava constrangida em insistir com os professores nos dez minutos de descanso que tinham, ou seja, no horário do recreio, que servia também para que as coordenadoras e a secretária dessem os avisos e deliberassem, com os professores sobre assuntos pertinentes à escola. Na escola A, outra dificuldade, foi encontrar os professores, pois, sendo muitos, tive que ir vários dias para entregar os questionários, recolhê-los, ou então, marcar outro dia de entrega porque os esqueciam em casa. Mesmo assim, dos 28 professores que entregaram os questionários respondidos 18 eram da escola A<sup>12</sup>.

Hoje, penso que escolhi o caminho talvez mais difícil, pois poderia ter pedido aos coordenadores que indicassem os professores ou então fazer uma enquete com os alunos. Entretanto, apresento essa dificuldade como mais um elemento de análise para compreender as reais condições de trabalho desses profissionais. De fato, pude constatar mais adiante, no decorrer da pesquisa, que são imensos os problemas relacionados ao trabalho docente desse nível de ensino. Apesar das dificuldades, depois de dois meses, consegui recolher 70% dos questionários.

Dos 28 professores que responderam o questionário, escolhi oito que estavam utilizando as novas tecnologias, para fazer as observações das aulas em que seriam usados esses meios, e com as quais seriam realizadas as entrevistas. Foram selecionados quatro professores de cada escola.

Na escola A, as respostas dos questionários revelou ser o vídeo a tecnologia mais antiga e, por isso mesmo, a mais usada na escola. Procurei então, selecionar professores que utilizassem, de maneira mais freqüente, o

---

<sup>12</sup> É preciso destacar que semelhante a minha foi a dificuldade que André (1992) encontrou para aplicar os questionários de um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da escola normal de São Paulo em 1988: "o baixo retorno dos questionários nos levou a uma reflexão acerca da forma de conduzir esse tipo de levantamento. Se, por um lado, nós nos preocupamos com a técnica de elaboração do questionário, com seu pré-teste e reformulação, acreditando que esses cuidados já seriam suficiente, por outro lado nos descuidamos da forma de aplicação. Enviamos por via postal aos diretores (...)soubemos mais tarde que muitos professores nem chegaram a receber o questionário (...)" No caso desta pesquisa, fui pessoalmente, e o índice de retorno considerado bom, mas à custa de muitas idas às escolas, explicações do que se tratava e ajuda de coordenadores. Como determinante desta dificuldade considero a falta de tempo do professor, oriunda do excesso de carga

vídeo. Entretanto, ao tentar acompanhar o trabalho dos professores, muitos alegaram, por exemplo, que apesar da resposta positiva no questionário, não haviam utilizado o vídeo naquele ano ainda, ou o tinham utilizado muito pouco. Assim, além das respostas do questionário, usei o caderno de reserva da sala de vídeo e da biblioteca para auxiliar a escolha, mas constatei que muitos reservavam aquelas salas para dar aulas e realizar outras atividades. Portanto, os critérios tiveram que ser criados conforme as dificuldades iam aparecendo. Resumindo, os critérios utilizados foram os seguintes: a) professores que entregaram os questionários; b) professores que declararam, no questionário, utilizar as novas tecnologias; c) professores que declararam utilizar o vídeo e tinham reservado a sala de vídeo ou biblioteca para usá-lo; d) professores que estavam trabalhando no turno vespertino no primeiro semestre; esse critério foi considerado porque era grande a troca de professores de um semestre para outro, assim, procurou-se garantir, na lista dos escolhidos, a presença de professores que passaram por todo o processo de escolha inicial; e) professores que se dispuseram a participar das entrevistas.

Na escola B, a escolha foi feita pelas respostas dos questionários; não foi necessário construir outros critérios, pois as respostas obtidas correspondiam à prática do docente, como verifiquei posteriormente. Todos os professores selecionados concordaram em ser entrevistados e permitiram que as suas aulas fossem acompanhadas.

Para ajudar a levantar dados sobre a escola e sobre a utilização das novas tecnologias, foram realizadas entrevistas com os coordenadores pedagógicos.

Por último, justifica-se a escolha desse nível de ensino – segunda fase de ensino fundamental – por duas razões: a primeira é o fato desse nível de ensino estar presente tanto na escola pública municipal quanto estadual, o que abre a possibilidade para comparações; a segunda diz respeito à experiência profissional da pesquisadora, professora e coordenadora desse nível de ensino.

---

horária. E este era mais um trabalho, que compreensivamente entendi em muitos esquecimentos mais uma resistência aos inúmeros papéis que atormentam a vida do professor” (*ibid.*, p. 55).

Nesse sentido, o problema levantado é parte concreta, vivenciada na sua prática cotidiana e alvo de suas preocupações.

## 5. De volta às escolas

Depois de analisar as observações feitas e descritas nos diários de campo – tanto das aulas em que os professores escolhidos utilizavam as novas tecnologias quanto da escola, sobretudo, do recreio, horário em que os professores se encontram cotidianamente – e as entrevistas realizadas com os professores escolhidos e com os coordenadores, verifiquei que os dados levantados não foram suficientes para conhecer o trabalho docente em relação às novas tecnologias.

Em consequência disso, voltei às escolas para buscar dados que pudessem esclarecer melhor como era a prática dos professores na utilização desses meios, pois as observações das aulas foram insuficientes, uma vez que o uso das novas tecnologias era bastante esporádico, tanto em uma quanto em outra escola – com exceção entretanto das aulas em que o professor da escola B utilizava o computador, pois tinha horário estabelecido para todas as turmas.

Além disso, voltei às escolas na tentativa de responder a uma indagação que surgiu quando fazia a leitura dos dados coletados – por que, mesmo com as dificuldades em realizar o trabalho docente nessas escolas, o grupo de professores escolhido insistia em utilizar as novas tecnologias e outras metodologias e buscava desenvolver um processo de aprendizagem que envolvesse os alunos? Enfim, por que *remavam contra a maré* e ousavam utilizar as novas tecnologias e, também, outras metodologias para obterem uma aula de melhor qualidade? Essa foi a questão que surgiu como desdobramento da primeira e que norteou o trabalho de pesquisa no segundo momento de coleta de dados. Por isso, entrevistei novamente os professores, as coordenadoras

pedagógicas e apliquei um questionário, com perguntas fechadas e abertas, em uma turma de alunos de cada professor escolhido. Essa coleta, envolveu 254 alunos das duas escolas .

É preciso destacar também que foram feitas entrevistas<sup>13</sup> com os diretores, secretários-gerais das escolas pesquisadas, com o bibliotecário/responsável pela gravação da TV Escola na escola B <sup>14</sup>, com o responsável pelo laboratório de informática da escola B, com a coordenadora do laboratório de informática da escola A, com sindicalista, com outros diretores: um da rede municipal de ensino e dois da rede estadual de ensino, com um membro do Centro de Formação e Pesquisa da Rede Municipal de Ensino e, para obter um pouco de conhecimento da rede pública estadual, membros das equipes que participaram da administração do governo no ano em que a pesquisa começou a ser realizada – 1998. É preciso reconhecer que existe uma lacuna na produção de conhecimento sobre a realidade das escolas estaduais, porque não foi possível encontrar na literatura referências às escolas estaduais de Goiânia.

Foram utilizados também documentos sobre os projetos de informatização das escolas, sobre a TV Escola, os projetos pedagógicos das escolas e outros documentos necessários para responder às questões que surgiam durante o processo de pesquisa . A volta à escola significou, nesta pesquisa, a possibilidade de apreender mais radicalmente o objeto, cuja necessidade ele mesmo impunha e não podia ser desprezado, pois

cientista investigador sabe que é possível criar hábitos intelectuais que facilitem a abertura do pensamento, a flexibilidade do raciocínio e de atenção, de tal modo que se aprenda a se deixar guiar pela teoria e pelo método sem se escravizar a eles,

---

<sup>13</sup> Ver roteiro das entrevistas no anexo 2.

<sup>14</sup> Na escola B, a bibliotecária acumulava trabalho e era responsável pela gravação dos programas da TV Escola; mais tarde, com a montagem do Laboratório de Informática na escola, metade dos alunos, ficava aos seus cuidados, enquanto a outra metade realizava atividades no Laboratório de Informática. Na escola A, uma das coordenadoras pedagógicas gravava os programas e, como sempre estava sobrecarregada de trabalho, não conseguia arrumar tempo para fazer a entrevista ; sendo assim, acabei desistindo.



pois que é o espanto que excita a lógica (Bachelard, *apud*,  
Cardoso, 1971, p.9).

## CAPÍTULO II

### AS ESCOLAS

As escolas A e B pertencem à rede pública de ensino; a primeira é estadual e a segunda, municipal. A estrutura física das escolas e a capacidade numérica de atendimento diferem bastante.

#### **1. Características físicas e organização do trabalho nas escolas**

A escola A (estadual)<sup>15</sup> possui 21 salas de aula, dois laboratórios para aulas práticas, uma sala de saúde; salas de mecanografia, uma sala de recursos audiovisuais, biblioteca, datilografia, coordenação, professores, direção, secretaria, de educação física e um laboratório de informática (com cinco computadores). Na época da pesquisa, pude presenciar a montagem da sala de Inglês. A escola A conta também com quatro sanitários masculinos e femininos para professores e alunos; dois almoxarifados, uma cantina e uma cozinha. Toda essa estrutura encontra-se repartida ao longo de dez pavilhões, cuja área externa possui uma quadra de esportes, vestiário, sala de jogos, arquibancada e pista olímpica, além de uma extensa área verde. Com essa estrutura, a escola A atende a uma clientela em torno de três mil alunos, divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os cursos oferecidos são: o ensino fundamental, segunda fase (quando foi iniciada a coleta de dados ainda funcionava uma turma de quarta série da primeira fase no turno vespertino), o ensino médio e as últimas turmas de cursos profissionalizantes: o magistério e o curso técnico em patologia clínica.

A escola B (municipal) foi entregue à comunidade, que reivindicou a sua construção, em 1994, mas, segundo entrevistada, só começou a funcionar de fato em 1995. A estrutura física está dividida em três pavilhões: o primeiro, com seis salas: a biblioteca, a coordenação, um depósito de material, a

---

<sup>15</sup> Escola construída em 1977 para atender às diretrizes educacionais que demandavam escolas polivalentes.

secretaria, a sala do diretor e a sala dos professores; o segundo, com duas: o laboratório de informática e de ciências e o terceiro, com oito salas de aula. Além dos pavilhões, a escola possui uma cantina, um galpão e uma quadra de esportes construída em 1999.

A escola atende, sobretudo, aos moradores do setor em que foi construída mas também a alunos de bairros próximos. Segundo dados das entrevistas, a demanda é muito grande e a escola não consegue atender a todos.

Ela tem 540 alunos e funciona em dois turnos, matutino e vespertino. O primeiro tem oito turmas de sexta a oitava séries e o segundo, os ciclos I e II (da alfabetização a quinta série).

### 1.1 O nível sócio-econômico da clientela

Para caracterizar o nível sócio-econômico dos alunos das escolas pesquisadas, considereirei três aspectos: a profissão dos pais dos alunos; o grau de instrução dos pais; o tipo de moradia da família – aqui entendida em sentido amplo, ou seja, aquela que também abriga o aluno para estudar, casa de tios, de avós e outras. Os dados apresentados nos itens 1.1 e 1.2 foram obtidos por meios do questionário respondido pelos alunos das turmas pesquisadas. Participaram, no total, 254 alunos das duas escolas. Em relação à ocupação dos pais e das mães, os dados foram classificados em seis categorias, a saber: <sup>16</sup>

A1) trabalhador não-manual assalariado (funcionários públicos, professores, comerciários, etc).;

A2) trabalhador não-manual e não-assalariado (profissionais liberais, vendedores autônomos, etc);

B ) proprietário de empresas comerciais, industriais ou rurais;

C1)trabalhador manual assalariado (empregados domésticos, zeladores de prédio, etc);

---

<sup>16</sup> A classificação foi retirada de Loureiro (1993).

C2) trabalhador manual não-assalariado, os chamados autônomos (costureira, eletricista, encanador, salgadeira, etc);

D ) dona de casa.

**Tabela 1** – Ocupação, grau de escolaridade e tipo de moradia dos pais dos alunos das turmas dos professores escolhidos das escolas A e B (%).

DADOS DOS ALUNOS		ESCOLA 'A'	ESCOLA 'B'
OCUPAÇÃO DO PAI (1)	A1	16,6 %	17,9 %
	A2	15 %	18,6 %
	B	2,5 %	2,9 %
	C1	17,5 %	17,9 %
	C2	33,3 %	33,5 %
OCUPAÇÃO DA MÃE (1)	A1	18,3 %	17,1 %
	A2	5 %	8,9 %
	B	3,3 %	2,2 %
	C1	1,6 %	15,6 %
	C2	20 %	11,1 %
TIPO DE MORADIA (2)	D	40 %	39,5 %
	E1	64,1 %	77,4 %
	E2	26,3 %	17,2 %
GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI (3)	E3	4,3 %	2,2 %
	F1	5,0 %	2,9 %
	F2	34,4 %	44 %
	F3	14,2 %	11,9 %
	F4	8,4 %	11,1 %
	F5	19,3 %	7,4 %
	F6	6,7 %	8,2 %
GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE (3)	F7	4,2 %	7,4 %
	F1	4,1 %	1,4 %
	F2	33,3 %	31,3 %
	F3	11,6 %	20,8 %
	F4	13,3 %	12,6 %
	F5	18,4 %	14,9 %

	F6	8,3 %	7,4 %
	F7	6,6 %	8,2%

Fonte: questionário aplicado

### Legenda

- 1) A1 – Trabalhador não-manual assalariado  
A2 – Trabalhador não-manual não-assalariado  
B – Empresários  
C1 – Trabalhador manual assalariado  
C2 – Trabalhador manual não-assalariado
  
- 2) E1 – Casa própria  
E2 – Casa alugada  
E3 – Casa financiada
  
- 3) F1 – Analfabeto  
F2 – Primeiro grau incompleto  
F3 – Primeiro grau completo  
F4 – Segundo grau incompleto  
F5 – Segundo grau completo  
F6 – Curso superior incompleto  
F7 – Curso superior completo

Nas duas escolas pesquisadas predominam como ocupação do pai o trabalhador manual não-assalariado (33,3% na escola A e 33,5% na escola B); em relação às mães, os dados, dona de casa, como ocupação predominante (40% na escola A e 39,5% na escola B).

No que diz respeito à ocupação dos pais, existe coincidência em todos os itens levantados nas duas escolas; já em relação à ocupação das mães, a escola A apresenta quase o dobro do número de trabalhadoras manuais não-assalariadas que a escola B (respectivamente 20% e 11,1%); por outro lado, o número de trabalhadoras manuais assalariadas na escola B é maior (15,6% do total), sendo apenas de 1,6% na escola A. Os dados levantados sugerem que, em relação às mães da escola A predominam ocupações com "renda e trabalho

irregulares, participantes da denominada economia informal, o que os caracteriza como um grupo de vida instável" (Loureiro, 1993, p. 67).

No que diz respeito à moradia, a escola A tem maior número de famílias que moram de aluguel do que a escola B – respectivamente 26,3% e 17,2%. É grande o número de famílias que possui casa própria nas duas escolas: 64,1% na escola A e 74,4% na escola B.

Já em relação ao grau de escolaridade dos pais, predomina o primeiro grau incompleto (43,4% na escola A e 44% na escola B). É maior o número de analfabetos na escola A (5,0%) do que na escola B (2,9%). Em relação às mães, também predomina o primeiro grau incompleto (33,3% na escola A e 31,3% na escola B).

Apesar de alguns dados revelarem diferenças de uma escola para outra, é possível concluir que a clientela das duas escolas apresenta perfis sócio-econômicos semelhantes. Os pais são predominantemente trabalhadores manuais não-assalariados. Entre as mulheres, prevalece a ocupação de dona de casa; o nível de escolaridade é o de primeiro grau incompleto e a maioria das famílias possui casa própria.

## 1.2 A escolha das escolas

A escola pública, segundo os indicadores sócio-econômicos da clientela levantados acima, constitui um espaço significativo para que ela tenha, de um lado, a possibilidade de uma formação intelectual mais aprofundada e, de outro, em mais um meio onde é possível complementar a sua formação social e afetiva. Assim, pareceu-me importante identificar os critérios de escolha da escola pública e a avaliação que a clientela faz dela.

**Tabela 2** – Critérios de escolha das escolas públicas e avaliação das escolas realizadas pelos alunos dos professores escolhidos das escolas A e B (%)

DADOS DOS ALUNOS		ESCOLA 'A'	ESCOLA 'B'
CRITÉRIOS DE ESCOLHA DA ESCOLA PÚBLICA (1)	A1	24,1 %	34,8 %
	A2	32,2 %	27,1 %
	A3	16,6 %	22,7 %
	A4	6,6 %	3,7 %
	A5	5,8 %	4,5 %
	A6	5 %	1,5 %
	A7	4,1 %	-
ÍNDICE DE APROVAÇÃO (2)	B1	89,9 %	91,8 %
	B2	6 %	1,8 %
POR QUE GOSTAM DA ESCOLA? (3)	C1	43,6 %	46,8 %
	C2	18,1 %	15 %
	C3	8 %	6 %
	C4	6 %	4,3 %
	C5	5,2 %	5,8 %
	C6	4,6 %	7,5 %
	C7	-	3,7 %
	C8	3,6 %	1,2 %

Fonte: questionário aplicado

Legenda:

- 1)        A1 – Proximidade da escola  
           A2 – Qualificação  
           A3 – Proximidade da escola e qualificação  
           A4 – Escolha dos pais  
           A5 – Oferta de vagas  
           A6 – Indicação  
           A7 – Professores qualificados
- 2)        B1 – Gostam da escola  
           B2 – Não gostam da escola

## 3) Razões:

- C1 – Qualidade do ensino
- C2 – Qualidade dos professores
- C3 – Amizade
- C4 – Qualidade da organização administrativa
- C5 – Ambiente agradável
- C6 – “Futuro”
- C7 – “Modernidade”
- C8 – Segurança

Assim, os dois critérios de escolha mais indicados coincidem nas duas escolas: o primeiro é a proximidade da escola com a casa ( 24,1% na escola A e 34,8% na escola B ) e o segundo, o fato de a escola ser considerada boa, com bom ensino ( 32,2% na escola A e 27,1% na escola B ). Uma grande parcela considerou ao mesmo tempo os dois quesitos como fundamentais para a escolha, ou seja, proximidade de residência e ter um bom ensino ( 16,6% na escola A e 22,7% na escola B ).

Em relação à avaliação que fazem das escolas, os alunos das duas instituições, em sua maioria, afirmam que gostam delas e os índices são elevados: 89,9% dos alunos da escola A e 91,8% da escola B. São coincidentes também as razões da aprovação: 43,6% da escola A e 46,8% da escola B responderam que o ensino é bom e, em segundo lugar, destacaram a qualidade dos professores: 18,1% na escola A e 15%, na escola B. O fato de ter amigos na escola também foi um item lembrado: 8% na escola A e 6,2% na escola B.

Caracterizar as escolas vai além da formalidade, apesar de relevante, de apresentar ao leitor o espaço e o tempo da pesquisa. Primeiro, é tentar apresentar o objeto de estudo em sua concreticidade necessária. Ponderações, análises e pistas dizem respeito a essa situação concreta, que pode servir para levantar outras inquietações sobre o mesmo contexto. Segundo, salientar que a maioria dos<sup>17</sup> educadores, oriundos muitas vezes de grupo social diverso daquele

---

<sup>17</sup> Como já foi colocado, o nível de formação dos pais dos alunos das escolas pesquisadas – a grande maioria não completou ou tem apenas o primeiro grau – os impede de participar efetivamente da administração e do trabalho pedagógico das escolas e as possibilidades de que venham a participar são bastante remotas em razão de sua



com o qual vai trabalhar, às vezes, por toda a vida profissional, não consideram as crenças, os valores, a cultura, a situação sócio-econômica dos alunos e insistem em impor valores em um espaço que pede outros caminhos, outras práticas. Para Patto (1996, p. 342), "temos muitas suposições, muitas vezes de cunho nitidamente ideológico, que estamos acostumados a tomar, sem contestar, como verdades definitivas". Já Pierucci (*apud* Patto, 1996, p. 342) adverte: "Mas sabemos que o preconceito (...) está cada vez mais estruturado em segmentos da sociedade brasileira." Alguns depoimentos são exemplos de como as diferenças sociais criam expectativas divergentes entre o grupo que dirige a escola e a sua clientela. Esses revelam que os pais manifestam disposição em contribuir com a escola, mas as condições de sua existência não permitem, muitas vezes, que concretizem a intenção inicial. É preciso que a escola compreenda essa situação e não construa juízos negativos sobre o atraso ou o não-pagamento da taxa de matrícula ou o não-comparecimento em um compromisso assumido pelos pais, como se percebe nas duas entrevistas:

Felizmente agora nós temos o conselho de pais que está atuando, como nós já tínhamos e é permitido, através do Conselho de Pais, pedir ajuda aos pais no ato da matrícula e eles colaboraram, mas era uma faixa assim de 70% como era antes e atualmente também; o restante fica a repor depois e fica sem pagar até o final do ano. (Entrevista 3)

Para a gente fazer uma greve no final do ano a gente chamou toda a comunidade para está falando o que está acontecendo, porque de repente chega na televisão e eles jogam os pais contra os professores (...) teve pais que propôs está alugando dois, três ônibus para está levando os pais e movimentando junto com os

professores e a gente conseguiu levar alguns, mas chega na hora eles dizem: eu não posso, eu não posso. ( Entrevista 4)

Os dirigentes da escola não consideram que as condições materiais de sobrevivência das famílias de baixa renda sejam fundamentais, mas, mesmo assim, mostram-se solidários em relação à escola, pois percebem a importância que possuem para dar outro rumo para a vida das crianças<sup>18</sup>. Sendo assim, as ações devem contemplar horários, contribuições econômicas ou não, de acordo com as possibilidades da comunidade não somente as do grupo dirigente da escola, que, muitas vezes, se encontra em condições econômicas diferenciadas. A percepção dessa diversidade pode tornar as ações mais eficazes na luta por uma escola de qualidade, que atenda aos interesses de sua clientela.<sup>19</sup> Como afirma o entrevistado "se você trabalha junto com a comunidade e quer mudar regras e normas, o corpo docente, a escola, sem a comunidade ela não consegue" ( Entrevista 4).

## **2. As escolas e suas relações com as Secretarias**

Este item tornou-se necessário ao estudo pela constatação de que no interior das escolas pesquisadas sentia-se a forte presença das Secretarias na determinação das suas práticas. Assim, para compreender mais profundamente o objeto de estudo proposto, não poderia deixar de investigar a história das Secretarias, sobretudo, da gestão em vigor no momento da pesquisa, pois as suas determinações políticas e o tipo de relação construída vão interferir na maneira como o trabalho docente se encontra organizado e como ele incorpora as chamadas novas tecnologias. Observei *in loco* a ponderação de André sobre a relação entre o micro e o macrossocial:

---

<sup>18</sup> Isso está demonstrado no alto índice de aprovação dessas instituições e nos critérios de escolha dos pais, além da proximidade, são consideradas escolas que possuem bom ensino.

<sup>19</sup> Isso significa ampliar o conceito e a prática da autonomia, ou seja, incluir nela a iniciativa das escolas de determinar também as políticas educacionais, até a distribuição de verbas.

A opção pela escola como foco de estudo não implica abordá-la apenas em função de suas relações internas. Trata-se, ao contrário, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento. ( André, 1997, p. 42)

## 2.1 A Secretaria Estadual de Educação<sup>20</sup> ( mantenedora da Escola A)

No momento da pesquisa, a gestão em curso completava oito anos de mandato na Secretaria Estadual de Educação (1991-1998); no início de sua atuação, houve uma ruptura com o processo de democratização da gestão, o que indica o seu caráter autoritário e centralizador. As eleições diretas para diretor foram suspensas e os Conselhos Comunitários, esvaziados (Carmo, 1996).

Em 1992, a Secretaria fez forte intervenção no Lyceu de Goiânia após um longo processo de luta da escola contra as suas diretrizes, chegando ao ponto de “colocar até polícia, polícia que bateu em aluno, que bateu em professor, que fechou o prédio, impedindo as pessoas de entrar”. (Entrevista 5). Segundo essa entrevistada, as intervenções estenderam-se a todas as escolas estaduais e, no primeiro ano, de administração já não havia nenhum diretor eleito. A partir daí, surgiu uma série de práticas e orientações que foram se constituindo em mecanismos de controle das escolas.

Era comum, de acordo com as entrevistas, a presença da secretária nas escolas; para alguns, como uma forma positiva de diminuir a distância entre a Secretaria e as escolas: “o perfil da secretária era esse, de sair do gabinete e ir lá na sala de aula e, se precisasse chamar a atenção chamava lá na sala de aula, no local” (Entrevista 1). Entretanto, pelo posicionamento adotado pela Secretaria em relação aos que eram contrários às suas práticas, percebe-se que a diminuição dessa distância constitui uma forma de controle pessoal e direto sobre as escolas, ajudando a criar um clima de terror e medo, como atestam alguns:

---

<sup>20</sup> Por falta de conhecimento sobre a história recente dessa Secretaria, os dados apresentados são oriundos fundamentalmente das entrevistas.

O que acontece é que a secretária baixava ordem e todo mundo baixava a cabeça, ninguém tinha, mesmo não concordando, coragem de falar (...). (Entrevista 6)

Todo mundo, o professor e o servidor administrativo trabalham vigiados o tempo inteiro, todos os atos que eles fazem são fiscalizados e denunciados depois. (Entrevista 5)

É interessante observar também que a comunicação direta com a secretária, merece também elogios:

Ela dava abertura total para a gente comunicar com ela em que circunstância fosse, em que momento fosse. Às vezes acontecia um probleminha à noite na escola, a gente batia o telefone direto no gabinete e falava com ela no momento em que estava acontecendo. Atualmente nós não temos liberdade de falar, de comunicar com a secretária. (Entrevista 3)

Justificada pela Secretaria Estadual como uma forma de estar mais próxima das escolas, com o intuito de ajudar e de apoiar as ações dos professores (Entrevista 9) trouxe, no entanto, conseqüências danosas para a construção da autonomia das escolas dessa rede, pois o excesso de controle gera insegurança para encaminhar questões até mesmo do cotidiano escolar.

Nós entregamos nossa proposta de regimento de 1999 em tempo, a gente protocolou no Centro Administrativo e este dizia que a média seria 6 e acabaria o peso, mas a gente não tem segurança do que está fazendo, a gente não sabe se aquilo é válido (...). (Entrevista 7)

Probleminhas da escola, comuns que surgem, mas que às vezes a gente fica sem saber que atitude tomar de imediato e se a gente estaria respaldado se tomasse uma atitude mais severa. (Entrevista 3)

A instituição do disque-denúncia foi outra forma de controle verificado, o que possibilitava denunciar escolas que não estavam seguindo as orientações da Secretaria ou fazer reclamações que, muitas vezes, sequer eram averiguadas nas escolas

A delegacia tem uma coisa de denúncia anônima. É o Estado que tem aquele disque-denúncia. Eu acho ridículo. Eu acho que a denúncia anônima funciona para drogados, em caso de tráfico de drogas que é risco de vida, mas falando em educação, onde a gente está trabalhando para transformar o indivíduo. (Entrevista 7)

Havia denúncia de todo jeito, às vezes o probleminha de uma nota virava uma denúncia de inspeção, o pessoal telefonava para a Secretaria, coisas às vezes infundada (...) e o próprio governo incentivava. (Entrevista 6)

Esse ambiente propiciou o fortalecimento de abusos de poder e de autoridade do corpo burocrático da Secretaria e da própria secretária, em nível pessoal – os entrevistados freqüentemente mencionavam a secretária, quando se referiam a esse período, por causa de sua presença pessoal nas deliberações das práticas educativas

A Superintendência trazia uma linha mais democrática, mas é claro que ela enfrentava dificuldades. Por exemplo, eu fazer uma consulta às escolas quando a secretária não queria (...) Era um pouco dúbio, de repente a Superintendência traça uma ação e a secretária diz: eu não quero. Como ela é o dirigente maior, você volta atrás e diz nesse momento não acontece isso; o que já tinha tratado. (Entrevista 1)

Ela (a secretária) de certa forma uma pessoa com formação autoritária, não resta dúvida, ela achava que era governo, era secretária e que tinha que dar a última palavra. (Entrevista 6)

São fortes, portanto, os indicativos de que esta gestão se caracterizou pelo autoritarismo e pela centralidade na tomada de decisões, ficando as escolas à mercê de deliberações unilaterais. Essa prática, contudo, reforçou também o autoritarismo presente nas escolas, dos seus dirigentes e de outros segmentos da estrutura burocrática – “ainda existiam aqueles que abusavam do poder, da autoridade, que achavam bom e iam na escola abusar da autoridade” (Entrevista 6).

Assim, apesar das críticas, grande parte dos entrevistados que ocuparam também cargo de direção, indicados diretamente pela secretária, mas também aqueles legitimados pela comunidade escolar ou até mesmo oriundos do Conselho Comunitário, em maior ou menor grau, salientaram que algumas atitudes tomadas por esta gestão eram necessárias:

Realmente a secretária era uma pessoa muito rígida, muito organizada, isso aí eu tiro o chapéu para ela, porque você sabe como é, às vezes muita democracia não funciona, ela tinha um pulso firme e realmente isso aí a gente tem que reconhecer. (Entrevista 8)<sup>21</sup>

Uma das vantagens que sentia na época é que não tinha interferência política realmente. Ela não admitia e isso aí eu admiro porque ela não admitia interferência de prefeitos, deputados, vereador. (Entrevista 3)<sup>22</sup>

Em alguns momentos, os entrevistados pouparam a secretária, e culparam outros segmentos pelos diversos problemas que surgiram nessa época:

---

<sup>21</sup> Trata-se de diretora indicada pela escola e nomeada para o cargo.

<sup>22</sup> Diretora que permanece há mais de 15 anos.

É falta de habilidade das pessoas que faziam parte da Secretaria (...) não é porque eu sou escolhido para desempenhar uma função que eu devo fazer tudo que ela quer. Eu posso mostrar que ela está errada e que não é por aí. (...) A perseguição não era da secretária, era principalmente da inspeção escolar. (Entrevista 6)<sup>23</sup>

Eu não acredito que foi questão da secretária porque senão esse ano (2.000) teria greve; o que eu acho é que está tendo uma acomodação da classe (...) Se o sindicato tivesse um pulso forte para manter e fazer um movimento grande, não teria secretária nenhuma que iria barrar isso. (Entrevista 8)

Mais adiante, essa última entrevistada ressaltou que os professores do município têm um salário muito melhor por causa das paralisações e movimentos, esquecendo, entretanto, que o sindicato de professores aglutina docentes das redes estadual e municipal.<sup>24</sup>

## 2.2 A Secretaria Municipal de Educação (mantenedora da escola B)

A gestão da Secretaria Municipal de Educação insere-se em uma história recente marcada pela busca da melhoria da qualidade de ensino mediante modernização pedagógica, democratização da gestão da escola e valorização do trabalho docente, em um contraditório quadro de avanços e recuos.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Diretor indicado pela escola após mais de uma intervenção por parte da Secretaria; antes de assumir o cargo era presidente do Conselho Comunitário.

<sup>24</sup> Interessante é que no período de elaboração desta dissertação (2.000) foi deflagrada greve dos professores da rede estadual.

<sup>25</sup> Uma boa síntese dessa trajetória está no capítulo III da dissertação de DOURADO, Luís Fernandes. *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* Goiânia: UFG, 1990.

Do ponto de vista pedagógico, um importante marco foi o projeto de inovação pedagógica proposto pela gestão de 1983/1986.<sup>26</sup> Este, segundo Bittar, (1993, p. 106),

em sua formulação e em seu curto processo de efetivação expressava, com muita ênfase, sua intenção de promover significativas modificações no ensino municipal. Essa disposição traduzia o clima de intensa expectativa daquele período pelas transformações sociais. Evidenciou-se, portanto, uma pretensão inovadora.

A partir desse e ao longo de outras gestões, a Secretaria esteve empenhada em modernizar-se mediante incorporação de princípios e de experiências que poderiam trazer a melhoria da qualidade de ensino à rede. Ao longo deste trabalho, alguns projetos da Secretaria, correspondentes ao período da pesquisa, estarão sendo citados e servem como exemplo dessa trajetória.

Em relação à democratização da gestão da escola, o município antecipou o governo estadual e, em 1984, instituiu as eleições diretas para diretor (Dourado, 1990). Além dessa prática, o processo de mudança indicava, já em 1983, com a criação do Conselho do Magistério, que contava com representantes das entidades do magistério municipal, da Câmara, da Secretaria e do prefeito, a possibilidade de interferir na condução da política educacional do município. Na escola, a perspectiva de ampliação da participação, pelo menos como princípio e meta, prosseguia: em relação aos alunos, houve a criação, na Secretaria, do Setor de Apoio Estudantil (1984) e, mais tarde, a criação dos Conselhos Escolares (1992), que objetivavam a inserção da comunidade na escola, o que contribuiria sobremaneira para avançar o processo de democratização.<sup>27</sup>

Esses foram alguns aspectos fundamentais e indicativos de que a história recente dessa rede determinou-se pela luta constante para a melhoria da

---

<sup>26</sup> Para uma análise aprofundada desta proposta, ver Bittar (1993).

<sup>27</sup> Sobre este processo de democratização ver Carmo, (1996).



qualidade de ensino com ampliação da democracia, quer no âmbito mais interno da Secretaria <sup>28</sup> quer no espaço interior das escolas.

Talvez seja bom salientar que a história não constitui um processo linear de progresso dos objetivos proposto. Ao contrário, ela se faz de avanços e de recuos, como já foi dito e é lembrado por uma entrevistada: Eu faço a seguinte avaliação: eu não sei se é dessa gestão, da administração mas você tem momentos que se abre espaço democrático e momentos em que esse espaço é fechado. ( Entrevista 9).

Entretanto, os princípios democráticos, efetivados ou não, em algumas escolas mais do que em outras, estão formando núcleos de *bom senso* que extrapolam em qualidade profissional e política as possibilidades de valorização do trabalho docente. Nesse sentido, se é verdade como atesta Bittar (*op.cit*) que não basta vontade política para que ocorram desdobramentos significativos para a democratização da escola em favor das camadas populares, tê-la é imprescindível para desencadear um possível processo de transformação, sobretudo levantando-se em conta a forte presença das Secretarias nas escolas.

A escola B participou da paralisação que foi deliberada no final do ano de 1999. Segundo um dos depoimentos (Entrevista 10), na Prefeitura é difícil haver corte de ponto, pois, ao final do movimento, elabora-se um calendário de reposição de aulas, o que aconteceu nessa última paralisação. É importante destacar ainda que no processo de paralisação, a escola B encaminhou internamente uma ação de esclarecimento aos pais sobre os motivos da greve, pois os professores perceberam que a imprensa distorceu bastante os fatos: "Para a gente fazer uma greve no final do ano, nós chamamos toda a comunidade para falar o que estava acontecendo pois a televisão joga os professores contra os pais" ( Entrevista 4).

---

<sup>28</sup> Cabe ressaltar a gestão da professora Mindé Badauy de Menezes (1993-1994) como momento de ampliação da democratização interna materializada com a criação dos núcleos regionais como forma de diminuir distâncias entre a Secretaria e as escolas e verificar avanços e limites. Felizmente, estive presente e participei dessa luta como integrante da equipe de Estudos Sociais e como professora de duas escolas.

Pelos dados levantados e expostos acima, fica evidente que o processo de democratização dessa Secretaria e, de fato, a gestão de 1983/1986 foi um marco que trouxe conseqüências positivas para a reformulação das práticas no interior das escolas. Ampliou-se a participação da comunidade escolar, cujo resultado tem trazido não apenas a qualidade em termos de aprendizagem, mas também de construção concreta da cidadania e da participação política. Esse fato é exemplificado fortemente por alguns entrevistados da escola que colocam um outro patamar para a administração da escola; percebem a importância da comunidade escolar no processo, ou então, destacam a necessidade de haver uma gestão do tipo colegiada:

Eu acho que as eleições diretas funcionam no sentido de que você está dando oportunidade para escolher um representante para dirigir a escola. Até certo ponto funciona. Mas se você não tiver um conselho escolar que vai estar atuando junto, essa eleição só fica no papel pois tem muita coisa que você estaria mudando mas a Secretaria não deixa. ( Entrevista 4)

As eleições diretas são importantes para o crescimento da escola, mas agora já estou preferindo que ela seja colegiada, igual no Rio Grande do Sul, pois assim as responsabilidades são mais divididas e o trabalho mais coletivo. ( Entrevista 11)

Ao analisar o processo de democratização da rede municipal, é preciso considerá-lo sob um outro nível: o da iniciativa na determinação das políticas, até então a cargo fundamentalmente de antecipações modernizadoras feitas pela Secretaria, pressionada pela conjuntura da transição democrática e, conseqüentemente, por reivindicações dos movimentos organizados desse período. Entretanto, ao buscar, por exemplo, o método de construção da proposta pedagógica que inaugura o processo de melhoria da escola municipal, por intermédio da democratização das relações, percebe-se que ela resguardou uma antiga prática, que continua até hoje, ou seja, a de encaminhar para as escolas

propostas previamente elaboradas para serem discutidas, analisadas e só então acatar as críticas, sugestões e modificações. Em momentos conjunturais diferenciados, pode-se perceber a continuidade dessa prática:

Para a elaboração da Proposta foi feita a opção de não utilizar a metodologia comumente adotada por outras gestões naquele momento, que consistia em paralisar o funcionamento da rede escolar e debater os problemas até buscar os subsídios necessários, como, por exemplo, o procedimento adotado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, à mesma época, que resultou no Congresso Mineiro de Educação (1983/1984). (Bittar, 1993, p. 52)

Assim pois, a prática caracterizada por conceber as diretrizes para a política educacional, sem a participação das escolas, ainda estava presente na Secretaria quando foi realizada a pesquisa. Nesse sentido, afirma uma entrevistada:

Olha, eu vou falar da parte que eu tenho conhecimento. A questão é que a montagem do projeto em si, a questão dos ciclos, da informática a escola não participa diretamente no projeto (...) eu não tenho conhecimento mais profundo, mas o que eu sei é que não é mais diretamente assim com a aprovação dos professores. (Entrevista 9)<sup>29</sup>

É preciso ampliar a participação das escolas na definição das políticas, dando ao processo de democratização uma outra qualidade que o momento histórico solicita. Isso significa que a escola deve deixar de ser coadjuvante e se

---

<sup>29</sup> A citação de Bittar refere-se ao período 1983/1984, momento em que não se fazia consulta às escolas, para a implementação de propostas. Da mesma forma, nesta pesquisa, em entrevista realizada em fevereiro de 2000, (Entrevista 9), a professora indica a mesma prática – não-consulta às escolas. As indicações das datas são importantes, pois explicitam a continuidade da mesma prática, em momentos conjunturais diferentes; por isso o destaque.

tornar de fato parceira dos órgãos centrais, na elaboração das propostas e no estabelecimento de prioridades para a educação. Para que isso aconteça, é preciso mudar fundamentalmente o método de construção das políticas, é necessário viabilizar na escola, e pela escola, espaços de discussão do que vai ser feito, e não apenas organizar o que já está proposto. Sobre a relação da Secretaria com a escola pesquisada, um entrevistado afirmou que a considerava democrática, pois a escola participava das decisões das políticas educacionais, mediante o envio de representantes às plenárias.

Da mesma forma, o entrevistado relatou como a escola participava da montagem do projeto Escola para o Século XXI<sup>30</sup>,

Foi através de plenárias, tudo em forma de plenárias . Às vezes você fica sabendo depois que aconteceu a plenária pois o ofício não chega na escola e eu acho que é uma forma até de segurar informação para não ter uma participação tão efetiva por isso dificulta a comunicação. ( Entrevista 4)

Essa visão contraditória é consequência da construção de uma democracia ainda nos limites de uma prática centralizadora, e que se coloca com base em grupos, muitas vezes favoráveis à melhoria das condições das classes trabalhadoras, oriundos da Secretaria, da Câmara Municipal e até mesmo do sindicato, entretanto, trata-se ainda de uma relação verticalizada. Para atingir níveis cada vez mais cotidianos, é necessário que essa prática aconteça também em nível horizontal, ou seja, que a iniciativa política parta também da comunidade escolar. Por enquanto, como afirma outra entrevistada: "Apesar da Secretaria dizer que a escola tem que participar e fazer reuniões, ela faz o planejamento, pede a opinião das escolas mas depois fica como eles querem lá (...)". E sugere :

---

<sup>30</sup> O projeto foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, em convênio com a UNESCO e, estava sendo implantado em quarenta escolas da rede, no momento da coleta de dados. Os objetivos são: melhorar a qualidade do ensino; democratizar o acesso e a permanência do aluno no sistema escolar; construir uma gestão democrática, valorizar e capacitar o profissional da Educação. Consultar também anexos 3 e 4.

"Eles deveriam vir à escola, ver a realidade que nós temos, ver os nossos alunos e vê se funciona ou não para ser implantado" (Entrevista 12).

### 3. O trabalho docente

Na relação autoritária mantida pela Secretaria de Educação estadual com as escolas, os professores e o seu trabalho não ficaram imunes; ao contrário, como atestam três entrevistados: "o problema às vezes não era com a direção mas com os professores (...) era para poder criar um certo clima de medo e dificultar a autonomia e o fortalecimento do professor" (Entrevista 6).

Sobre a relação da Secretaria com o movimento dos docentes: "Ela era muito enérgica. (...) O que ela pedia era para não deixa acontecer o movimento (Entrevista 3). "Houve de fato um pulso forte do governo em relação às greves" . (Entrevista 1)

Uma das formas utilizadas pela Secretaria estadual foi desmobilizar as manifestações docentes por meio do corte do ponto cuja prática, embora fizesse parte de outros governos, como ressalta uma diretora, nessa gestão tomou proporções alarmantes (Entrevista 3). Uma professora esclarece:

A secretária inibiu muito a participação dos professores, ela implantou essa história de que quem participar de qualquer reunião no final de semana tem cortado o descanso semanal (...) quando a gente fazia paralisação de dois dias , mesmo o professor que não tinha aula naqueles dias mas tinha participado da Assembléia, cortava o ponto da semana inteira (...) Na assembléia era difícil você conseguir com que todas as pessoas assinassem, grande parte tinha medo do livro ser pego e ser comprovado que estava na Assembléia. (Entrevista 5)

Outros mecanismos que interferiram no trabalho docente dessa rede foram as dificuldades de realizar reuniões, mesmo que pedagógicas. As reuniões não eram proibidas, mas deveriam ser feitas em horário diverso da aula, pois não era permitida a dispensa do aluno. Nesse sentido, pondera uma diretora: "A dificuldade maior está em não poder dispensar o aluno, porque o professor não tem tempo disponível no sábado ou domingo e ele não vai querer vir aqui fazer uma reunião porque já ganha um salário muito baixo" (Entrevista 8). Essa é uma questão polêmica; se, de um lado, é necessário a realização de encontros entre professores para avaliar o trabalho, propor atividades conjuntas e até mesmo para o fortalecimento como grupo, de outro, isso não pode ocorrer às custas de quem tem a escola pública como uma das únicas possibilidades de evitar a total exclusão social. Talvez um caminho fosse consolidar a parceria entre funcionários, pais e alunos na luta por melhores salários e condições de trabalho, o que incluiria o pagamento de outros períodos de trabalho que não apenas o da sala de aula<sup>31</sup>. Outros mecanismos de interferência citados são: a grande quantidade de trabalhadores em regime de pró-labore<sup>32</sup> e, mais uma vez, os baixos salários que obrigam o professor a cumprir uma carga horária excessiva. Alguns depoimentos de docentes das escolas estaduais são significativos:

Dos 79 professores do corpo docente eu creio que 40% é pró labore. (Entrevista 7)

Se você impedisse que a escola parasse para uma reunião, então já criava um problema, se você não pode parar para uma reunião, você vai poder para uma greve? A melhor maneira para que você não exerça o seu papel de cidadão é provocando medo, terror. (Entrevista 6)

---

<sup>31</sup> Na escola B, em que as relações democráticas estão mais avançadas, houve a aprendizagem de que os encontros entre os docentes são importantes para a construção de uma escola pública de qualidade; o grupo pesquisado marca reuniões em outros horários para montar projetos, discutir problemas e *descontrair*, como atestam muitos. É preciso valorizar economicamente esses profissionais e essa deve ser mais uma conquista dos funcionários, pais e alunos.

<sup>32</sup> Categoria de professores com contrato temporário de trabalho, e que, por causa da ausência de concurso público, tem um número significativo na rede estadual de ensino.

Na medida em que você é proibido de fazer uma reunião, fazer uma discussão, fazer uma avaliação com os colegas, da importância de se participar de alguma coisa ou de se implantar uma metodologia, isso também atrapalha, isso também influencia na qualidade do aluno. (Entrevista 3)

Em Jataí, numa manifestação que nós fizemos em Goiânia em abril de 98, eles trouxeram dois ônibus, mais ou menos cinquenta por cento era pró labore, quando eles chegaram em Jataí, todos eles foram dispensados. (Entrevista 5)

O vencimento (da Prefeitura) que é igual ao do Estado no início da carreira, o bruto que é o que a gente chama, é o vencimento mais as gratificações. No Estado só tem o salário, o vencimento. (Entrevista 5)

Eu acho que as maiores dificuldades de trabalho dos professores desde que nós assumimos, e eu acho que elas perduram, isso é questão nacional, de condições de equipamento (...) e salarial. (Entrevista 1)

O trabalho docente, seja em relação à valorização econômica, seja na organização dos cargos, apresenta-se mais avançado nas escolas da Prefeitura. Como atesta uma professora da rede municipal:

Em 1983, com o Estatuto do Magistério se passou a receber pelo nível de formação e antes era pelo nível de atuação. Então as pessoas procuraram estudar. Quem tinha só o magistério, como o salário do magistério era bem menor que o nível superior, todo mundo começou a estudar. Na prefeitura, existe um carro de gratificações, tem a regência, hora atividade, 30% nas séries iniciais, difícil acesso (...) Em 1993 nós aprovamos um plano de

carreira que todo mundo dizia que a Prefeitura não iria cumprir, como de fato não cumpriu (...) De fato a Prefeitura nunca dará conta de cumprir, nem se colocasse como prioridade absoluta, jamais qualquer Prefeitura conseguiria cumprir o plano que a gente fez, tanto que foi congelado. (Entrevista 5)<sup>33</sup>

Além da diferença econômica, a construção de uma relação mais democrática da Secretaria com as escolas e a implantação das eleições diretas para diretor possibilitaram a criação de espaços coletivos de discussão que deram um outro significado ao trabalho docente e às relações no interior da escola B. Ao longo da pesquisa, ficou nítida a preferência dos professores em trabalhar na rede municipal.

#### **4. Submissão e resistência no contexto escolar**

Já é possível admitir que a educação popular, no sentido de uma educação identificada com os interesses dos trabalhadores esteja dentro dos muros das escolas públicas, e que há necessidade de entender as formas como são construídas as suas relações, e buscar pistas de como devem ser encaminhados os trabalhos no seu interior, de maneira a garantir uma escola de qualidade para aqueles que a procuram. A forte presença das Secretarias na determinação dessas relações, provoca respostas contraditórias às políticas encaminhadas por esses órgãos, ora concretizadas em atos de submissões, ora em atos de resistências. O grau, a intensidade e a qualidade dessas respostas são mediados pela história de cada Secretaria e a forma como elas se relacionam com as escolas.

---

<sup>33</sup> No início da pesquisa nas escolas, em 1998, a categoria, juntamente com o sindicato e a Prefeitura elaboraram um novo plano de cargos e salários. Nos dois anos seguintes em que estive na escola da rede municipal presenciei a luta da categoria para que o prefeito encaminhasse o novo plano para a Câmara Municipal para ser aprovado. Segundo depoimento de um professor, no final de 1999, a categoria entrou em greve e se manteve mobilizada, pressionando para que fosse votado o novo plano. (Entrevista 10)



#### 4.1 As submissões da Escola A

Diante da história da Secretaria mantenedora dessa escola, pelo menos da gestão presente no momento da pesquisa, marcada pela ausência de democracia, deu para entender que os atos de submissão estiveram mais fortemente presentes em seu interior, aparecendo de diversas formas, e, para melhor compreensão, agrupei-os em três itens<sup>34</sup>, que serão tratados a seguir.

##### 4.1.1 A continuidade de uma relação: a reprodução das práticas autoritárias da Secretaria pelo grupo dirigente da escola

Explícita ou implicitamente, o diretor, os coordenadores e a secretária geral demonstraram, em diversos momentos, que se submeteram às políticas e às práticas da Secretaria com a reprodução de suas relações na escola.<sup>35</sup>

##### a) Controles subterrâneos

##### *Os diários de classe*

Não raramente estavam colocadas no quadro negro da sala dos professores orientações (da direção, da coordenação, da secretária geral) sobre o diário de classe, que demonstravam uma excessiva preocupação com o seu preenchimento; muitas vezes indicavam até o tipo de letra que o professor deveria utilizar. O desdobramento disso é que ele começa a tomar tanta importância na vida do docente que, em vez de investir seu pouco tempo na melhoria da qualidade da aula que ministra, utiliza-se dele para colocá-lo *em dia*. Algumas vezes detectei que, enquanto os alunos faziam a *lição*, os professores preenchiam o diário. A pressão da burocracia, exigida pela Secretaria e alimentada pelos

<sup>34</sup> O olhar do pesquisador é sempre menor do que a realidade, por isso, os itens destacados fazem parte de um esforço para compreender esse momento e com as possibilidades apresentadas pela pesquisa. <sup>34</sup> Acredito que a reprodução dessas relações esteja presente também nas salas de aula, na relação de muitos professores com seus alunos. Esta questão não será discutida nesse trabalho, porque não faz parte do meu objeto de estudo.

<sup>35</sup> Acredito que a reprodução dessas relações esteja presente também nas salas de aula, na relação de muitos professores com seus alunos. Esta questão não será discutida nesse trabalho, porque não faz parte do meu objeto de estudo.

dirigentes da escola, levou a uma inversão o trabalho docente: o que importa não é o processo de aprendizagem, mas sim, o preenchimento correto desse processo no diário de classe. E mais, acredita-se que esse documento revela, por si, a qualidade da aula: “ Eu acho o diário importante porque se você pegar o meu diário eu tenho a realidade da sala de aula (...)” ( Entrevista 7).

Há também o julgamento sobre professores que não utilizam o diário: “Tem professor que não tem diário, tem professor que não faz chamada e se você pergunta por um aluno ele não sabe qual aluno é, se ele veio”<sup>36</sup> (Entrevista 7).

#### *A reposição das aulas*

Segundo uma das entrevistadas (n. 1), a Secretaria Estadual de Educação tinha uma preocupação muito grande e rigorosa com o cumprimento do calendário escolar, e a forma como isso foi apropriado na escola pesquisada revela que, à medida que seguia à risca essa diretriz, com ela concordava; não conseguia fazer nenhuma mediação. Essa reprodução que levou a administração a deixar freqüentes avisos no quadro da sala dos professores nos dias destinados à reposição – sobretudo aos sábados – instruindo-os também, a não lançar nos diários as aulas que não tinham sido ministradas.

Entretanto, as reposições não ocorriam por motivo de greve ou de paralisação, pois no período em que estive na escola não aconteceu nenhuma, mas por exemplo, para repor aulas que não foram dadas nas vésperas das eleições (era proibido emendar feriado) ou porque tinham feito alguma reunião. Os professores alegaram que os duzentos dias letivos são inviáveis, na atual estrutura de trabalho; a coordenadora ressaltou que os professores estavam muito cansados. Segundo eles, esses dias letivos não seriam tão cansativos se os professores tivessem tempo para planejar e discutir os trabalhos desenvolvidos na escola, mas sem ter que repor as aulas. Eles afirmaram, também, que a escola era muito visada pela Delegacia Estadual e que quando dispensava os alunos,

---

<sup>36</sup> Saber quem é o aluno, qual a sua história, as suas dificuldades e as suas potencialidades são de fato importantes para que o professor possa mediar as suas aprendizagens; entretanto, é preciso considerar que as condições de trabalho dos professores não ajudam a promover esse conhecimento.

imediatamente havia um telefonema para perguntar qual o motivo da suspensão das aulas e colocar a necessidade da reposição. Apesar dessa consciência, a escola reproduziu no seu interior as práticas da Secretaria pois não questionava e acatava as diretrizes, diferentemente do Lyceu de Goiânia que sofreu várias intervenções mas pôde, por causa da sua história de luta, negociar com a Secretaria, senão reivindicações mais gerais, como eleições diretas para diretor e plano de cargos e salários, mas a flexibilização de algumas normas que atingem diretamente o trabalho cotidiano do professor, tais como a proibição da dispensa dos alunos para realização de reuniões pedagógicas, a rigidez do calendário escolar. Discutiram também com a secretária a validade das denúncias:

Ao assumir o cargo fiz algumas exigências impondo a minha autoridade; disse à secretária que não admitia nenhum tipo de denúncia e exigi que a partir do momento que alguém telefonasse ou fosse à Secretaria fazer alguma denúncia, que chamasse imediatamente na presença daquela pessoa, o Secretário e o Diretor do Lyceu para provar a denúncia (...) as reuniões eram praticamente regulares, já tinha um calendário fixo e dentro dos bimestres tinha duas, três, reuniões (...) havia até reuniões por equipes, por área. (Entrevista 6)

Apesar do tom personalista, as conquistas só foram aceitas pela Secretaria em razão da história de luta e da contraposição que foi construída pela escola. A própria indicação do diretor, que era Presidente do Conselho Comunitário da escola, foi feita pelo conjunto dos professores que não admitiram o último interventor. O mesmo entrevistado relata:

No segundo semestre de 1995 por problemas técnico-administrativos, a secretária resolveu fazer nova intervenção, tirou o diretor e nomeou um interventor, o pessoal se movimentou e como eu era Presidente do Conselho eu tive que intervir. Nessa

brincadeira de entrar em contato com a secretária, de brigar pelos direitos do pessoal acabou surgindo o impasse e esse só seria resolvido se eu assumisse a direção ou a secretaria da escola. A princípio a secretária não aceitou que eu assumisse a direção e os professores queriam que eu assumisse e ficou aquela confusão. No momento em que eu decidi assumir a secretaria da escola ela concordou em amenizar a intervenção. (Entrevista 6)

#### b) O controle expresso do projeto político- pedagógico da escola

Durante a minha permanência na escola, tive contato também com o seu projeto político-pedagógico. No início do ano, depois de conversarem com o diretor e os professores, os coordenadores pedagógicos encaminharam a eleição do representante de turma e a escolha do professor orientador de cada turma e esses ficaram encarregados de coordenarem as discussões na turma sobre o projeto. Ao final do processo, foram produzidos 63 documentos com as reivindicações de alunos e de professores. Depois, os coordenadores pedagógicos selecionaram as reivindicações de cada turno e elaboraram o projeto político-pedagógico para o ano letivo. Na opinião de um dos entrevistados, o projeto é:

O mais democrático possível, porque a gente fez em vários momentos: teve a discussão na sala de aula com o orientador e os alunos; depois com os orientadores e os representantes de sala e por último formou uma comissão de montagem de ortografia, de correção, do logotipo, do folder; além do concurso que fizemos junto aos alunos para escolher os desenho que representa a idéia do projeto naquele ano. (Entrevista 7)

Apesar desse processo ser considerado democrático, alguns itens indicam outros caminhos. Da coordenação do projeto político-pedagógico apenas participavam direção e coordenação, sem a inclusão, portanto, de professores,

alunos ou pais. O item metas e ações propõe a reativação do grêmio (reivindicação dos estudantes nas discussões com os professores orientadores) e também a avaliação da participação e do interesse dos alunos em seu processo de organização. Tendo como princípio a democracia, é difícil pensar em fazer essa avaliação sem os estudantes. Na parte destinada à análise da avaliação aparece no texto: "respeitamos o professor e estes possuem liberdade para sistematizar suas avaliações, respeitando o planejamento geral da área, que sempre, na medida do possível recebe orientação da coordenação" (Escola A, Projeto político-pedagógico, 1998). É também contraditório o texto – que segundo a entrevistada foi construído democraticamente – afirmar que os professores têm a liberdade de avaliar se os mesmos fizeram parte das discussões. Essa liberdade e esse respeito, nessas circunstâncias, não podem ser algo doado – como indicam as palavras do projeto – por algum grupo da escola, mas devem ser pressupostos iniciais do processo democrático.

#### 4.1.2 O exercício político

A submissão é também retratada na visão fragmentada que os diversos setores, envolvidos internamente com a escola e, marcadamente, os professores, têm sobre as diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar, essa característica dificulta a mobilização política dos professores e dos outros servidores para resistir às imposições da Secretaria.

##### *A fala dos professores*

Os professores não parecem saber localizar as origens dos males e das dificuldades que a escola enfrenta. Suas falas são confusas, ora jogam a culpa no sistema, ora na coordenação, ora na direção, ora nos próprios colegas:

Já houve alguns momentos de nós chamarmos aqui na sala dos professores, a coordenação tanto de turno quanto pedagógica (...)

alunos ou pais. O item metas e ações propõe a reativação do grêmio (reivindicação dos estudantes nas discussões com os professores orientadores) e também a avaliação da participação e do interesse dos alunos em seu processo de organização. Tendo como princípio a democracia, é difícil pensar em fazer essa avaliação sem os estudantes. Na parte destinada à análise da avaliação aparece no texto: “respeitamos o professor e estes possuem liberdade para sistematizar suas avaliações, respeitando o planejamento geral da área, que sempre, na medida do possível recebe orientação da coordenação” (Escola A, Projeto político-pedagógico, 1998). É também contraditório o texto – que segundo a entrevistada foi construído democraticamente – afirmar que os professores têm a liberdade de avaliar se os mesmos fizeram parte das discussões. Essa liberdade e esse respeito, nessas circunstâncias, não podem ser algo doado – como indicam as palavras do projeto – por algum grupo da escola, mas devem ser pressupostos iniciais do processo democrático.

#### 4.1.2 O exercício político

A submissão é também retratada na visão fragmentada que os diversos setores, envolvidos internamente com a escola e, marcadamente, os professores, têm sobre as diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar, essa característica dificulta a mobilização política dos professores e dos outros servidores para resistir às imposições da Secretaria.

##### *A fala dos professores*

Os professores não parecem saber localizar as origens dos males e das dificuldades que a escola enfrenta. Suas falas são confusas, ora jogam a culpa no sistema, ora na coordenação, ora na direção, ora nos próprios colegas:

Já houve alguns momentos de nós chamarmos aqui na sala dos professores, a coordenação tanto de turno quanto pedagógica (...)

a gente percebe que há uma... não sei... alguma coisa que impede acontecer esses momentos, não sei o que, sempre há aquela questão, de ah, não, que momento a gente vai parar, a gente não pode está matando aula, já teve muito feriado este ano... aí começa vários fatores, que não favorece este momento, esses encontros. ( Entrevista 13)

Bom, é, você sabe que o professor é uma classe muito desunida. Uma classe que eu acho também muito individualista.... ( Entrevista 14)

Às vezes nós professores queremos fazer os cursos e outras coisas e, em função do esquema, as pessoas põem muitas barreiras... . (Entrevista 15)

A falta do exercício político fez com que os professores perdessem a capacidade de reconhecimento que têm de si mesmo e também dos determinantes que fizeram a escola assim, como partícipes da construção da escola. Explicam, de maneira difusa e fragmentada os males que atingem a escola, às vezes explicitando claramente a sua perplexidade ( Entrevista 13). A história e a relação da Secretaria com a escola A levaram os docentes a perder a sua identidade como agentes políticos responsáveis pelas relações construídas não somente na escola mas também na sociedade.

#### *O desconhecimento do processo de escolha do diretor*

Como parte da alienação política dos professores, fica claro um dado assustador sobre o qual a maioria dos entrevistados da escola não soube responder: a forma de escolha de seu diretor:

Não sei te responder, sabe, porque como te falei, eu entrei no Estado em 93, foi o último concurso que teve, eu trabalhei numa

escola, foi o tempo todo, era a mesma diretora, não sei quais os critérios, aí eu pedi exoneração em 95 quer dizer, eu não tinha nem dois anos completos. Aqui quando eu entrei no ano passado, uma diretora saiu e eu sei que ninguém queria. Eles procuraram desesperadamente alguém para assumir esse cargo, que eu ouvi falar em reunião... (Entrevista 16)

Eu não sei. Bom, os coordenadores é a diretora quem escolhe, agora a diretora quando eu entrei aqui estava aposentando uma diretora e entrando uma que foi a Valéria... (Entrevista 14)

### *As reivindicações do projeto político pedagógico*

Na justificativa do projeto político-pedagógico está escrito textualmente que "levantamos metas voltadas para a formação da cidadania, valorização do ser humano e das relações sociais, buscando a transformação da realidade e de um ensino mais reflexivo e crítico de forma interdisciplinar e crítico" (Escola A. Projeto político-pedagógico, 1998). Entretanto, ao analisar as reivindicações da escola, percebi que neste projeto não contempla momentos de reuniões, pois a Secretaria determina que toda paralisação feita pela escola e que não estiver prevista pelo calendário deve ser notificada e justificada. Dos 15 itens reivindicados, 13 dizem respeito à infra-estrutura da escola. Fogem desse caráter apenas o pedido de um professor: a diminuição do número de alunos por sala e o aumento de funcionários, sobretudo os de limpeza. Quesitos considerados importantes e que foram colocados ao longo do projeto, tais como a questão salarial e os cursos de formação não constam da pauta de reivindicação. Assim sendo, há um descompasso entre a justificativa do projeto e as reivindicações que, no meu entender, concretizam em âmbito político as expectativas da escola e que são fruto da relação autoritária instituídas fora e dentro da escola.

#### 4.1.3 O trabalho pedagógico



No ambiente em que prevalecem diversas formas de submissão, o trabalho pedagógico fica difícil de ser realizado; não consegue atender nem à qualidade de uma escola *tradicional*, apesar da ênfase ao *aulismo* dada pela Secretaria, e muito menos a uma qualidade oriunda de relações democráticas, pedagógicas ou políticas. Portanto, ao conformar-se com as dificuldades de realizar o trabalho pedagógico, muitas vezes, tomando para si o ônus da situação, a escola demonstra mais uma forma de submissão. Destaquei, a seguir, algumas dificuldades que puderam ser observadas durante a pesquisa.

a) O *aulismo* e o diário de classe: exemplos de intervenção e adesão

Ao dar ênfase a esses dois quesitos pedagógicos, reduzindo a função da escola, a Secretaria promoveu, explícita ou implicitamente, o esvaziamento da atividade política em seu interior, o que acabou colaborando para a manutenção de uma ordem conservadora e autoritária da instituição em relação à escola. A preocupação excessiva com as aulas é destacada por diversos professores e coordenadores, com o seguinte depoimento, “Eu não sei porque às vezes é porque a preocupação em dar aula, dar aula, dar aula é muito grande a cobrança e às vezes não deixa margem para essas reuniões” (Entrevista 17).

Apesar desse diagnóstico ser feito por uma coordenadora, o grupo dirigente da escola, do qual ela faz parte, reproduz a mesma prática da Secretaria<sup>37</sup>.

O destaque que a escola dá para o preenchimento do diário de classe no conjunto do trabalho que o docente deve desenvolver também reflete o nível de intervenção e de adesão às políticas da Secretaria. Tomado como documento importante para o aluno – e de fato o é – ele significa mais do que isso, revela o poder da burocracia na condução do trabalho docente, em detrimento das questões político-pedagógicas. Assim, não raramente a escola fazia exigências

---

<sup>37</sup> Nesse sentido, é relevante a resposta dada pela coordenação no momento da entrevista, segundo, a solicitação dos professores por reunião pedagógica não seria atendida porque não poderia *matar* aula e naquele ano a escola havia paralisado em muitos momentos.

absurdas em relação ao seu preenchimento, o que muitas vezes levou a<sup>1</sup> Nesse sentido, é relevante a resposta dada pela coordenação no momento da entrevista, segundo, a solicitação dos professores por reunião pedagógica não seria atendida porque não poderia *matar* aula e utilização das aulas para atualizá-los, como momento de colocá-los *em dia*, como foi dito anteriormente.

Nesse caso, o diário assume poderes relevantes e determinantes no interior da escola. Na verdade, ele representa o poder da burocracia em uma sociedade na qual o exercício da cidadania não está colocado, nem mesmo nos limites de uma democracia representativa e liberal. Um *simples* diário revela que o esvaziamento da atividade política possibilita a ampliação do poder da administração, retratado e tomado de diferentes maneiras. Na escola, o grupo dirigente utiliza esse documento (o diário de classe) para manter um nível de intervenção no trabalho docente, cujo poder administrativo está camuflado pela alegada importância social desse documento, o que faz esconder as relações que são construídas em torno dele.

#### b) Os comprometimento da qualidade da aprendizagem

##### *A dificuldade de realizar cursos*

Outro dado importante levantado pelos professores foi a falta de incentivo para a qualificação. Quando a exigência para fazer os cursos vem da Secretaria, ela não possibilita, nem ao professor nem à escola, condições para o estudo. Por exemplo, para cumprir a determinação da Secretaria, o professor precisa realizar cursos fora de seu horário de trabalho ou deixar, com a coordenação a programação de atividades para os alunos realizarem durante sua ausência, o que gera uma sobrecarga de trabalho para ele. Quando o interesse é do professor, as coisas complicam-se muito mais: primeiro, deve pedir autorização à direção e à coordenação que, muitas vezes, põem empecilhos dos mais variados níveis; obtida a autorização, o professor terá que deixar atividades programadas para suas aulas, o que lhe acarreta trabalho posterior ou então

*pagar* uma pessoa para ficar em seu lugar. Assim, o docente tem que transpor muitas barreiras para conseguir fazer um curso de qualificação. O saldo é dramático: poucos conseguem manter-se convictos da necessidade de realizar cursos já que a própria Secretaria e a escola não dão valor.

### *Os pró-labores*

A presença da categoria de docente pró-labore é indicadora do comprometimento da qualidade da aprendizagem. Ela acarreta insegurança ao professor e também provoca instabilidades no trabalho pedagógico da escola uma vez que, anualmente, ela não sabe se vai contar com a presença deles. É sempre a ameaça de estar começando de novo. Entretanto, é interessante notar que para um item tão importante e denunciado pela escola, como o contrato temporário do professor, não há reivindicação de concursos, o que demonstra mais uma vez o esvaziamento político no interior da escola, que consegue localizar o problema mas não consegue tomar posição diante dele.

### *Pau para toda obra*

Atualmente, a especialização do conhecimento e a fragmentação do trabalho, estão em discussão, quer por setores que continuam denunciar a alienação que isso traz para o indivíduo e para a sociedade, quer por grupos que empreendem a chamada reestruturação produtiva, convencidos de que o antigo modelo taylorista e fordista de produção esgotou e utilizam técnicas de produção que rompem com esse paradigma, tais como: as equipes de trabalho que discutem os problemas da produção, a preferência por um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar à exigências do mercado, dentre outras. Para isso, são necessárias habilidades, até então desprezadas, como a criatividade e a sensibilidade, que constituem elementos importantes para garantir uma maior produtividade. Assim, vive-se um momento em que se questiona a importância da especialização.

Na escola A, há o trabalhador com muitas funções, entretanto, sem as preocupações mencionadas anteriormente. Ao contrário, não se trata de preocupações desalienantes nem modernizantes da concepção de trabalho no capitalismo; o que determina a multiplicidade de funções que professores, coordenadores e técnicos administrativos assumem na escola são as suas próprias condições de trabalho, a forma como a escola se organiza. É comum, por exemplo, encontrar professores que dão aulas das mais variadas disciplinas, comprometendo a qualidade do ensino e sobrecarregando o professor, que se vê obrigado a estudar conteúdos que não fazem parte de sua formação específica. Já os coordenadores afirmam que a falta de tempo para atender aos professores é muito grande pois poucos realizam essa função em uma escola como um número grande de alunos e cursos.

Assim, o *pau para toda obra* denuncia mais uma vez as péssimas condições – já históricas – de trabalho na educação. Em um momento em que se declara a importância da educação para um país em um mundo globalizado, percebe-se, entretanto, o descaso com a educação, pela permanência de condições tão ruins de ensino, em que a exigência de qualificação é menos importante, por exemplo, do que o diário.

### c) A ausência de encontros

#### *O recreio*

Momento de descanso para professores e alunos, o recreio é freqüentemente utilizado pelos coordenadores para darem avisos e decidirem em um, dois e três minutos, questões que mereceriam horas de discussões. Assim, entre um cafezinho e outro, os professores ora decidiam, ora acatavam as decisões vindas da Secretaria ou da própria escola, atendiam a alunos, arrumavam diários, liam os recados nos quadros. Retrato, na verdade, de uma escola na qual o professor tem como função quase única de estar em sala de aula.

### *A comunicação precária*

Com a necessidade de garantir, pelo menos formalmente, o comunicado das informações e a decisão de alguns pontos em um único momento de encontro, a comunicação torna-se bastante precária, sobre o que não são raras as reclamações relatadas nas entrevistas com os professores.

### *O trabalho solitário do professor*

Em meio à falta de encontros, é também constante a reclamação dos professores da falta de apoio, de incentivo e de orientação em relação ao seu trabalho. Para fazer algo *diferente* na sala de aula, o professor precisa desdobrar-se e fazer tudo sozinho.

### *Os Conselhos de Classe*

Embora tidos como uma instância máxima de deliberação sobre a vida escolar, os conselhos de classe são criticados pelos professores, uma vez que servem apenas para discutir a aprovação ou reprovação dos alunos no final de toda uma caminhada.

A ausência de encontros e a conseqüente falta de trabalho coletivo é destacado por muitos como um problema na escola, contudo, mais uma vez, essa reivindicação não consta no projeto político-pedagógico e, quando perguntado aos professores se já haviam feito algum pedido nesse sentido, as respostas foram sempre evasivas e distantes.

## 4.2 As submissões da escola B

Nessa escola, a presença da Secretaria e as submissões a ela só foram verificadas pela presença prolongada no seu cotidiano, o que foi revelador

de que a conquista da democracia deve ser realizada, nos diversos níveis de relação que compõem a escola: na relação escola-secretaria, na relação escola-comunidade, na relação professor-aluno, na relação aluno-aluno, na relação entre os diversos funcionários etc. Ela não se esgota com a implantação de instâncias classicamente consideradas democráticas, pois, mais do que um fim, são pontos de partida para a construção de relações democráticas entre os grupos e indivíduos presentes na escola ou que estão direta e indiretamente ligados a ela.

Também, aqui, os atos de submissão aparecem de diversas formas, e agrupei-os em itens para uma melhor compreensão. São eles: os projetos, as intervenções cotidianas e as dificuldades e decepções.

#### 4.2.1 Os projetos

Durante o período de pesquisa, a escola foi pouco consultada sobre a definição de políticas e outras deliberações, o que fica claro na forma como a escola é informada sobre os projetos da Secretaria. Nesses momentos, a participação da escola limitava-se a decidir se iria aderir, ou não, ao projeto, ou então criar condições para participar dos projetos propostos pela Secretaria. Apesar dos projetos e das propostas encaminhados pela Secretaria apontarem questões pedagógicas bastante avançadas, havia um desconhecimento ou um conhecimento parcial de seus objetivos.

##### *Projeto Escola para o Século XXI*

Esse projeto foi lançado em janeiro de 1998 e consiste em uma proposta curricular para o ensino fundamental da rede municipal de educação de Goiânia, elaborado pelas equipes que fazem parte da estrutura administrativa da Secretaria e pelas equipes pedagógicas das unidades regionais, com assessoria

de mestres e especialistas da Universidade Federal de Goiás.<sup>38</sup> Sobre a participação das escolas, há alguns depoimentos;

A escola não teve participação direta. A discussão que teve foi a questão de discutir com as escolas a questão administrativa mesmo, as mudanças... se a escola queria aderir ou não... então foi uma discussão mais com os diretores das escolas, depois os diretores fizeram uma discussão com as unidades escolares. (Entrevista 9)

Foi retirada das unidades regionais e que as pessoas foram convidadas, porque não foi uma eleição, não foi uma indicação das equipes, embora as equipes participassem, discutissem, mas não foi a equipe de História que elegeu essa pessoa para participar do projeto, não foi dessa forma, foi indicação do próprio Departamento de Ensino. (Entrevista 9)

Por fim, o Projeto enviado às escolas, no início do ano letivo, para que optassem sobre sua participação. Quarenta escolas responderam afirmativamente. Na escola B, a decisão, segundo a coordenadora, foi tomada depois de algumas reuniões, pois havia grande resistência, somente superada depois que a professora de artes, que trabalhava na Secretaria Municipal, explicou que a escola receberia um laboratório de informática e verbas. Um professor ressalta a importância da adesão ao projeto para que a escola crescesse e não ficasse acomodada:

Foi discutido se a escola entraria ou não, que seria uma mudança muito grande, houve muita resistência, mas depois ela percebeu que tinha que se adaptar a uma nova realidade, ou ela se adequa ou ela se acomoda, então nós resolvemos dar um salto para

---

<sup>38</sup> Ver em anexo 3, o folder que explica esse projeto – em que consiste, como surgiu, seus objetivos e as ações a serem implementadas.

frente, vamos entrar nessa aí de cabeça e vamos trabalhar juntos e é isso aí que nós temos tentado fazer. Na verdade nós temos muitos obstáculos, muitas dificuldades mas nós estamos aí caminhando. ( Entrevista 18)

### *A reforma da segunda fase do ensino fundamental*

No final de setembro de 1999, havia rumores de que a escola passaria por muitas mudanças mas não se sabia quais eram. A coordenadora solicitou explicações à Secretaria e *eles disseram que ainda que não tinham decidido*. Havia apreensão da diretoria da escola que me pediu até para avisá-la, caso dispusesse de alguma informação.

A mudança já era prevista pelo *Projeto Escola para o Século XXI* e consistia em transformar as escolas que a ele aderissem, o regime seriado pelo regime de ciclos, que visa minimizar problemas como a evasão e a repetência no ensino fundamental. Para tal, esse nível foi dividido em três ciclos: ciclo 1, correspondente à alfabetização, primeira e segunda séries; ciclo 2, terceira, quarta e quinta séries; ciclo 3, sexta, sétima e oitava séries. O aluno, enquanto estiver cursando um dos ciclos, não poderá ser reprovado.<sup>39</sup>

A grande preocupação de professores, coordenadores e funcionários técnico-administrativos era, mais uma vez, como iria ficar a vida profissional de cada um – se permaneceriam na escola, se iriam ter carga horária reduzida, quais os horários de trabalho. Esse momento constituiu-se em grande apreensão e insegurança na escola.

### *Seminário de avaliação*

Também como desdobramento do *Projeto Escola Para o Século XXI*, uma equipe ficou responsável pela discussão do processo de avaliação dos ciclos, e comprometeu -se em elaborar, com os professores, uma proposta de

---

<sup>39</sup> Ver anexo 4.



avaliação da rede municipal, pois a referência que estavam usando era da Escola Plural de Belo Horizonte. A proposta mineira era muito trabalhosa e demandava preencher várias fichas para relatar o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, no ano de 1998, realizaram-se seminários com delegados enviados pelas escolas, para elaboração da proposta. Apesar de a construção desse documento ter sido mais democrática, a escola percebeu o seminário como mais uma *invenção* da Secretaria e não entendeu o que iria acontecer. Segundo uma professora, a Secretaria, em lugar de realizar o I Seminário de Avaliação da Rede Municipal, deveria ir às escolas e perguntar o que de fato estavam precisando.

A escola ficou sabendo do Seminário, por meio de ofício e enviou um representante por turno para participar das discussões.

#### 4.2.2 Intervenções cotidianas

##### *O tempo político*

Durante o período da pesquisa, a escola foi bastante procurada pela Secretaria, para evidenciar os trabalhos que tinham feito na área da educação. Assim, pude presenciar a chegada de agências de propaganda para gravar as imagens; a ida do representante da UNESCO e de outras autoridades à escola durante a Feira de Ciências e a apresentação de trabalhos realizados pela escola no lançamento do *Projeto Escola para o Século XXI*. É interessante, entretanto, confrontar essas movimentações com o empenho da escola em apresentar suas atividades. Por exemplo, a propaganda foi comunicada de última hora, e a escola organizou-se para que fosse possível realizar as filmagens. Ou então, para terminar a atividade de informática e outros trabalhos para mostrar às autoridades, os professores e o coordenador trabalharam fora do horário, depois do que, se sentiram frustrados porque a visita das autoridades durou pouco tempo, e, de fato, o esforço da escola não ficou evidenciado.

##### *O elogio*

Em uma das visitas à escola, notei no quadro de avisos dos professores que a Secretaria havia mandado uma circular, parabenizando a escola pelos trabalhos que ela estava desenvolvendo. Essa atitude cumpre dois papéis distintos: um, de reconhecer e valorizar as atividades da escola, o que representa para os servidores da educação da rede pública municipal momentos de elevação da auto-estima, em um ambiente em que as condições de trabalho são difíceis; outro, representa entretanto a centralidade do poder nas mãos da Secretaria que, ao mandar um recado parabenizando, revela a quem compete avaliar e dar as *notas*. Poderia ocorrer, contudo, uma situação inversa: a escola parabenizar, ou não, a Secretaria pelo apoio às atividades. Essa atitude, porém, somente é possível se os princípios estivessem pautados, de fato, no exercício da autonomia da escola e no trabalho coletivo com os órgãos centrais. O elogio cria então duas situações: uma positiva, considerando a positividade de maneira histórica, representada pela elevação da auto-estima da escola, mas, contraditoriamente, uma outra negativa que expressa uma das formas de a Secretaria demarcar posição e afirmar quem tem o poder e quem avalia.

#### 4.2.3 As dificuldades e decepções

A adesão da escola aos projetos e às determinações da Secretaria não se dá sem críticas às dificuldades e às decepções encontradas para o seu desenvolvimento. A insatisfação, na maioria das vezes, não se converte, entretanto, em manifestação política, de enfrentamento explícito, mas é criada no cotidiano da escola e é importante percebê-la para construir um diagnóstico sobre a escola.

*A falta de acompanhamento e apoio*

O pessoal da escola aprendeu a resolver os seus problemas sozinho, em virtude da dificuldade de contar com o auxílio da Secretaria e das Unidades Regionais<sup>40</sup>. Segundo um entrevistado: "Eu ainda não percebo essa interferência deles não, nem apoio. A gente aqui que caminha trabalhando e pronto" (Entrevista 11).

Outro dado interessante e que ratifica o depoimento dessa entrevistada é que o *Projeto Escola para o Século XXI*<sup>41</sup> aponta que a falta de acompanhamento sistemático da Secretaria representa um dos problemas levantados pelas escolas da rede.

#### *A avaliação continuada da aprendizagem dos discentes*

Com a quantidade de alunos na sala, os professores, segundo a coordenadora, não dariam conta de fazer a avaliação, pois não têm condições de acompanhar individualmente todos eles. Uma professora ressaltou que o projeto de avaliação dos ciclos era cópia de Belo Horizonte e que o pessoal da Secretaria deveria dar aulas para compreender melhor o que se passava no cotidiano da sala de aula antes de encaminhar as suas propostas.

#### *O concurso Gestão Democrática*<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Segundo entrevista (17), essas unidades têm como objetivo dar apoio técnico-pedagógico às escolas.

<sup>41</sup> Ver anexo 5.

<sup>42</sup> Esse concurso foi promovido no ano de 1998 pelo Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIMB) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e teve como objetivo reconhecer, referendar e

Novamente a escola teve que correr para dar conta de enviar a esse concurso os projetos por ela desenvolvidos. Como a escola não tem o hábito de escrever as suas atividades, os projetos foram inscritos de última hora.

A decepção é um sentimento que está presente na escola, resultante da falta de consideração e de apoio das *autoridades* para as atividades propostas com o objetivo de melhorar ou de avançar a qualidade da formação recebida pelos alunos. Houve manifestações em dois momentos: uma já citada, quando da visita do representante da UNESCO e outra, por ocasião da avaliação que a Unidade Regional fez da escola, no ano da pesquisa. A escola estava insatisfeita com a avaliação porque, apesar de todos os esforços, seu trabalho não foi reconhecido. A Unidade Regional enviou à escola uma avaliação, dizendo que “pedagogicamente poderia estar melhor”<sup>43</sup>. A coordenadora pediu explicações sobre as razões daquela avaliação, mas não foi dada nenhuma resposta.

### *Uma fala importante*

Uma das questões mais relevantes da determinação das atuais condições de trabalho diz respeito à baixa remuneração. Entretanto, no dia do lançamento do *Projeto Escola para o Século XXI*, o prefeito encerrou a sua fala dizendo para o público das escolas que “a profissão [no caso, do professor] não dá dinheiro: dá a amizade do aluno”. Há incoerência entre a proposta do projeto de construir uma ação pedagógica com o objetivo de dar um salto de qualidade para a escola pública, também de colocar a necessidade de reformulação do atual Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Vencimentos<sup>44</sup> e o discurso do prefeito. Nas duas escolas pesquisadas, segundo as coordenadoras, o que mais dificulta o trabalho docente é a falta de tempo do professor para planejar as

---

incentivar cada vez mais as novas políticas de gestão escolar e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

<sup>43</sup> Ver anexo 6.

<sup>44</sup> Ver anexo 7.

atividades, motivada pelo excesso de carga horária e de trabalho que, historicamente, impõe-se para esse setor profissional. Essa fala é significativa pois retrata a visão que a autoridade máxima do município tem em relação à profissão e, portanto, reveladora dos limites de um projeto.

#### 4.3. As resistências das escolas

Durante a pesquisa, algumas práticas desenvolvidas no interior das escolas soavam, na verdade, como formas de resistência às políticas estabelecidas pelo poder público. Mesmo diante das dificuldades específicas e comuns de cada escola, os professores ousaram inventar trabalhos que iam além das condições dadas pelas Secretarias ou se colocavam contrárias – explícita ou implicitamente – a algumas determinações desses órgãos. Entretanto, é preciso destacar que essa compreensão somente foi possível em razão do convívio com as escolas, pois muitas das práticas de resistência realizaram-se no trabalho cotidiano e nas relações mais internas das escolas. A própria idéia de resistência, também, só pode ser destacada, em virtude do entendimento do significado das ações para professores e escola diante das condições apresentadas.

Na escola A, por exemplo, dois fatos chamaram-me atenção: os diversos eventos que realizavam e a luta de alguns professores para ter em uma sala equipada com materiais didáticos próprios da sua área, as chamadas salas-ambientes.

Assim, apesar de alguns criticarem e de outros acharem válidos, a realização de diversos eventos na escola quebrava um pouco a estrutura do *aulismo* imposto e aceito, constituindo-se em espaço para experimentar outras práticas pedagógicas e relações que extrapolavam a sala de aula. Nos eventos, estavam colocadas as possibilidades de trabalhar outras formas metodológicas diversas da aula expositiva. Teatros, experiências de química, física, biologia, música, dança, filmes, são exemplos de atividades que aconteciam nesses dias e que davam – apesar dos atropelos e da sobrecarga de trabalho dos professores e coordenadores envolvidos – uma feição diferente à escola. É preciso ponderar

que esses eventos eram considerados dias letivos e aconteciam em clima de legalidade. Esse fato pode indicar, então, duas possibilidades: a escola realizava-os porque era permitido, e nesse caso, enquadra-se mais como um ato de submissão; ou então, em uma outra perspectiva, em razão das condições em que trabalham, alguns grupos mobilizam-se para promover e arriscar práticas além do estabelecido, revelando as possibilidades criadoras dos profissionais dessas instituições. A criatividade não é algo dado, mas se constrói em condições concretas. Assim, a possibilidade de que essas atividades sejam consideradas dia letivo foi devidamente apropriada para a escola realizar atividades pretendidas. Elas se enquadram, então, como uma forma de resistência, pois insiste-se em desenvolver atividades diferentes, apesar das condições de trabalho. A escola poderia simplesmente não realizar atividades além daquilo que é exigido, mas mesmo assim o faz; talvez em busca de um sentido maior para o trabalho que desenvolve.

Em meio à falta de recursos financeiros e humanos, a problemas de infra-estrutura física, a baixos salários e à falta de tempo, encontrei, na escola A, professores interessados e lutando por um ambiente mais propício para desenvolverem os seus trabalhos com os alunos, a exemplo da professora de Inglês que já havia conseguido da coordenação, depois de muita insistência, uma sala na qual seriam ministradas apenas aulas de Inglês. Segundo ela (Entrevista 14), mesmo sem qualquer equipamento, nas ocasiões em que utilizou a sala específica, pôde perceber que a turma havia crescido em termos de aprendizagem, o que era motivo de satisfação, por isso, achava que a luta valia a pena. Também o professor de Ciências (Entrevista 15) já havia feito um pedido à coordenação para transformar a sala de Patologia Clínica, que ficaria vaga, em uma sala-ambiente de Ciências Físicas e Biológicas na qual poderia ministrar aulas práticas aos alunos.

Na escola B, os avanços democráticos da gestão da escola, a possibilidade de encontros entre docentes, as relações de cumplicidade entre os diversos setores da escola proporcionaram momentos mais evidentes de resistência diante das determinações da Secretaria; em relação à escola A, essa

mostrou<sup>45</sup> um maior grau de autonomia, situação que proporcionou questionamentos mais incisivos sobre as práticas promovidas pela Secretaria . A resistência ficou assim demonstrada: a) ao ignorar um comunicado da Secretaria dizendo que era necessário repor as aulas no caso de dispensa dos alunos, para realização de reuniões pedagógicas; b) nas intervenções que os membros da escola faziam nas reuniões com o pessoal das Unidades Regionais e da Secretaria, questionando algumas de suas práticas; c) no caráter diferenciado nas relações entre coordenadores, diretores e professores, pois havia uma relação de ajuda mútua entre os dirigentes da escola e os professores, quebrando assim a lógica de uma estrutura burocrática e de reprodução do poder, mais visível e presente na escola A.

---

<sup>45</sup> Faço esse destaque porque nos momentos finais da coleta de dados e das observações – que durou aproximadamente um ano e meio – percebi que a escola estava se transformando no carro-chefe da propaganda

## CAPÍTULO III

### AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS

Compreender as novas tecnologias justifica-se pela percepção de que a escola é um *locus* privilegiado para conhecer os reais problemas e as possíveis soluções para a sua utilização, de maneira efetiva e conseqüente, no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário buscar as mediações que, no interior da escola acabam determinando a forma e o caráter dessa incorporação.

A escolha desse caminho tem também como intenção analisar os limites e as potencialidades das novas tecnologias para a construção de uma escola qualitativamente superior em termos de aprendizagem. Significa, em última instância, encontrar elementos concretos para questionar aqueles que vêem esses instrumentos com o poder de pôr fim aos males da educação brasileira, e, também, questionar a visão triunfalista das novas tecnologias para resolver os problemas históricos da educação.

#### **1. As novas tecnologias nas duas escolas**

A entrada das novas tecnologias nas escolas dá-se de duas maneiras: uma, por meio de projetos das Secretarias em parceria, ou não, com outros órgãos, e a outra, fruto da mobilização da escola para conseguir esses recursos. A forma e o caráter com que a escola incorpora essas tecnologias são mediadas pelas condições de trabalho, essas, por sua vez, determinam-se pelas políticas estabelecidas pelas Secretarias. Assim, na escola A, as dificuldades de utilização esbarram em questões elementares, como a falta de um funcionário, por exemplo, para gravar os programas da TV Escola. Na escola B, muitos problemas já foram

---

governamental. Muitos professores afirmaram em reuniões informais que outras escolas estavam ficando com



superados; entretanto, outros emergiram. Assim, se de um lado a escola possui uma pessoa para gravar os programas da TV Escola, de outro, persiste a utilização esporádica e eventual. Portanto, se a garantia das condições estruturais é importante, acreditar que só elas dão conta de efetivar a utilização das novas tecnologias é desconhecer que as condições de trabalho vão além das condições infra-estruturais.

Assim, caracterizarei agora como se colocam as novas tecnologias nas duas escolas, em específico, como os professores utilizam a TV Escola, a informática e o videocassete.

### 1.1 A TV Escola

O projeto TV Escola, concebido pelas equipes do Ministério da Educação, faz parte da atual política de educação a distância. O programa começou a ser veiculado em março de 1996, para as escolas que receberam um *kit* eletrônico, contendo uma antena parabólica, um videocassete, uma televisão, dez fitas de vídeo e um receptor de satélite. Segundo o Programa Nacional de Educação a Distância (Brasil, MEC, 1996), o objetivo do projeto é promover a "formação, o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da rede pública através de um canal de educação dedicado exclusivamente à educação". Ainda, segundo Toschi (1999), a orientação é que os programas sejam gravados pelas escolas e utilizados por professores e alunos.<sup>46</sup>

Na escola A, o *kit* chegou em 1996, sem nenhuma divulgação, apenas com a revista e o catálogo. A escola não esteve envolvida para discutir os seus propósitos, nem houve na escola nenhum momento para conhecer as fitas:

Até hoje não há um momento que se possa ver as fitas da TV Escola porque nos é cobrado muito estar dentro da sala de aula, pela Secretaria de Educação, pela Delegacia. Então, se eles chegarem aqui e a gente tiver reunindo, mesmo que seja para

---

<sup>46</sup> Uma boa sistematização e análise desse projeto está em Toschi (1999).

assistir a TV Escola, alguns até entendem, outros não, acham que a gente está querendo matar aula, fugir da sala. (Entrevista 17)

A escola não dispõe de uma pessoa para gravar as fitas; quando a gravação acontece deve-se à boa vontade de uma das coordenadoras que, por possuir uma antena parabólica em casa, faz as gravações.

Esse projeto apresenta as mesmas dificuldades que outros para serem encaminhados pela escola, por causa das condições de trabalho desfavoráveis; entretanto, a forma como foi introduzido na escola, sem discussão dos seus objetivos, reforçam a sua não-utilização. O projeto tornou-se assim mais um trabalho, como tantos outros que são *inventados* pelas *autoridades*, que coordenadores e professores têm que realizar, mais um fardo a carregar, do que uma alternativa pedagógica e de apoio ao trabalho docente.

Em 1996, a escola B recebeu o *kit* que também chegou sem nenhuma discussão sobre seus propósitos, sendo apenas comunicado, em reunião para os professores, que a partir daquele momento a escola contava com a TV Escola. A Secretaria pedia para que fizessem uso dela, porque senão o material seria recolhido. A utilização é bastante precária e os professores preferem os vídeos locados, em lugar dos programas da TV Escola. Inicialmente, os professores reclamaram que não tinham tempo para gravá-los. A escola, então, designou essa tarefa para a bibliotecária. Mesmo assim os professores continuaram a não usar os programas, ou a usá-los com pouca frequência.

De janeiro de 1998 a agosto de 1998, apenas cinco fitas foram emprestadas aos docentes, o que demonstra a pouca utilização ou o fato de o professor utilizar a fita sem antes ter preparado ou mesmo assistido o material, uma vez que a bibliotecária registrava apenas as fitas que os professores levavam para casa.

## 1.2 A informática

A forma como a informática chegou na escola A não foi diferente da TV Escola. A Delegacia de Ensino esteve na escola, ofereceu os computadores e pediu para que alguns professores fizessem os cursos. Nesse sentido, também não houve a discussão do projeto de informatização.<sup>47</sup> Assim, em 1994 seis professores fizeram o curso mas os computadores demoraram a chegar. A escola só pôde contar com eles no final de 1995; mas nesse ano, segundo entrevistados, a utilização foi bastante precária. Em 1996<sup>48</sup>, foi criado na Delegacia de Ensino o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) que ministrou cursos aos professores interessados, em um total de seis. O primeiro curso tratou de noções básicas de computador e do programa *logowrite*. Assim que terminaram os cursos, os professores começaram a dar aulas.

Em junho e agosto de 1998<sup>49</sup>, duas professoras foram selecionadas para fazer um outro curso que abrangeria o estudo dos programas *megalog*, *powerpoint* e *Word*, o qual segundo a coordenadora, foi bastante *puxado*, e

<sup>47</sup> Como a escola não soube explicar o projeto que viabilizou a entrada dos computadores na escola, procurei a Secretaria de Educação e descobri que o laboratório foi montado com recursos do Programa de Informática na Educação (PRONINFE) lançado em Goiás em 1991. Em 1994, os laboratórios foram montados com recursos federais, e ficou a cargo do Estado criá-los em seis escolas da capital, que foram contempladas com o laboratório, dentre elas, a escola A. O espaço físico adequado, ou seja, construção da sala, aquisição do mobiliário, ar condicionado foram pagos com verbas federais (Entrevista 19).

<sup>48</sup> A criação desses núcleos decorre de um outro projeto, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que, segundo uma entrevistada (19) é o “mesmo PRONINFE, com os mesmos objetivos, apenas ampliado para dotar as unidades escolares de equipamento de informática, com o objetivo de serem equipamentos de última geração utilizados como ferramentas no processo de ensino aprendizagem”.

<sup>49</sup> Os professores dessa escola foram convidados a participar dos cursos que eram ministrados pela Secretaria, na perspectiva do PROINFO, mas, na verdade, a escola, apesar de ter participado do projeto anterior, não foi selecionada para esse. Assim sendo, ela não será beneficiada com a ampliação de seu laboratório, como era esperado pela escola. Segundo o coordenador da Divisão de Tecnologia da Educação, a escola não foi escolhida porque a “carta de adesão da escola não estava de acordo com aquilo que a gente esperava, ou seja, ela não contemplava a proposta pedagógica do computador. Ela ficou fora do programa porque não teve um percentual de nota suficiente para ser contemplada” (Entrevista 20). Segundo esse mesmo entrevistado, os maiores problemas apresentados nas cartas de adesão foram que estas não demonstravam a participação da comunidade escolar, em especial dos professores, na sua elaboração, ficando restrita muitas vezes aos coordenadores – nos cursos, por exemplo, pôde-se perceber que muitos docentes não sabiam sobre a carta de adesão da escola; destacou, também, que muitas propostas não indicaram o uso da informática na educação, e sim, a informática pela informática, ou seja, fazer cursos somente para conhecer os programas de computador. Esses critérios são pertinentes, entretanto,

exigiu das duas uma sobrecarga de trabalho, pois foi realizado em período integral e as professoras tiveram que adequar os seus horários de aula ao do curso. Assim, todos os dias deixavam atividades para os alunos, pois havia professores para substituí-las nas aulas.

Segundo a coordenadora de informática, o projeto é bom, mas em razão da quantidade de computadores – cinco ao todo – não é bem aplicado. Os alunos são sorteados e conforme terminam ou desistem dos cursos, outros são chamados. Nessas condições e com as dificuldades de desenvolver o trabalho docente, os cursos para os alunos não estavam vinculados a nenhum conteúdo específico. Mesmo assim, já conseguiram desenvolver na escola, alguns trabalhos isolados de informática educativa. Segundo a mesma coordenadora, existe também uma grande procura de alunos que querem aprender digitar textos para conseguir emprego.

A escola A e outras seis escolas elaboraram um documento reivindicando a ampliação do laboratório; mas não obtiveram resposta.

Na escola B, o conhecimento de que haveria um laboratório de informática deu-se pelas fichas de inscrição para o curso de informática, que seria ministrado pela Secretaria para as escolas que faziam parte do *Projeto Escola para o Século XXI*. A escola não recebeu nenhum documento explicando os princípios do projeto, tampouco participou de discussões sobre a sua implantação (Entrevista 11)<sup>50</sup>. Mesmo assim, seis professores e a coordenadora fizeram o curso, a princípio programado para 180 horas, mas reduzido para oitenta horas em razão da necessidade da Secretaria de ampliar, o mais rápido possível, o número de pessoas capacitadas para atuarem nas escolas.

---

nas condições de trabalho da escola A, as exigências do PROINFO estão além das possibilidades concretas das escolas.

<sup>50</sup> Também, nessa escola, não consegui informação sobre os objetivos da informática, por isso, procurei, na Secretaria Municipal de Educação, o projeto que norteava a sua utilização. Para a escola B, a implantação do laboratório deu-se com a contratação de uma empresa, a *Future Kids*, feita mediante licitação (ver anexo 8). Essa, depois de ter seus programas analisados pela equipe responsável, comprometeu-se a adequar o seu projeto aos propósitos da SME para a informática nessa rede, quais sejam, “preparar o aluno para o século futuro não se resume em dar melhores condições de acesso às novas tecnologias para que ele tenha domínio sobre essa ferramenta. É preciso proporcionar oportunidades de inferência por parte do aluno na elaboração de programas criados e construídos por eles, contribuindo para uma maior participação no processo ensino-aprendizagem...” (Ver anexo 9).

Nos primeiros momentos dos cursos, os professores, e equipe da empresa contratada fizeram um trabalho que contou com a participação de diferentes áreas de conhecimento, usando o tema *Brasil 500 anos*<sup>51</sup>. Os professores dispuseram-se a ir à escola fora do horário de trabalho para realizar a atividade, o que foi mostrado em duas ocasiões: uma, na escola, durante a sua Feira de Ciências e outra, no Centro de Convenções, local de realização de eventos de grande porte, na cidade de Goiânia. O primeiro evento contou com a participação do prefeito, do secretário da Educação e de um representante da UNESCO e o segundo, aconteceu no lançamento oficial do *Projeto Escola para o Século XXI*, o qual conjugou uma série de interesses: da Secretaria, como propaganda<sup>52</sup> do seu trabalho, e até para um representante internacional, da empresa contratada e da própria escola, o que ficou bem expresso na fala da coordenadora, que afirmou, em conversa informal, que se era bom para a escola, não se importaria com a propaganda e o sobre trabalho. Um fato mostra a dimensão dos limites desse trabalho de informática na escola: nos dias em que ocorreram os dois eventos, houve apresentação de uma atividade utilizando a *Internet* que, entretanto, não faz parte do cotidiano da sala de aula.

Em agosto de 1998, a escola começou a utilizar a informática, de maneira sistemática, nas aulas dos professores que já haviam feito o curso. A escola recebeu apostilas contendo o projeto a ser executado<sup>53</sup>. [Tentei tirar uma cópia do projeto mas não obtive permissão]. Havia determinação da empresa contratada de que o material estava proibido de sair da escola; esse fato causou transtorno à escola, pois os professores precisavam do material e não

---

<sup>51</sup> A atividade foi desenvolvida pelos professores com o objetivo de tratar esta temática, por causa das comemorações sobre o *descobrimento do Brasil*, com a contribuição das diversas disciplinas. Assim, a atividade foi dividida, e cada professor ficou responsável em desenvolver com os alunos a parte que mais se aproximava da sua área de atuação.

<sup>52</sup> Quando voltei à escola, havia um descontentamento generalizado em relação à produção dessas propagandas, porque não retratavam a realidade da escola e muito menos valorizavam o trabalho dos professores. A situação fica bem ilustrada na fala de uma entrevistada "teve uma propaganda que eles fizeram mas não deixaram a professora aparecer e foi justamente com o trabalho dela que a escola conseguiu os microscópios. Eles trouxeram um professor manequim para fazer as experiências com os alunos, não permitiram que fosse a professora que estivesse ali dando aula. Ela se sentiu mal e a gente também" (Entrevista 21).

<sup>53</sup> Em razão da proibição da empresa, mais tarde, na Secretaria, tive acesso à proposta feita pela empresa à SME cujo item 10 relaciona os manuais (apostila, como apelidaram os professores) que seriam mandados à escola (Ver anexo 10).

podiam levar a apostila para a casa, o que demonstra que persiste uma relação perversa e invertida em relação aos interesses e às necessidades da escola e de outras instâncias e órgãos. A escola deveria ter liberdade de se mobilizar e resolver como melhor encaminhar o seu trabalho e não uma empresa privada e estranha ao ambiente escolar. A escola teve que se organizar para atender ao que foi posto e imposto pela empresa, mesmo com prejuízos para o ensino. É interessante recuperar dois depoimentos da coordenadora da escola: um, durante o curso de capacitação, e o outro, em uma reunião com a coordenadora do projeto de informática na Secretaria. No primeiro, ela afirmou que a escola, na segunda fase (quinta a oitava séries), iria enfrentar o problema com a quantidade de alunos nas salas por causa do reduzido número de computadores – dez ao todo. A coordenadora do projeto respondeu que discutiriam essa dificuldade em outra oportunidade. No segundo, a coordenadora da escola levantou os problemas que a escola estava enfrentando e a resposta que obteve foi que nenhuma outra escola havia reclamado; a coordenadora da escola pediu, então, a receita e o modelo do sucesso das outras e não obteve nenhuma resposta.

Apesar de contar com uma boa sala, de ter uma assessoria e dois laboratoristas<sup>54</sup>, um de manhã e outro à tarde, foram muitas as dificuldades para a implantação do projeto. Além de não poder levar a apostila para casa, outros problemas surgiram como a dificuldade de marcar os encontros com a assessoria; em um primeiro momento os professores até concordaram em ir em outros horários, mas, com a dificuldade da empresa em garanti-los, recusaram-se a trabalhar fora do horário. Conforme os encontros eram estabelecidos, ficou evidente que aumentava a quantidade de aulas que os alunos estavam perdendo, pois em alguns momentos eram dispensadas e em outros, o professor deixava atividades aos alunos. Assim, o desenvolvimento do projeto acarretou atraso do desenvolvimento do conteúdo, porque os programas das aulas de informática – estabelecidos pela empresa – não contemplavam o conteúdo que o

---

<sup>54</sup> Nos últimos momentos da coleta de dados, fiquei sabendo que a escola não iria contar mais com esse profissional; os professores deveriam trabalhar sozinhos com as turmas (Entrevista 4).

professor estava desenvolvendo naquele determinado momento. Essa situação chegou a tal ponto que a escola se viu obrigada a paralisar as aulas de informática para atualizar o conteúdo das disciplinas.

A sobrecarga de trabalho também foi distribuída para outros servidores da escola. A bibliotecária, além da função original, de gravar os programas da TV Escola, ficou encarregada, também, de ficar responsável pela metade da turma, enquanto a outra metade ia para a sala de informática.

Apesar das dificuldades encontradas, o envolvimento da escola com a informática é muito grande. Além de arrumar *jeitinhos* para os problemas que apareciam, a organização da sala de informática revela o apreço que essa unidade tem com esse meio. Assistir a uma aula na sala de vídeo e uma na sala de informática é sentir-se em dois ambientes totalmente diferentes, apesar de fazerem parte da mesma unidade. Claro que a possibilidade de arrumar melhor a sala de informática é também determinada pelos interesses da empresa e da Secretaria, que querem o sucesso do projeto. Assim, não bastam apenas o interesse e o envolvimento da escola, é preciso garantir condições fora da escola para o desenvolvimento de seus projetos.

A sala especial é bastante limpa e organizada, cujos aspectos os laboratoristas<sup>55</sup> fazem questão de manter. Além disso, foram afixados nas paredes diversos cartazes, como por exemplo o de boas-vindas aos alunos e diz que o privilégio de estarem ali é todo deles. Outro apresenta o que é permitido ou proibido fazer na sala. A sala é também bastante decorada, com quadros e cartazes feitos no computador. Nas aulas observadas, não raramente, professores e laboratoristas pediam para que os alunos lessem os avisos desses cartazes.

O contrato feito com a empresa estabeleceu que os professores receberiam ajuda de um assessor para acompanhar o desenvolvimento das

---

<sup>55</sup> Uma laboratorista disse que um dos problemas mais sérios que estava enfrentando era a falta de recursos financeiros para a compra de materiais para o laboratório – papel, disquete, cartuchos de tinta (Entrevista 21). Depois de reivindicarem à Secretaria e de conseguir apenas quatro cartuchos de tinta depois de dois meses de insistência, a escola fez uma reunião com os pais e colocou a situação do laboratório, ficando estabelecido que os

atividades nas turmas. Assim, uma vez por semana, os professores reuniam-se com esse profissional para receber orientações de como ministrar as aulas previamente elaboradas pelas equipes da empresa. Sobre o projeto dessa empresa, duas entrevistadas fazem a seguinte avaliação:

Para o aluno, eles adoram; a aula que eles mais gostam é a no laboratório... com relação aos professores, eles gostariam de trabalhar o conteúdo da sala de aula aqui no laboratório e às vezes os projetos que a *Future kids* manda para a gente não é bem dentro daquele conteúdo que o professor gostaria de estar trabalhando. (Entrevista 21)

Eu acho que o professor deveria ter mais abertura para está trabalhando com o conteúdo dado na sala... uma coisa que vem planejada por eles, eu não vejo muita utilidade não; seria bem mais rico se o professor tivesse montado o programa. (Entrevista 11)

Fica evidente distância entre as necessidades dos professores em sala de aula e os propósitos da equipe da empresa. Os primeiros buscavam maiores conhecimentos sobre os programas e também meios de sanar dúvidas que surgiam durante as aulas com os alunos – é preciso retomar aqui que uma das reclamações refere-se ao fato de o curso não ter sido realizado no tempo previsto, ou seja 180 horas, e, mesmo assim a empresa queria cumprir o que a apostila estabelecia. Assim, a assessora dava o visto nas atividades dos professores e verificava se estavam de acordo com a apostila ou manual.



### 1.3 O vídeo e a televisão

Diferente da TV Escola, o videocassete representa o interesse que as escolas têm em trabalhar com esse meio. Na escola A, por exemplo, apesar da pouca utilização, sobretudo se comparada com a escola B, a aquisição dos dois vídeos e das duas televisões somente foi possível com os recursos oriundos dos eventos organizados pela escola. Um até foi roubado e a escola mobilizou-se novamente para adquirir outro. Na escola B, os professores utilizam bastante o videocassete (Entrevista 11) e, como já foi dito, eles preferem mais locar as fitas, utilizar as que têm em casa, ou gravá-las, do que usar a TV Escola. Em uma das reuniões quinzenais, os professores conversaram sobre a possibilidade de criar uma videoteca que atendesse às suas necessidades cotidianas.

A coordenadora pedagógica da escola B, no segundo semestre, discutiu dois artigos da revista *Nova Escola* com os professores, sobre a importância da imagem no processo de aprendizagem dos alunos. Houve um maior interesse da escola em relação ao vídeo, ao cinema, o que está demonstrado na atitude da coordenadora e também no cronograma de utilização da sala de vídeo. Na escola A, no segundo semestre, também houve aumento de interesse por esse meio, "de agosto para cá eu tenho percebido que os coordenadores estão mais preocupados em pedir para os professores explorarem mais as novas tecnologias" (Entrevista 22). Nesses casos, em especial, a presença do pesquisador, o seu trabalho e tema podem ter contribuído para que as escolas passassem a incorporar, de maneira mais efetiva, a utilização das novas tecnologias.

## CAPÍTULO IV

### OS PROFESSORES E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Este capítulo contém as análises dos dados que indicam o perfil e a prática dos professores escolhidos e que utilizavam as novas tecnologias no momento da pesquisa. Destaca, inicialmente, a razão dos outros professores não utilizarem as novas tecnologias.

#### **1. O que dizem os professores não-escolhidos**

São diversos os motivos apontados pelos professores para não utilizarem as novas tecnologias, apesar delas se encontrarem na escola e a grande maioria achar que o seu uso é muito importante para o processo de ensino aprendizagem. São esses os motivos apontados:

- falta de tempo para exibir os filmes no horário de aula do próprio professor;
- falta de fitas de vídeo que contemplem os conteúdos ministrados durante o ano letivo;
- falta de capacitação para utilizar as novas tecnologias;
- em razão da disciplina que leciona, prefere desenvolver outras atividades;
- por acomodação;
- falta de tempo do professor para assistir e preparar as aulas com esse recurso;
- falta de estrutura mínima e apoio da coordenação;
- não sabia que a escola possuía os meios;

- não utiliza, mas pretende usar.

## 2. Os professores escolhidos

### 2.1 O nível sócio-econômico

A grande maioria dos professores escolhidos possui casa e carro próprios. Um havia adquirido casa própria, em razão de problemas financeiros, voltou a morar em moradia de aluguel; em relação à forma de transporte, três declararam utilizar o transporte coletivo.

A princípio, esse quadro poderia desmentir a idéia de que a educação não proporciona boas condições de vida aos seus profissionais. Entretanto, essas condições não são fruto, em sua maioria, unicamente da atividade profissional realizada na escola pública.

Assim, dos que possuem casa própria, duas são oriundas de herança e uma foi conseguida graças a um acerto de contas que o professor fez quando saiu de uma escola particular. Nesse sentido, são exemplares as falas das professoras:

Eu tenho casa própria, que é herança do papai; porque se eu fosse depender do salário talvez fosse demorar um pouco. Carro eu tenho; um carrinho popular que dá para deslocar para a escola, para todas essas atividades... (Entrevista 23)

Já tive casa própria, financiada. Mas foi um horror, vendi e hoje moro de aluguel. (Entrevista 16)

A maioria dos professores mora perto de uma das escolas em que trabalha. Somente dois professores exercem sua atividade em apenas uma escola.

### 2.2 A formação

Todos os professores escolhidos possuem licenciatura plena e lecionam a disciplina em que está habilitado, o que saliento porque a escola A, não raramente para suprir déficits, absorve profissionais não-habilitados para lecionar determinadas disciplinas. Desses, dois estão em regime pró labore.

Em relação aos cursos de formação continuada de que participam, a grande maioria é de curta duração. Já as leituras são feitas de acordo com a necessidade da sala de aula ou dizem respeito à possibilidade de ascensão profissional, como o caso de professores entrevistados que estavam se preparando para o concurso de educação na rede estadual de ensino. Somente duas professoras conseguiram fazer um curso de especialização. A profissão docente exige freqüentemente uma dupla ou tríplice jornada de trabalho, o que limita as possibilidades de pensar uma formação a longo e a médio prazos.

Pós-graduação exige um maior tempo, tem muito tempo de pesquisa e aí eu não estou podendo fazer. (Entrevista 16)

Infelizmente eu ainda não fiz nenhum curso de pós-graduação por falta de condições financeiras. Eu me formei com muita dificuldade porque a Universidade era paga, mas eu pretendo fazer. (Entrevista 14)

São inúmeras as queixas dos professores sobre as dificuldades para realizar cursos, sobretudo os da escola A. Os da escola B encontram maior apoio para se atualizarem, buscam cursos e leituras que, de alguma forma, suprem as demandas da sala de aula.

Dos oito professores, somente dois fizeram cursos sobre vídeo segundo eles, com pequena carga horária; já a capacitação à informática é mais significativa: desses, seis fizeram cursos de computação, um aprendeu por conta própria e uma começou o curso na escola, mas desistiu, por causa da dificuldades de horário. Além do contato com as novas tecnologias na escola, a grande maioria possui videocassete em casa e também assinatura de TV a cabo.

ou antena parabólica. A metade possui computador e mantém uma videoteca em casa; um desses professores possui duzentos filmes da sua área. Esses dados podem indicar que o grupo está criando alternativas de recursos didáticos, mesmo que particular, para serem usados no seu trabalho e melhorar a qualidade de suas aulas.

Eu tenho uma boa coletânea de vídeo sobre vários assuntos. Eu devo ter uns vinte. (Entrevista 2)

Eu tenho antena parabólica, que pega a TV E, fitas de vídeo, agora eu tenho um computador e eu já estou tendo uma qualidade de aula melhor. (Entrevista 15)

### 2.3 A carreira docente

O grupo tem, em média, 15 anos de docência e carga horária de 39 aulas dadas (a mínima é de vinte e a máxima, de 63 aulas). A grande maioria trabalha em dois locais; é grande o número de professores que trabalha nas duas redes pesquisadas – dos oito, cinco professores atuaram no regime pró-labore em uma das escolas. Todos os professores que atuam nas duas redes de ensino citaram a rede da escola B (municipal) como a de sua preferência para trabalhar.

Na Prefeitura eu estou adorando porque de 15 em 15 dias nós paramos, sentamos e refletimos sobre o que está acontecendo. Um colega sempre passa uma novidade, o que está dando certo com ele e o que não está. Há cursos e o professor é incentivado a fazer os cursos e para isso você é dispensado da aula mas deixa previamente uma atividade na escola para as turmas. (Entrevista 16)

A educação da Prefeitura tem avançado a passos largos enquanto o Estado está como se fosse uma tartaruga, não evoluiu

nada; é uma educação conservadora. O que está mudando, o que tem mudado em algumas escolas são os professores que estão levando para o Estado, então nesse ponto é que tem avançado alguma coisa (...) a Prefeitura você tem liberdade de fazer o que quiser na sua aula (...) dar uma aula mais dinâmica, diferente, tirar o aluno da sala, da escola (...) No Estado não há isso e tem vários mecanismos que te impede: se você vai fazer um trabalho fora da sala tem 1001 pessoas criando obstáculos (...) (Entrevista 18)

O excesso de carga horária e a conseqüente falta de tempo para realizar, por exemplo, uma capacitação a médio e a longo prazos, não impediu, entretanto, que esses professores conseguissem recursos didáticos, como mencionado anteriormente, e também que buscassem ministrar uma aula *diferente*, nos limites de cada escola. Assim, se de um lado o pouco ganho salarial e a necessidade de trabalhar em dobro constituem um indicativo bastante relevante e até mesmo determinante das mazelas das escolas públicas e da comprometida qualidade de ensino, de outro, apesar dessas condições, existem profissionais que insistem em furar o cerco e se movimentam de maneira diferenciada de seus pares no interior da escola que tem a mesma condição de trabalho para todos. Portanto, discutir as razões de ocorrência de práticas diferenciadas pode fornecer pistas importantes para melhor estabelecer o trabalho na escola.

#### 2.4 Outros olhares sobre os professores escolhidos

O processo de pesquisa criou a necessidade de compreender como esse grupo de professores era avaliado por outros segmentos da escola. Na escola A, as coordenadoras consideraram que o trabalho dos docentes é importante para o turno onde atuam mas fizeram ressalvas às suas práticas. Acredito que, mesmo que essas indicações sejam corretas, prevaleceram nessa avaliação as determinações de um ambiente no qual predominam a vigilância, a punição e a reprodução do autoritarismo, o que fica visível na

afirmação da entrevistada, que fez as ressalvas: "às vezes sou muito exigente, muito chata..." (Entrevista 7). Assim, nas condições pouco democráticas dessa escola, o que não foi bem executado tem poucas chances de ser discutido e ponderado e muito menos de transformar-se em aprendizado. Nesse sentido, avalio as seguintes falas:

... mas os quatro são professores importantes para a escola; a gente não é perfeito, cada um tem seus defeitos... na hora que for envolvendo mais, que tiver um envolvimento maior desses professores, vai melhorando... mas são bons professores, são professores que a gente fala de chave na escola para o turno. (Entrevista 7).

Apesar de tudo, dos pontos fracos deles, mas eles são bons. (Entrevista 17).

Já na escola B as relações foram estabelecidas em um contexto mais democrático e participativo, o que possibilitou a construção de um outro conceito de avaliação e foram considerados, sobretudo, os aspectos positivos do trabalho dos docentes, os quais só foram valorizados porque as reuniões e as conversas informais possibilitaram que as atividades fossem avaliadas no processo de execução; com isso, o erro, as dificuldades e problemas tomam a dimensão educativa e não punitiva. Nessa perspectiva, pode-se entender a afirmação da coordenadora:

Eu gosto muito do trabalho deles, são criativos, dinâmicos, são muito interessados. Trabalham fora do horário deles, estão sempre se reunindo em grupo, trabalhando, pesquisando, para desenvolver um trabalho melhor. (Entrevista 11).

Em relação aos alunos, os professores escolhidos também tiveram um bom índice de aceitação – uns mais e outros menos, como demonstram os

questionários. Assim, 76,9% deles afirmaram que gostam das aulas dos professores; 15,2% disseram que não e 7,8% não responderam.

Sobre as razões de os alunos gostarem das aulas, o resultado foi o seguinte: 22,6% disseram que a aula era diferente e divertida; 20,2% que o professor explica bem; 17,7%, que o professor é *legal*.<sup>56</sup>

## 2.5 O trabalho coletivo dos professores escolhidos

Apesar das dificuldades em realizar o trabalho docente nas escolas públicas pesquisadas, o grupo de professores escolhidos insistia em utilizar as novas tecnologias, buscar alternativas metodológicas para substituir aulas em que a atividade predominante era a exposição do conteúdo feita pelo professor e desenvolver um processo de aprendizagem que envolvessem os alunos. O que poderia justificar o trabalho diferenciado desses professores? Qual era a fonte de suas motivações? Essas indagações, levantadas durante o processo de pesquisa, nortearam, pois, parte deste trabalho. Os dados indicaram que todos os professores escolhidos tinham ou tiveram experiência com o trabalho coletivo. Participavam de grupos de estudos, de equipes que planejavam atividades, como palestras em escolas, em associações de bairro, além de reuniões com colegas de profissão para discutir, por exemplo, os livros indicados para o vestibular. Assim, falas como a desses professores tornam-se significativas:

Eu acho que o meu crescimento se deu na medida em a gente foi discutindo, verificando o problema que a gente tinha na sala de aula. Nós começamos a reunir em grupos, a trabalhar junto; a gente percebeu que esse era o melhor caminho, trabalhar juntos, e procurar novos métodos, novas dinâmicas para a sala. (Entrevista 18)<sup>57</sup>

<sup>56</sup> Professor *legal*, segundo os alunos, é o que tem bom relacionamento com o aluno, ou seja, dá abertura, é alegre e simpático.

<sup>57</sup> Esta professora teve maior aceitação com os alunos. Afirmaram que ela explica bem, e, portanto, aprendem o conteúdo, além de ter boa relação com a turma.



O trabalho que realizei na SEMA [Secretaria do Meio Ambiente do Município] como professor de educação ambiental em várias escolas e lugares falando sobre a preservação, sobre a conservação e o resgate das áreas verdes; o fato da cidade de Goiânia ter ganho o título de cidade ecologicamente correta por causa desse trabalho que a gente desenvolveu me fez pensar que eu era novo e isto me fez ser novo também na sala de aula; este foi um agente motivador da minha profissão, foi isso que me alimentou porque eu já tenho treze anos de profissão. (Entrevista 15)

Uma colega me convidou para fazer leituras e eu achei boa idéia porque em casa eu sinto preguiçosa para ler, então começamos a nos encontrar aos sábados, numa sala cedida por um professor na Universidade Católica. Nesses encontros nós discutimos determinados autores, e também os livros indicados para o vestibular, já que a maioria dos colegas dão aula no Ensino Médio, e aproveitamos para bater papo. (Entrevista 22)

Nós temos uma turma da Universidade Católica que todo ano faz um encontro e nesses encontros a gente faz reciclagem, traz tudo que há de moderno em matéria de ensino; então, isso que eu aprendo lá eu procuro aplicar aqui, dentro das possibilidades que são pequenas. (Entrevista 14)

Nós temos na nossa Igreja Batista um grupo chamado MCA [Mulheres Cristãs em Ação] que desenvolve um trabalho de evangelização e estudos bíblicos e eu sou vice-presidente. Nós usamos uma revista e a bíblia mas nós podemos e devemos ser criativas; nós podemos usar tranqüilamente o vídeo, a Igreja tem

uma sala de vídeo, e eu procuro diversificar, levando cartazes, revistas...". (Entrevista 2)<sup>58</sup>

Os dados indicaram também que, apesar de todos os professores escolhidos estarem envolvidos em uma atividade coletiva, na escola A (estadual – entrevistas 15, 22 e 14) os grupos de trabalho mencionados nas entrevistas não são oriundos das relações construídas na escola. Destacaram a participação em encontros promovidos por uma universidade, a atividade em outra Secretaria e que exigia o desenvolvimento de trabalhos coletivos e o envolvimento em reuniões de professores da mesma área de conhecimento para discutir assuntos pertinentes ao trabalho docente.<sup>59</sup> Na escola B (municipal – entrevistas 18 e 2), os dados mostraram que a própria instituição e a dinâmica de suas relações motivaram a criação e a participação dos professores escolhidos em grupos de trabalho coletivo. Assim, todos os professores salientaram que se encontram para discutir questões sobre o trabalho que realizam na escola. Entretanto, a prática do trabalho coletivo, que gestado no momento do processo de pesquisa, não se restringiu apenas à atividade docente. Em entrevista com a secretária geral, foi possível identificar que mesmo o trabalho burocrático se realizava com a compreensão de que era necessário, para um melhor aproveitamento, realizar reuniões coletivas com o objetivo de esclarecer as dúvidas dos professores: "quando entrego o diário, eu gosto de fazer uma reunião para dar as instruções. Somente quando o professor não pode comparecer é que eu converso individualmente" (Entrevista 24). O resultado desse tipo de procedimento está demonstrado em fala da secretária geral:

Nas reuniões que eu vou é aquele drama, os professores ficam reclamando do diário e eu fico pensando: Por que eu não tenho esse problema aqui? Eu acho que é porque eu estou sempre

---

<sup>58</sup> Acredito que essa experiência de trabalho coletivo na sua Igreja, procura a diversificação metodológica que sustenta a utilização das novas tecnologias da professora na sala de aula.

<sup>59</sup> Nesse último caso, é preciso esclarecer que as motivações para a formação desses grupos não estavam vinculadas ao trabalho na escola pesquisada.

junto, dando oportunidade, ajudando e eles retribuem. (Entrevista 24)

### 3. A utilização das novas tecnologias

Além de utilizar as novas tecnologias, esse grupo de professores também incorpora outras metodologias que diferem das aulas apenas expositivas. Eles desenvolvem com os seus alunos, ao longo do ano, atividades que contemplam desde aulas nos laboratórios até uso de jornais, revistas, música, teatro, seminários, pinturas, desenhos, além de técnicas aprendidas nos cursos de capacitação ou repassadas por outros professores. Alguns vão mais longe e investem grande esforço e trabalho para conseguir uma sala-ambiente, como foi o caso da professora de Inglês da escola A e que é também a ambição do professor de Ciências da mesma escola.<sup>60</sup> É interessante ressaltar que, apesar da presença da TV Escola, o grupo das duas escolas reivindica a montagem de uma videoteca que atenda às necessidades reais da sala de aula.

Eu faço tempestade de idéias, autódromo, nós fazemos visitas fora da escola, pesquisa de campo, os alunos expõem seminários... (Entrevista 18).

Eu utilizo não só o vídeo mas trago músicas, a gente escuta e as aulas realmente são bem melhores, a aprendizagem se torna

---

<sup>60</sup> Apesar de os professores justificarem a utilização das novas tecnologias e de outras metodologias como possibilidade de dar uma aula diferente da tradicional, o centro da aprendizagem continua sendo o professor.

mais agradável e até o relacionamento professor aluno é melhor (Entrevista 16).

Assim, o uso das tecnologias por esses professores explica-se pela necessidade de modificar as aulas e é essa também a razão da utilização de outras metodologias.

O grupo apresentou vários motivos para elaborar uma aula diferente, mas o fundamental é tornar a aprendizagem mais significativa, mais atrativa, já que perceberam que existe demanda por esse tipo de aula, como atestam os depoimentos:

Em todas as aulas eu tenho procurado trazer de alguma forma uma novidade e os alunos adoram. (Entrevista 22)

Eu procuro usar um áudio, um vídeo. Usar outros livros, fazer recortes, pinturas, jogos tudo isso para motivar o aluno (...). (Entrevista 14)

Os alunos são mais audaciosos no sentido de buscar as coisas e as respostas (...) eles indagam mais, questionam mais, eles não se contentam com qualquer resposta (...) não é mais aquela aula que o aluno estudava o que o professor falava e ficava só ouvindo (...) nós professores temos que constantemente buscar conhecer o que está acontecendo (...). (Entrevista 23)

Em relação às novas tecnologias, o grupo de professores afirmou que esses recursos são bem aceitos pelos educandos e, por isso, achavam importante trazê-los para a sala de aula. Segundo relatos, os alunos gostam da aula com vídeo, televisão e computador porque são atraentes e há uma melhor compreensão do conteúdo:

A história às vezes tem fatos históricos que são abstratos para os alunos, então vê o conteúdo e depois vê o filme é uma forma

deles se aproximarem mais da realidade, porque às vezes ela é muito distante, então esses recursos trazem os alunos para mais perto dela. (Entrevista 18)

Eu utilizo as novas tecnologias porque os alunos se sentem mais atraídos, eles têm uma atração maior pelas aulas<sup>61</sup>. (Entrevista nº 22)

### 3.1 O vídeo

Os professores justificaram assim a utilização do vídeo, os motivos estão apresentados em ordem decrescente de importância:

- a) para ilustrar os conteúdos das disciplinas;
- b) para animar ou motivar as aulas;
- c) para fixar o conteúdo;
- d) para tornar os conteúdos mais concretos.

Quanto ao planejamento do uso, há uma variedade de formas:

- a) como introdução do conteúdo – os professores passam o filme ou documentário e depois fazem a discussão do conteúdo apresentado pelo filme;
- b) como ilustração de um conteúdo – o professor escolhe, por exemplo, partes do filme ou do documentário para reforçar idéias contidas nos textos discutidos;
- c) como complementação de um conteúdo – fazem discussões ou relatórios para o *feedback* do conteúdo ensinado.

---

<sup>61</sup> Nas duas escolas, 72,8% dos alunos dos professores escolhidos responderam que gostam da aula com o vídeo. Os principais motivos indicados foram: a aprendizagem é maior (31,4%) e a aula fica *diferente* (28,8%). Em relação à informática, 90,2% dos alunos dos professores da escola B responderam que gostam das aulas. Os motivos indicados foram: a aprendizagem é maior (35,8%); para conhecer o computador (34,1%); a aula fica *diferente* (18,3%).

As dificuldades de utilizar o vídeo na escola A são maiores. Segundo os professores, porque:

- a) falta apoio da escola; o professor tem que providenciar tudo;
- b) dificuldade de utilizar a sala de vídeo e a biblioteca, locais onde se encontra esse equipamento, porque a escola é grande e realiza muitos eventos.
- c) a frequência de problemas técnicos que acontecem no cotidiano como falta de cabo, de extensão;
- d) falta de tempo para ver os filmes e planejar atividades, utilizando-os;
- e) a percepção da coordenação e de outros colegas de que quem utiliza o vídeo está *matando* aula.

Existe um conceito por parte da coordenação que pensa que o professor levou a turma para ver um filme é para ficar livre de dar aulas. Então ele fica cobrando do professor... se o professor fez um relatório daquilo, se o professor fez um trabalho sério... (Entrevista 14)

O professor não trabalha só em sala de aula, ele precisa do auxílio e nem todas as escolas e todos os anos você encontra essas ajudas. Às vezes você encontra pessoas que são verdadeiros empecilhos para as atividades que quer desenvolver... até quando você sai da sala de aula, tem gente que acha que está saindo para bagunçar mesmo, critica o seu trabalho, acha que aprender é só dentro da sala de aula... (Entrevista 16)

Na escola B, o uso do vídeo é mais freqüente, e os professores foram unânimes em afirmar o apoio que a direção e a coordenação dão à sua utilização:

Toda atividade que nós fazemos na escola, a direção e a coordenação apoiam. Se tem alguma dificuldade, alguma coisa estragada ela providencia para arrumar... ( Entrevista 23)

Nós não temos nenhuma dificuldade em utilizar o vídeo. Tem bastante apoio (...) a coordenação e a direção dão completo apoio. ( Entrevista 2)

### 3.2 A informática

A atividade com o computador ainda é recente nas duas escolas e se apresenta basicamente de duas maneiras: na escola A, as aulas oferecidas têm como conteúdo fundamental os conhecimentos básicos do computador, das suas partes e dos programas que ele traz. Nesse sentido, ainda não foi possível utilizar o computador com a chamada informática educativa. Dos professores escolhidos, apenas um está envolvido nesse meio.

Na escola B, a quantidade de computadores dá para atender, mesmo que precariamente, às turmas da segunda fase. Assim, as aulas de informática fazem parte de uma proposta pedagógica que orienta o seu uso para determinadas atividades, que devem ser desenvolvidas pelos professores que foram capacitados. Desse grupo, três professores fizeram o curso e uma professora estava começando o curso. A escola B está, portanto, mais próxima da informática educativa. Porém, assim como na escola A, o professor dessa escola não pode articular o seu conteúdo com as aulas no laboratório, porque as aulas e as atividades que foram e deverão ser desenvolvidas estão planejadas nas apostilas entregues pela empresa contratada, a *Future Kids*, e os professores devem cumpri-las.

No caso da computação, nem mesmo o professor é centro das atividades; na primeira escola, por absoluta falta de condições técnicas e de equipamento e na segunda, porque as orientações das aulas são determinadas pela empresa.

Eu não diria que este controle é tão grande assim. Eles trazem o projeto e dá margem pra trabalhar alguma coisa; só que o projeto é assim: são seis semanas para trabalhar os módulos e o tempo para desenvolver outros trabalhos é que é pouco". ( Entrevista 23)

Eu acho que o professor deveria dar mais abertura para está trabalhando o conteúdo dado na sala de aula... uma coisa que vem planejada por eles, eu não vejo muita utilidade não; seria bem mais rico se o professor tivesse montado o programa. (Entrevista 11)

Na escola A, o maior problema encontrado em relação à informática diz respeito à quantidade de computadores: cinco para 2.800 alunos. Nesse sentido, seu uso não faz parte do trabalho cotidiano que os professores desenvolvem com os alunos. Entretanto, é nítida a desobrigação do governo em relação à manutenção desse laboratório, que só continuou a existir porque a escola, e a comunidade assumiram os custos

Não adianta pedir nada para o laboratório porque a gente não consegue nada. A gente não entende. O Estado não pode dar, não tem condições de dar. Então o que nós procuramos fazer com esse recurso que a gente arrecada de cinco reais de cada aluno por mês é para suprir o que a gente precisa: é papel, é tinta, é o técnico. ( Entrevista 14)

Apesar desses obstáculos, os professores aderem à informática, e mesmo com as dificuldades para realizarem os cursos de capacitação, além do fato da coordenação, mesmo sem remuneração, ousar desenvolver alguns projetos.

Nós temos uma coordenadora na informática que não ganha nada para isso. Nem as aulas dela. Nós tínhamos votado para ela,



enquanto fosse coordenadora, ela deveria ser dispensada de dar aula. Não teve jeito. Ela tem que dar as aulas dela. Então ela é a coordenadora de informática por amor à camisa. É ela que tem contato, é ela que vai na Delegacia, que vai na Secretaria, que vive pedindo coisa. É a maior pedinte. Vive com o prato na mão. (Entrevista 14)

A informática aqui está funcionando porque tem alguns professores que interessam em trabalhar com ela e o que está desestimulando é a quantidade de computadores. (Entrevista 25).

Na escola B, a pesquisa desenvolve-se no momento em que a informática estava chegando à escola. Por isso, percebi a grande euforia dos professores e do coordenador em relação ao projeto; as falas apontam algumas dificuldades, mas indicam também esperança de melhorar a qualidade de ensino da escola.

O projeto para a criança é essencial e a escola não consegue sobreviver mais sem o laboratório. (Entrevista 26)

Para os alunos é maravilhoso porque eles ficam eufóricos pois são crianças com nível econômico bem baixo então eles estão vendo que tem outra realidade (...) e isso é um enriquecimento para eles. (Entrevista 18)

Entretanto, os professores localizaram alguns problemas no cotidiano da escola:

- a) os programas das aulas de informática são bastante fechados, o que atrapalha a relação com o conteúdo de cada disciplina – levando

ao seu atraso – e também não dão margem para a criação do professor;

b) os professores reclamaram da insegurança que estavam sentindo em dar aulas de informática, porque o curso foi apenas de oitenta horas e não 180, como estava previsto.

Também nessa escola, a adesão dos professores à informática é relevante e vem revestida mais uma vez dos sacrifícios que têm que fazer para capacitar-se e do empenho em montarem projetos até mesmo fora do horário de trabalho.

No decorrer da pesquisa, a escola perdeu algumas condições de trabalho: não havia mais a presença do laboratorista e os professores passaram então a assumir as funções desse profissional; também, para manter o laboratório funcionando, a escola passou a pedir contribuição financeira aos pais.

### 3.3 A TV Escola

A utilização da TV Escola é bastante precária. Dos oito entrevistados, quatro declararam não utilizá-la e quatro disseram que a tinham utilizado. De acordo com o livros de empréstimo das fitas, das duas escolas, no primeiro semestre letivo de 1998, nenhum dos entrevistados havia feito reserva ou pegado o material para ser usado. Portanto, mesmo que, algum professor tenha recorrido a ele, o fez de maneira bastante esporádica.

As coordenadoras das duas escolas também confirmaram que esse projeto é muito pouco usado: " os professores alegam muito que as imagens da TV Escola não é boa e os alunos não gostam por isso (...) a gente usa muito pouco a TV Escola, apesar de está sempre reforçando para usar". (Entrevista 11)

Vários motivos foram mencionados pelos professores para a falta de uso ou uso esporádico da TV Escola:

- a) a não-existência de filmes na área de atuação, como foi o caso de Inglês;
- b) a má qualidade da imagem e do som;
- c) os conteúdos são fracos em relação ao que os professores pretendem oferecer aos alunos;
- d) os filmes e os documentários são repetitivos e superficiais; não há atualização da programação.

Na escola A, os professores foram unânimes em afirmar que ficaram sabendo desse projeto no horário do recreio, portanto, de maneira pouco esclarecedora e rápida. Não foi feita nenhuma divulgação ou discussão de seus propósitos.

Eu acho a TV Escola mal colocada dentro da escola porque ela deveria treinar um profissional para esse profissional treinar o professor. O professor nem sabe o que tem no arquivo da TV Escola (...) ela é má utilizada dentro da escola por falta de orientação aos professores (...). (Entrevista 14)

Um dia eu estava na sala dos professores e as coordenadoras falaram: -"Olha pessoal, tem a TV Escola e tem também o cartaz". Eu pensei que aquilo ali era só um aviso, mas não... fui atrás e me informei. (Entrevista 16)

Assim, a maioria desses professores declarou usar, quando possível, a TV Escola, porém apontaram algumas dificuldades que justificam sua pouca aceitação na escola:

- a) falta de uma pessoa na escola para orientar os trabalhos com a TV Escola;
- b) falta de divulgação entre os professores da programação que existe no arquivo;

- c) como os programas são transmitido em canal não-aberto restringe o uso dos programas aos professores que têm antena parabólica;
- d) os horários em que são veiculados os programas são inapropriados

Na escola B, todos declararam que ficaram sabendo do projeto em reunião. Segundo um dos professores entrevistados,

Na época foi uma euforia, que beleza, que maravilha. Só que depois a gente foi vendo na verdade as dificuldades de transmissão, não conseguia gravar direito, a imagem era péssima, o som; depois com o tempo foi reajustando e hoje até que está mais ou menos bom, mas os programas repetitivos.... (Entrevista 18)

Também nessa escola, os professores afirmaram que usam o programa com dificuldade. As críticas, contudo, não giram mais em torno da falta de divulgação na escola, mas em relação aos conteúdos dos programas.

Eu já vi alguns filmes que foram gravados aqui na escola e eu achei muito simples, muito aquém daquilo que nós estamos querendo levar o aluno a aprender (...) eu utilizo muitíssimo pouco. (Entrevista 23).

Para falar a verdade eu utilizei a TV Escola muito pouco porque os poucos documentários, os poucos filmes que tem são sempre repetitivos e muito superficiais . (Entrevista 18)

Os que utilizam o vídeo disseram que preferem locar fitas ou trazer as que já possuem e que o projeto da TV Escola precisa ser melhor explorado na escola.

Eu prefiro locar a fita , normalmente a gente pede o dinheiro para os alunos porque a escola não tem recurso.... ( Entrevista 18)

Eu gosto de gravar, pegar a fita na locadora e trazer... ( Entrevista 23).

## CONCLUSÃO

A pesquisa realizada apontou algumas características assumidas pela prática dos professores em relação às novas tecnologias. Assim, diante do que foi exposto, quais as reflexões que podem ser feitas? Quais são as pistas deixadas pelos dados levantados que podem contribuir para a melhoria da escola pública, em relação à segunda fase do ensino fundamental? Vale agora então, o esforço de apresentar algumas conclusões que podem cumprir, mesmo que parcialmente, esse papel.

Para melhor compreensão e também como imposição da síntese que será apresentada, agrupei as reflexões em dois blocos. O primeiro mostra que o uso das novas tecnologias nas escolas pesquisadas está assentado em um modelo de escola e em uma prática pedagógica predominantemente *tradicionais*. Esta condição, se, de um lado, limita a compreensão dos significados mais abrangentes que esses meios têm assumido no contexto histórico atual, de outro, constrói as possibilidades e oferece pistas para a busca de maneiras de efetivar, quer quantitativa, quer qualitativamente, a incorporação desses meios no trabalho cotidiano dos docentes. O segundo busca estabelecer, então, as possibilidades de uso das tecnologias nas realidades das escolas pesquisadas.

No primeiro bloco constam: o uso das novas tecnologias, a frequência com que são usadas, a preocupação com o aprendizado dos alunos e as condições que incentivaram/possibilitaram o uso da tecnologia.

### *O uso pedagógico das novas tecnologias*

Nas duas escolas o uso das novas tecnologias está assentado dentro de uma lógica pedagógica e de uma organização do trabalho escolar/docente típicos da chamada escola *tradicional*. Apesar da presença desses meios, e a possibilidade que têm, ao vincular-se à cultura (audiovisual) dos alunos, que dela fazem parte, de despertar comunicações, de promover discussões e de avivar a

participação e o envolvimento dos alunos, a prática observada dos professores caracteriza-se ainda para o *dirigismo* das atividades. Os professores, com frequência, colocam-se como o centro do processo de ensino aprendizagem, postura e procedimento que não facilita a emergência das aprendizagens que os alunos realizam em outros espaços, no contato com esses meios fora da escola e as reflexões que fazem acerca delas. Por isso, para esses professores, esses meios ainda são tomados como mais um recurso didático, mais uma ferramenta/instrumento que pode ser usado para ilustrar as aulas e torná-las um pouco *diferentes*. Decorre daí, também, que não é dada às novas tecnologias uma importância maior do que a outros recursos ou estratégias metodológicas; elas fazem parte, portanto, de um leque de opções que os professores escolhidos têm para substituir as aulas apenas expositivas.

#### *A frequência do uso das novas tecnologias*

É possível afirmar, também, que nas escolas pesquisadas, a utilização das novas tecnologias é ainda esporádica. Mesmo considerando as diferenças entre as escolas A (estadual) e B (municipal), essa é uma constatação que serve para as duas realidades. Alguns fatores que limitam a sua frequência, devem ser considerados: as condições do trabalho docente e a falta de apoio, mais adversa na escola A do que na B; a desconfiança/resistência em relação aos projetos que chegam às escolas e a maneira como são concebidos e executados, desconsiderando as necessidades dos educadores e a importância da sua participação; nesse sentido é exemplar a preferência que os professores têm em locar as fitas, em vez de utilizar as da TV Escola e o proposta que fazem de criar uma videoteca (nas escolas A e B), mesmo sabendo da presença, nas escolas, deste projeto.

### *O uso das novas tecnologias e a preocupação com a aprendizagem dos alunos*

A incorporação das novas tecnologias ao trabalho docente foi feita por um profissional atento às demandas da sala de aula e sensível às necessidades trazidas pelos educandos. Esta preocupação, entretanto, foi fruto, de um lado, da necessidade que os professores sentiram em dar respostas à constatação de que as novas tecnologias são *instrumentos* importantes para dar continuidade a uma prática docente que esteja mais próxima dos alunos e, de outro, foi alimentada pelas instâncias de trabalho coletivo de que todos eles participavam. Não concorreu, de maneira significativa, para essa inovação, a contribuição da literatura recente sobre esses meios. Por isso, é possível compreender que essa prática, se comparada com o conhecimento produzido por outros educadores, em suas pesquisas e formulações, mesmo que renovadora em alguns aspectos, ainda está assentada na lógica da escola *tradicional* e no mundo da escrita.

### *As condições que incentivaram/possibilitaram o uso das novas tecnologias*

Na escola B, a freqüência do uso do laboratório de informática se deu de maneira mais intensa. Mesmo considerando que o uso pedagógico deste meio ainda é *tradicional*, em virtude do acompanhamento sistemático da empresa contratada e do apoio da Secretaria Municipal, por meio de destinação de verbas, esse projeto conseguiu grande adesão dos educadores da escola, dos professores escolhidos e outros. Na escola A, mesmo sendo menos freqüente o uso do laboratório de informática, em razão da pequena quantidade de computadores e dos fins pedagógicos do ensino, ainda distantes dos propósitos de uma informática educativa, houve adesão da escola e de muitos professores ao projeto; neste caso, a oportunidade que os educadores tiveram para dominarem essa tecnologia, considerada por eles como importante para o seu desenvolvimento profissional hoje, incentivou a adesão. Assim, se as políticas educacionais apresentadas aos educadores pudessem garantir as condições de



trabalho, terem continuidade ou os seus propósitos representarem os anseios dos educadores, a adesão será mais fácil de ser conseguida.

Outro fator que se mostrou importante para que os professores escolhidos arriscassem o uso de novas metodologias e, conseqüentemente, das novas tecnologias foi a concretização de uma gestão escolar centrada na participação da comunidade. Esse tipo de ambiente incentiva o diálogo, a criatividade e a troca de experiências, e dessa forma, as práticas inovadoras aparecem de maneira mais tranqüila e são tidas como necessárias para alcançar uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O resultado mais evidente e importante desse tipo de gestão foi que a própria escola fomentou formas coletivas de trabalho, que, como demonstrou a pesquisa, foram fundamentais para que os professores escolhidos continuassem motivados a melhorar a sua prática para atender melhor as demandas da sala de aula.

Essas são, pois, as formas e as características da incorporação que os professores das escolas A e B fazem das novas tecnologias em seu trabalho cotidiano. Com essas considerações é possível delinear algumas possibilidades para que haja um uso diferenciado desse meios nas escolas públicas, as do bloco dois: ampliando o sentido de modernização, o ponto de partida, a contribuição de outros educadores e aprofundando a luta pela democracia.

#### *Ampliando o sentido de modernização*

A presença das novas tecnologias nas escolas pesquisadas acaba por evidenciar o limite da sua capacidade de acabar com o atraso e as dificuldades nessas instituições. Salas de vídeo e laboratórios de informática tornam mais perceptíveis as contradições de políticas educacionais que tendem buscar a melhoria da escola pública elegendo de tempos em tempos um *salvador da pátria*. Os equívocos de projetos que insistem em soluções que desconsideram as condições de trabalho dos educadores e os problemas estruturais das escolas, se não resolvidos, impedem a efetivação prática e cotidiana das propostas que buscam inovar e melhorar a qualidade de ensino da rede pública. Esta situação

induz a conclusão de que, se em si mesmo, as novas tecnologias concretizam o que há de mais moderno em termos de produção de conhecimento, por outro, se tomadas isoladamente, e dotando-as de poderes que não possuem, como o de acabar com o atraso educacional, a sua presença no interior da escola não resultará em nenhuma mudança significativa para que ocorra a melhoria da escola pública. É necessário, portanto, que se amplie o conceito de modernização. Este deve incluir a vontade e ações políticas que dêem conta de direcionar as prioridades do Estado no sentido de fazer com que maiores verbas e melhores políticas sejam destinadas à educação pública e, a partir daí, começar resolver problemas crônicos como os de salários, gestão escolar, infra-estrutura das escolas e recursos materiais.

#### *O ponto de partida*

Outra questão a considerar é que, para que haja a efetivação de propostas inovadoras no cotidiano escolar, as políticas públicas devem tomar as escolas, os professores e as suas necessidades como ponto de partida para as suas formulações. Esse *cuidado* pode indicar o grau de adesão e envolvimento da comunidade escolar nos projetos, e diminuir as resistências a eles, como a que foi detectada em relação à TV Escola, já mencionada. É preciso reconhecer também que, historicamente, as escolas e os professores têm dado respostas, sozinhos ou não, às questões que vão aparecendo no seu *fazer* pedagógico cotidiano e que, em função dessa necessidade, constroem saberes importantes para a continuidade do trabalho docente. Assim, esses saberes se tornam contribuições relevantes para a elaboração das políticas públicas e transformam os professores em parceiros privilegiados.

#### *A contribuição de outros educadores*

Em virtude das condições de trabalho dos professores do ensino básico, ainda pouco propiciadoras do desenvolvimento de estudos mais

prolongados e pesquisas, é importante que profissionais vinculados a essas atividades socializem os conhecimentos produzidos e que venham ajudar os professores desses níveis a refletir sobre a sua prática. A prática dos professores que já utilizam as novas tecnologias e suas preocupações, por exemplo, constituem campos férteis para a troca de conhecimentos onde haja, por um lado, a ampliação de conceitos e significados da prática vivida por eles e, por outro, que ajudem a dar aos estudos e pesquisas a concretude necessária.

#### *Aprofundando a luta pela democracia*

Por último, é preciso reconhecer que a luta pela democratização do acesso às novas tecnologias só será significativa e conseqüente, se fizer parte de uma política mais ampliada de fortalecimento da democracia. A garantia e a manutenção do acesso a esses meios vinculam-se à construção de uma gestão escolar capaz de fomentar uma cultura de participação da comunidade, a tal ponto que ela venha interferir na definição do financiamento público. Por não ter esse tipo de participação, a pesquisa demonstrou que tanto a escola A como a B, tiveram que repassar para os pais e alunos os custos de manutenção dos laboratórios de informática, desobrigando o estado e o município. Entretanto, é possível concluir também que a escola B em razão da possibilidade que a comunidade tem de escolher os representantes para dirigir a escola, momento em que a escola põem em discussão assuntos de seus interesses e exercita a participação, constrói um ambiente mais favorável para que ações como essas se efetivem de maneira mais conseqüente e eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professoras da escola normal. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

APPLE, Michael W. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, Ilma P. Alencastro e CUNHA, Maria Izabel da (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie France. *Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BARBERO, Jesús Martin. *Dos meios à mediações – comunicação, cultura e mediação*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

BITTAR, Mona. *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*, 1993. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Programa das Nações Unidas. Programa Nacional de Educação e Cultura (versão 3.1 – para discussão). Brasília: abr. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Desporto (MEC). Secretaria de Educação a Distância. *TV ESCOLA: avaliação nacional do Programa TV Escola pela Fundação Cesgranrio*. Brasília: MEC, 1998. (Série de Estudos Educação a Distância)

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O mito do método*. Rio de Janeiro: IBGE, ago, 1971. (Série Monografia em Ciências Estatísticas e Aplicações, 3)

CARDOSO, Tereza Fachada L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINPUN, Miriam P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

CARMO, Alberto Ribeiro do. Os conselhos escolares da rede de ensino municipal de Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: Contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Izabel da (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?*, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ÉPOCA. *Entrevista com Eric Hobsbawn*. São Paulo, 13 fev.1999.

ESCOLA "A". *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia, 1998.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e Fusari. *Meios de Comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão*, 1990. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GAMBOA, Silvio A. S.. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Proposta Político-pedagógica Escola Para o Século XXI*. Goiânia: SME, jan. 1998.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GREENFIELD, Patrícia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica – os efeitos da TV, computadores e videogames*. São Paulo: Summus, 1988.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Izabel da (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ISTO É. *A exclusão também é virtual*. São Paulo, 31 maio 2000, p.75.

KATZ, Cláudio *et al.* *Novas tecnologias – crítica da reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.

KENSKI, Vani. O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias... In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 18., 1995, Caxambu.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LOUREIRO, Walderês Nunes. *Escolas conveniadas: condições de ensino e privatização de recursos públicos*, 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

\_\_\_\_\_. *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995b.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia*. Campinas, São Paulo:Papirus, 1996. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

PROJETO FUTUREKIDS, 1998. (Informática Educacional).(s.l;/s.n.).

SOARES, Magda e FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOUZA. Paulo Renato. Entrevista concedida à TV Executiva do MEC em 25 set. 1998.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.



## OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

ANDALÓ, Carmem Silva de Arruda. *Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As novas "qualidades pessoais" requeridas pelo capital. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20., 1997, Caxambu.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiane e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). *Formação do educador. dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e Debates)

\_\_\_\_\_, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999b.

AVALIAÇÃO DA TV ESCOLA. São Paulo: Unicamp/Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, jul.1997.

BARBIER, René. *A pesquisa - ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.

BRAVERMAN, Harry. *O trabalho e o capital monopolista - a degradação do no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à

cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 81-107, dez. 1999.

CARVALHO, Pezzolo Célia e BARBIERE, Marisa Ramos. Formação de professores em tempos de informática. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: CCA-ECA-USP/ Moderna, n. 9, p. 18-32, maio/ago. 1997.

CELMAN, Susana. Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa). In: VEIGA, Ilma Passo Alencastro e CUNHA, Maria Izabel da (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COLETÂNEA DE DADOS SOBRE O TRABALHO: Escola Técnica Federal de Campos. Folha de São Paulo. São Paulo, 3 mar. 1996.

COLLARES, Cecília *et al.* Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 203-119, 1999.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstituição da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Izabel da (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. A assimilação da informática na escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20., 1997, Caxambu.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. *Questões para a teleeducação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUARTE, Aldimar Jacinto. *A escola pública como espaço de mediação na recepção de programas televisivos*, 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ESCOLA "A". *Carta de adesão ao Programa e Informática na Educação*. Goiânia, 1997.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. 2.ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIORI, Giuseppe. *A vida de Antônio Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FONECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso – pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21., 1998, Caxambu.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para um futuro incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20., 1997, Caxambu.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. A formação do professor-comunicador da FEUSP. In: SOARES, Ismar de Oliveira e GOTTLIEB, Liana (org.). *Comunicação e Plano Decenal de Educação: rumo ao ano 2003*. Brasília: MEC, 1996.

GAMBOA, Sílvio A. S.. (org.). *Pesquisa educacional: qualidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da Nossa Época)

GENTILLI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, Pablo A. A.. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20., 1997, Caxambu.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e Sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Pensamento Crítico, 32)

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos-velhos problemas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Brasília, v. 13, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica – desafios e perspectiva*. São Paulo: Cortez, 1999.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos – o breve século XX. 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Classe social e relações de gênero e análise do trabalho docente. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20., 1997. Caxambu.

IANNI, Otávio. Dialética e Ciências Sociais. In: FAVARATTO, Celso F. (org.). *Epistemologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985. (Série Cadernos)

KONDER, Leandro. *Marx: vida e obra*. 5.ed., São Paulo: Paz e Terra, 1983.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2.ed., São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Z.. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranter. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, v. 20, n. 68,p. 163-183, dez. 1999.

KUNSCH, Margarida M. K.. *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LINHARES, Célia Frazão. Formação de professores no Brasil: entre o discurso acadêmico-pedagógico e a escola pública fundamental. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20., 1997, Caxambu.

LOUREIRO, Marcos Correia da Silva. *Magistério como função públicas compromisso do professor*, 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

\_\_\_\_\_, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Izabel da. Repercussões e tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, v. 20, n. 68, p. 279-299, dez.1999.

MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 4.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos (Paris-1844)*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *Para a crítica da Economia Política; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar; Salário, preço e lucro*. São Paulo: Abril Cultural, 1992. (Coleção Os Pensadores)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Omega, 1979. v 3.

MEDIANO, Zélia D.. Novas perspectivas para o trabalho na escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (ANPED), 20., 1997, Caxambu.

MEIHY, José Carlos S. Bom. *Manual de História oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Programas Oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5.ed., São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Cláudia Guerra. Cidadão VHS: a aventura da TV Escola em Manaus. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21., 1998, Caxambu.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*. CCA-ECA-USP/MODERNA, São Paulo, n. 2, jan./abr. 1994.

NASCIMENTO, Gilberto. Ensino reprovado. *Isto É*. São Paulo, p. 54-55, 10 maio 2000.

NETTO, Samuel Pfromm. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas, São Paulo: Alínea, 1998.

NEVES, LÚCIA Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de Nossa Época)

NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995c.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARO, Vitor. *Por dentro da escola pública*. 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.



PEREIRA, Vera Wannmacher. Por uma reflexão com vistas a uma proposta pedagógica para o uso do vídeo cassete. *Tecnologia Educacional*. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 70, p. 25-33, maio/jun., 1986.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás(SEE).Ministério da Educação e do Desporto(MEC).Programa Nacional de Informática na Educação (1997-2006). Goiânia,nov.,1996.

RESENDE, Anita Cristina A.. *Fetichismo e subjetividade*, 1992. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROURE, Glacy G..*Vidas silenciadas*. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1996.

SALLES, Leila M. Ferreira; MAZZA, Débora. A educação escolar e as tecnologias da comunicação. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20. 1997, Caxambu.

SCHAFF, Adam. *Sociedade Informática*.4. ed. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1993.

SCHELESER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura em Gramsci*. Curitiba: UFPR, 1992.

SCHIMTZ, Hubert e CARVALHO, Ruy de Quadros. (org.). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. Saber docente: contingências culturais, experiências psico-sociais e formação. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 20., 1997, Caxambu.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). *Escola S. A.. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1989. (Enciclopédia Aberta da Psique)

SOARES, Ismar de Oliveira. A gestão da comunicação no espaço educativo (ou os desafios da era da informação para o sistema educacional). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21., 1998.

SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TARDY, Michael. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

WANDERLEY, Carlos Alberto. O desafio do uso adequado do vídeo cassete em educação. *Tecnologia Educacional*. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, n. 58, p. 27-31, maio/jun. 1984.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### MODELO UTILIZADO DE DIÁRIO DE CAMPO

DATA: 14/08/1998

ESCOLA A: ESTADUAL

Hoje estive no Colégio para entregar o último questionário pois ainda faltava um professor. Neste segundo semestre já havia ido duas vezes à escola: nos dias 07 /08 e 13/08 para entregar e recolher os últimos questionários.

Enquanto esperava para recolher o questionário que faltava, fiquei na sala dos professores. Neste momento, conversei com um professor que estava esperando para dar aula e ele me disse que setenta dos docentes da escola tinha contrato temporário e que todos iriam fazer o concurso, que estava sendo realizado por esta rede de ensino.

Depois de recolher o questionário, encontrei o professor de ciências e este me pediu orientações sobre o mestrado pois estava querendo fazer o concurso. Neste momento percebi que iria utilizar o vídeo em sua aula, então perguntei se poderia observá-la.

Às 14h e 45 min, o professor começou a aula apresentando o conteúdo dos dois documentários para os alunos da sétima série B. Um era sobre a medicina chinesa e o outro, sobre os aparelhos circulatório, respiratório e digestivo. Segundo explicou, o objetivo do primeiro era promover um debate sobre a medicina chinesa e moderna ; o objetivo do segundo não ficou muito claro.

Em relação ao vídeo, pude perceber que a qualidade técnica do som e da imagem era boa; os alunos não tiveram problemas para compreender, neste aspecto, o conteúdo.

A turma assistiu com muita atenção aos documentários, demonstrando interesse em relação à temática.

O professor, à medida que os documentários iam passando, colocava *pausa* para destacar partes importantes ou para responder aos alunos quando perguntavam algo.

Ao final, perguntei ao professor se as fitas utilizadas eram da escola e me disse que não. As fitas fazem parte da sua *videoteca* – ele tem mais de cinquenta fitas, totalizando duzentos filmes sobre a sua área de conhecimento. Ele grava programas na sua casa e depois faz a edição pois tem dois vídeos.

O professor disse também que estava passando os documentários nesta semana porque era um momento em que a sala de vídeo se encontrava desocupada; nenhum *evento* acontecia na escola. Sobre esse tipo de atividade ressaltou que sentia falta de não ter mais tempo para assistir aos filmes e conversar com os colegas para montar novas estratégias para o uso desses recursos.

Depois da aula, como já era recreio, fomos para a sala de professores. Como sempre acontecia, as coordenadoras aproveitaram o momento para pedir que os professores não fossem rigorosos com a entrada e saída dos alunos da sala de aula e os deixassem beber água à vontade. Eram dias quentes e alguns alunos passaram mal. Percebi, entretanto, que este pedido foi feito porque havia uma preocupação acentuada de que acontecesse algo mais grave em relação à saúde dos alunos e que este fato fosse *parar* na imprensa ou na Secretaria Estadual de Educação.

## ANEXO 2

### Questionários e roteiros de entrevistas

#### 1. Questionário para a escolha dos professores da segunda fase do ensino fundamental

##### QUESTIONÁRIO

1. Nome
2. Instituição de ensino que trabalha
3. Disciplina que leciona
4. Você utiliza as tecnologias de informação e comunicação( vídeo, televisão, computador e TV Escola) que a sua escola oferece? Por quê?

#### 2. Roteiro da primeira entrevista com os professores escolhidos

1. Qual a sua habilitação? Fez algum curso de pós-graduação? Por quê?
2. Por que você escolheu esta profissão?
3. Quantos anos de formação você tem? O que tem lido ultimamente ? Quanto tempo destina para esta atividade?
4. Que tipo de contrato você tem nesta rede de ensino? E em outras?
5. Qual a sua carga horária semanal de trabalho ? Como a questão salarial interfere na sua vida profissional?
6. Você tem casa própria? Qual o seu local de moradia? É perto ou longe da escola?
7. Qual meio de transporte utiliza para vir à escola? Você tem carro?
8. Por que você utiliza as novas tecnologias?

9. Como você ficou sabendo que a escola possuía as chamadas novas tecnologias, no caso específico do vídeo, TV Escola e computador?
10. Como você utiliza esses meios?
11. Você tem contato com algum desses meios fora da escola?
12. Você acha que os alunos de hoje são diferentes de quando começou a *dar aulas*? Em caso afirmativo, você acha que as novas tecnologias influenciou nesta mudança?
13. Você fez algum curso de formação sobre as novas tecnologias? Qual?
14. Quais são as metodologias que utiliza em suas aulas?
15. Quais são as condições de trabalho que a escola oferece para que você possa utilizar essas tecnologias?
16. Nesta escola, vocês têm encontros, reuniões para discutirem o trabalho que é realizado? Para discutirem, por exemplo, o uso das novas tecnologias?
17. Como foi escolhido o diretor nesta escola? O que você acha dessa forma de escolha?
18. Qual a avaliação que você faz da Secretaria..., principalmente da relação que mantém com as escolas? Qual deveria ser o seu papel junto às escolas?

### **3. Roteiro da primeira entrevista com os coordenadores pedagógicos**

1. Qual a sua habilitação? Fez algum curso na área de novas tecnologias? Fez cursos de pós-graduação?
2. Quanto tempo você tem de profissão?
3. Por que você escolheu esta profissão?
4. Qual a sua carga horária semanal?
5. Você tem casa própria? Qual o local da moradia? Perto ou longe da escola?
6. Você tem contato com as chamadas novas tecnologias fora da escola?
7. Qual a sua avaliação sobre a utilização, por parte dos professores, das novas tecnologias na escola?

8. Quais as condições de trabalho que a escola oferece para que coordenadores e professores possam utilizar as novas tecnologias nas aulas?
9. Como é escolhido o diretor?
10. Qual a avaliação que você faz da Secretaria..., principalmente da relação que mantém com escola? Qual deveria ser o seu papel junto com as escolas?

#### 4. Roteiro da segunda entrevista com os professores escolhidos

1. Na escola, apesar das condições de trabalho serem as mesmas, colegas seus não utilizam as novas tecnologias e muitas vezes não se sentem motivados para estar atendendo as demandas da sala de aula e pedidos por dos alunos para mudar o *jeito da aula*. Aonde você encontra esta motivação?
2. Você participa de algum grupo de discussão, de estudo...?

#### 5. Roteiro da segunda entrevista com os coordenadores

1. Eu acompanhei a atividade de quatro professores (...) da sua escola. Qual a avaliação que você faz do trabalho deles?

#### 6. Questionário aplicado aos alunos

1. Nome:.....
2. Escola em que estuda:.....
3. Série:.....
4. Profissão do pai.....Da mãe.....
5. Nível de escolaridade do pai:

( ) Analfabeto ( ) 1º grau incompleto ( ) 1º grau completo ( ) 2º grau incompleto  
( ) 2º grau completo ( ) curso superior incompleto ( ) curso superior completo

6. Nível de escolaridade da mãe:

( ) Analfabeto ( ) 1º grau incompleto ( ) 1º grau completo ( ) 2º grau incompleto ( ) 2º grau completo ( ) curso superior incompleto ( ) curso superior completo

7. Local de moradia:

( ) Perto da escola ( ) Longe da escola Local:.....



## 8. Tipo de moradia:

Própria  Alugada  Financiada Outro:.....

9. Que tipo de transporte utiliza para vir à escola?

10. Por que você escolheu esta escola para estudar?

11. Você gosta da escola?  Sim  Não

Por quê?.....

12. Você gosta da aula do (a) professor (a).....

Por quê?.....

13. O professor utiliza o vídeo e a televisão?

Sempre  Às vezes  Não Você gosta?  Sim  Não Por quê?.....

14. Você gosta das aulas no laboratório de informática?  Sim  Não

Por quê? .....

15. O que você tem em casa? Marque todos que tiver.

Televisão  Vídeo  Computador  TV por assinatura  Antena parabólica

### 7. Roteiro da entrevista realizada os diretores das escolas pesquisadas

1. Como é dirigir uma escola da Rede... de Ensino?
2. Como é a relação que a Secretaria... mantém com as escolas?
3. Qual avaliação você faz da utilização das novas tecnologias na escola?
4. O que você acha do diretor ser escolhido através de eleições diretas?

### 8. Roteiro da entrevista com os secretários gerais

- 1- Como é o trabalho dos professores em relação ao aspecto burocrático da sua atividade? Em relação, por exemplo, ao preenchimento dos diários?

**9. Roteiro da entrevista com a bibliotecária da escola B ( responsável pela gravação dos programas da TV Escola)**

1. Qual o trabalho que você faz com a TV Escola?
2. Como você avalia a utilização que o professor faz deste programa?

**10. Roteiro da entrevista com o responsável pelo laboratório de informática da escola B**

1. Qual a avaliação você faz do projeto de informática da empresa Futurekids?
2. Quais são as condições de trabalho que a escola/Secretaria oferecem para desenvolver projetos como esse ?
3. Em relação à manutenção ( técnica e recursos materiais) do laboratório, qual a sua avaliação?
4. O que você acha do processo de escolha do diretor?

**11. Roteiro da entrevista com a coordenadora do laboratório de informática da escola A**

1. Como o projeto de informática chegou à escola?
2. Como foi realizada a capacitação dos professores para trabalhar com a informática na escola?
3. Como é realizado na escola o trabalho com a informática?
4. Vocês já fizeram reivindicações junto a Secretaria para que haja o aumento do número de computadores do laboratório?
5. Os alunos se envolvem com o trabalho realizado no laboratório de informática? Como?

**12. Roteiro da entrevista com um sindicalista**

1. Existem diferenças em relação à condição de trabalho oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação?

2. Há diferenças no tipo de relação que elas mantêm com a escola? E com os professores?
3. O sindicato tem realizado avaliações de como as condições de trabalho e os tipos de relações mantidas interferem no processo pedagógico?

### **13. Roteiro de entrevista realizada com diretor da rede municipal de ensino**

1. Como é a relação da Secretaria Municipal de Educação com as escolas?
2. Em 1998, a Secretaria promoveu um seminário sobre o processo de avaliação discente para que houvesse modificações na sua prática; ocorreu também, em algumas escolas, a transformação do regime seriado, até então adotado no ensino fundamental, para o de "ciclos". Como estas propostas chegaram aqui? Qual foi a posição de vocês?

### **14. Roteiro de entrevista realizada com diretor da rede estadual de ensino**

1. Como você chegou à direção, uma vez que não existem eleições diretas para diretor na rede estadual de ensino?
2. Como essas intervenções, que você mencionou, refletiram na vida da escola?
3. Como se dava... e quais os tipos de denúncia ocorriam contra a escola e o seu corpo administrativo, docente e discente?
4. Na sua gestão, qual a era o tipo de relação que mantinha com a Secretaria?
5. Qual era a relação que a Secretaria mantinha com os professores e suas manifestações?
6. Vocês faziam reuniões pedagógicas na escola? Como elas se davam?
7. Ocorriam "perseguições" na escola? Como elas se davam?
8. Qual a sua opinião sobre eleições diretas para diretor?
9. - Quais as facilidades e dificuldades de manutenção das condições infra-estruturais da escola durante a sua gestão?

**15. Roteiro de entrevista realizada com diretor da rede estadual de ensino**

1. Como era a relação da Secretaria com a escola?
2. Em relação aos professores e suas manifestações, qual era a reação?
3. Vocês faziam reuniões pedagógicas? Como elas se davam?
4. Qual a sua opinião sobre eleições diretas para diretor?
5. Na sua gestão, quais as facilidades e dificuldades para conseguir verbas para a escola?

**16. Roteiro de entrevista com membro do Centro de Formação e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação**

1. Você foi coordenadora do Seminário de Avaliação que ocorreu na rede municipal de ensino em 1998. Qual foi a metodologia adotada na montagem deste evento?
2. Como foi a participação das escolas na montagem dos vários projetos que estiveram presentes na vida da escola durante esta gestão?
3. Como é a relação da Secretaria com as escolas?

**17. Roteiro da entrevista com a Superintendência de Ensino**

1. Como foi montada a política educacional dessa gestão e quais as principais linhas?
2. Como foi a participação das escolas na montagem dessa política?
3. Qual era a relação da Secretaria Estadual de Ensino com as escolas desta rede?
4. Em relação às reuniões pedagógicas nas escolas, ao calendário... enfim questões que definem o trabalho cotidiano do professor, qual era a orientação da Secretaria?
5. Qual a sua opinião sobre eleições diretas para diretor?

**18. Roteiro da entrevista com a coordenadora do Programa de Informática na Educação em Goiás (PRONINFE)**

1. Qual a sua função junto ao PRONINFE?
2. O que foi o PRONINFE?
3. Que avaliação você faz desse projeto e da sua efetivação junto às escolas?

**19. Roteiro da entrevista com o coordenador da Divisão de Tecnologia da Educação**

1. Por que o Colégio... não entrou no PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação)?

**ANEXO 3**

**Parte do *folder* do Projeto Escola Para o Século XXI**

# BREVE, A ESCOLA DO SÉCULO XXI SERÁ REALIDADE EM TODA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

A Educação é um direito de todos e um dever do Estado. É o que diz a Constituição. Só que não são todos os governos que seguem isto ao pé da letra. O Governo da Cidade de Goiânia está seguindo. E cada dia mais, tem se empenhado para cumprir com a sua obrigação, também, na área da

Educação. Por isso, através da Secretaria Municipal de Educação e convênio com a UNESCO, começa a implantar na Rede Municipal de Ensino o Projeto Escola do Século XXI, visando: melhor qualidade do ensino; democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar; gestão democrática; valorização e capacitação do profissional da Educação. Das 163 escolas da rede municipal, 40 delas estão sendo beneficiadas na primeira fase do projeto.



XXI é uma escola na frente do seu tempo, onde o professor deixa de ser um simples transmissor, para se tornar o mediador entre o conhecimento, a técnica e o aluno. Uma escola estruturada e sintonizada com a realidade do mundo e adiante nas explicações dos desafios futuros. Uma escola que usará o instrumental da informática para que o aluno possa desenvolver conhecimentos, em todas as matérias, de uma forma moderna, estimulante e gratificante. Na verdade, a Escola do Século XXI vai ensinar, educar e formar, da melhor maneira, os nossos cidadãos. Vai prepará-los, consistentemente, para o mercado de trabalho, através da consciência da sua cidadania e de uma educação igual a das melhores escolas do mundo.

Em Goiânia, sem dúvida, a Escola do Século XXI transformará o ensino municipal em referência nacional.



# NA ESCOLA DO SÉCULO XXI OS ALUNOS CONTARÃO COM:

- Jornada escolar com 5 horas de aula por dia.
- Merenda escolar 2 vezes por turno.
- Implantação dos Estudos Acelerados para correção da defasagem série/idade.
- Professores selecionados, com capacitação intensiva e novo plano de cargos e salários.
- Implantação da ciclagem do Ensino Fundamental:
  - ciclo I : alfabetização/ 1ª e 2ª séries
  - ciclo II : 3ª e 4ª séries
  - ciclo III : 5ª e 6ª séries
  - ciclo IV : 7ª e 8ª séries
- Inversão total no processo de avaliação, com a eliminação da reprovação nos ciclos
- A partir do ciclo I, estudo de línguas estrangeiras: Inglês/Espanhol
- Centro de Atendimento e Ensino Especial com profissionais especializados: psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, pedagogos e fonoaudiólogos.
- Alfabetização para crianças, jovens e adultos.
- Bibliotecas e laboratórios de Ciências e Matemática.
- Centro de Informática para o estudo de todas as matérias.

E S C O L A D O  
**SÉCULO**  
**XXI**

**INCENTIVE O SEU FILHO  
NESSA NOVA ESCOLA.  
JUNTOS, ESTAREMOS  
TRANSFORMANDO O ENSINO  
MUNICIPAL DE GOIÂNIA**



**ANEXO 4**

**Parte do documento Projeto Escola Para o Século XX, que define o regime de ciclos**

## A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS DE FORMAÇÃO

O redimensionamento dos papéis da escola e do tipo de formação que ela propicia, deixando de ser apenas lugar de repasse de conhecimentos para a formação integral do aluno, exige uma reestruturação curricular.

Esse novo currículo, pautado num movimento dialético de ação - reflexão - ação, exige que a escola reestruture os seus "tempos".

O projeto prevê a reestruturação dos tempos escolares em Ciclos de Formação.

"A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as frequentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão." (MEC, 1995, p. 11).

A reestruturação do ensino fundamental em ciclos visa minimizar problemas como a evasão e a repetência, enfrentados pela escola hoje.

Nos ciclos, o currículo vai ser trabalhado de forma mais flexível, num período de tempo maior que permite respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam, distribuindo-se os conteúdos de formas mais adequadas.

Os conhecimentos deixarão de ser trabalhados de forma fragmentada, possibilitando as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem deles de forma reflexiva. Será assegurada a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, permitindo que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos.

A organização dos ciclos permite uma organização dos grupos por idade, facilitando as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas.

Uma estrutura mais flexível não implica na ausência de áreas curriculares, mas sim na articulação destas com tempos de experiências e vivências individuais e coletivas. Facilita também um maior respeito às identidades, às diferenças, às condições sócio-culturais, superando as antigas práticas dos domínios de conteúdo e dos tempos curtos de aprovação-reprovação.

Cada ciclo de formação será organizado por um conjunto de princípios e conhecimentos que nortearão o trabalho pedagógico e os projetos que serão desenvolvidos do princípio ao final da educação básica.

Os ciclos acompanharão as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não devendo ser cristalizado, pois à medida em que os educandos alcancem os objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem. A escola, então, organiza-se de forma flexível, voltada para o sucesso e não para o fracasso dos educandos.

Assim, a estruturação da escola em Ciclos de Formação fará com que esta caminhe para enfrentar a questão do fracasso escolar, uma vez que todo o processo educacional será pautado pelo respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento pelos quais passa cada educando.

O término da seriação e a implantação dos ciclos de formação no ensino fundamental se estruturará da seguinte forma:

#### 1. Educação Infantil

- Pré-escola (organização por idade).

#### 2. Ciclo I

- Alfabetização (alunos que não frequentam escola / turmas organizadas por idade);
- 1ª série (alunos com processo de alfabetização já iniciado);
- 2ª série (organização por idade).

#### 3. Ciclo II

- 3ª e 4ª séries (organização por idade).

#### 4. Ciclo III

- 5ª e 6ª séries (será implantado gradativamente).

#### 5. Ciclo IV

- 7ª e 8ª séries (será implantado gradativamente).

#### Observações:

- Com relação ao processo de avaliação, não haverá reprovação dentro dos ciclos;
- Serão organizadas turmas de aceleração para alunos em defasagem idade/série (alunos de 12 a 15

## **ANEXO 5**

**Parte do Projeto Escola Para o Século XXI, com os resultados da avaliação que as escolas fizeram sobre os problemas que estavam enfrentando**

A educação brasileira, durante toda a sua história, vem atravessando momentos de constantes discussões acerca da eficiência de seu sistema. Acreditamos que todo esse processo de discussão tenha origem na avaliação permanente que educadores e estudiosos do assunto realizam, pois é por meio dela que podem ser feitos diagnósticos capazes de fundamentar as conclusões sobre o que está bom e o que precisa ser melhorado.

Neste sentido, pensar em novas diretrizes para o ensino e propor outros mecanismos de ação requer de quem os faça uma atitude avaliativa, previamente estabelecida. Considerando tal necessidade, a rede municipal de educação de Goiânia analisou, criteriosamente, todos os dados apontados pelas escolas que a compõem, os quais suscitaram as mudanças propostas pelo Projeto Escola Para o Século XXI.

A avaliação geral dessas escolas ocorreu principalmente entre os anos de 1996 e 1997, por meio dos encontros pedagógicos realizados, de avaliações bimestrais de cada escola - com a participação do diretor, do coordenador pedagógico e do Núcleo Regional - e, ainda, por meio das solicitações de apoio feitas por elas.

Dentre os dados apresentados pela rede municipal - o que funcionam como ponto de partida para uma nova proposta de trabalho - sua participação nas discussões, bem como a sensibilidade a mudanças manifestada por você, têm repercutido no caráter inovador do Projeto. Não há dúvidas de que, para o bom êxito do que aqui está proposto, o engajamento da escola como um todo, sobretudo por parte dos professores, é de fundamental importância. E nisso, a rede municipal de Goiânia está contemplada.

Por a sua postura dialógica e permissiva da avaliação sobre a realidade vivida pela escola. Realidade esta marcada por dificuldades que resultam no fracasso escolar do aluno e, em muitos casos, no não ingresso de várias crianças no sistema escolar. De acordo com a avaliação, as escolas da rede municipal de Goiânia ainda apresentam os seguintes problemas:

- repetência;
- evasão em turmas que funcionam no período noturno;
- alunos que não conseguem se alfabetizar;

- falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas;
- dificuldades no processo avaliativo;
- ausência de uma prática pedagógica mais voltada para as reais necessidades dos alunos;
- necessidade de acompanhamento sistemático pela S.M.E.;
- alunos sem histórico escolar e com condições de estudos mais avançadas;
- alunos que possuem desenvolvimento capaz de lhes garantir avanços extras aos sistemáticos;
- alunos em defasagem idade/série.

É importante ressaltar que as dificuldades vividas pelas escolas, aqui apontadas, configuram uma realidade que vem se estendendo nestes últimos anos, afligindo todo o conjunto de educadores do ensino público municipal e representam, portanto, grande desafio a ser enfrentado. Todavia, deve-se considerar que não se trata de uma proposta terminada para a solução de toda essa problemática, mas de uma proposta que visa explicitar e evidenciar tais problemas, a fim de que, dialética e participativamente, todos os envolvidos busquem e encontrem soluções possíveis. Parece claro que, por meio da avaliação daquilo que se realizou, tornam-se cada vez mais coerentes e consistentes as ações traçadas para o futuro. É, desta forma, baseado na avaliação - entendida como ponto de partida para o repensar do ensino - que o Projeto Escola para o Século XXI se apresenta como proposta a ser pensada coletivamente, objetivando a construção de uma sociedade melhor.

No desenvolvimento e na avaliação deste Projeto, sua participação é fundamental! Sem ela, o objetivo de tornar a escola um espaço de efetiva aprendizagem para todos os que nela ingressam não será atingido. Portanto, educador, sinta-se participante do Projeto, pois ele é de todos aqueles que se esmeram por um ensino público de qualidade. E você já demonstrou ser um deles.

Bom trabalho!

**ANEXO 6**

**Ficha de avaliação mandada para a escola B, com o resultado da avaliação que a Unidade Regional fez do seu desempenho**

ESCOLA	PLANEJAMENTO	RECUPERAÇÃO PARALELA	AVALIAÇÃO/METODOLOGIA	PROBLEMAS	CONSEQUÊNCIA
	Coletivo, voltado para os aspectos técnicos.		Técnica de trabalho; Participação diária.	Registro das Fichas de Avaliação; Espaço físico; Ensino especial.	Acúmulo de trabalho; Não rendimento.
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Direção</p> <p>Assídua; Participativa.</p>	<p>Coordenação Pedagógica</p> <p>Todas AE.</p>	<p>EQUIPE DE PROFESSORES</p> <p>(citar nomes em destaque)</p> <p>Destaque positivo M<sup>te</sup> Clara, Marlene e Darlene.</p>	<p>PROFESSORES COM DIFICULDADE</p>	<p>CONSELHO</p> <p>Atuante.</p>	<p>AÇÕES/SUPERAÇÃO DE PROBLEMAS</p> <p>Atividades extra classe, palestras, solicitação de recurso para o apoio pedagógico.</p>
<p>Reavaliação e adequação de alguns aspectos.</p>	<p>AVALIAÇÃO</p> <p>URE</p> <p>SME</p> <p>Falta de agilidade quanto aos documentos enviados.</p>		<p>SOLICITAÇÃO PARA U.R.E.</p> <p>Melhor atendimento por parte do Ensino Especial.</p>	<p>SOLICITAÇÃO PARA S.M.E.</p> <p>Melhorar o atendimento nos setores de modulação e renda.</p>	<p>AVALIAÇÃO DA U.R.E. REFERENTE A ESCOLA</p> <p>E uma escola padrão, recebe incentivo da S.M.E.; Pedagogicamente poderia estar melhor.</p>



**ANEXO 7**

***Folder do Projeto Escola Para o Século XXI, explicando os seus propósitos e objetivos***

# Projeto Escola para o Século XXI

## O QUE É?

“Escola para o século XXI” é a proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade única da melhoria da qualidade do ensino. Tem como princípio a preparação e formação plena da cidadania, no sentido de enfrentar a nova etapa do desenvolvimento sócio-econômico, científico e tecnológico, a partir do referencial teórico sócio-interacionista histórico, com caráter interdisciplinar.

## COMO SURTIU?

O Plano Nacional de Educação/97, a LDB Nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais são os indutores de toda a transformação na proposta de trabalhar a educação no município de Goiânia. Não se trata de seguir modismos, mas de uma decisão política sobre a necessidade de superar velhos/novos problemas, que permeiam e impedem os avanços no ensino municipal. Surgiu da pesquisa sobre a necessidade de inovar, modernizar o progresso e alcançar um patamar elevado de qualidade que leve nossos alunos a um efetivo aprender e, essencialmente, aprender a aprender.

## OBJETIVO

Resgatar o ensino público municipal a partir do compromisso histórico da universalização, democratização e melhoria da qualidade da educação básica, que venha assegurar um novo patamar de cidadania e a inserção no mundo do trabalho, dentro do objetivo maior do credenciamento e fortalecimento do desenvolvimento sócio-econômico, com fins a

## METAS

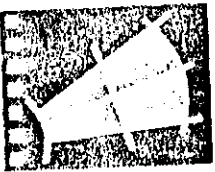
1998 ⇒ Implantação em 40 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.  
Beneficiados: 32.328 alunos.  
1999 a 2000 ⇒ Universalização do Projeto para as 167 escolas.

## AÇÕES/ATIVIDADES EM ANDAMENTO

Nova concepção político-pedagógica para as ações educacionais:

- Metodologia de projetos/pesquisa
- Avaliação processual e continuada - eliminação da reprovação.
- Implantação da ciclagem no Ensino Fundamental.
- Implantação da sala de aceleração para correção do fluxo escolar.
- Reformulação do currículo e grade curricular.
- Capacitação intensiva e continuada dos professores em parceria com as universidades.
- Inclusão no currículo da Língua Estrangeira Moderna - Inglês, a partir do Ciclo I e Arte Educação.
- Convergência e integração no currículo dos projetos já existentes: Viver sem Violência; Escolas e Educação Ambiental.
- Implantação dos 200 dias letivos, sendo que para as 40 escolas estabeleceu-se 1080 horas/5 horas-aula.
- Fornecimento de merenda escolar 2 vezes por turno.

- ✓ Bibliotecas Escolares.
- ✓ Laboratórios de Matemática.
- ✓ Laboratórios de Ciências.
- ✓ Laboratórios de Informática.
- Criação do Centro de Atendimento e Ensino Especial com profissionais especializados.
- Fortalecimento do papel do coordenador pedagógico da escola.
- Fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar.
- Reestruturação interna da S.M.E.
- Reformulação do Regimento Escolar.
- Continuidade aos trabalhos para a criação e/ou apoio e implantação:
  - ✓ Conselho Escolar
  - ✓ Conselho Municipal de Educação
  - ✓ Fórum Municipal de Educação
  - ✓ Conselho Municipal do Fundo de Manutenção da Educação.
- Reformulação do atual Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Vencimentos.
- Orientação e apoio efetivo às unidades escolares quanto à gestão dos recursos descentralizados: Fundo de Manutenção, Recursos do Tesouro Municipal, PMDE.
- Esforço para a consecução de aquisição dos equipamentos e materiais necessários.
- Estudos na rede no sentido de racionalizar e adequar os espaços físicos, objetivando o acesso e permanência do aluno na escola (reforma e manutenção dos prédios escolares; ampliação de salas de aula e espaços educativos nas 40 escolas do projeto; construção de quadras poliesportivas e áreas cimentadas para prática de esporte e lazer - construção de novas unidades



GOVERNO DA  
CIDADE DE  
GOIÂNIA

Prefeitura Municipal de Goiânia

Prof. Níon Albermar

Secretaria Municipal da Educação

Prof. Jônathas Silva

Departamento de Ensino

Maria Francisca Gomes Luz Abreu

Divisão de Ensino Fundamental

Alcione Francinete de Carvalho

Coordenadoria do Projeto

Escola para o Século XXI

Antônia Eterna Leites

*Handwritten signature*

Educação como meta prioritária no

cenário dos debates políticos nacionais se

insere no contexto histórico do

desenvolvimento econômico e social do país,

onde a ampliação dos mercados pelo

Atrosul e liberalização, o desenvolvimento

tecnológico e as exigências do capital

intelectual são vetores de uma sociedade

permeada pela injustiça e desigualdade

social.

Não é possível pensar neste desenvolvimento

desconsiderando a grande necessidade do

redimensionamento da educação básica,

ordenando e reordenando os sistemas

educacionais, criando condições para um

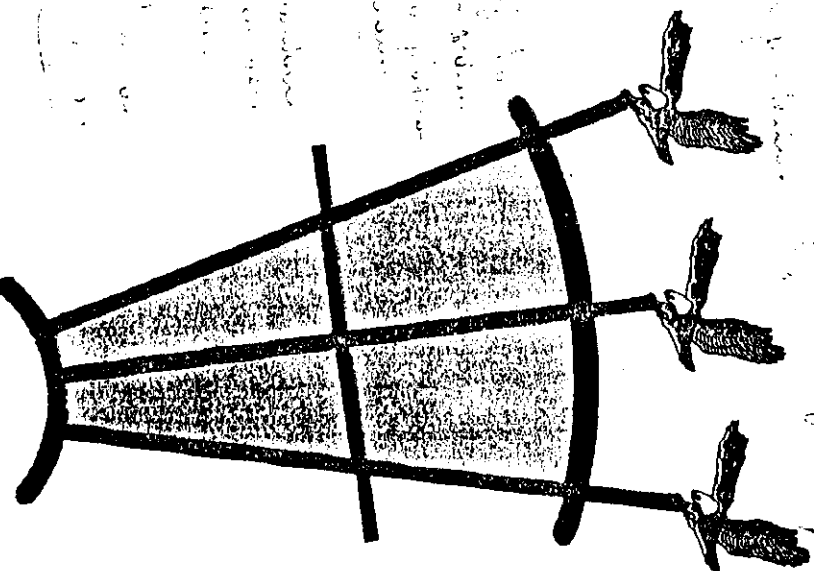
ensino básico elevado, e que proporcionar a

formação das camadas populares, devolvendo

a sua condição de cidadão do mundo, que

nele se situa, aprende, aprende a aprender, se

define e luta pelo que quer.



Proposta Político-Pedagógica

Escola para o Século XXI

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

**ANEXO 8**

**Resposta da empresa Future Kids ao Edital de Licitação de Concorrência  
Pública 3/97 da COMDATA**

**FUTUREKIDS DO BRASIL LTDA.**

Rua Euclides Miragaia 433, 10º andar São José dos Campos - SP. CEP. 12245-903 Fone: 012 - 322 86 88

Goiânia, 05 de Janeiro de 1998.

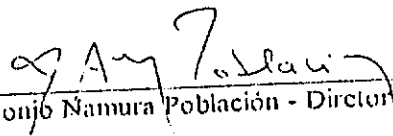
À Prefeitura do Município de Goiânia,  
COMDATA  
Cia. de Processamento de Dados do Município de Goiânia

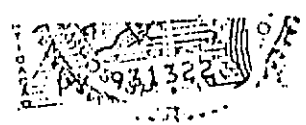
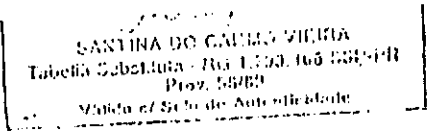
Prezados Senhores,

Em atendimento ao Edital de Licitação de Concorrência Pública número 3/97, Processo Administrativo 11789650 de 24 de novembro de 1997, a FUTUREKIDS DO BRASIL ~~COMPOSTOS POR VÁRIAS EMPRESAS PARA SUPORTE DE~~ SISTEMAS DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA, PLANEJAMENTO E SUPORTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO E CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS, conforme item 1 do referido edital.

Apresentamos nas páginas seguintes a proposta técnica, nos termos do item 5 e anexos do Ato Convocatório.

FUTUREKIDS DO BRASIL LTDA.

  
Luis Antonio Namura Poblacion - Diretor Presidente

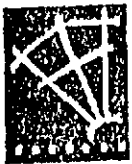


*Postamente  
Habe R*

*M*

**ANEXO 9**

**Fotocópia do documento da Secretaria Municipal de Educação em que expressa a sua conclusão sobre proposta feita pela empresa Future Kids**



## CONCLUSÃO

Após análise realizada nos manuais (material pedagógico apresentado pela Futurekids do Brasil Ltda, única empresa a apresentar o material pedagógico para análise) verificamos que os mesmos apresentam uma linha de trabalho diferenciada daquela que é desenvolvida por esta Secretaria. Contudo, de acordo com informações obtidas da própria empresa, os projetos pedagógicos apresentados são apenas alguns dentre os diversos projetos desenvolvidos pela mesma e que dentre estes a SME poderá definir aqueles que melhor se adequem a realidade do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação.

O que se espera da escola é que utilize o computador como auxílio na educação, não apenas no desenvolvimento de habilidades, mas sim na transformação da escola.

Preparar o aluno para o século futuro não se resume em dar melhores condições de acesso as novas tecnologias para que ele tenha domínio sobre essa ferramenta. É preciso proporcionar oportunidades de inferência por parte do aluno na elaboração de programas criados e construídos por eles, contribuindo para uma maior participação no processo ensino-aprendizagem, onde o aluno deixa de interagir com conhecimentos prontos (passivo) e passa a construir seu conhecimento (ativo). A pesquisa se torna fundamental e a sala de aula passa a ser um ambiente de troca de experiências. Todo esse processo é motivador e sempre desafiador.

Verificamos que o que foi apresentado na proposta da empresa está de acordo com o solicitado no Edital 003/97, mas constatamos também a necessidade de que algumas alterações sejam realizadas para melhor atender as necessidades do trabalho que será desenvolvido na escola.

Portanto com o objetivo de executar um trabalho que esteja de acordo com a linha pedagógica desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, a Futurekids, em reunião com representantes da SME, informou que dispõe-se a realizar todas as alterações necessárias de forma a atender as necessidades desta Secretaria.

**ANEXO 10**

**Parte do documento da Future Kids encaminhado à Secretaria Municipal da Educação em que explicita os manuais de projetos educativos**



4. Broderbund Print Shop Deluxe
5. Byte & Brothers Ortografando
6. Abril Multimídia Almanaque Abril
7. Microsoft Encarta Multimedia Encyclopedia
8. Broderbund Kid Pix Studio
9. Byte & Brothers Geometrando
10. MECC Storybook Weaver Deluxe
11. Edmark Millie's Math House
12. Edmark Sammy's Science House
13. Edmark Bailey's Book House
14. Davidson Flying Colors
15. Broderbund Multimedia Workshop
16. Edmark Kid Desk
17. Broderbund Kid Cuts Studio
18. Davidson The Cruncher
19. Davidson The Multimedia Workshop
20. Davidson Zoo Keeper

## 10. MANUAIS DE PROJETOS EDUCATIVOS

A FUTUREKIDS oferece Manuais de Projetos Educativos totalmente de acordo com o Conceito Pedagógico apresentado no item 8 acima. O processo pelo qual estes manuais são criados é iniciado por especialistas em educação que determinam os Objetivos de Aprendizagem a serem atingidos por crianças de 3 a 15 anos. Atualmente, são mais de 7500 objetivos de aprendizagem que crescem anualmente em função das mudanças nas matérias acadêmicas e na tecnologia. Estes objetivos são ordenados e agrupados em 6 projetos para cada ano escolar. Cada projeto é repleto dos dois pilares básicos: a motivação e o desafio. Estes projetos se compõem cada um de 6 aulas. Assim, estamos apresentando 6 aulas para cada projeto; e 6 projetos para cada ano letivo da pré escola até a oitava série do primeiro grau. Também estão disponíveis os projetos para as três séries do segundo grau. Por tanto o total de aulas apresentados é de 324 por ano. (6 projetos x 6 aulas x 9 séries).

Todas as aulas e projetos apresentam um trabalho que envolve uma área da tecnologia (softwares gráficos, planilhas, banco de dados ou processador de texto) com uma área acadêmica (matemática, português, ciências e estudos sociais) e o uso da Internet.

## II. CAPACITAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Será promovido pela FUTUREKIDS, sob orientação pedagógica da Secretaria Municipal da Educação e da COMDATA, treinamento que habilitará as equipes de professores e coordenadores, no sentido técnico pedagógico da Metodologia e dos softwares e hardware específicos desta proposta.

A capacitação de professores incluirá os seguintes tópicos e serviços:

- 80 horas de curso conforme programação anexa. A experiência verificada pela FUTUREKIDS e por seus clientes em todo o mundo, e principalmente no

9/A

R

20/03/97  
F. A. S.

**Relação dos entrevistados, enumerados de acordo com a ordem em que aparecem ao longo do trabalho**

1. Superintendente de Ensino da Secretaria Estadual de Educação
2. Professora de Comunicação e Expressão da escola A
3. Diretora de uma escola estadual
4. Diretor da escola municipal pesquisada
5. Sindicalista
6. Diretor de uma escola estadual
7. Coordenadora pedagógica da escola A
8. Diretora da escola estadual pesquisada
9. Membro do Centro de Formação e Pesquisa da rede municipal de ensino
10. Professor que participou das manifestações que ocorreram durante o trabalho de pesquisa na rede municipal de ensino
11. Coordenadora pedagógica da escola municipal pesquisada
12. Diretora de uma escola municipal
13. Professor não-escolhido, mas entrevistado, da escola A
14. Professora de Inglês da escola A
15. Professor de Ciências da escola A
16. Professora de Comunicação e Expressão da escola A
17. Coordenadora pedagógica da escola A
18. Professora de História da escola B
19. Coordenadora do PRONINFE
20. Coordenador do PROINFO
21. Responsável pelo laboratório de informática da escola B
22. Professora de Comunicação e Expressão da escola A
23. Professora de geografia da escola B
24. Secretária geral da escola B
25. Coordenadora do laboratório de informática da escola A
26. Professora de geografia da escola B
27. Secretária geral da escola B