



ADRIANA CARVALHO DA SILVA

**TRAVESSIA REFLEXIVA DO SILÊNCIO/DIÁLOGO INTERIOR:
A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA**

Recife

2012

ADRIANA CARVALHO DA SILVA

**TRAVESSIA REFLEXIVA DO SILÊNCIO/DIÁLOGO INTERIOR:
A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulino
Abranches.

Recife

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586t	Silva, Adriana Carvalho da. Travessia reflexiva do silêncio/diálogo interior: a construção do professor no contexto da cibercultura / Adriana Carvalho da Silva. – Recife: O autor, 2012. 191 f. : il. ; 30 cm. Orientador: Sérgio Paulino Abranches. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Inclui bibliografia e Anexos. 1. Informática na educação. 2. Educação - efeitos das inovações tecnológicas 3. Internet - Aspectos sociais. 4. Cibercultura. 5. Professores - Formação. 6. UFPE - Pós-graduação. I. Abranches, Sérgio Paulino. II. Título. CDD 371.344 (22. ed.) UFPE (CE2012-26)
-------	---

ADRIANA CARVALHO DA SILVA

**TRAVESSIA REFLEXIVA DO SILÊNCIO/DIÁLOGO INTERIOR:
A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches /DFSFE /UFPE

Prof^a Dr^a Ana Beatriz Gomes Carvalho /DMTE/UFPE

Prof. Dr. Alexandre Simão Freitas /DAEPE /UFPE

Este trabalho é dedicado às minhas queridas filhas Aline e Cecília por motivarem as minhas buscas, por me ensinarem no cotidiano a apreciar o valor das coisas simples, por me estimularem ao exercício habitual do diálogo interior e por terem me proporcionado carinho, acolhimento e momentos de felicidade ao longo da minha travessia de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória tive o privilégio de conhecer e estar com pessoas, que de forma diferenciada contribuíram para meu crescimento acadêmico e minha formação humana. Ao findar mais uma etapa conquistada - o Mestrado - tenho a consciência de que, embora a autoria da pesquisa seja minha, também foi constituída por influências de outros sujeitos. Aqui, direciono os meus agradecimentos àqueles que foram marcantes para a construção da minha subjetividade e história de vida.

À minha fé no Ser superior, alicerce da minha sobriedade, força, esperança e persistência, fundamentais para o enfrentamento das circunstâncias do contexto social e dos percalços que atravessaram meu caminho ao longo do desenvolvimento da pesquisa e pela conquista de mais um objetivo de vida.

Ao meu orientador, o professor Sérgio Abranches, pelas trocas intelectuais e por todo o apoio e incentivo ao longo do Mestrado, por oportunizar a potencialização da minha autonomia de aprendizagem, depositar crédito nas minhas deliberações e permitir que minha trajetória no mestrado fosse vivenciada, dentro do possível, com tranquilidade.

A participação dos professores nos momentos cruciais da pesquisa: Selma Garrido Pimenta (banca de qualificação), Ana Beatriz Carvalho (banca de qualificação e de defesa da dissertação) e Alexandre Freitas (banca de defesa da dissertação) pelas valiosas contribuições realizadas com ética e profissionalidade.

Aos professores do Centro de Educação, que desde a graduação tem contribuído para o meu crescimento acadêmico com valiosos ensinamentos e incentivo: Ferdinand Röhr, Alexandre Freitas, Eliete Santiago, Xavier Uytdenbroek, Vantuil Barroso e tantos outros. Agradeço ao professor João Francisco (*in memoriam*) pelo exemplo de pessoa humilde e crítica, especialmente por valorizar as produções dos estudantes e ressaltar a necessidade da humanização e relevância social da pesquisa científica. Aos mestrandos e professores do Programa de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), pelos momentos de trocas, importantes para o desenvolvimento do nosso estudo. Ao Grupo de Estudos em Inclusão digital da UFPE e a professora Auxiliadora Padilha, agradeço pelos momentos de compartilhamento de saberes, pelas discussões e reflexões.

À FACEPE¹ pelo importante financiamento da pesquisa ao longo do tempo do Mestrado.

À madrinha Severina pelas valiosas contribuições para a pesquisa. A Paulo Gileno, Zélia Porto, Betânia Harten, Teresa Vieira e Clara Cavalcanti (funcionária do EDUMATEC) que de diferentes formas contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa científica. Agradeço a Verônica Cavalcanti (coordenadora pedagógica) pelo exemplo de honestidade, de justiça e incentivo à viabilização da pesquisa. Aos sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, que com seus relatos elucidaram relevantes questões educacionais e de forma de vida, fundamentais para a construção dessa pesquisa.

Agradeço aos companheiros do Centro Paulo Freire: Mirian Burgos, Silvana de Lima, Maria Nayde, Célia Costa e Alcides Tedesco (*in memoriam*) pela lembrança, credibilidade, apoio, carinho e reflexão partilhados nos últimos anos. Aos companheiros da graduação em Pedagogia, que contribuíram para minha formação e reflexão: Maria Melo, Roberto Oliveira, Antônio Elba, Edelson Albuquerque, Thiago Alex, Silvia Azevedo, em especial a Cybelle Cunha por todo incentivo para o ingresso no mestrado. Aos “queridos amigos” e integrantes do Grupo de Estudos Renascer por compartilhar momentos filosóficos e de sincera amizade regados a vinho de qualidade duvidosa: José Edson, Edileuza Monteiro, Sidney Alves, Rosana Costa e Flávio Lima. E aos meus amigos: Claudete Lima, Vera Aires, Hygda Martins, Erica de Lima, Sabrina Teixeira, Jurema Ingrid, Maria Cecília, Josivânia Freitas e Kátia Tavares pelos momentos de apoio, de partilha, de escuta e por compreenderem minhas faltas. Ao poeta marginal Carlos Aires, por ter aceito carinhosamente o pedido de produzir versos personalizados para minha dissertação.

Antêmio por todo carinho e apoio moral dispensado ao longo da minha trajetória pessoal e acadêmica. À minha família: mãe, prima Letícia, tio Bero e tias (Sônia, Betânia e Têca), por terem respeitado minhas escolhas e cuidado com carinho das minhas filhas nos momentos em que não pude estar presente. À Rose pelo cuidado com Cecília. Aos meus familiares que, hoje, vivem na minha memória e que, desde a infância me incentivaram: avô João, avó Luzia, tia Graça e tio Flávio.

¹ Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

AH! SOU PROFESSOR!!!

O que represento ante a escolaridade?
A cibercultura tomou meu espaço
Veio a informática com a modernidade
Sem identidade, o que sou? O que faço?

Ora a nova era trouxe a cibernética
Que são verdadeiros mestres virtuais
Vejo meus princípios fugirem da ética
Vagando confusos entre esses canais

CPUs teclados mouses monitores
Os sites didáticos com potencial
De uma carga horária pra mil professores
Sinto-me ultrapassado, um mero ancestral

Depois de três turnos na minha jornada
É estresse é cansaço nem posso dormir
Com o mísero salário, baixo, quase nada
Desvairo-me em delírios passo a refletir

Olhando-me ao espelho observo meu rosto
Imagens reflexas causam-me terror
Ponho a analisar-me diante o exposto
Logo identifico-me, ah! Sou professor!!!

Carlos Aires

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar a construção da concepção do professor na Ciberultura e a repercussão nas ações pedagógicas com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) em escolas públicas municipais de Pernambuco. Destaca a importância da reflexão crítica para a formação humana, especialmente para a formação do professor diante do contexto da ciberultura, onde a relação com o saber e com o mundo é reconfigurada a partir da interação com as tecnologias digitais, contexto em que o fluxo das informações e das inovações tecnológicas atua na subjetividade, dificultando momentos de silêncio/diálogo interior, um dos aspectos relevantes para as ações pedagógicas com as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e para a compreensão do papel do professor. A motivação para esse estudo parte da preocupação com as implicações da inserção das TICs nas escolas para o atendimento das demandas sociais na contemporaneidade. Diante desse contexto, teve-se o propósito de analisar o problema da nossa pesquisa: Como se constrói a concepção do papel do professor na Ciberultura e influi nas ações pedagógicas com a implementação do Programa Um Computador por Aluno? Para subsidiar a discussão acerca dessa temática, recorreu-se ao seguinte aporte teórico: a discussão acerca da ciberultura e as influências das TICs na subjetividade e nas ações cotidianas; a reflexão na construção do professor, tendo como bojo a discussão da narrativa de si e o diálogo interior; a configuração do cenário docente no contexto da ciberultura, onde as demandas sociais para o professor se entrecruzam com os desafios do uso pedagógico das TICs e com sua condição de exclusão social. Para tanto, optou-se por um trajeto metodológico que reunisse investigação científica de caráter exploratório e protagonização dos sujeitos na pesquisa formação. A pesquisa foi realizada com 10 sujeitos de duas escolas públicas do estado de Pernambuco que trabalhavam com o PROUCA. Optou-se pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: aplicação de microquestionário, entrevista semiestruturada com história de vida, reuniões com grupo reflexivo em ambiente presencial. Para análise dos dados optou-se pela Análise de Conteúdo com definição de três categorias definidas *a priori*: reflexividade: compreensão de si na profissão; concepção pedagógica; relação do professor com as TICs, e condições de trabalho, sendo esta última categoria definida *a posteriori*. Os resultados da pesquisa revelam que na constituição da concepção pedagógica dos sujeitos estão imbricadas as vivências que atuaram na afetividade, a compreensão de si mesmo, a posição social, valores morais, suas preocupações últimas, articulação que fazem entre o campo teórico e sua prática profissional com as demandas da sociedade ciber cultural. Agregam-se elementos das diversas bases pedagógicas, com prevalência do caráter instrucionista que se reverbera nas ações com o PROUCA, onde ocorre a subutilização do *netbook*. Assim, a formação do professor se vincula a fatores que vão além do empreendimento individual e de sua autonomia circunstancial, o que sugere a concomitância de mudanças sociais. Verificou-se também que a implementação do PROUCA nas escolas não trouxe contribuições significativas para instigar a reflexão do professor e para sua inclusão digital e a dos alunos, o que, em parte, se deve às lacunas apresentadas pelo programa (formação de professores técnica, falta de suporte técnico e pedagógico, bem como o funcionamento do computador), o que remete à inclusão subalterna.

Palavras-chave: Concepção pedagógica; Reflexividade; Ciberultura; Professores; Programa Um Computador por Aluno.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is to analyze the concept building of teacher in the Cyberculture and the repercussion in pedagogical acts with the project One Computer per Student (Programa Um Computador por Aluno – PROUCA) in public municipal schools of Pernambuco. The dissertation also highlights the importance of a critical reflection to the human formation, especially to the teacher's formation before a cybercultural context, where the relationship with knowledge and with the world is reshaped from the interaction with the digital technologies, when the flux of information and of technological innovations acts upon the subjectivity, hampering the moments of inner silence/dialogue, one of most relevant aspects to the pedagogical acts with information and communications technologies (ICTs) and to the comprehension of the teacher's role. The motivation for this study has its origin in the concern with the implications of inserting ICTs in the schools in order to attend the social demands of the contemporaneity. Given this context, the purpose was to analyze the problem of the research: how to build the concept of the teacher's role in the Cyberculture and how to influence in the pedagogical acts with the implementation of the project One Computer per Student? To aid the discussion about this theme, it was necessary to resort to the following theoretical contribution: the discussion concerning the cyberculture and the influence of ICTs in the subjectivity and in the everyday acts; the reflection on the building of the teacher, having as a main aspect the discussion of the self narrative and of the inner dialogue; the shaping of the teaching setting in the cybercultural context, where the social demands towards the teacher cross mutually with the challenges of the pedagogical usage of ICTs and with its condition of social exclusion. In order to do this, it was chosen a methodological course that reunited scientific investigation of exploratory nature and protagonization of the subjects in the research formation. The research was done with ten subjects of two public schools of the State of Pernambuco that worked with the PROUCA. As for the instruments of data collection, the following were chosen: micro questionnaire application, semi-structured interview with life history, and presential reunions with focal group. To the data analysis, it was opted for the Content Analysis with three categories defined *a priori*: reflexivity: one's self-comprehension in the job; pedagogical concept; teacher's relationship with the ICTs; and work conditions, being this last category defined *a posteriori*. The results of the research reveal that the experiences that acted upon affectivity of the subjects, like self-comprehension, social position, moral values, latter preoccupations, imbricate their constitution of pedagogical concept, once they articulate between the theoretical and practical fields with the demands of the cybercultural society. Elements of the several pedagogical bases, with predominance of the instrutionist character that spreads itself in the acts with the PROUCA, where occurs the underutilization of the netbook. Thus, the teacher's formation is linked to factor that go beyond of the individual enterprise and of its circumstantial autonomy, which indicates the concomitance of the social changes. Also, it was verified that the implementation of the PROUCA in the schools did not bring meaningful contributions to incite the reflection of the teacher and for its digital inclusion and of the students, which, partly, is owed to the gaps presented by the project (technical formation of teachers, lack of technical and pedagogical support, as well as the computer running), which refer to the subaltern inclusion.

Keywords: Pedagogical concept; Reflexivity; Cyberculture; Teachers; Project One Computer per Student.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Lógica do quadro teórico da pesquisa.....	20
FIGURA 2 – <i>Netbook</i> do PROUCA.....	62
FIGURA 3. Página do blog do PROUCA em Pernambuco	70
FIGURA 4. Cartaz: “O professor necessário à cibercultura”	113
FIGURA 5. Cartaz: “Eu, professor (a)...”	114
FIGURA 6. Fichas para debate.....	114
FIGURA 7. Sala de aula da Escola 1.....	153
FIGURA 8. Sala de aula da Escola 2.....	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Comparativo: objetivos para a educação escolar	40
QUADRO 2 . Fases da metodologia da pesquisa.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Categorias da análise dos dados.....	122
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Perfil dos sujeitos.....	126
GRÁFICO 2. Local de acesso à <i>internet</i>	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 O CONTEXTO CIBERCULTURAL: DA RELAÇÃO COM O SABER ÀS EXPECTATIVAS PARA O PROFESSOR	24
1.1 Perspectivas acerca da Cibercultura.....	25
1.1.1 Ciberespaço: (des) encontros das subjetividades transitórias.....	30
1.2 O saber na contemporaneidade	32
1.2.1 O professor e o saber mediatizado pelas TICs.....	37
1.3 Expectativas para o professor na contemporaneidade	38
1.4 Condições de trabalho: desencantos e possibilidades	49
1.5 Os professores e a inserção das TICs no espaço escolar.....	53
1.5.1 Uma questão de inclusão digital?.....	58
1.6 O Programa Um Computador por Aluno no espaço escolar: contribuições para a construção do professor na cibercultura ou para a inclusão subalterna?	60
1.6.1 Concepção pedagógica	65
1.6.2 O professor no PROUCA	67
1.6.3 Implementação do PROUCA em Pernambuco.....	69
CAPÍTULO 2 A REFLEXÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR	73
2.1 A reflexividade como integrante do Ser humano	74
2.1.1 Estilos de reflexão	82
2.2 Autonomia e criticidade nas deliberações sociopedagógicas	87
2.3 A narrativa de si mesmo como experiência formativa.....	93
CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	105
3.1 Fases da metodologia	107
3.2 Coleta de dados.....	109
3.3 Metodologia de análise dos dados	117
3.3.1 Análise de Conteúdo do <i>corpus</i>	120
3.3.2 Categorização.....	121
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS	124
4.1 Narrativas da pesquisa.....	125
4.1.1 Do campo.....	125
4.1.2 Dos sujeitos.....	126
4.2 O diálogo interior e as influências para opção profissional	132

4.3 Categorias de análise.....	136
4.3.1 Reflexividade: Compreensão de si na profissão	136
4.3.2 Concepção Pedagógica.....	141
4.3.3 Relação do professor com as TICs.....	150
4.3.4 Condições de trabalho	160
4.4 Reflexões acerca dos dados.....	164
CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA.....	170
DEMANDAS E SUGESTÕES ELUCIDADAS	176
REFERÊNCIAS	178
ANEXO 1. TERMO DE CONSENTIMENTO.....	187
ANEXO 2. MICROQUESTIONÁRIO.....	188
ANEXO 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA	189
ANEXO 4. MÚSICA.....	190
ANEXO 5. POEMA	191

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver a pesquisa científica acerca da construção do professor diante da realidade cibercultural com destaque para a relevância da reflexão crítica nesse processo, parte da conjunção de vivências pessoais e profissionais. A minha trajetória acadêmica foi permeada pela preocupação com questões relacionadas à qualidade da educação das instituições de ensino ofertada à população, especialmente, as públicas – local onde permaneci do ensino fundamental ao Mestrado, de forma que o campo de estudo - escolas públicas - optado para a realização da nossa pesquisa nos é familiar.

Desde o período de infância pude acompanhar de perto os avanços relacionados aos computadores, da fabricação das peças à comercialização da *internet*, pois meu pai, desde a década de 80, trabalha com programação e manutenção de computadores. Assim, ao ingressar na Graduação em Pedagogia sempre me interessei pelas discussões que relacionavam a educação escolar com as TICs (Tecnologias de informação e comunicação), seja na participação em eventos da área educacional, seja na opção por disciplinas do programa que tratassem dessa temática e pelas disciplinas de cunho filosófico, seja na participação de debates em que, constantemente, sugeria a integração do conhecimento técnico e reflexão crítica acerca das TICs no currículo dos cursos de formação de professores. Nessa travessia, pude constatar que os desafios para a área educacional eram muitos, e que estávamos caminhando a passos lentos diante da dinâmica da cibercultura.

Isso porque, no contexto histórico contemporâneo, os avanços tecnológicos confundem-se com as transformações sociais, acarretando mudanças na forma de pensar, agir e perceber a realidade, de se relacionar interpessoalmente e com o mundo, de aprender e de buscar conhecimento, ou seja, a informatização dos espaços sociais tem repercutido na interação entre os indivíduos e na interação com as TICs. O que se justifica pelo computador se apresentar como ferramenta dinamizadora das tarefas cotidianas, além de possibilitar a conexão com a *internet*, que, por sua vez, conecta o indivíduo ao mundo, por meio das trocas e o acesso a uma diversidade de informações. Costa (2005) atenta para o fato de que a forma de se comunicar também se altera, uma vez que a interatividade e “os sistemas digitais exigem ação, reação e resposta por parte do usuário, e para isso ele deve permanecer atento e de prontidão” (COSTA, 2005, p. 172).

Nesse cenário, a demanda por competências específicas são cada vez mais ressaltadas, a saber: a inclusão digital, o desenvolvimento da autonomia do aprender, da criatividade, da colaboração, do raciocínio rápido, da criticidade, da formação contínua, dentre outros. A

cibercultura requer o profissional que seja criativo, tenha pensamento flexível, que desenvolva seu trabalho com autonomia e de forma colaborativa com sua equipe, com apropriação tecnológica, dentre outras características. Esse profissional também precisa ser altamente competitivo e ter como preocupação central contribuir para o lucro da empresa em que trabalha. Com isso, o conhecimento técnico por si só torna-se insuficiente para a empregabilidade. Essa realidade também atribui à educação escolar a responsabilidade de contribuir com a formação desses indivíduos.

Entretanto, na medida em que as TICs avançam em ritmo veloz, a educação escolar parece retrógrada, com a prevalência de uma pedagogia não-crítica que assume uma proposta instrucionista que não leva em consideração as novas formas de aprendizagem e a protagonização dos alunos. As concepções e ações no espaço escolar, por parte dos professores que centram o poder em si e não permitem uma proposta emancipatória, configuram-se como um dos fatores que contribui para a manutenção dessa prática. Nesse caso, a inserção das TICs no espaço escolar não modifica sua concepção de educação e a forma de uso do ambiente virtual refletirá suas práticas em sala de aula (MORAN, 2000).

Percebe-se também que a temporalidade e a configuração do espaço se alteram, de forma que o fluxo veloz das informações e inovações tecnológicas e científicas atua na subjetividade dos sujeitos e os distancia de momentos de silêncio/diálogo interior, momentos fundamentais para a reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a estrutura social, o que subsidia as intervenções sociais dentro da perspectiva emancipatória. Dessa forma, ao mesmo tempo em que percebemos benefícios para a humanização, constatamos que amplia ainda mais o fosso das desigualdades sociais. Assim, a nossa análise da construção do professor na cibercultura parte do olhar atento sobre as ambiguidades do cenário contemporâneo. Por essa razão, na construção do nosso aporte teórico, optamos por dialogar com autores que apresentam posicionamentos convergentes e divergentes acerca das temáticas que serão discutidas ao longo da nossa produção, sob o propósito de apontarmos as negatividades da cibercultura e nos arriscarmos a pensar alternativas para sua superação. Para tanto, alicerçamos nosso estudo, especialmente no pensamento de Edilson Cazaloto, Pierre Lévy, Paulo Freire e Margaret Archer².

No âmbito social, o acesso às TICs, especialmente à *internet*, ainda não é igualitário entre as camadas sociais, o que se revela na forma de uso do ambiente virtual, comumente feito pelas camadas populares, ou seja, limitada, em virtude da baixa familiaridade com seu

² Renomada autora inglesa das Ciências Sociais que destaca em seus estudos a interdependência entre a agência e estrutura, aspecto que iremos discutir no segundo capítulo teórico.

potencial, inclusive para facilitar suas práticas cotidianas. Ainda que se tenha acesso ao computador e à *internet* em *lan houses* e outros espaços, a navegação, em grande parte, é limitada a jogos, a mídias sociais, a recursos básicos do computador (digitação de textos, uso de planilhas eletrônicas, de programas para imagens, dentre outros). Daí, a condição econômica dos sujeitos é um dos fatores que se atrelam à sua exclusão digital, uma vez que “a tecnologia efetivamente migra para as camadas mais pobres da população, mas o déficit em relação aos níveis tecnológicos mais avançados, privilégio dos setores mais ricos, permanece inalterado” (CAZELOTO, 2008, p. 88). A inclusão digital, nessa perspectiva, é associada à condição social dos indivíduos, ou seja, vincula-se também ao processo de exclusão social, o que se expressa no tipo de acesso às TICs.

Na nossa compreensão, em meio a essas desigualdades, a *internet* também pode ser um espaço profícuo para a expressão da subjetividade do indivíduo, da criatividade e da produção e socialização de informações através das narrativas digitais de si e da história de vida, além de expressões políticas de cidadania veiculadas por meio de *blogs*, Orkut, *facebook*, *msn*, *twitter*, fórum de debates, dentre outros. Desse modo, compartilhamos do pensamento de Pierre Lévy de que a *internet* se configura como um ambiente favorável para o desenvolvimento de uma pedagogia ativa, em que a preocupação central é relativa à aprendizagem colaborativa a partir da protagonização de professores e alunos. O que Paulo Freire considera primordial para a construção de relações interpessoais pautadas no diálogo permeado pela dimensão política, que se atrela à criticidade, à autonomia circunstancial e às intervenções na realidade. Aspectos que se afinam com a discussão de Margaret Archer acerca da reflexividade e da correlação entre agência e estrutura. Assim, a reflexividade e o diálogo freireano se configuram como o cerne da nossa pesquisa científica, especialmente no que tange à relação entre as iniciativas governamentais e à subjetividade dos envolvidos no processo educativo.

Diante dessa problemática, a nossa pesquisa parte do pressuposto de que o trabalho educacional precisa ter como prerrogativa a formação humana de professores e alunos, dentro da perspectiva emancipatória, na qual a reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento de ações de intervenção social em que não pese apenas a preocupação particular, mas também a preocupação com o bem coletivo. Para tanto, ganha relevo o repensar de forma crítica o papel do professor na contemporaneidade, levando em consideração os anseios do próprio profissional e da sociedade. Contudo, é preciso colocar na pauta dessa discussão o contexto social e as condições de trabalho nos quais estão inseridos os professores, visto que essa configuração incide direta e/ou indiretamente nas suas formas de pensar e nas suas ações

pedagógicas. Por essa razão, assume relevância pensar suas atribuições e ações educativas no espaço escolar, levando em consideração a articulação das demandas da realidade atual com o pedagógico³. Nesse cenário, a reflexividade aparece como primordial para a busca e definição da identidade da profissão de professor.⁴

Pesquisas recentes sobre o PROUCA⁵ (Programa Um Computador por Aluno) (MENDES, 2008; MARQUES, 2009) apontam que os professores têm buscado por capacitações acerca do uso da ferramenta tecnológica, devido a dificuldades de lidar com os desafios que surgem nesse contexto, sobretudo pelo fato de que os alunos⁶ têm pesquisado no *netbook* os conteúdos discutidos no momento da aula e em posse da informação lançam indagações para o professor. A ameaça de diminuição de seu poder e a possibilidade de serem superados pelos alunos em determinados aspectos, em alguns casos, têm provocado insegurança nos professores (MARQUES, 2009). Essa insegurança é gerada pelo fato de os alunos possuírem maior destreza com a exploração da ferramenta tecnológica e pela possibilidade que a *internet* traz de se ter acesso às informações diretamente na fonte.

Nossas observações da prática educativa mostram que a inserção das TICs no âmbito escolar não contribui consideravelmente para modificar a concepção do professor. Há professores que mesmo sem uso do *netbook online* desenvolvem uma proposta educativa preocupada com a formação humana e sua emancipação, daí, a criatividade, a autonomia da aprendizagem, a criticidade e relações menos hierárquicas entre professor e aluno se processarem nas práticas cotidianas. Nesse caso, o *netbook online* atua como outro viés para potencializar sua proposta. A partir dessas constatações assumimos o propósito de analisar a interação entre a concepção do professor e o PROUCA, já que o programa oferta computadores conectados à *internet* para professores e alunos.

³ Segundo Libâneo (2010, p. 57), “A pedagogia intervém na prática educativa dando-lhe uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade... é, portanto, a dimensão ética e normativa da prática educativa”. Portanto, um trabalho profissional que produz uma educação intencional é considerado pedagógico.

⁴ A nossa incursão na temática do diálogo interior parte de nossas vivências com meditação, mais como alternativa para relaxamento do que vinculada ao campo espiritual.

⁵ O PROUCA tem como cerne da sua proposta a distribuição de *netbooks* com conexão à *internet* para alunos e professores dentro e fora do espaço escolar a fim de oportunizar a exploração sob mediação pedagógica do ambiente virtual e contribuir para a inclusão digital e social. A discussão acerca das características e implementação do PROUCA se encontra no 3º capítulo e na análise dos dados no tópico: O Programa UCA no espaço escolar: ambiente para emancipação ou Inclusão Subalterna? Onde faremos uma análise do conteúdo dos documentos (Projeto base, relatórios, *site*, dentre outros).

⁶ O uso do termo “aluno”, ao invés de outras denominações, como: estudante, aprendiz, educando, dentre outros, se deu por compreendermos que é mais passível de identificação popular. Ainda que estes termos também se reportem à condição do professor e pesquisador, já que o estudo, a aprendizagem e a educação se processam ao longo da vida.

Essa condição nos instiga a pensar: quais fatores influenciam a construção da concepção do professor acerca de sua profissão? Quais as possíveis contribuições da reflexividade para a construção de uma educação emancipatória? Que contribuições o PROUCA trouxe para a construção do professor frente às demandas do contexto cibercultural? Com esse panorama, propomo-nos a identificar e analisar o problema central da nossa pesquisa: como se constrói a concepção do papel do professor na Cibercultura e influencia as ações pedagógicas com a implementação do Programa Um Computador por Aluno?

O PROUCA se insere nas políticas públicas governamentais de inclusão digital sob a proposta de que o acesso direto e imediato ao *netbook online* conduzirá à democratização dos saberes, o desenvolvimento da criatividade, das manifestações culturais, da autonomia do aprendizado, da construção do conhecimento, da inclusão digital e, ao elevar patamares de informação e de conhecimento, contribuirá para a inclusão social (BRASIL, 2007). A definição do papel do professor é uma das facetas de considerável força para o desenvolvimento do PROUCA no espaço escolar, ou seja, com destaque para o trabalho pedagógico com o *netbook online*. Contudo, não podemos deixar de considerar que outros fatores interferem direta ou indiretamente na experiência escolar com o PROUCA, tais como: a concepção e a atuação da gestão escolar, o apoio da família dos alunos, o incentivo do governo, o perfil dos alunos, o funcionamento do *software* e do próprio funcionamento do *netbook online*, dentre outros.

Com esse olhar, partimos da hipótese de que a concepção do professor na Cibercultura se configura como uma construção (inter) subjetiva e experiencial que se processa a partir da interligação das dimensões vinculadas à formação pessoal e profissional dos professores, constituídas por influências internas (identificação com a profissão e sentimentos) e externas (campo teórico, família, professores, colegas, mercado de trabalho...). No caso de a concepção e a intencionalidade do professor entrarem em consonância com a concepção e a intencionalidade subjacentes ao PROUCA, haveria uma contribuição para alcançar parte dos objetivos propostos em seus documentos de base.

Com base no nosso estudo, compreendemos que a formação do professor é processual e agrega elementos particulares constituídos por suas convicções, pela sua concepção pedagógica com as diversas influências e atribuições pensadas para a profissão, seja do professor, seja da sociedade historicamente situada, o que significa que a construção do professor está vinculada à história de vida dos sujeitos, ou seja, à condição humana, especialmente à profissional em que se reconhece e significa.

Almeida (2007) destaca que o domínio instrumental de uma tecnologia não é suficiente para fornecer subsídios ao professor na sua compreensão e incorporá-la na sua prática. É necessário que situações de formação sejam contextualizadas, que oportunizem a interação com a prática dos professores com o uso das tecnologias junto aos alunos e refletir durante essa ação para auxiliar na aprendizagem do aluno. A inserção da tecnologia nas práticas escolares deve aliar o domínio da tecnologia com o conhecimento de suas potencialidades e limitações para a prática pedagógica.

A incorporação de uma tecnologia aos processos educacionais passa pela compreensão das características constitutivas desse novo meio, de suas potencialidades e limitações em relação às formas de interação e construção de significados. Assim, torna-se necessário que o professor utilize a tecnologia na condição de sujeito ativo, protagonista da ação, de modo que possa analisar a efetividade das contribuições desse suporte para a criação de experiências educativas significativas e relevantes para os aprendizes (ALMEIDA, 2007, p. 159).

Esse pensamento reforça a necessidade da reflexão crítica constante no processo educativo em todos os segmentos (gestão escolar, governo, alunos etc.), sobretudo pelos professores, a fim de que estejam conscientes do sentido de suas ações pedagógicas. Isso requer o olhar sobre a formação do saber docente, que, segundo Pimenta (2000), é nutrido pelas teorias da educação e da sua prática, uma vez que o pesquisar e refletir sobre sua ação docente permite aprimorar o seu fazer docente, assim como o embasamento teórico relacionado à área educacional contribui para ampliar a consciência acerca do seu papel.

Contudo, a revisão de bibliografia nos revela que não se tem clareza acerca da identidade do professor, ou seja, o que é próprio da profissão. O que se explicita são diversos papéis, de acordo com os mais variados interesses, que podem não se afinar com o objetivo de formação humana crítica e emancipatória, que leve em consideração a multidimensionalidade dos sujeitos. Indagamos: quais aportes teóricos e elementos da prática do professor podem contribuir para elaborarmos uma definição do seu papel na cibercultura, considerando as demandas sociais e a ética da profissão? Para discutir nossa temática, optamos pelo seguinte aporte teórico: Cibercultura (Cazeloto, Lévy, Lemos), relação com o saber (Charlot, Morin), narrativa de vida (Josso, Ricoeur), reflexividade (Archer), TICs na educação (Almeida, Kenski, Demo), dentre outros autores. Partimos da seguinte lógica:

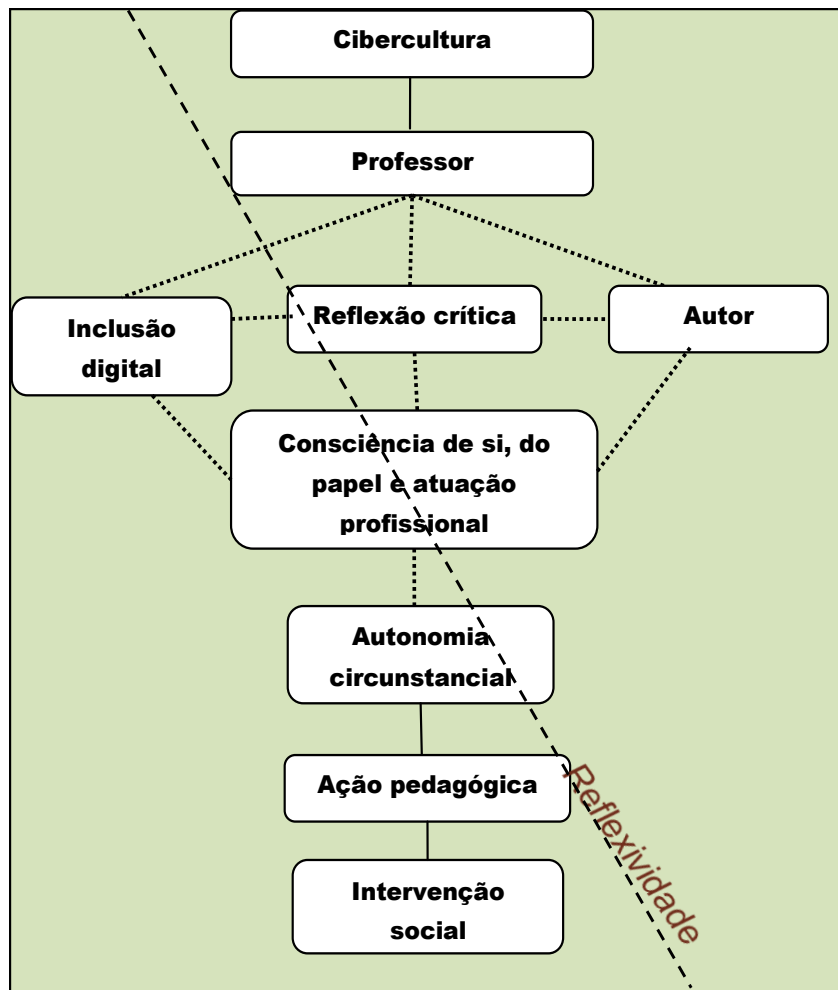


Figura 1. Lógica do quadro teórico da pesquisa

Com isso, queremos evidenciar nossa compreensão de que o contexto cibercultural atua na concepção acerca da profissão de professor, que dentre outras expectativas, destacamos a demanda pela sua inclusão digital, pela sua autoria e, sobretudo, pela reflexão crítica. Esses três elementos parecem se entrecruzarem, visto que não podemos conceber a inclusão digital docente dissociada da autoria e da sua reflexão crítica, especialmente no trabalho pedagógico com o suporte da *internet*. Para tanto, o diálogo interior nos parece fundamental na construção do professor na cibercultura, o que requer momentos de silêncio consigo, que, porventura, contribuirão para a consciência de si mesmo e do papel que desempenha na profissão de professor, bem como, para fundamentar expressões de autonomia perante a vida, em suas possibilidades e limitações. No cotidiano do exercício profissional, tomamos como exemplo da autonomia do professor, as suas ações pedagógicas (planejamento e práticas educativas), que, embora sejam alvo de influências socioeconômicas, podem ser

redimensionadas pelo professor. A consciência de si mesmo, possivelmente produz efeitos, a curto ou a longo prazo, nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, podendo contribuir tanto para a formação humana dos alunos, na perspectiva emancipatória, como para deliberações além do seu espaço de trabalho, ou seja, no âmbito social.

Nessa compreensão, a ação pedagógica é política por ser norteada por intencionalidades vinculadas aos anseios sociais e por ser também uma forma de intervenção social, na medida em que pode atuar para modificar a realidade, ainda que se restrinja à realidade da comunidade escolar. Na construção desse quadro destacamos a reflexividade, porque atravessa esses elementos, além de sinalizarmos a relevância de se cultivar momentos de diálogo interior de forma crítica para realizarmos nossas escolhas. Esse diálogo interior é concebido como uma ação que se processa pelo indivíduo em articulação com trocas interpessoais, ou seja, com a forma com que se relaciona com o mundo.

Com esse olhar, nossa proposta de pesquisa se configura como um estudo exploratório, cujo objetivo geral é analisar a construção da concepção do professor na Cibercultura e repercussão nas ações pedagógicas com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) no espaço escolar municipal de Pernambuco, tendo como objetivos específicos:

- Identificar como a concepção do papel do professor é construída pelos professores;
- Analisar elementos que o professor identifica nas suas ações pedagógicas com o PROUCA que remetem à concepção do professor na Cibercultura;
- Verificar como os elementos da concepção de si mesmo, como professor, contribuem para a efetivação da proposta do PROUCA;
- Examinar, nas condições de trabalho dos professores, os fatores que contribuem e dificultam a efetivação da proposta do PROUCA.

Nessa perspectiva, propomo-nos a promover o diálogo do nosso aporte teórico com os elementos advindos do pensamento e das ações pedagógicas dos professores a partir do seu próprio discurso, ou seja, do significado e sentido que atribuem. Para tanto, o nosso percurso metodológico foi organizado com intuito de obter dados que permitam a articulação dos anseios da literatura e do governo para o professor com a compreensão dos professores acerca do seu papel na realidade cibercultural.

Optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa formação em duas escolas públicas de Pernambuco com 10 sujeitos, através dos seguintes instrumentos de coleta de dados:

aplicação de micro-questionário, entrevista semiestruturada com história de vida, a técnica do grupo reflexivo com 06 professores da escola 1 em ambiente presencial. Para análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo com categorias mistas, inicialmente extraídas da análise da aplicação do piloto da coleta de dados e, posteriormente, da coleta dos dados.

Acerca da estruturação da dissertação, desenvolvemos nosso estudo em 04 capítulos: nos dois primeiros, discutimos com o nosso aporte teórico, o capítulo 3 diz respeito ao percurso metodológico da pesquisa e, no capítulo 4, discorremos sobre a análise dos dados. Por fim, as considerações da pesquisa, as demandas elucidadas pelos sujeitos participantes do nosso estudo e sugestões para pesquisas científicas posteriores.

No primeiro capítulo, discorremos acerca da configuração da cibercultura, as mudanças na relação do indivíduo com o saber, as demandas para a formação humana na contemporaneidade e os anseios para a educação escolar e para o professor. Nessa discussão, dialogamos com conceitos de tempo e espaço, bem como, destacamos os desafios e contribuições para a construção do professor na cibercultura. Nessa discussão, apresentamos o cenário docente no contexto da cibercultura e evidenciamos as condições de trabalho dos professores como um aspecto importante para sua atuação profissional. Com esse olhar, questionamos quais saberes são necessários para o professor diante dos anseios da cibercultura para o desenvolvimento do seu trabalho e para a formação dos indivíduos.

No segundo capítulo, com base na Teoria da Reflexividade de Archer, destacamos a reflexão na formação humana e na construção do professor, sua influência para as tomadas de decisões, sejam elas na profissão ou em outras vivências sociais, bem como a relevância para a consciência crítica. Nesse aspecto, a narrativa de si, aparece como uma alternativa para aguçar a autorreflexão crítica e a autoconsciência.

O terceiro capítulo diz respeito à nossa opção metodológica, sua natureza, como as fases foram desenvolvidas ao longo do nosso estudo, os instrumentos de coleta de dados que utilizamos e a metodologia de análise dos dados, sobretudo, a relevância da sua lógica.

No quarto capítulo, primeiramente apresentamos a nossa narrativa sobre o campo da pesquisa e sobre cada sujeito. Em seguida, discutimos as influências marcantes para o ingresso dos sujeitos na profissão de professor, assim como a análise dos dados nas categorias de análise.

A pesquisa formação em si, por trazer à tona a memória dos sujeitos, é considerada relevante para estimular a releitura da realidade vivenciada através da reflexão, o que vai incidir nas ações posteriores no cotidiano. O elucidar da compreensão de como a concepção é construída pelos professores e interfere nas ações pedagógicas através da nossa metodologia

assume relevância para fornecer aos professores elementos que irão favorecer a reflexão sobre suas próprias concepções e práticas no espaço escolar em articulação com o contexto sócio-histórico. Assim, a primeira contribuição que apontamos recai para os próprios sujeitos da pesquisa.

A segunda relevância da nossa análise é a possível contribuição para ampliar o debate acerca das questões vinculadas à profissão do professor na cibercultura e sua repercussão na efetivação das iniciativas governamentais para inclusão digital. Face aos desafios que se apresentam no contexto cibercultural, desmistificar o pensamento do senso comum de que o uso das tecnologias de informação e comunicação no campo educacional irá superar por si só os processos de exclusão social e garantir a elevação do sujeito da sua condição subalterna. Através do estudo realizado na fase de implantação do PROUCA, apresenta como relevância acadêmica o avanço na fase de encantamento em relação ao uso das TICs no espaço escolar, contribuindo, assim, para repensar os programas sociais de inclusão digital.

A terceira relevância que apontamos é que as discussões acerca da temática poderão contribuir para embasar outras produções científicas e aguçar o debate referente à interação entre as TICs e a área educacional, especialmente para a concepção do professor na Cibercultura.

Consciente do desafio que temos em formular uma análise crítica sobre um fenômeno que se processa no tempo presente que vivenciamos a nossa pesquisa científica, não temos a intenção de fornecer respostas fechadas acerca da temática estudada. O nosso propósito é, a partir do diagnóstico da realidade do professor, traçar um diálogo com o campo teórico possível de suscitar outras reflexões referentes à condição contemporânea do professor e das questões educacionais. Desse modo, convidamos os leitores a acompanhar o trajeto da nossa pesquisa com olhar crítico e cauteloso, a fim de produzirmos outros sentidos acerca da discussão e evitarmos possíveis reducionismos.

CAPÍTULO 1 O CONTEXTO CIBERCULTURAL: DA RELAÇÃO COM O SABER ÀS EXPECTATIVAS PARA O PROFESSOR

A equipação eletrônica da escola constitui, todavia, apenas a ponta do iceberg que a revolução tecnológica representa para o campo educacional. É preciso mergulhar e ir mais fundo nas razões, nos impactos e nas perspectivas dessa revolução para a educação e, especialmente, para a escola, de modo que se possam avaliar as políticas educacionais que incluem a equipação eletrônica ou a propagação dos multimeios didáticos.

José Libâneo et al.

Neste capítulo, iniciaremos a discussão com a apresentação do contexto da nossa pesquisa – a cibercultura. Desse modo, o capítulo está dividido em seis tópicos, nos quais discorreremos acerca de suas características e demandas para a formação dos indivíduos e para os professores, bem como a relação do professor com as TICs e a implementação dos Programas Sociais de Inclusão digital (PSID). Nesse caso, tratamos da concepção e implementação do PROUCA em Pernambuco. Perpassam por essa discussão aspectos correlatos à sua implicação para o âmbito da educação escolar e para a construção do professor. Procuramos analisar a configuração da cibercultura e a forma que se expressa no âmbito social, econômico e educacional, a fim de contextualizarmos a construção do papel do professor nessa conjuntura.

Para essa discussão, optamos pelo seguinte aporte teórico: cibercultura e ciberespaço (CAZELOTO, 2008; LEMOS, 2003; LÉVY, 1993, 1999); o saber (CHARLOT, 2005) e expectativas contemporâneas para o professor (LIBÂNEO, 2010; DEMO, 2009; KENSKI, 2008; MORAN, 2008), condições de trabalho (PIMENTA, 1998, 2010; CHARLOT, 2010; ZEICHNER, 1998), as TICs no espaço escolar (LÉVY, 1999; SILVA, 2009; KENSKI, 2008; BONILLA, 2005), dentre outros autores.

Essa conexão ganha relevância para a análise da construção da concepção do professor na Cibercultura, especialmente na relação com as TICs através dos PSID, especialmente, para refletirmos junto com os dados coletados, se e como a proposta dos documentos do PROUCA e sua implementação contribuem para a construção do professor, bem como para a inclusão digital do professor e dos alunos. Diante desse contexto, indagamos: Que ações são necessárias na escola pública para viabilizar a inclusão digital? Como as condições de trabalho do professor interferem nesse aprendizado? Essas são algumas das indagações que

nos fazemos e não temos o intuito de apontar respostas fechadas, certamente, outros questionamentos e possíveis respostas aparecerão no decorrer da leitura desse capítulo.

1.1 Perspectivas acerca da Cibercultura

O pensamento de que a humanidade está atravessando um momento de crise multidimensional (racionalidade, política, educacional...) e de transição paradigmática tem fomentado o debate acerca do paradigma emergente no contexto cibercultural, também chamado por Castells (2009) por sociedade informacional. Nossa compreensão do paradigma parte do enfoque relacional, “...em que conceitos e teorias soberanos convivem com teorias rivais” (MORAES, 2007, p. 32). Por essa razão, a condição contemporânea, também chamada Pós-moderna⁷, agrega resquícios históricos de períodos anteriores e parte de seus anseios, especialmente vinculados ao campo educacional, advêm de outras épocas históricas, entretanto, ganham destaque com o advento das TICs.

A sociedade cibercultural exprime maneiras diferentes de aprender, ensinar, sistematizar, novas formas de pesquisar. Isso implica na preparação humana que coloque em relevo a capacidade de responder de forma consciente e ágil aos desafios inesperados que se colocam no cotidiano, pois, “... tanto nas organizações quanto nas pessoas, as novas maneiras de ser, de agir, de poder, de comunicar, de relacionar-se e de estar com os outros terão de corresponder a novas formas de conhecimento, informação e comunicação” (TAVARES, 2001, p. 58).

Segundo Harvey (2002), na condição pós-moderna se inserem a fragmentação, o efêmero, o descontínuo e a mudança caótica no pensamento da sociedade. As mudanças sociais, por sua vez, atrelam-se às concepções de espaço e tempo, que se definem por aqueles que integram a hegemonia ideológica, ou seja, dos que detêm o poder na sociedade. Na compreensão do autor, a Pós-modernidade traz uma série de implicações, seja no domínio da colagem e do ecletismo, seja na intensificação das discussões acerca dos direitos autorais e da sua relevância, seja na concepção artística e no formato da música, da televisão, do cinema com os cortes no tempo e no espaço das cenas, seja na personalidade humana. Sobre a colagem afirma que “... embora tenha tido os modernistas como pioneiros, é uma técnica que o pós-modernismo tornou sua em larga medida” (Ibidem, p. 303). Tem-se, assim, a ênfase no

⁷ De acordo com Cazeloto (2008), a Pós-modernidade “...não possui um relato fundador ou marcos temporais definidos e consensualmente aceitos (como a modernidade ou a Idade Média) para marcar seu ingresso na história das fronteiras imaginárias entre as épocas. Não há um “manifesto pós-moderno” a demarcar um ponto de ruptura na história (p. 21). Por essa razão, optamos pelo uso do termo “contemporaneidade” ao invés de “Pós-modernidade”.

efêmero, na não-linearidade, na fragmentação das coisas e no pensamento disperso filosófico e social na Pós-modernidade, de forma que

Isso deveria alertar-nos para os graves perigos geopolíticos associados nos últimos anos com a rapidez da compreensão do tempo-espço. A transição do fordismo para a acumulação flexível, tal como tem sido realizada, deveria implicar uma transição dos nossos mapas mentais e das nossas atitudes e instituições políticas. O pensamento político, contudo, não passa necessariamente por essas transformações fáceis, estando de qualquer modo sujeito às pressões contraditórias que advêm da integração e da diferenciação espaciais. Há um risco onipresente de que os nossos mapas mentais não correspondam às realidades correntes (HARVEY, 2002, p. 275).

O que fica nítido nessa reflexão é que a reforma do pensamento não se processa no mesmo ritmo das transformações econômicas e do espaço e tempo, que assumem condições historicamente situadas. Esse descompasso sugere a necessidade de desenvolvermos a nossa competência política nos diversos segmentos sociais, sobretudo, embasa nossa compreensão de que o ato filosófico é fundamental para esse período de transição em que a humanidade se encontra.

Na discussão acerca da pós-modernidade, Cazaloto (2008) assinala que esse período histórico se relaciona com o advento da *informatização* e com a expansão das formas de comunicação eletrônicas. Para o autor, hoje, o imperialismo exerce e autolegitima sua hegemonia através da chamada “intervenção moral” quando atua na subjetividade do indivíduo utilizando os mais diversos suportes, sobretudo os meios de comunicação, ao disseminar uma visão de mundo específica, com seus valores e moralidade. Aliado a esse fator, as necessidades e os desejos são criados e destruídos com a mesma velocidade em função do mercado, o que impede que o hábito se firme e influencia na formação da subjetividade, nos desejos e nos comportamento dos indivíduos em direção à homogeneização, sem que os mesmos atentem para esse fato.

O que nos parece ser uma manipulação sutil, pois, na maioria das vezes, passa despercebida àqueles que não oferecem resistência à expansão do império. Outro aspecto ressaltado na cibercultura é a responsabilização do indivíduo sobre as decisões de questões produzidas socialmente, ou seja, seu sucesso e fracasso na vida. “...O emprego, assim como a posição social e as condições concretas de existência, passa a ser visto como o resultado do engajamento pessoal, desconectado de condições gerais da economia e da política” (Idem, p. 99).

Esse período é percebido por Stockinger (2001) como de mudanças aceleradas, que parecem caóticas e que afetam os sistemas sociais. Essa configuração demanda um

movimento constante e criatividade para sua renovação, já que os sistemas sociais virtuais sobrevivem das novidades da informação, o que é denominado cibercultura por alguns autores.

Para essa compreensão, Lemos (2002) apresenta a trajetória de sua constituição para refletir acerca do conceito de cibercultura. Na década de 70 as tecnologias digitais surgem e se popularizam. Já na década de 80 se fortalecem com a informática de massa e, posteriormente, com as redes telemáticas em meados dos anos 90. Contudo, é a partir do século XVII que a técnica e a ciência passam a serem vistas de forma articulada. Compreende a cibercultura como além do resultado de um projeto técnico da informática e da cibernética nos anos 50, assim, é caracterizada como manifestação da vitalidade social, de forma que não pode ser vista como subcultura, uma vez que a “cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social” (Ibidem, p. 18).

Para o autor, o desenvolvimento tecnológico é dividido em três fases: a fase da indiferença (até a Idade Média), a fase do conforto (Modernidade) e a fase da ubiquidade (Pós-modernidade). Especialmente, a terceira fase, também considerada como fase da comunicação e da informação digital, configura-se como o controle da natureza e o surgimento das tecnologias digitais que permitem a não-linearidade do tempo e a desterritorialização. Nesse contexto, “entram em jogo a telepresença, os mundos virtuais, o tempo instantâneo, a abolição do espaço físico, em suma, todos os poderes de transcendência e de controle simbólico do espaço e do tempo” (Ibidem, p. 57). Agora, enfatiza-se o presente em detrimento das projeções para o futuro.

... Na pós-modernidade, o sentimento é de compressão do espaço e do tempo, onde o tempo real (imediato) e as redes telemáticas, desterritorializam (desespacializam) a cultura, tendo um forte impacto nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. O tempo é, assim, um modo de aniquilar o espaço (LEMOS, 2002, p. 72).

Na cibercultura, a linearidade e a essência estável perdem lugar para o constante movimento de transformação, considerada por Lévy (1999) como uma universalização sem totalidade, o que “...explica parcialmente a sensação de impacto, de exterioridade, de estranheza que nos toma sempre que tentamos apreender o movimento contemporâneo das técnicas” (p. 27). Acompanhar o ritmo desse movimento foge ao nosso alcance e se configura como uma busca incessante.

Para Castells (2009), o mundo contemporâneo é marcado pela globalização, pela fragmentação e pelos fluxos⁸ (de capital, tecnologia, símbolos, relações interpessoais, informações, espaço e tempo...) que repercutem na dinâmica do ciberespaço de forma ambígua: ao mesmo tempo em que possibilita o acesso às informações e interações, a expressão da nossa subjetividade e criatividade, de certo modo, também é percebido como forma de aprisionamento com o isolamento do sujeito e pelo fluxo e fragmentação das informações e suas possibilidades dificultam a sistematização e o pensamento crítico. Sobre os vínculos cibernéticos, a partir da sociabilidade, Castells aponta dois vetores: os laços fracos e os laços fortes, com predomínio do primeiro. Isso porque

...tanto *off-line* quanto *online*, os laços fracos facilitam a ligação de pessoas com diversas características sociais, expandindo assim a sociabilidade para além dos limites socialmente definidos do auto-reconhecimento. Nesse sentido, a internet pode contribuir para a expansão dos vínculos sociais numa sociedade que parece estar passando por uma rápida individualização e uma ruptura cívica... Existem indícios substanciais de solidariedade recíproca na Rede, mesmo entre usuários com laços fracos entre si. De fato, a comunicação *on-line* incentiva discussões desinibidas, permitindo assim a sinceridade (CASTELLS, 2009, p. 445).

O posicionamento de Castells nos convida a refletir e levantar algumas indagações: na contemporaneidade estamos vivenciando o declínio ou exacerbação do individualismo? Para pensarmos numa possível resposta, precisamos refletir sobre o conceito de individualismo. Parece-nos que o declínio e a intensificação do individualismo convivem e se interligam atualmente. Isso porque o estado de declínio ocorre no momento em que, na conjuntura atual, prevalece a homogeneidade em detrimento das particularidades do sujeito, ou seja, a busca pelo diferente nos conduz a nos assemelharmos a outras pessoas, o que ocorre, portanto, são identificações. Por outro lado, o individualismo se intensifica em virtude da delegação da responsabilidade pelo sucesso e fracasso no trajeto de vida, unicamente ao indivíduo, desvinculando-o de seu contexto e limitações. Além disso, consideramos que na comunicação *online*, embora incentive as discussões desinibidas e permita a sinceridade, da mesma forma permite a simulação do que gostaríamos de ser e não de quem somos e da mentira, já que temos à nossa disposição recursos na *internet* para nos inventarmos.

Dentro do contexto cibercultural, especialmente com a *internet*, outra mudança que podemos constatar é referente à configuração do tempo e de espaço. Santos (1998, 2005) nos

⁸ Na compreensão de Castells (2009), fluxos diz respeito “...as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade” (p. 501).

ajuda a pensar esse aspecto ao se reportar à história da humanidade para refletir sobre o assunto. Hoje, a territorialidade se modificou, já que os fatos de um lugar podem ser comunicados instantaneamente, a qualquer outro e as informações ultrapassam a metrópole que, anteriormente, era detentora das informações, de forma que o acesso era restrito e as informações chegavam defasadas para as cidades que constituíam a periferia, ou seja, tinha-se a hierarquia das informações devido às relações de subordinação. No Brasil urbanizado, intensifica-se a produção do trabalho intelectual em detrimento da produção material, o que não significa que a sociedade se tornou mais culta.

Santos afirma que o *meio-técnico-científico* não tem sido favorável para a superação da condição de subalternidade⁹ da maioria da população brasileira. Isso porque os atores da economia e da política (partidária) conduzem a técnica e nos submetem a ela, de forma que fazemos parte de um “...mundo onde já não temos comando sobre as coisas, já que estão criadas e governadas de longe e são regidas por imperativos distantes... não cabe a revolta contra as coisas, mas a vontade de entendê-las, para poder transformá-las” (SANTOS, 1998, p. 109).

Na contemporaneidade, o contexto cibercultural requer uma reconfiguração social que considere a relação do homem com as TICs. Essa relação se processa de forma distinta para as pessoas que apresentam certa facilidade e segurança em lidar com as TICs e para aquelas que não se percebem seguras. Cabe-nos buscar alternativas para vivenciar essa fase sem nos deixarmos conduzir passivamente pelos interesses subjacentes, especialmente do universo virtual e que, porventura, sejam contrários à perspectiva de formação humana emancipatória.

A discussão acerca da configuração da cibercultura e suas implicações no modo de vida dos indivíduos trouxe contribuições para pensarmos algumas características que o contexto atual demanda para o sujeito e, sobretudo, para pensarmos o professor necessário ao século XXI, em suas características e como pode contribuir para a formação humana dos alunos. A compreensão do contexto contemporâneo e da relação com a subalternidade, possivelmente, nos permitirá um olhar mais crítico e a busca por possibilidades de transformações.

A não-linearidade, a desterritorialização, a sociedade de fluxo, a fragmentação, a homogeneização, dentre outros aspectos, requerem uma mudança na forma como nos

⁹ Com base no pensamento de Apple e Buras (2008), compreendemos que a subalternidade diz respeito à situação de desvantagem a que parcela de grupos sociais está submetida. Por imposição ou consentimento, esses grupos são silenciados pelo poder hegemônico e quando encontram possibilidade de resistência e lutam para ter voz, para serem ouvidos e intervir na sociedade para conquistar uma potencial igualdade, deparam-se com interesses divergentes dos dominantes que os limitam ou os impedem em prol da manutenção de suas vantagens sociais, políticas, culturais e econômicas.

relacionamos com o mundo. Assim, parece-nos que o professor que a cibercultura anseia põe em relevo a potencialidade do ambiente virtual nas suas ações pedagógicas e trabalha em prol da aprendizagem colaborativa¹⁰, da pesquisa, do desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, do potencial criador, da interconexão do pensar, da autoria, especialmente, da ética e da consciência crítica.

1.1.1 Ciberespaço: (des) encontros das subjetividades transitórias

A formação da subjetividade agrega particularidades diante da configuração do contexto contemporâneo, isso porque o ritmo veloz da mudança tecnológica e informacional produz efeitos na forma de se relacionar com o mundo. Diante desse contexto, parece cada vez mais forte o apelo da indústria cultural para a produção de necessidades, desejos e pensamentos através dos meios de comunicações, especialmente via televisão e *internet*. Aliado a esses fatores, o ciberespaço traz consigo um paradoxo: ao mesmo tempo em que encurta espaços e aproxima as pessoas, oportuniza a democratização da informação e a expressão das subjetividades, também isola as pessoas dentro de um universo virtual, dificulta a reflexão acerca das informações devido a seu fluxo e quebra a privacidade, dentre outros aspectos que também se atrelam a fatores políticos e econômicos. De acordo com Parente (2004), a subjetividade pode estar aprisionada de forma mais aperfeiçoada através do ciberespaço com a ideia da ubiquidade, por meio da qual o internauta pode ir a todos os lugares sem precisar se deslocar do seu lugar. Esse paradoxo reforça a relevância da mediação do professor¹¹ na interação do aluno internauta com o computador *on line*.

A tecnologia é vista por Lévy como integrante da sociedade, ou seja, produto do meio social e da cultura. É um dispositivo de comunicação interativo e coletivo que propicia a construção e a expressão da inteligência coletiva. Isso porque o ambiente virtual apresenta uma gama de possibilidades para que o usuário na sua jornada pessoal o explore e o enriqueça

¹⁰ A aprendizagem colaborativa se embasa na abordagem construtivista e parece se vincular à ideia de autonomia da aprendizagem, já que a colaboração entre os integrantes do grupo assume o propósito de contribuir para a aprendizagem individual e coletiva, a partir da interação. Essa forma de aprender demanda: ênfase no processo de aprendizagem, protagonização, a coautoria, a solidariedade, o respeito pelo outro, a cooperação, a responsabilidade e a ética. “A proposta de construir a aprendizagem colaborativa nos processos educativos implica em um instrumento de contraposição à perspectiva instrucionista, posto que compreende o ser humano como sujeito integral” (MENDONÇA; SILVA, 2011, p. 10).

¹¹ Nossa compreensão de mediação do professor no espaço escolar se embasa numa perspectiva de educação que reconhece os alunos como indivíduos com saberes construídos ao longo de história de vida e com capacidade para avançarem na sua formação humana. Desse modo, as intervenções pedagógicas do professor se processam sob o propósito de contribuir para a aprendizagem e autonomia dos alunos dentro das circunstâncias sociais, sobretudo, para a criticidade e sobriedade no enfrentamento dos desafios da realidade.

a partir de sua contribuição. Possibilidades que se atrelam à forma de uso, uma vez que “o tempo real pode inibir a reflexão, o discurso bem construído e a argumentação. Por outro lado, o clique generalizado permite a potência da ação imediata, o conhecimento simultâneo e complexo, a participação ativa nos diversos fóruns sociais” (LEMOS, 2003, p. 13).

Lévy (1999) concebe o ciberespaço de forma otimista, o que se expressa na afirmação de que reúne uma multiplicidade de vozes que se fazem ouvir e geram respostas. Nesse espaço, ocorre a interligação de diversos modelos comunicacionais, que processa de forma aberta entre computadores a nível mundial, através de uma codificação digital que “...condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação” (p. 92). Aponta três princípios orientadores do crescimento inicial do ciberespaço, a saber: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Cazeloto (2008) contribui com essa discussão ao atentar para a dimensão política do ciberespaço, quando afirma que “...a polifonia não implica igualitarismo ou democracia, visto que alguns emissores continuam em situação privilegiada do ponto de vista de sua influência na cena coletiva” (p. 103). Para nós, essa reflexão chama atenção para o fato de que a relação de poder, a hegemonia também se expressa na *internet*. Ou seja, que há intencionalidades subjacentes que não nos permitem pensar o ciberespaço como um ambiente neutro.

O ciberespaço é visto por Lemos (2002) como a evolução da linguagem aliada ao desenvolvimento tecnológico, “um hipertexto mundial interativo” (p. 131) que pode seguir para dois vieses: a separação, alienação e esgotamento da solidariedade, assim como pode servir como vetor de estar junto – religação através da cooperação e solidariedades diversas. Nessa perspectiva, o ciberespaço se configura como um modelo informatizado em que a comunicação se processa através da circulação de mensagens livres, disseminada de forma aleatória e associativa. Apresenta uma nova racionalidade que, por sua vez, altera a lógica clássica da comunicação: “editor-coletor-distribuidor”, pois o usuário tem a possibilidade de

ser (co) autor da mensagem, ou seja, a mensagem é aberta para outras contribuições, com autoria coletiva (LEMOS, 2002; SILVA, 2010b).

Com isso, percebemos que o ciberespaço irá conduzir a caminhos distintos, de acordo com a forma de acesso, ou seja, da mesma forma em que podemos sucumbir ao apelo para a alienação do sujeito, considerando sua dimensão política e econômica, também é possível potencializar nossa conscientização e a expressão da nossa politicidade. Nesse sentido, é interessante pensar a cibercultura a partir de alguns vieses: o contexto histórico de seu advento, a dimensão política, o filosófico e o educacional. Esse olhar nos subsidia para pensarmos o professor necessário, que pensa em rede¹² e de forma crítica, que instiga os alunos a elaborarem questões sobre a vida e sobre si mesmo e que trabalha a argumentação. O que implica na constante reflexão acerca da realidade e das suas ações pedagógicas.

1.2 O saber na contemporaneidade

A educação se apresenta como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e de sua vivência social. Por essa razão, refletir constantemente sobre que educação se está trabalhando e para quê é fundamental para acompanhar a evolução do tempo e as demandas da contemporaneidade. Alarcão (2001) afirma que dentro do contexto atual de profunda mudança paradigmática, a valorização das dimensões humanas: pessoal, profissional e social está, aos poucos, sendo resgatada, especialmente, pela comunicação multimídia, ou seja, surgem manifestações da emergência de nova racionalidade na civilização.

O estado de incerteza, amplamente descrito na literatura, nos coloca frente ao desafio de um encontro com a nossa forma de pensar, de problematizar, de narrar aspectos relacionados à educação, entre os quais, a formação de professores, os modos de ver-se e dizer-se professor (CARDOSO, 2003, p. 12).

Percebe-se que com a evolução científica e tecnológica, a informação tornou-se transitória e temporal. Com isso, indagamos: Até que ponto o acesso à informação pelas camadas populares tem valor quando lhe falta a competência de sistematização crítica e do uso da informação a seu favor? Essa questão vai além da dimensão informacional, e na nossa

¹² De acordo com Castells (2009) “...Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos....são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho)” (p. 566).

compreensão, atrela-se também à dimensão política e às relações de poder. Estamos nos referindo à autonomia e inclusão (digital e social) subalterna que perdura ao longo da história da humanidade e que sugere a reforma do pensamento de caráter global.

A reforma do pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos... O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade (MORIN, 2008, p. 103-104).

Daí percebemos que a reforma do pensamento se relaciona com o saber na contemporaneidade e com a formação cidadã, o que remete a pensar no papel da escola diante dessas expectativas e necessidades da contemporaneidade. Morin (2008) reflete que há um paradoxo na relação entre a reforma do pensamento e a reforma do ensino, uma vez que estão interligadas. O grande problema é a reeducação dos educadores, levando em consideração o fator resistência, pois nenhuma lei pode decidir sobre ele. O que as trocas entre os profissionais e a difusão de ideias podem contribuir nesse aspecto.

De acordo com Lévy (1999), pensar o futuro da educação na cibercultura requer a análise da mutação do saber, pois estamos vivendo uma redistribuição da configuração do saber que se atrela à nova configuração técnica vinculada à nova relação com o cosmos. Nesse contexto, a construção do saber no ciberespaço, demanda hábitos pedagógicos que incentivem a aprendizagem individual e colaborativa¹³, já que o “Eu” é apenas um dos “micro atores” de uma ecologia cognitiva. Nessa configuração, o “pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações” (LÉVY, 1993, p. 135).

Assim, o computador é potencializador da informação, que permite novos tipos de leituras e escritas de forma hipertextual e coletiva, favorecendo, assim, a construção da

¹³ Compreendemos a aprendizagem individualizada como aquela em que o indivíduo realiza com carga maior de sua subjetividade, com diálogos e conflitos interiores, com mínima ou sem ajuda direta de outros indivíduos, embora a aprendizagem seja fruto de outras contribuições indiretas (autores de livros, de obras de arte...) e que, portanto, não pode ser compreendida como autodidata. Por outro lado, a aprendizagem colaborativa conta de forma intensa, com a interferência direta de outros indivíduos. De forma que, nesse caso, a autoria não pode ser unicamente atribuída a um ser, mas a um coletivo que participou de forma ativa da sua construção.

inteligência coletiva, concebida como “... uma inteligência distribuída em toda parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real” (LÉVY, 1996, p. 96). O que implica dizer que, na dinâmica do ambiente virtual, cada internauta contribui para o processo de inteligência coletiva. Essa inteligência é constituída pelas seguintes aptidões cognitivas: capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar (LÉVY, 1996).

Sobre essas afirmações, percebemos que a inteligência coletiva e a aprendizagem colaborativa não são especificidades do ciberespaço, pois se concretizam em outros espaços, tais como, em discussão e trabalhos desenvolvidos em grupo, ou mesmo na massificação em função de uma ideologia dominante. Assim, o que o ciberespaço acrescenta com o tempo real é a evidência dessas características e uma diferente forma de se relacionar com o saber, na forma de pesquisar, de ler e de sistematizar as informações.

Para essa compreensão, Lévy (1999) aponta três constatações: a primeira é a velocidade em que os saberes surgem, o que remete à relevância da formação continuada do profissional; a segunda diz respeito à nova natureza do trabalho a partir da transação de conhecimentos (aprender, transmitir e produzir); a terceira constatação é a de que no ciberespaço as tecnologias intelectuais se ampliam e modificam funções cognitivas de memória, imaginação, percepção e raciocínios, o que favorece outras possibilidades de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Destaca a relevância da emergência de um novo estilo de Pedagogia, que favoreça simultaneamente, aprendizagens constantes, personalizadas e coletivas, cooperativas, o que destaca a mediação do professor enquanto orientador do processo educacional. Ou seja, mediante uma proposta pedagógica diferenciada, que privilegie o aluno enquanto sujeito do processo, ator.

A aprendizagem com o acesso ao ciberespaço se processa tanto para os alunos quanto para os professores que “...atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas” (LÉVY, 1999, p. 171). Para esse autor, a ideia de serem transmissores de conhecimento perde sentido, uma vez que o ciberespaço dispõe de meios mais eficazes. Dentre outros elementos, a ideia de saber na contemporaneidade, reporta ao pensamento em rede. Assim, a mediação pedagógica do professor é evidenciada, no sentido de desenvolver um trabalho pedagógico que aponte para o pensar em rede. Esse profissional, de acordo com Lévy, é concebido como “animador da inteligência coletiva” dos alunos e deve incentivar o processo da aprendizagem e a construção do conhecimento. O que consideramos não ser uma característica específica do ambiente virtual, mas de qualquer espaço em que a educação aconteça.

No interior da comunidade virtual, a reciprocidade aparece como prerrogativa, expressada nas trocas dos usuários através dos mais diversos tipos de mensagens. Expressam-se também as diversas subjetividades, o que oportuniza a identificação dos internautas e o sentimento de pertença, já que

Na **Era da Informática**, no *ciberespaço*, os adolescentes internautas possuem *blogs* para virtual e coletivamente registrar o que os sufoca e exibir suas formas de ver o mundo. Falam do desconhecido, do cotidiano, de lembranças familiares, de suas leituras e hábitos, dos sonhos pessoais e profissionais, de política, da escola, das aulas, dos professores, de religiosidade, de inquietações com o futuro, da sexualidade e dos amores, revelando mecanismos ocultos de escolhas, gestos, sensibilidades (CAIADO, 2007, p. 36-37).

Nesse cenário marcado pela cibercultura, insere-se a mercantilização do trabalho imaterial, a mercantilização da subjetividade e da cultura do trabalhador. “O ‘saber’ é convertido em conhecimento, ou seja, torna-se um *fator de produção*” (CAZELOTO, 2008, p. 35, grifo do autor). Os fluxos comunicacionais são compreendidos como estratégias de reprodução do sistema capitalista para transformar a cultura cotidiana em meio de produção.

A relação com o saber se principia com o desejo pela obtenção do prazer, do gozo, de sentido e menos pelo objeto. “Certamente o desejo não pode levar ao gozo senão através de um objeto e, nesse sentido, todo desejo é ‘desejo de’; mas é o gozo que é visado, e não o objeto que permite que ele aconteça” (CHARLOT, 2005, p. 37). Nessa compreensão, o saber é fruto da construção intelectual do sujeito, ou seja, implica numa concepção de indivíduos, se como inconcluso, social, singular e histórico ou como um ser passivo, mero receptor. Para o autor, possivelmente, estamos começando a entrar em uma sociedade da informação e a sair de uma sociedade do saber. Aponta condições para a apropriação do saber:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz (CHARLOT, 2005, p. 54).

Na compreensão de Charlot o que importa não é tanto, saber a pedagogia em que o professor se apoia (tradicional, construtivista...), mas se suas ações pedagógicas se afinam com o objetivo de oportunizar o exercício da atividade intelectual aos alunos. Nessa perspectiva, a escola tem como função central, a aquisição de saberes e competências

cognitivas e intelectuais. Parte da compreensão de que a educação é um triplo processo de humanização, socialização e singularização, que se efetiva através do acesso e apropriação de um patrimônio humano.

Defende, portanto, uma pedagogia ativa, que prime pela qualidade, que saiba discernir o acesso à escolarização do acesso ao saber, sobretudo que não tema os riscos, porque “...uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação, pela qual não se aprende nada” (CHARLOT, 2005, p. 69). Entendemos que essa pedagogia precisa desenvolver atividades desafiantes, que demandem reflexão dos alunos e maior elaboração do pensamento.

De acordo com os resultados de pesquisas científicas desenvolvidas por Charlot ao longo de 12 anos, constatou-se que, na realidade da escola pública, a relação com o saber se processa de forma diferenciada entre os alunos. Há alunos que aprendem ao escutar o professor, ou seja, a ouvir, a esperar, a repetir, a seguir as regras e fazer o que a escola espera deles, com o intuito de obter notas suficientes para avançar nos níveis de escolarização e no futuro ter um bom emprego, o que sabemos não ser garantia desse alcance.

Nesse caso, os alunos acreditam que é o professor que cria o saber na sua cabeça, é quem tem atividade. Por outro lado, há aqueles alunos que aprendem ao escutar o conteúdo. Esses, em minoria, destacam-se pela intelectualidade, por interpretar que é preciso refletir, experimentar para se ter aprendizagem. Em alguns casos, passam a conviver com a contradição de, ao mesmo tempo em que se destacam pela intelectualidade, são percebidos pela família, colegas e comunidade como “traidor”, “cdf”, “nerd”. O que faz com que se distanciem nas relações interpessoais dentro do contexto de periferia.

Assim, parece necessário que a situação de aprendizagem produza sentido ao aluno, de tal forma que o motive a querer frequentar a escola, sobretudo em busca do estudo. Charlot assinala que, na educação escolar, a questão do sentido, da atividade intelectual e do prazer na relação com o saber precisa ser considerada.

Parece-nos que o professor necessário ao século XXI precisa trabalhar com os alunos no sentido de desenvolver a capacidade de organizar o pensamento em rede, filtrar as informações consideradas pertinentes e transformá-las em conhecimento com olhar crítico. Que trabalhe com as diversas possibilidades de acesso à informação e de construção do saber, tornando uma atividade prazerosa e motivadora. Para tanto, também nos parece pertinente que oportunize aos alunos a exploração do universo do ciberespaço, orientando-os, sobretudo, na consciência de que não é um ambiente neutro, desprovido de ideologias e que pode produzir efeitos na nossa subjetividade e comportamento.

1.2.1 O professor e o saber mediatizado pelas TICs

Pensamos que, para discutirmos a condição atual do professor e o professor necessário ao século XXI, é fundamental a análise não só da posição social que o professor ocupa e da realidade de trabalho, como também do seu trajeto histórico, dos elementos que contribuíram para a construção da sua subjetividade e da forma como se relaciona com o saber. “...O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 40).

A relação com o saber se configura de forma distinta, de acordo com as diferentes realidades, ou seja, um professor que reside num bairro nobre e dispõe de condições favoráveis de trabalho e insumos, provavelmente se relacionará com o saber de uma forma diferente em relação a um professor que se encontra numa condição de desvantagem. Alia-se a esse contexto, a realidade do trabalho educacional que traz implicações à relação do professor com o saber. Compartilhamos da reflexão de Charlot (2005) de que as transformações das ações pedagógicas se interligam às condições subjetivas e objetivas favoráveis.

O professor, enfim, ensina em uma instituição estando sob o controle e o olhar de autoridades hierárquicas e de colegas, com restrições de espaço, de tempo, de recursos. Essas restrições variam segundo as situações de ensino, mas aí também se encontra um universal: a instituição gere... Ora, por sua própria natureza, o ato de ensino implica uma outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras (Idem, p. 78).

Esses são considerados universais na educação que mostram que o ato de ensinar é uma tarefa tensa que fragiliza o professor. Dentre outras coisas, esse profissional vive diante de imposições sob justificativa de ajudar suas práticas, dentre elas, está a de preparar o aluno para viver na sociedade da informação, entretanto, “...informação não é saber, ela se torna saber quando contribui para o esclarecimento do sujeito sobre o sentido do mundo, da vida, de suas relações com os outros e consigo mesmo” (Ibidem, p. 85).

Na relação professor, aluno e saber, hoje, os professores se deparam com alunos que o questionam e colocam em xeque os conteúdos trabalhados em sala de aula, e legitimam o saber de acordo com o que for considerado útil para eles. Por outro lado, a culpa pelo

insucesso do aluno que acredita ter estudado o suficiente para tirar uma boa nota é atribuída ao professor.

Diante desse contexto, o PROUCA se insere no espaço escolar e com ele, a demanda por mudanças no planejamento e prática na sala de aula, bem como na estrutura física da escola para viabilizar o desenvolvimento do trabalho com o *netbook on line* (instalações elétricas, quadro branco, armários para armazená-los, dentre outros). Aliado a esses fatores, está o fato de que na formação inicial, os professores não foram preparados para refletir sobre a potencialidade das TICs para o trabalho pedagógico, embora o PROUCA trabalhe com a formação continuada desses professores e com o multiplicador nas escolas. Esse assume a função de orientar o professor acerca da potencialidade do uso do *netbook*.

Agora o uso do computador pelos alunos passa a ser individualizado e o professor passa a administrar uma configuração diferenciada da dinâmica escolar. Possivelmente, pensa em como vai inserir o trabalho com o *netbook* no seu planejamento de aula, o que explorar, como mediar, com que tempo e frequência irá oportunizar o uso pelos alunos, o que e como pesquisar e discutir com os alunos, pensar na necessidade de se atualizar profissionalmente, aprender a usar o computador e *internet*, dentre outros. Nesta nova condição, pensar a concepção que os professores têm do seu papel na educação dentro do contexto cibercultural nos parece fundamental para que caminhemos ética e criticamente para a construção de uma educação emancipatória, na qual a inclusão digital aparece como um dos pilares que a sustenta. Destacamos esses aspectos a fim de colocarmos em relevo o desafio quase sobrehumano que é exercer o trabalho de professor, numa profissão em que as cobranças internas (si mesmo) e externas (comunidade escolar, governo, sociedade) são constantes, mas que, ainda assim, não podem perder o sentido do pedagógico e deixar a preocupação com o aluno em segundo plano.

1.3 Expectativas para o professor na contemporaneidade

A nossa discussão acerca do professor na contemporaneidade parte da compreensão de que são atores sociais historicamente situados e capazes de desenvolver sua intelectualidade e intervir na sua trajetória de vida, em constante busca pela ascensão da condição de subalternidade em que se encontra. Contudo, não somos ingênuos a ponto de acreditar que a força de vontade, ações e a persistência desse profissional de educação sejam suficientes para mudar sua realidade e condições de trabalho, pois existem outros fatores que interferem e

impedem suas conquistas. Tampouco sua inclusão digital, que compreendemos como além do acesso ao computador, garantirá sua ascensão social.

A cibercultura, ao ressaltar um perfil de ser humano que consiga atender às exigências do sistema vigente em prol do desenvolvimento econômico a nível global, acarreta outras influências na constituição do currículo escolar e da educação de modo geral (formal ou não-formal). Dentre outras demandas, podemos identificar: qualificação intelectual, a apropriação tecnológica, a autonomia dos indivíduos, a criatividade, capacidade de trabalho em equipe, flexibilidade. Entretanto, indagamos como essas demandas chegam à escola e como são processadas pela comunidade escolar, sobretudo na escola pública, cuja função central é contribuir com a democratização dos saberes formais e sua sistematização. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) a conjuntura contemporânea atua na instituição escolar das seguintes maneiras: a) exige um trabalhador mais flexível e polivalente; b) definição de finalidades compatíveis com o mercado de trabalho; c) modificam objetivos e as prioridades; d) modificam seus interesses, necessidades e valores; e) forçam a escola a reconfigurar suas práticas devido ao avanço tecnológico dos meios de comunicação e; f) induzem a mudança da atitude do professor e de suas práticas.

Diante desse cenário, evidenciamos a necessidade da reflexão crítica acerca do papel da escola na cibercultura, especialmente, do trabalho do professor. Daí que pensar acerca da concepção pedagógica norteadora das ações realizadas no espaço escolar nos parece fundamental, para termos a consciência dos aspectos teóricos que se tornam relevantes nesse momento histórico e os que se configuram como obsoletos. Portanto, ao falar da concepção pedagógica estamos discorrendo acerca de compreensões de ser humano, da função escolar e dos papéis do professor diante da realidade contemporânea.

Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2010), sobre a construção da identidade do professor, destacam que a “a profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (p. 76). Para as autoras, a profissão de professor se modifica para atender às novas demandas da sociedade, o que confere seu caráter dinâmico na qualidade de prática social.

Na nossa compreensão, a dinamicidade da profissão de professor também indica o confronto entre poderes que permeiam as questões educacionais. Por um lado, o professor, ao longo de sua carreira, constrói-se a partir da articulação de saberes (das áreas de conhecimento, pedagógicos, didáticos e experienciais), que se expressa nas suas ações pedagógicas. Por outro lado, o contexto social com base, sobretudo nas exigências do

mercado, traz exigências para a profissão do professor. Assim, a ação desse profissional da educação se produz a partir do diálogo, nem sempre harmonioso, entre as forças internas e externas que definem a profissão.

O contexto atual produz efeitos na educação escolar e aponta para a necessidade da reflexão e de mudanças no papel da escola e dos professores. Exigências antigas e novas recaem para a escola, que é uma das esferas sociais responsável por contribuir para a superação dos problemas da sociedade, sendo o trabalho em prol da democratização da sociedade um aspecto que se firma na função social da escola. Por essa razão, o professor precisa contribuir para a formação de alunos críticos e que expressem sua cidadania na vida social, o que requer articulação dos objetivos convencionais da escola com as demandas emergentes ou ressaltadas pela cibercultura. Com base no pensamento de Libâneo, Pierre Levy, Pedro Demo, José Manuel Moran e Vani Kenski, dentre outros autores, formulamos o seguinte quadro comparativo de objetivos gerados a partir de expectativas sociais para a educação escolar:

Objetivos convencionais	Objetivos contemporâneos
• Transmissão/assimilação dos conteúdos escolares • Desenvolvimento da criticidade • Autonomia da aprendizagem • Desenvolvimento do potencial criativo • Desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas • Formação de valores éticos • Exercício da cidadania • Obediência civil • Preparação para o mercado de trabalho	• Sistematização das informações • Autoria e coautoria • Desenvolvimento da reflexão crítica • Desenvolvimento do potencial criativo • Interação crítica com as TICs • Inclusão digital • Preparação para o mercado de trabalho • Formação contínua • Autonomia da aprendizagem • Aprendizagem colaborativa • Desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas • Consciência ecológica • Raciocínio rápido e flexível • Exercício da cidadania • Formação de valores éticos (justiça, solidariedade, honestidade...) • Pensamento científico

Quadro 1. Comparativo: objetivos para a educação escolar

Nesse quadro, percebemos que os objetivos convencionais, a que nos referimos, modificam-se de acordo com a linha pedagógica adotada nas instituições escolares e pelos professores, ou seja, não estamos nos referindo a um tipo específico de Pedagogia. Constatamos também que, exceto a transmissão dos conteúdos escolares, os demais objetivos

convencionais da escola se repetem no contexto da cibercultura, que passa a agregar outros objetivos para a educação escolar. A exclusão desse objetivo se justifica em virtude da democratização das informações a que vivenciamos hoje, possibilitado pelo acesso à *internet*.

O ambiente virtual nos parece um campo fértil para o desenvolvimento e expressão da autoria, da aprendizagem colaborativa, da cybermilitância, dentre outros. Por outro lado, a *internet* também se configura como espaço propício a práticas de plágio, de pirataria, de exposição do privado, de estímulo a ações ilegais, dentre outras. Com isso, percebemos que a dimensão ética tem permeado, ainda que timidamente, os debates educacionais. Parece-nos que os discursos pedagógicos atuais têm se voltado para a preocupação com a formação de professores, as vantagens da inserção das TICs no espaço escolar e com a interação e interatividade na Educação à distância. Em meio a esse cenário, iniciativas governamentais reverberam a preocupação com o acesso às TICs pelas camadas populares através da implementação dos Programas Sociais de Inclusão Digital (PSID) nas instituições escolares com o pensamento de que a inserção das TICs na escola contará com uma mediação pedagógica que oportunizará a inclusão digital dos alunos.

Contudo, no momento em que se relega à escola a incumbência de contribuir para a superação de problemas sociais, nesse caso, da exclusão digital, é preciso questionar seu papel e, sobretudo, que tipo de ação pedagógica precisará desenvolver junto aos alunos. Isso demanda revisão curricular da escola e a mediação pedagógica do professor, o que gera aumento das expectativas para o professor. Esses anseios, mesmo com intencionalidades diferenciadas, imbricam-se em alguns aspectos, tais como, a preocupação com a relação com o saber dos alunos e professores, seja para a empregabilidade, seja para a formação humana, seja para a inclusão subalterna.

Pesquisas científicas (ABREU, 2009) revelam que o contexto cibercultural agregou novos desafios para os professores, visto que perderam parte do seu poder em virtude de não serem a fonte principal da informação e conhecimento para os alunos, que agora constroem suas próprias estratégias para lidar com a realidade. Assim, os professores precisam se atualizar profissionalmente, buscar a apropriação tecnológica e trabalhar pedagogicamente com as TICs, o que tem ocasionado desorganização, conflitos, perplexidade, preocupação, angústia, dentre outros. Aliado a essa situação, ampliam-se as expectativas para o professor, conforme explicita Nacarato et al com base no pensamento de Esteve (1995).

Com relação ao (à) professor (a), as expectativas hoje se ampliaram e se tornaram ainda mais complexas e difusas. Espera-se que este (a), além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato

pedagógico – saber conduzir uma aula, como facilitador (a) e dinamizador (a) da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar etc. – exige-se também dele (a) que seja animador (a), pedagogo (a) eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual etc. (NACARATO et al., 1998, p. 96).

Algumas situações que não são novidades no âmbito educacional ganham relevo no contexto cibercultural. Tomemos como exemplo a autoria e plágio na *internet*. Abranches (2011) atenta para o fato de que a disponibilidade e facilidade de acesso às informações desejadas são propícias à cópia. Ao se tratar do espaço escolar, quando o plágio é constatado pelos professores, comumente, fornecem respostas de caráter mais imediatista do que pedagógico, ou seja, restringem-se à identificação do culpado, no caso, o aluno. Contudo, para o autor, no campo educacional, a questão precisa ir além do apontar o culpado e da aplicação do castigo, mas se centrar na reflexão acerca da forma com que a atividade foi proposta. De modo que, “...Se o aluno não foi convocado para ser autor-colaborador da atividade, ele não irá estabelecer nenhuma relação de identificação, pois não precisa se comprometer em produzir algo que seja dele, ou a partir dele” (p. 181).

Com isso, destaca a necessidade de repensarmos as ações no espaço escolar diante das ambiguidades da cibercultura. Com essa problemática, indagamos: Como a escola pode contribuir para a construção da identidade dos alunos? Que tipo de ações pedagógicas o professor pode desenvolver para o enfrentamento dos desafios do contexto cibercultural? Que habilidades os alunos precisam desenvolver?

Para apontarmos algumas respostas possíveis, partiremos do pensamento de que a reflexão crítica acerca da redefinição do papel do professor, do aluno, ou melhor, de toda a comunidade escolar faz-se fundamental frente à realidade que vivenciamos, de fluxo constante de informação, das inovações tecnológicas e científicas. O pensamento crítico, a autonomia e a ética dos sujeitos nos parecem centrais nessa discussão, especialmente para a resolução de problemas e deliberações. A capacidade de produzir conhecimento, de criatividade e de se trabalhar em grupo de forma colaborativa, da mesma forma, assume relevância nesse contexto. Isso também implica a construção de uma relação de maior proximidade entre professores e alunos, tanto para favorecer a identificação das necessidades de aprendizagens dos alunos, quanto para a descentralização da autoridade do professor. O que não significa a perda da mediação do professor. Pelo contrário, ao permitir que os alunos se percebam como responsáveis pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas,

contribui-se para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Daí destacarmos a mediação do professor no processo educativo como fundamental para a formação dos alunos.

Desse modo, a *internet* pode se vincular a uma proposta pedagógica ativa e interdisciplinar, o que Lévy (1996, 1999) evidencia no posicionamento de que o saber flutuante da cibercultura demanda uma nova relação com o saber em que as aprendizagens constantes e cooperativas se inserem.

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental de envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprende. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não-linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (LÉVY, 1993, p. 40).

O modelo pedagógico defendido por Lévy evidencia a aprendizagem dentro de uma proposta de aprendizagem colaborativa com uso das TICs na qual a (co) autoria se constrói de forma compartilhada, o que demanda a pesquisa e produção do conhecimento tanto por parte do professor como dos alunos. Nessa perspectiva, os envolvidos no processo educacional são sujeitos que protagonizam a construção da aprendizagem individual e coletiva. O professor assume o papel de orientador do processo educativo e, com isso, parece que o centro da atenção não é o professor ou o aluno ou o meio, mas o equilíbrio dessa tríade. Contudo, a dimensão política desse modelo pedagógico não nos parece evidenciada.

Com efeito, a formação dos alunos no espaço escolar, embora não seja determinante, está fortemente vinculada à atuação dos profissionais de educação, sobretudo dos professores, que estão diretamente envolvidos nas ações pedagógicas. A pergunta que se faz é: Será que os professores estão preparados para dar conta das expectativas para sua atuação profissional e para a formação do aluno contemporâneo? O que o campo teórico nos mostra é que o professorado não está preparado para atender as demandas da sociedade contemporânea, o que, ao nosso ver, advém de uma junção de elementos experienciais: processo educativo formal (educação básica e cursos de formação de professores) e não-formal (família, instituição religiosa, ONGs¹⁴...) aliado ao perfil dos sujeitos, sua subjetividade. Kenski (2008) atenta para a necessidade da construção de novas estruturas educacionais, especialmente que busquem a superação do desafio que se coloca ao professor – trabalhar pedagogicamente com as TICs –, o que requer a continuidade da autoformação e condições necessárias para

¹⁴ Organizações não governamentais.

viabilizar o trabalho do professor, ou seja, investir na remuneração, no tempo e nas tecnologias necessárias.

Ao refletirmos acerca do papel do professor, indagamos: Como o professor reflete acerca de sua condição a partir da relação com o aluno internauta? Que modelo de professor a sociedade cibercultural anseia? Pela mudança das pessoas e das organizações, perpassa a alteração de suas mentalidades e concepções, o que implica a “abertura assumida e efetiva às novas formas de informação e de comunicação que o novo conhecimento possibilita e até exige” (TAVARES, 2001, p. 54)

...Por um lado, intensificam-se esforços na sociedade para que sejam desenvolvidas as condições necessárias ao exercício da profissão docente. Por outro lado, os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica (ALARCÃO, 2001, p. 23).

Nesse contexto, a sociedade exprime nos discursos seu anseio para que o papel do professor na educação escolar seja definido, que tenha uma identidade. Entretanto, o ideal do professor é uma construção histórica que reflete aspectos da conjuntura social num dado momento. Reflete anseios do paradigma vigente acerca do professor, as características demandadas para atendê-los e que podem se distanciar da natureza pedagógica do trabalho docente.

... integrar a escola à vida não passa por aparelhamento puro e simples, e, sim, primeiramente, pelo elemento humano que desenvolverá um projeto educacional que possibilite ao aluno articular o aprendizado ao seu cotidiano, estabelecendo relações, questionando, interagindo. Para isso, não bastam máquinas. É preciso professores bem preparados. É preciso, sim, que o educando tenha acesso aos modernos meios de comunicação e informação, mas, principalmente, que tenha repertório e direção para manipulá-los e compreendê-los em suas múltiplas facetas. E tudo isso só será possível se o educador também estiver suficientemente motivado e instrumentalizado para servir como condutor do processo de aprendizagem, trocando informações com seus alunos, ensinando e aprendendo com eles (SANTOS, 2007, p. 271).

Na Cibercultura, o professor precisa ter flexibilidade, abertura para o novo, ter consciência da transitoriedade dos conhecimentos. Pimenta (2005) considera que a reflexão referente ao papel do professor na atualidade precisa olhar criticamente para as influências externas (áreas de conhecimento, política, economia...) e considerar os aspectos que possam contribuir para a humanização dos alunos. Desse modo, o professor precisa orientar os alunos

na realização da pesquisa, na definição do que é prioridade, na organização das informações e na sua sistematização.

Assim, a exploração do potencial da *internet* é um requisito importante para o desenvolvimento da inclusão digital. Contudo, o professor precisa guiar essa navegação, verificar como a pesquisa está sendo realizada, os *sites* que os alunos acessam, as informações que selecionam. Além de trabalhar pedagogicamente os temas transversais que, porventura, surjam, bem como a veracidade das informações veiculadas e o questionamento acerca do público e do privado. Tudo isso implica o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. Como o professor vai trabalhar o desenvolvimento de habilidades que ele mesmo não tem? Essa indagação reporta-nos à história de vida dos professores, especificamente, às aprendizagens que tiveram em sua travessia escolar, seja na educação básica, seja nos cursos de formação de professores.

Autores como Libâneo (2010) e Demo (2009) ressaltam a importância da escola, entendida como espaço de síntese e de articulação com a diversidade cultural e do professor mediador na contemporaneidade. O que se justifica com a necessidade da formação humana de alunos que respondam de forma crítica às situações da realidade, norteados por valores éticos dentro da perspectiva de integralidade. Em meio aos anseios sociais acerca da profissão de professor, atentam para a relevância de reconfigurar as características da profissão e buscar sua identidade.

...O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Libâneo (2010) sinaliza que esse novo professor precisa trabalhar com uma pedagogia ativa e interdisciplinar, na qual medeia a aprendizagem ativa dos alunos, articulando os conhecimentos formais discutidos nas disciplinas do currículo escolar com os experienciais dos alunos. Precisa auxiliar os alunos na busca pela perspectiva crítica dos conteúdos escolares, em que o pensamento crítico- reflexivo se insere. Geraldi destaca nas reflexões de Zeichner, a ideia de que

... é necessário que o futuro professor e a futura professora tenham, como proposta a ser atingida, objetivos educacional e moralmente justificáveis numa sociedade democrática: saber por que ensina, para que ensina, para quem e como ensina, ou seja, os professores e as professoras precisam refletir sobre os objetivos e as consequências do seu ensino desde a formação (GERALDI et al., 1998, p. 264).

Diante da realidade cibercultural, precisa reconhecer os impactos das TICs na vida das pessoas e aprender a lidar pedagogicamente com essas ferramentas. Desenvolver o comportamento ético na relação com a vida. Esse professor precisa se autoavaliar constantemente e integrar a dimensão afetiva ao seu trabalho com o propósito de propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Acrescentamos também outras dimensões que o professor precisa considerar caso opte por trabalhar na perspectiva de integralidade: a dimensão física, a dimensão política e a dimensão espiritual, dentre outras. Moran (2008) reforça esse pensamento quando afirma que os grandes educadores atraem pelas suas ideias, assim como pela forma com que se relacionam com as pessoas, de forma atenta e afetuosa, que contribui para a construção de relações humanas mais acolhedoras e interativas.

Nessa realidade, a autoria se apresenta como referência crucial da aprendizagem tanto do professor como do aluno. Zeichner (1998) propõe o envolvimento ativo dos professores na interpretação da significação da pesquisa para sua prática, o que se configura como uma obrigação ética. Comumente, a academia discute o que os professores necessitam e falam por eles, quando os professores deveriam atuar efetivamente na produção de conhecimento acerca da sua prática.

Trata-se, então, de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar o seu aluno. É um professor que por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. Um professor que se capacita para contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica que aposte na infância como produtora de um futuro, de um mundo diferente (DICKEL, 1998, p. 67).

Esse pensamento se afina com o pensamento de Paulo Freire referente à consciência crítica como ferramenta para a autonomia e efetivação da cidadania dentro da perspectiva de libertação dos sujeitos, com base nos valores democráticos de justiça, igualdade, liberdade e respeito à pessoa humana.

O recente documento intitulado “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente” apresenta como objetivo realizar um exame para avaliar os candidatos ao magistério nas redes municipais e estaduais de educação através do Inep¹⁵, a fim de selecionar novos professores. Essa avaliação pode ser usada como critério para a contratação de novos

¹⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep).

professores¹⁶. Parte da ideia de que o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem influi diretamente nos resultados das políticas educacionais. Para tanto, destacamos alguns dos fatores que compõe o perfil do bom professor, a saber:

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos.
2. Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem...
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos...
10. Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas...
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento...
18. Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.
20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes (BRASIL, 2010, p. 02)

Sobre o primeiro requisito elencado, pensamos que, diante do fluxo constante e do excesso de informações da cibercultura, a necessidade de ensinar/aprender a pesquisar informações, selecionar o que é pertinente para dado objetivo, sistematizá-las com olhar crítico ganha relevância. De modo que o domínio de conteúdos curriculares das disciplinas que o professor leciona, embora seja fundamental para corresponder uma das funções da escola – socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, não nos parece suficiente para dar conta das demandas contemporâneas. Parece-nos que a questão que se coloca é menos pela necessidade do domínio de conhecimento, e sim, a importância de construir conhecimento, da autoria e da mediação pedagógica, na orientação dos alunos com o propósito de estimular sua autonomia e a reflexão crítica no processo educativo.

¹⁶ Fonte da informação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15459:consulta-publica-e-base-para-exame-dos-futuros-docentes&catid=215.

Por esse texto perpassa a compreensão acerca do papel do professor que assumimos e que a sociedade anseia: que elabore atividades desafiadoras, que tenha preocupação central com a aprendizagem dos alunos, que estimule a autonomia de aprendizagem, a autoavaliação e avaliação da aprendizagem dos alunos, o trabalho integrado com outros profissionais, atualização profissional e conhecimento da legislação educacional. Aspectos referentes às relações interpessoais na escola, especialmente entre professor/aluno, bem como a comunicação com os familiares dos alunos são abordados no documento como de relevância para a aprendizagem e para o convívio social.

Parece-nos que esse documento evidencia a relevância do preparo do profissional tendo pano de fundo a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Ante esses requisitos, também é preciso considerar o perfil e necessidades dos professores, assim como a estrutura dos cursos de formação de professores, se favorecem o desenvolvimento dessas habilidades. Na prática do professor, estão imbricados os fatores políticos-sociais e institucionais, o que se configura como uma tarefa muito mais coletiva do que individual. O que implica pensar que “...além dos esforços objetivando uma mudança de sua prática individual apenas, a mudança de suas situações profissionais se faz necessária” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 201).

Podemos sintetizar as expectativas atuais geradas para o professor como – pedagogia tecnologicamente correta – termo utilizado por Demo (2009) que diz respeito à necessidade da relação harmoniosa entre a Pedagogia e as tecnologias, conforme explicita: “...pedagogia não só precisa das novas tecnologias, como lhes oferece oportunidade principal para avançar na inclusão digital da maneira mais adequada possível” (p. 97). Sobre essa afirmação, embasados numa perspectiva emancipatória, compreendemos que a inclusão digital se apresenta como forte aliada para o desenvolvimento de um modelo pedagógico que prioriza a protagonização dos alunos no processo de aprendizagem. Uma pedagogia que seja desafiante e oportunize problematizações, sobretudo que não trabalhe com certezas, já que o fluxo das descobertas científicas é constante. O que perpassa por esses posicionamentos é a proposta de uma pedagogia que prime pela integração entre o humanismo e as tecnologias. Em síntese, as expectativas contemporâneas giram em torno da formação de professores que agreguem elementos humanistas e tecnológicos ao mesmo tempo.

O olhar para o campo teórico e governamental nos revela que as expectativas para o professor aumentaram consideravelmente na contemporaneidade em descompasso com os investimentos para a formação acadêmica dos professores e sua remuneração. Entretanto, as expectativas precisam ser vistas de forma integrada com melhorias das condições de trabalho do professorado. Nesse cenário, a educação formal ofertada nas instituições de ensino público

precisam ser reavaliadas e reconfiguradas com ousadia. As demandas para o professor parecem andar em descompasso com o tipo de formação ofertada nos cursos de licenciaturas e as condições de trabalho do professor, ainda que esses aspectos sejam colocados em pauta no debate educacional. O que ressaltamos é que a condição do professor na cibercultura precisa ser considerada quando pensamos nas exigências atuais para a profissão, ou seja, para nós parece ser um viés duplo.

Com essa afirmação não estamos diminuindo o valor da escola, ao contrário, estamos considerando sua importância para a formação humana, sobretudo para a dimensão intelectual. Contudo, precisamos avançar no debate acerca da estruturação dos cursos de formação de professores, uma vez que o distanciamento entre o conhecimento técnico e a reflexão crítica sobre as discussões teóricas nos parece prejudicial à formação do professor disposto a novas aprendizagens e que reflita criticamente sua condição na adequação às expectativas da sociedade contemporânea com suas convicções humanas e pedagógicas. Daí a necessidade de se discutir com mais afinco o papel da reflexão na construção do professor. Tema que iremos discorrer no capítulo seguinte, na expectativa de que essa leitura também aguce nosso diálogo interior.

1.4 Condições de trabalho: desencantos e possibilidades

Na contemporaneidade, questões vinculadas à profissão de professor têm sido algo constante nos debates educacionais. Sinalizam, sobretudo, a necessidade de reflexão acerca do professor necessário ao século XXI diante das demandas ciberculturais. Por outro lado, as discussões recentes também reconhecem haver certo desencanto social com o exercício da profissão do professor, fator que se alia às condições de trabalho inadequadas à viabilização das propostas pedagógicas diferenciadas. Desse modo, podemos considerar que esse estado é decorrente de uma série de fatores que incidem direta ou indiretamente na forma de pensar a profissão, assim como nas ações cotidianas desse profissional.

Estudos científicos (MOSQUERA; STOBÄUS, 2007) apontam elementos percebidos nos resultados de suas investigações e que se associam com o mal-estar docente, que ocasiona o esgotamento, o desânimo, o desencanto e a desesperança. Nessa pesquisa, dentre outros problemas vinculados a essa condição, foram assinalados pelos professores: a sobrecarga de trabalho; a organização do tempo; relação do aluno com a educação escolar (falta de cumprimento das tarefas propostas e expressões de desinteresse); falta de apoio, inclusive o pedagógico; dificuldade de realizar uma avaliação da aprendizagem dos alunos de forma justa

(a nota não corresponde à aprendizagem real) e excesso de exigências que comprometem sua produção intelectual e atualização profissional.

No contexto da cibercultura, o ciberespaço se configura como espaço profícuo para a exposição do professor a nível global. Numa busca pela *internet*, encontramos vídeos sobre aulas ainda que não autorizadas ou desconhecidas pelo professor; a prática do *bullying* com o professor no ciberespaço, dentro de sites de relacionamentos, onde o expõem com comentários negativos acerca da sua pessoa e das aulas. É comum vermos enquetes, *ranking* e fóruns sobre os professores, bem como caricaturas e charges que o ridicularizam e o avaliam enquanto profissional. Numa simples busca por imagens relacionadas aos professores em sites de busca, é possível perceber indicativos que remetem a sua representação social na atualidade. Como exemplo, podemos apontar as seguintes imagens: professor com características de enfermo e charge em que a cobrança de justificativa de nota que era direcionada ao aluno passa a ser para o professor. Ao digitarmos a palavra – professor de escola pública – encontramos imagens que expressam estado de desequilíbrio mental. As imagens, de certa forma, expressam elementos vinculados à realidade das condições de trabalho.

De forma que o ciberespaço também é aproveitado para socializar e expandir a nível mundial, a imagem construída pelos alunos acerca do professor que, comumente, ficava restrita a trocas entre a comunidade escolar (alunos, professores, gestores e família). Podemos analisar essas práticas por dois vieses: o de que a execração pública do profissional de educação é prejudicial ao professor, especialmente por não levar em consideração a questão ética. Por outro lado, ao apontar suas falhas na esfera pública, possivelmente acarretará cobranças sociais e da comunidade escolar acerca de sua atuação profissional, o que é positivo pelo fato de que possibilita se perceberem, a partir do olhar externo, aspectos antes não vistos, que, porventura, o estimulem a refletir sobre si e suas ações pedagógicas, a repensar sua autoridade e a forma com que se relaciona com os estudantes, bem como a buscar melhorias para suas condições de trabalho.

Esse quadro não nos parece animador, sobretudo quando pensamos o processo de construção da concepção que o professor tem da sua profissão, especialmente na configuração da formação inicial e continuada de professores. A situação de fragmentação, seja dos conhecimentos das disciplinas, seja na própria maneira de estudarmos um fenômeno sem considerar seu contexto. Além da imagem ilusória construída nos cursos de Magistério e Pedagogia que, ao não discutir suficientemente a realidade da profissão, conduz a pensar que na prática profissional, iremos nos deparar com condições favoráveis, cabendo unicamente

aos professores a responsabilidade do sucesso do seu planejamento pedagógico e da boa aprendizagem do aluno.

Por outro lado, a história da educação nos mostra que fomos estimulados a fragmentar e não a pensar em rede, quando os fenômenos não podem ser compreendidos de forma isolada, pois se relacionam entre si e se interconectam a outros fatores (culturais, políticos, econômicos, religiosos, etc.). Nesse sentido, a proposta educacional dos diversos níveis de ensino, parece pouco contribuir para o desenvolvimento de uma inteligência na perspectiva sistêmica, que contextualize as partes do todo, que analise, sistematize as informações e potencialize a autoanálise e a autocrítica.

A multiplicidade de atribuições para os professores nos parece ter se intensificado dentro da realidade cibercultural. Contudo, consideramos relevante, nessa discussão, considerar o contexto socioeconômico no qual se inserem, refletir acerca do significado de cada uma dessas atribuições, questionando o que cabe aos professores e às escolas e, até que ponto, a responsabilidade atribuída à escola e aos professores pode ser desenvolvida desvinculada de outras instâncias. Por outro lado, as condições de trabalho não podem ser percebidas em dissonância com as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pois podem limitá-las ou mesmo, impedi-las, assim como pode dificultar sua atualização, reflexão e produção intelectual.

Pimenta (2010), ao analisar as condições de trabalho do professor, destaca que os professores têm buscado cursos de formação continuada devido à ameaça de perda de emprego, do desprestígio social e pelas demandas atuais sobre o papel do professor. O que reforça o nosso pensamento de que as influências externas ocupam um lugar de destaque na formação do professor. Dentre outros aspectos, destaca-se a necessidade de construir e desenvolver qualidade educacional no espaço escolar, entretanto, quando referente às condições de trabalho, comumente, não ultrapassam o discurso. De forma que,

São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente (PIMENTA, 2010, p. 44-45).

Pesquisas apontam a necessidade de que, no ambiente do trabalho, os professores formem grupos para reflexão crítica e sistemática das suas ações pedagógicas, levando em consideração o contexto a que se vincula a sua prática, com vistas a produzir projetos e ações de intervenção para melhorias, oportunizar e valorizar sua produção de conhecimento acerca

da prática pedagógica (CHARLOT, 2010; ZEICHNER, 1998). Entendemos que esses momentos de trocas são fundamentais para avaliar e compreender aspectos centrais da profissão do professor, já que a “compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e também uma coletivização de sua prática” (AZZI, 2005, p. 48).

Tomar a memória como base de novas experiências significa percebê-las como não-generalizáveis. Por isso, é extremamente positivo retomá-las, porque evidenciam seus vínculos com os sujeitos e suas épocas; expressam que foram construídas em face de determinadas necessidades históricas. Por isso não substituem o ensino e a pesquisa, ao contrário, exercitam o docente a refletir sobre a situação didática na qual está imerso (PIMENTA, 1998, p. 164).

As condições de trabalho do profissional de educação no âmbito escolar, comumente, não disponibilizam, no seu cotidiano, tempo suficiente para que possa trocar com seus colegas angústias, ideias, descobertas, dentre outras situações vinculadas a sua prática a não ser, em alguns casos, nos momentos de formação continuada. As circunstâncias adversas com que o professor trabalha dificultam momentos para a reflexão crítica. Com efeito, a reflexão pode trazer também o sentimento de impotência e indignação em virtude da desvalorização profissional, da necessidade de acumular trabalhos para uma situação financeira mais digna e de buscar sua atualização profissional (estudos, cursos, formação continuada, eventos...).

Nessas circunstâncias, a reflexão acerca do seu trabalho, naturalmente se processa em decorrência do estresse diário a que é submetido na sala de aula, sobretudo, à falta de apoio dos familiares dos alunos, da gestão escolar, da sua família, ou seja, o chamado mal estar docente tanto pode elucidar o ato reflexivo como pode ser efeito dele. Contudo, comumente, a reflexão acerca das condições de trabalho não nos parece crítica, pois se configura mais como queixa acerca do problema, como opinião sobre algo, do que sua análise contextualizada.

Por outro lado, quando refletimos muito, conectamos elementos da realidade, enxergamos além do fato e, a partir daí, tomamos consciência das possíveis causas e efeitos. O que nos alimenta o desejo de que, de alguma forma, haja intervenção nessa realidade para modificá-la, embora, isso nem sempre se processe da forma como desejamos. Contudo, pensamos que a reflexão não pode ser vista como desvinculada do pedagógico. Como conceber o trabalho pedagógico desprovido de reflexão crítica?

Pensar em mudanças qualitativas no processo da educação escolar implica tanto a reforma do pensamento do professor, da instituição escolar, mas, sobretudo, do âmbito

governamental, ou melhor, implica mudanças profundas da sociedade. O trabalho do professor demanda a oferta de condições de trabalho dignas. Dentre outras reformas, repensar a formação inicial e continuada dos professores, a fim de oferecer subsídios para sua mediação pedagógica dentro do contexto cibercultural. Para tanto, nesses cursos, o trabalho com o letramento digital na perspectiva crítica nos parece fundamental. Além de uma proposta e efetivação de reajuste salarial suficiente para que esse profissional consiga ter acesso a serviços básicos para sua sobrevivência (saúde, alimentação, moradia, lazer...), incluímos nessa lista, condições para que possa produzir conhecimento, participar de congressos e de cursos que possam contribuir para seu enriquecimento pessoal e profissional.

1.5 Os professores e a inserção das TICs no espaço escolar

É inegável que as tecnologias de informação e comunicações fazem parte da nossa vida e, assim, a educação escolar não pode desconsiderar essa realidade no processo educativo, pois estaria contribuindo para ampliar ainda mais o fosso existente entre as camadas sociais. Entretanto, esse não pode ser o argumento central para se pensar a relevâncias da inserção das TICs no espaço escolar. É preciso problematizar, refletir criticamente, se essa inserção irá contribuir para a função social da escola, para potencializar a proposta de educação de cunho emancipatório e se configurar como um diferencial nas ações pedagógicas. A questão que se coloca é: Qual a função da escola diante do contexto cibercultural? Para Pimenta e Anastasiou (2010) “...é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los.” (p. 81).

Dessa forma, ao falar das tecnologias de informação e comunicações na educação escolar, referimo-nos às contribuições para o processo educativo, seja para a relação professor e aluno, seja para a aprendizagem, construção e produção do conhecimento, seja para avanços no processo de inclusão digital. Parece-nos que nas práticas educacionais, ao viabilizar novas formas de socialização e construção do conhecimento, as TICs podem contribuir para ampliar a interação entre sujeitos e o acesso ao conhecimento pelos grupos periféricos, ultrapassando o espaço escolar para o de fora da escola. Contudo, as contribuições para o processo educativo também dependem da concepção pedagógica e da intencionalidade do professor. Assim, as TICs tanto podem ser usadas para ampliar ações de caráter emancipatório, quanto podem ser usadas para atender a uma proposta de caráter instrucionista, que dificultará expressões da

subjetividade dos alunos, bem como a sua autoria e a construção da aprendizagem colaborativa.

Na relação do sujeito com a TACD (Tecnologia avançada de Comunicação Digital), termo usado por Cataplan e Fialho, é preciso considerar que a “mediatização dos processos culturais requer um sujeito com maior competência crítica, habilidade e rapidez não só no acesso às informações, mas também na sua seleção, e sobretudo na reelaboração dos conhecimentos.” (CATAPLAN. FIALHO. s/d, p. 02). Os autores ressaltam que, nessa configuração, o novo modo de saber requer um novo modo de aprender. Atentam para a relevância da mudança do princípio pedagógico para uma proposta inovadora, a fim de desenvolver uma educação de qualidade. Desse modo, compreendemos que a oportunização de acesso às TICs no espaço escolar, sob o viés pedagógico, é fundamental para a formação dos alunos diante da condição da sociedade contemporânea. Entretanto, não podemos desconsiderar que esse acesso precisa ser trabalhado pelos professores de forma diferenciada. Como aponta Lévy,

Acesso para todos, sim! Mas não se deve entender por isso um “acesso ao equipamento”, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de toda forma muito barata, nem mesmo um “acesso ao conteúdo” (consumo de informações ou de conhecimentos difundidos por especialistas). Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autocartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação dos saberes (LÉVY, 1999, p. 196).

A forma de uso é ressaltada por Lévy quando problematiza o significado da democratização do acesso ao ciberespaço. Esse acesso precisa garantir a participação na construção da inteligência coletiva através da exploração da potencialidade do ciberespaço. O que nos indica que no espaço escolar esse acesso implica um modelo pedagógico que vá além do uso das TICs com finalidade de exploração dos conteúdos programáticos, ou seja, do mero consumo de informações ou conhecimentos. Para tanto, é preciso que a escola e os professores estejam abertos para as mudanças necessárias à viabilização dessa Pedagogia Ativa. Dentre outras coisas, a relação de poder entre professor e aluno precisa ser melhor distribuída, o que não implica perda da autoridade do professor. Contudo, questionamos: Será possível que, em curto prazo, parte do poder docente possa ser deslocado para o aluno e favorecer relações interpessoais mais horizontais no espaço escolar?

Autores apontam que as relações de poder sobre o conhecimento têm sido alteradas a partir da inserção da *internet* no espaço escolar, devido à facilidade de acesso às informações diretamente na fonte, pelos alunos. Ou seja, “o professor deixa de ter o controle sobre os textos de referência – utilizados na construção de determinados saberes – e passa a ter que gerenciar informações imprevisíveis ou mesmo “indesejáveis” que os alunos trazem...” (BRAGA, 2007, p. 186). Essa situação ao se aliar a fatores adversos, como a postura autoritária do professor, o tipo de gestão da escola, as circunstâncias e influências externas limitam ou impedem a expressão e expansão da autonomia dos alunos no espaço escolar. De forma que restringe o deslocamento de parte do poder para os alunos.

No ambiente virtual, as interações entre professores e alunos, e destes entre si, dependendo da forma de uso, podem se tornar mais estreitas, uma vez que a aprendizagem colaborativa se faz presente. Entretanto, “...a participação do aluno e a quebra da hierarquia são fatores que podem ser alterados em outras situações. Isto porque não será pelo fato de um professor utilizar o bate papo para discutir o texto que ele deixará de ser tradicional; para estes casos, o que precisa mudar não é o recurso pedagógico e sim o humano.” (LEAL, 2007, p. 61)

...Nesse processo de aprendizagem, o diálogo que se estabelece entre o aprendiz e o professor ou entre ele e os demais alunos pode desempenhar um papel fundamental. Não havendo essa interação, como ocorre no caso de programas que adotam uma estrutura rígida, não aberta a negociações entre os participantes ou programas construídos para estudo independente auto-monitorado, o sucesso da aprendizagem depende fundamentalmente do grau de autonomia do aprendiz (BRAGA, 2007, p. 183).

Assim, percebemos que considerável parte dos desafios do uso das TICs no espaço escolar se dá em razão de os jovens estarem habituados a usar as TICs fora do ambiente escolar e serem mais habilidosos com as tecnologias que os adultos. De forma que o modelo de aulas meramente expositivas, que não permita a expressão da participação e interação dos alunos no processo educacional, torna-se obsoleto e desinteressante.

Essa reflexão nos mostra que não cabe, no contexto atual, o modelo de educação escolar tradicional, por ser fundamental trabalhar pedagogicamente em direção a uma aprendizagem “autônoma”, o “Aprender a aprender” a partir das trocas coletivas. Assim como nos incita a questionar o papel da educação, do professor, da concepção de aluno, de aprendizagem e de sua função social. Tomamos como exemplo o que ocorre nos bate papos virtuais – ambiente síncrono – quando o aluno não precisa pedir autorização do professor para falar e há possibilidade das trocas de aprendizagens. Ressalta-se aqui a mediação do professor

nesse processo para que o excesso das falas e informações, algumas vezes desencontradas, seja administrado, ou seja, faz-se relevante, quando for solicitado ou considerar necessário, deixando que os alunos interajam mais entre si, para garantir maior participação dos alunos no ambiente virtual em comparação à sala de aula presencial. O que requer o desenvolvimento do letramento digital para que essa interação *on line* seja viável e constante.

Braga (2007) ressalta a importância do letramento digital do professor para o trabalho pedagógico com as TIC. Isso se constitui como desafio para os professores que já enfrentavam dificuldades no ensino de leitura e escrita nos moldes tradicionais. Nesse momento, precisam preparar seus alunos para as práticas digitais, uma vez que estas requerem o desenvolvimento de habilidades de “...uso eficiente as ferramentas de busca, a hiperleitura e a construção de sentido a partir da integração de múltiplas linguagens” (p. 186).

O letramento digital é percebido como uma das competências necessárias à inclusão digital, que implica a apropriação tecnológica (conhecimentos necessários para o uso de seu potencial), bem como o exercício de práticas de leitura e escrita que circulam no ciberespaço (FRADE, 2007). A leitura que se processa no ciberespaço é híbrida e não- linear e a escrita também se expressa de forma diferenciada, é resumida a abreviaturas e códigos, já que o tempo no ciberespaço é veloz. Justifica-se a importância do letramento digital sob o argumento de que “...sem ele o sujeito terá um acesso limitado às potencialidades da *internet*. A apropriação da escrita alfabética, das técnicas de acesso às TICs, aliadas ao olhar crítico da cibercultura e do Ciberespaço são fundamentais para caminhar em direção à autonomia do pensar e da aprendizagem.” (SILVA et. al. 2010-a, p. 06). Xavier confere ao letramento digital o caráter de sobrevivência na cibercultura, quando afirma que,

...a urgência motivacional dos indivíduos para se apropriarem do letramento digital o quanto antes não é uma simples adequação às demandas econômicas do capitalismo, nem tampouco uma concessão resignada aos apelos políticos dos países poderosos como os Estados Unidos e alguns países da Europa. A aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência (XAVIER, s/d, p. 08).

Com vistas ao enfrentamento dessa questão, iniciativas governamentais acreditam que a escola pode tratar da exclusão digital a partir do uso do computador na educação escolar. Kenski (2008) atenta para o fato de que, para haver mudanças no trabalho pedagógico, é necessário respeitar as especificidades do ensino e das tecnologias, ou seja, demanda o uso das TICs de forma pedagogicamente correta, pautado na intensificação da autonomia, a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do potencial criador.

Para Bonilla (2005), “Colocar as tecnologias nas escolas, conectando-as à rede internet, é condição necessária, mas insuficiente para que transformações aconteçam nos processos pedagógicos.” (p. 179). Essa realidade tem promovido reações nos professores, seja de rejeição ao uso das TICs na sua prática em sala de aula, seja de busca pela sua aprendizagem e aperfeiçoamento dos conhecimentos acerca da forma de utilização e da sua potencialidade para uso pedagógico. Para a autora, a escola contemporânea requer além de alterações na estrutura física da escola e inserir as tecnologias no contexto, é necessário que se construa uma “escola aprendente”, que reconheça suas limitações e esteja em aprendizagem permanente, que valorize a experiência, a participação, a criticidade, a autoria e a aprendizagem colaborativa.

A mediação do professor é fundamental quando se pensa a inserção das TICs no espaço escolar sob o argumento de que a forma escolar pode dar suporte para o processo de inclusão digital. Para tanto, o professor precisa ser percebido como intelectual e orientador da aprendizagem dos alunos dentro da perspectiva multidimensional, que implica na busca pelas conexões entre as diversas teorias para o fenômeno educativo e, especialmente o olhar para si. Como afirma Almeida (2004),

Com base no conhecimento interior, na identificação das próprias potencialidades, competências e capacidades de aprender, de mudar e de atuar na sociedade é que se pode refletir sobre a mudança de postura como educador. A mudança pessoal e profissional traz a gênese de um novo paradigma educacional concebido numa perspectiva relacional, emancipatória, reflexiva e auto-organizativa (ALMEIDA, 2004, p. 75).

Na nossa compreensão, no espaço escolar, a promoção da autonomia da aprendizagem, do desenvolvimento do potencial criador e da inclusão digital se vincula à concepção de aluno como sujeito, como ser histórico e social capaz de pensar, falar e intervir no mundo, sujeito em construção pela sua subjetividade e intersubjetividade. Implica na reflexão de que a educação pode ser um viés importante na busca pela emancipação individual e social, ainda que tenhamos a consciência de que, dificilmente, se processará em sua plenitude. Desse modo, a inserção das TICs no espaço escolar precisa ser analisada com olhar crítico e sem encantamentos para que seja possível identificar as reais necessidades dessa inserção, tendo em vista melhorias na educação.

Essa configuração está intrinsecamente vinculada a melhorias na aprendizagem ao potencializar o “aprender a aprender”, o potencial criador dos alunos, além de contribuir para a busca pela efetivação da cidadania, a qual temos a consciência de que não depende

exclusivamente da vontade dos sujeitos, pois outros fatores interferem consideravelmente na prática dos direitos e deveres do cidadão, tais como: o poder econômico de uma minoria; o fator político, dentre outros aspectos.

No contexto social vigente, a expansão do acesso às TICs, além das possíveis contribuições para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados na escola, aparece como uma oportunidade de democratização da informação e da inclusão digital para as pessoas advindas de processos de exclusão social. Entretanto, a forma de acesso digital caminha a passos lentos e desiguais se comparada ao tipo de utilização feita pelas pessoas oriundas de classe econômica mais elevada, para as quais o uso das ferramentas tecnológicas é mais avançado, já que integra suas práticas cotidianas e, assim, não é uma novidade. De forma que parece um tanto ingênuo pensar que o acesso às TICs, especificamente à *internet* na escola pública, irá, por si só, possibilitar a inclusão digital das camadas populares. Sobretudo, se a forma de uso for restrita à exploração dos conteúdos programáticos e se os achados não forem problematizados e debatidos. O que nos instiga a pensar na formação de professores ofertada nas instituições de ensino público e privado. Questionamos: Como os cursos de formação de professores contribuem para o uso pedagógico das TICs dentro da perspectiva crítica? A inclusão digital do professor é suficiente para uma prática educativa consciente e intencional?

1.5.1 Uma questão de inclusão digital?

Compreendemos a inclusão digital como algo além da instrumentalização para uso do meio digital de forma que o mero acesso à *internet* não irá superar a exclusão digital. Nessa perspectiva, perceber-se enquanto incluído digitalmente implica conhecer possibilidades de utilização das TICs em benefício próprio e coletivo. Cazeloto (2008) afirma que esse termo é comumente entendido como um conjunto de discursos e práticas, tais como Programas de informatização voltados para as pessoas excluídas socialmente, cuja preocupação central está em oportunizar o acesso às ferramentas informáticas.

Na nossa compreensão, a inclusão digital se configura como parte integrante da inclusão do sujeito na sociedade. De forma que se constitui de alguns aspectos, a saber: a) a competência informacional, compreendida aqui como a capacidade de buscar, organizar e sistematizar as informações, b) acesso às TICs e conhecimento da potencialidade das mídias digitais, c) uso em benefício individual e coletivo, d) consciência de não-neutralidade na produção das mídias digitais e da *internet*.

As propostas de inclusão digital a nível governamental, os chamados PSID (Programa Social de Inclusão Digital), para Cazeloto (2008) pouco contribuem para o avanço da condição de subalternidade em virtude de que a elite que pensa e produz as tecnologias, bem como os usuários integrantes da elite estão à frente do processo de inclusão digital. Isso porque possuem maior poder aquisitivo para ter acesso às novidades e oportunidades de exploração das máquinas. Assim, as tecnologias digitais a que a camada popular tem acesso, já são ultrapassadas, o que é desvantajoso e limita caminhar de forma igualitária na mesma direção que a elite. Por outro lado, as propostas e implementações dos PSID parecem não conseguir ultrapassar o estágio inicial da inclusão digital – o conhecimento da máquina necessária ao acesso.

Quando pensamos na realidade da escola pública, com precárias condições de trabalho e de insumos, a manutenção dessa condição nos parece ainda mais alarmante. Com esse formato, compartilhamos do pensamento de Cazeloto de que se trata de inclusão subalterna. No âmbito educacional da escola pública, indagamos: A que recursos a educação escolar pode criar ou recorrer, a fim de contribuir para amenizar o estado de exclusão social decorrente da exclusão digital? Que papel podemos elencar para a escola (gestão e professores) diante das demandas da contemporaneidade? Essas indagações não sugerem respostas fáceis, pois requerem uma análise cuidadosa desse momento histórico. Dessa forma, a inserção das TICs nas escolas públicas precisa ser tratada de forma consciente, politizada. Com isso,

Não basta ter acesso à informação digitalizada, é preciso estar a par de que temos nossa vida e nosso cotidiano não mais somente no mundo analógico. Estamos imersos também no mundo digital *on line* e formado para coexistir nele, o cibercidadão desfrutará de suas disposições técnicas para expressão da sua autonomia e colaboração, para a operação das informações que ganham sentido através das ações de cada indivíduo que deixa de ser mero receptor para tornar-se também emissor e cocriador de informações e de conhecimento (SILVA, 2009, p. 76).

Diante dessa compreensão, iremos traçar algumas considerações acerca da inclusão digital do professor, norteados pela seguinte indagação: A inclusão digital do professor é suficiente para o uso pedagógico das TICs? Para iniciarmos essa discussão, precisamos pensar a formação de professores. A articulação do uso das TICs com os conteúdos dos cursos de formação de professores parece ser incipiente. Em alguns casos, atribui-se essa responsabilidade a uma disciplina específica eletiva, no mais, as demais disciplinas quando discutem o tema, comumente, o fazem de forma superficial nos cursos presenciais. A

interação com as TICs e o debate está mais presente nos cursos de Educação à distância, já que esse tema integra o currículo e as práticas do curso.

Almeida (2004) ressalta que o treinamento de técnicas computacionais e a reciclagem sobre as teorias que discutem o uso educativo do computador é necessário a formação continuada e em serviço, que contextualize o uso das TICs na realidade da sala de aula. O que implica na construção de novas perspectivas de ensino e aprendizagem, de ser, de relaciona e de agir, ou seja, uma formação que alie a formação contextualizada com a proposta construcionista¹⁷ interdisciplinar. Para a autora, a inclusão digital do professor também sugere o domínio dos recursos computacionais para que possa orientar o aluno e atender os objetivos educacionais, bem como, para que o professor tenha condições de refletir sobre as possibilidades de uso pedagógico, sobretudo para questionar onde, como e porque utilizar o computador no seu trabalho com os alunos.

Daí, percebemos a relevância do conhecimento técnico e do potencial das TICs, ou seja, o professor precisa estar inserido no processo de inclusão digital, que, ao nosso ver, não se dá de forma plena devido às condições desiguais de acesso e uso, assim como pela sua constante renovação, dentre outros fatores. Esse aspecto precisa estar aliado aos saberes pedagógicos (teóricos e técnicos) e ao diálogo interior e reflexão crítica. Desse modo, a inclusão digital do professor apresenta características específicas, já que se trata de uma inclusão digital para fins pessoais e profissionais, para que a mediação pedagógica entre a educação formal e as TICs seja realizada. A inserção do professor no processo de inclusão digital, compreendida como associada à reflexão crítica acerca do uso das TICs na educação escolar nos parece ser primordial para o uso pedagógico das TICs junto aos alunos.

1.6 O Programa Um Computador por Aluno no espaço escolar: contribuições para a construção do professor na cibercultura ou para a inclusão subalterna?

O advento da cibercultura reconfigurou a forma de nos relacionarmos com o mundo, com a demanda pela informatização nas atividades, produtos e serviços cotidianos. Para lidarmos com essa realidade, é fundamental desenvolvermos competências como: saber utilizar as TICs, saber pesquisar, produzir conhecimento, aprender colaborativamente, refletir

¹⁷ O termo construcionismo foi criado por Seymour Papert nos anos 90 em destaque de um outro nível de conhecimento e de uma nova abordagem do uso pedagógico do computador em prol da aprendizagem do aluno, a partir da busca por informações significativas para a resolução de situação-problema ou um projeto. A aprendizagem se processa através do fazer a partir de algo que desperte o interesse e motivação do aluno por meio do computador (ALMEIDA, 2004; VALENTE, 1993).

e sermos críticos, dentre outras. Por outro lado, a cibercultura evidenciou a relação inclusão/exclusão, com a inserção do termo digital. Embora estejamos inseridos numa realidade onde a informática está presente nos mais diversos espaços sociais, para nós, a inclusão digital vai além do mero acesso às mídias digitais, tais como: o computador e a *internet*.

A exclusão digital revela também o processo de exclusão social, no qual a população menos privilegiada da sociedade se encontra. Isso porque, por uma série de fatores, não tem o mesmo acesso a bens e serviços que a elite econômica tem à sua disposição. Ainda que, comumente acesse o computador em *lan houses*, trabalho, casa, a forma de uso é limitada por não explorar o universo do ciberespaço e desconhecer sua potencialidade, o que intensifica ainda mais sua exclusão social.

No cenário nacional, podemos perceber que, há alguns anos, têm aumentado o debate e iniciativas voltadas para a informatização da população de baixa renda. Podemos destacar como marco dessa discussão, o lançamento do “Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil” no ano de 2000. Ações como: o Proinfo¹⁸, os telecentros nas comunidades, os laboratórios de informática nas escolas, a distribuição de computadores para os professores – Professor Conectado, dentre outros – voltaram-se para a informatização no espaço escolar e fora dele, com vistas à universalização do acesso à informática e à democratização da informação.

Nesse cenário, o Programa UCA se insere dentro das Políticas governamentais de inclusão digital, com uma proposta de ação que se desenvolve em duas etapas: a fase 1 com o pré-piloto, que ocorreu no ano de 2007 em cinco escolas nos estados do Brasil: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins, além do Distrito Federal; e em 2010, ocorreu a fase 2, com o piloto, que abrange cerca de 300 escolas públicas estaduais e municipais, distribuídas pelo país com base em alguns critérios definidos pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e a Presidência da República (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

No Brasil, o PROUCA parte da ideia do projeto *One Netbook per child* apresentado em 2005 na Reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos, Suíça, pelo professor Nicholas Negroponte. O governo brasileiro apoiou a ideia de distribuir, em parte das escolas,

¹⁸ Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

os computadores para alunos e professores, a infraestrutura para acesso à *internet*, com vistas a possibilitar o acesso no espaço escolar e nas residências junto aos familiares, bem como a capacitação de gestores e professores no uso do *netbook* (BRASIL, 2007)



Figura 2 – Netbook do PROUCA

O modelo do computador usado no estado de Pernambuco é o *MetaSys Classmate*, que vem com o *software Linux*. De acordo com informações extraídas do *blog* do UCA¹⁹, dentre outros recursos, permite a edição e produção de hipertextos, vídeos, fotografias, rádios, gráficos. Conta com editor de texto, planilhas, jogos, apresentações e imagens, tocador de músicas, gravador e editor de áudio, bem como, aplicativo de *web cam*. Possui duas entradas para USB e saída para fone de ouvido e microfone. Seu funcionamento é *wi fi*, ou seja, a rede é acessada sem fios. Entretanto, um computador pode ser ligado à *internet* com fio e ser o provedor dos demais, caso haja necessidade.

O uso individualizado do *netbook on-line* em sala de aula tem como objetivo o desenvolvimento da democratização dos saberes, da criatividade, das manifestações culturais, da autonomia do aprendiz, da construção do conhecimento, da inclusão digital e a elevação dos patamares de informação e de conhecimento para a inclusão social. Cujas metas são a qualidade no processo de ensino-aprendizagem relacionado ao letramento digital, decorrente do uso frequente do *netbook on line* (BRASIL, 2007; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008). Sobre essa afirmação, já encontramos indicativos de limitações nos programas pré-piloto quanto ao tempo destinado de uso nas escolas, o que se evidencia na afirmação: “Já nas escolas em que há compartilhamento apenas entre alunos de diferentes turnos ou nas quais se implementou o modelo Um para Um plenamente, o tempo destinado à navegação na Internet é maior, mas ainda aquém do que poderia ser considerado uma inclusão digital plena...” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p.162).

Com isso, percebemos que se reconhece o descompasso entre a implementação dos PSID, o fluxo das inovações das TICs e a estrutura das escolas públicas no contexto da cibercultura. O que nos convida a pensar em mecanismos de utilização da máquina a favor da

¹⁹ http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_apropriacao_tec/guias/relatorio.pdf

potencialização das capacidades almejadas pelo PROUCA e em como a relação do professor com esse programa elucidará aspectos que nos ajudem a pensar as demandas para o professor no século XXI, os desafios e possíveis alternativas para sua superação. Isso nos instiga a pensar sobre o Programa UCA: Que concepções, intenções e metodologias são desenvolvidas na formação de professores para o trabalho com o PROUCA? Como se caracteriza a proposta pedagógica dos professores para o trabalho com os computadores? Essas questões precisam ser consideradas quando se pretende analisar a construção e o papel do professor diante do contexto da cibercultura, com o olhar no PROUCA.

O Projeto base do Programa UCA assume a proposta de oportunizar um computador portátil por estudante enquanto permanecer matriculado na escola sob os pilares de contribuir para a melhoria do processo educacional, de ampliação da inclusão digital e da inserção na cadeia produtiva brasileira. Refere-se à autonomia como alternativa para a construção do conhecimento, a partir dos pressupostos de disponibilidade, conectividade e mobilidade do acesso ao *netbook on-line* no espaço escolar e em casa. Busca com uso pedagógico das possibilidades do *netbook*, formar redes interativas e colaborativas, que incentivarão a criatividade, construção do conhecimento e as manifestações culturais. Mas qual será a forma de uso dos *netbooks* nesses espaços que contribuirá para a inclusão digital? Compartilhamos do pensamento de Bonilla acerca dessa questão, pois

...é necessário ultrapassar a ideia de uso das TIC como ferramenta de capacitação para o mercado de trabalho, através de cursos técnicos para a população de baixa renda, ou então como meras ferramentas didáticas para continuar ensinando os mesmos conteúdos na escola, espaços onde normalmente é proibido o acesso a salas de bate-papo, jogos, comunidades virtuais e a uma outra variedade de sites. Enquanto isso acontece nos espaços de acesso público, os filhos das famílias com melhor poder aquisitivo estão explorando ampla e livremente os ambientes digitais, vivenciando a cultura, a interatividade, a produção colaborativa, a partir de seus computadores pessoais, em casa (BONILLA, 2010, p. 42).

Nos documentos do UCA percebemos que a autonomia tem base em dois pilares da educação do século XXI, está atrelada à capacidade do *aprender a aprender*, através do trabalho em sala de aula com projetos temáticos, multidisciplinares e interdisciplinares através da prática (*aprender fazendo*), nos quais o aluno vai experimentar, criar, investigar no processo educativo, será co-autor com seus pares.

Concebe-se a inclusão digital e social como interligadas e processuais, que se dá com o progresso do acesso às tecnologias (*netbook on-line*) e seu uso utilitário no cotidiano, com a possibilidade de acessar serviços essenciais. Sobretudo pela democratização das informações,

ou seja, pesquisas dos dados nas fontes, o que possibilitará a elevação dos patamares de informação e conhecimento em direção à inclusão social. Conforme fica evidente nesse trecho: “A popularização do uso do laptop entre as crianças por meio do UCA trará, a médio e longo prazo, impacto não apenas no nível de qualidade do ensino, mas também na economia, no setor produtivo, na saúde e na prestação de serviços públicos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p. 10).

O acesso ao meio digital, um dos pilares que sustentam a proposta do Programa UCA, é percebido como caminho para a promoção da inclusão digital, autonomia, criatividade e inclusão social dos professores, alunos e da sua família. Esses efeitos, com ressalva da inclusão digital, estão, de fato, atrelados ao acesso às mídias digitais? Como as ações pedagógicas podem contribuir para seu alcance? Parece-nos que a forma de uso das TICs no espaço escolar é crucial para a viabilidade dos objetivos dos Programas Sociais de Inclusão Digital. O que reforça a importância da mediação pedagógica do professor e dos investimentos, com vistas à melhoria das suas condições de trabalho.

Para o uso pedagógico dos computadores portáteis requer o estímulo do “...desenvolvimento de cidadãos com novas potencialidades para o fazer, compreender, refletir e inventar recursos, de forma que os conhecimentos construídos possam ser utilizados na melhoria do seu cotidiano e dos grupos sociais a que se liga.” (BRASIL, 2007, p 17). Entretanto, pensamos que a superação dessa exclusão também depende de outros fatores (culturais, socioeconômicos, religiosos...). Com esse pensamento, indagamos: Qual a lógica subjacente aos PSID no Brasil? Para Cazeloto (2008):

...não anulam a condição de submissão concreta dos grupos marginalizados (embora possam, eventualmente, produzir casos isolados e excepcionais na escala do indivíduo), mas deslocam essa submissão para o interior de um novo arranjo do capitalismo: a cibercultura (CAZELOTO, 2008, p. 128).

O que colocamos em relevo é o fato de que os PSID quando implementados nas escolas, dependendo das suas intencionalidades, tanto podem contribuir para o desenvolvimento da inclusão digital com uma proposta renovada que preze pelo pensamento crítico e da exploração do universo virtual, quanto para o alcance de uma das dimensões da inclusão digital – o conhecimento técnico da máquina dentro de uma proposta instrumental. O que parece ser mais comum no âmbito educacional, devido à considerável influência do pensamento cartesiano no currículo escolar. Isso se reverbera na organização curricular, na desarticulação entre as disciplinas, entre os conteúdos pedagógicos com a realidade dos estudantes, bem como na própria forma de concebê-los, ou seja, na ênfase do cognitivo e do

técnico em detrimento das demais dimensões humanas que o constitui: emocional, política, social...).

De qualquer forma, consideramos que a inserção das TICs no espaço escolar pode contribuir para o âmbito educacional, seja para o desenvolvimento do potencial criador dos alunos, seja para instigar a curiosidade e a busca pelo seu crescimento pessoal ao se debruçarem sobre as diversas possibilidades que as ferramentas tecnológicas dispõem. Certamente, isso será possível se o professor e a escola também empreenderem esforços. Contudo, diante das desigualdades socioeconômicas, a inclusão digital da população menos favorecida, possivelmente, permanecerá desnivelada da inclusão digital da elite. Com isso, podemos pensar que a proposta de inclusão digital dos PSID se trata de uma inclusão para a subalternidade, ainda que no conteúdo dos seus documentos se afirme o oposto.

1.6.1 Concepção pedagógica

Historicamente, a educação é permeada por fases de encanto e desencantos. Num dado momento, foi atribuída a ela, a responsabilidade pela ascensão social do sujeito, atualmente, nos parece que essa ideia é resgatada para a apropriação do uso das potencialidades da tecnologia, a chamada inclusão digital. Na conjuntura Ciber cultural, a proposta do Programa UCA representa um reencantamento da educação, em que a inserção individualizada de *netbooks on-line* é percebida como uma medida que alavancará os patamares cognitivos, oportunizará a inclusão digital e social, uma vez que considera a educação como “... chave para o desenvolvimento social e econômico do país... O recém-lançado programa Um Computador por Aluno é relevante pela abrangência e pelo potencial de promover a inclusão social” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p. 09).

Desse modo, se configura como uma proposta para elevação da qualidade da educação pública do país, bem como, incluir digitalmente e oportunizar avanços cognitivos de professores, alunos e seus familiares. Estes, por serem naturalmente, estimulados a participarem das atividades desenvolvidas pelos seus filhos. Contudo, não podemos desvincular a contribuição da educação escolar de outras condições de importância para nos aproximarmos da equidade social e da ascensão do sujeito.

...essa quase gloriosa caminhada no encalce do conhecimento científico e tecnológico só perde sua *aura* de *glória* na constatação dos milhões e milhões de cidadãos que, um pouco por todo o mundo, não dispõem dos pré-requisitos básicos, das condições de vida, de formação e de conhecimento

que lhes permitam ser realmente cidadãos do mundo. Basta lançar um olhar sobre os continentes africano, asiático, americano e também europeu e as conquistas tecnológicas perdem muito do seu encanto (SÁ-CHAVES, 2001, p. 85).

Nesse quadro, as concepções pedagógicas subjacentes na constituição e atuação do professor, no currículo escolar e nos programas de educação implementados pelo governo precisam ser analisadas a partir das seguintes indagações: Qual a compreensão de indivíduo? Qual o papel do professor? Qual a função social da escola? Quais objetivos educacionais? Como essa concepção contribuirá para a formação humana dos alunos? Essas indagações são relevantes para a nossa consciência acerca da ideologia que norteia esses vetores sociais.

Cabe ao professor e à instituição de educação escolar refletir criticamente as concepções pedagógicas que embasam os Programas educativos implementados na escola, com intuito de ressignificá-los de acordo com as demandas pedagógicas, ou seja, é fundamental que se tenha convicção do que se configura como pedagógico e clareza acerca dos interesses subjacentes para que as influências externas não desvirtuem o pedagógico.

Compreendemos que toda concepção, seja ela qual for, agrega elementos teóricos, ainda que não se tenha consciência e clareza de sua constituição. Mesmo quando negamos essas influências teóricas e quando nos contrapomos a elas, mesmo quando a composição do nosso pensamento seja por fragmentos desconexos de teorias, de alguma forma, embasam nossa concepção. Com esse olhar, faremos uma breve incursão nas considerações de Saviani acerca das bases pedagógicas formuladas de acordo com os interesses socioeconômicos de cada período e que atravessaram a história da educação brasileira, trazendo diferentes demandas para a escola e para o professor.

Do ponto de vista teórico o Projeto Base do UCA não esclarece bem sua concepção de educação, conforme constatamos nesse trecho: “...sua concepção está calcada na experiência acumulada pelo Ministério da Educação a respeito do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 4). Encontramos mais indicativos do embasamento teórico no documento da Câmara dos deputados. Esse documento informa que a base da concepção do PROUCA é construtivista, especificamente ao acreditar na capacidade dos estudantes de construir a aprendizagem por conta própria e sugerir uma metodologia centrada nos estudantes.

Outra base teórica em que se pauta é o pensamento construcionista de Seymour Papert, acerca da informatização na educação escolar, que defende o sujeito ativo na construção do conhecimento e concebe o computador como ferramenta potencializadora do trabalho

contextualizado e coletivo. Informa que a inserção das tecnologias na escola produz o desenvolvimento da cultura digital que potencializa a aprendizagem dos alunos pela interação, a inclusão digital da comunidade, a capacidade de “aprender a aprender” dos professores e alunos vista como fundamental para o desenvolvimento da autonomia.

A concepção pedagógica do PROUCA parece se aproximar das teorias não-críticas discutidas por Saviani, como a Pedagogia da Escola Nova, com a centralidade no aluno e no aprender a aprender. Assim como a pedagogia tecnicista, com a intenção de que a educação escolar possa contribuir para a cadeia produtiva e mercadológica. Perpassa, nas teorias não-críticas, a concepção de escola como instrumento para solucionar a ignorância e outros problemas da parcela menos favorecida da sociedade.

Nessa perspectiva, a escola tem poder para a promoção da equalização social, com isso, não leva em consideração os demais fatores que integram a exclusão social, tais como: condições de saúde, o mercado de trabalho, acesso às inovações tecnológicas, dentre outros. Nesse caso, a educação é vista como desvinculada do contexto da sociedade. Com base nesse campo teórico, a educação compensatória se configura como estratégia para a superação da marginalidade, sendo uma resposta não-crítica aos problemas em evidência. (SAVIANI, 1985).

Embora, tenha se passado mais de 30 anos, a realidade da educação escolar no Brasil no contexto da cibercultura nos mostra que essa discussão continua atual, embora alguns aspectos tenham se diferenciado. Sobretudo, a aproximação com essas teorias se reforça no pensamento de que a aprendizagem escolar, no caso, a inclusão digital vai promover a ascensão do sujeito e sua inclusão social, bem como, a equidade social, o que para nós, se configura como um encantamento, já que, para nós, a inclusão digital e a inclusão social são interdependentes.

1.6.2 O professor no PROUCA

Acerca da compreensão do papel do professor pelo PROUCA, a análise dos documentos nos apresentou alguns aspectos relevantes para pensarmos sua concepção pedagógica. Considera-se que as TICs na escola podem transformar os papéis de professores e alunos, bem como, viabilizar a atuação do professor como orientador do processo educacional.

Nessa compreensão, o professor é concebido como pesquisador, orientador, que articula os conteúdos programáticos ao uso do computador, que potencializa a (co) autoria, a

aprendizagem colaborativa, a autonomia, a criatividade, a exploração da potencialidade do computador e da *internet* pelos alunos. Reconhece a experiência prévia dos alunos, bem como seus ritmos e estilos de aprendizagens. Destaca o poder do professor em decidir como e quando utilizar o computador com os alunos. Nessa concepção, cabe aos professores a dinamização da inovação no espaço escolar, através de práticas voltadas para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos e que “Prioritariamente os equipamentos deverão ser utilizados para atender as atividades pedagógicas e de gestão da escola.” (BRASIL, 2007, p.14). Isso significa que a proposta de forma de uso, embora coloque em relevo o trabalho com os conteúdos programáticos da escola, explicita a possibilidade de outras alternativas de uso do *netbook on line*. Nesse contexto, também se considera a relevância da equipe gestora para o alcance da finalidade do PROUCA, o que se expressa na proposta de que também participem dos cursos de formação continuada (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

A integração entre professores e a equipe gestora nos parece fundamental para o enfrentamento dos desafios elucidados com a inserção das TICs no espaço escolar, sobretudo para pensar possibilidades de uso pedagógico de tecnologias, nas quais os professores apresentam pouca familiaridade.

Ao levarmos em consideração a disparidade apresentada entre professores e os alunos relativa à destreza de uso da máquina, o que temos percebido com os estudos sobre o PROUCA é que na fase inicial do Programa em que se processa a apropriação de uso dos *netbook on-line*, o ritmo e as intencionalidades diferem entre professores e alunos. Parece-nos que a forma *lan house* se insere no espaço escolar quando os alunos utilizam a máquina sem ou com pouca intervenção pedagógica dos professores, que por sua vez, estão conhecendo a lógica do recurso tecnológico para, posteriormente, pensar em como usá-lo nas suas práticas educativas.

Consideramos que as iniciativas governamentais voltadas para inclusão digital não podem relegar a segundo plano o profissional de educação quando se preocupa com avanços no processo de inclusão digital, seja na elaboração das propostas, seja na implementação dessas propostas parece ser fundamental atentar para a relevância da mediação pedagógica na forma de uso das TICs. Aliado a esse fator, não se pode poupar investimentos para a motivação, atualização e acompanhamento do professor, pautado no trabalho de reflexão e contextualização.

1.6.3 Implementação do PROUCA em Pernambuco

O Governo do Estado de Pernambuco aderiu de forma receptiva e com boas expectativas o PROUCA, o que se expressa pela intenção de ampliar a experiência para além das 7 escolas escolhidas com a sua participação, a partir de critérios como o baixo IDEB²⁰. Especialmente, em virtude de não ser um projeto que a Secretaria de Educação iria implementar sozinha, pois tinha um regime de colaboração em plena atuação que articulava com o município e o Proinfo do MEC, bem como, o Governo Federal com a disponibilização da tecnologia e a Universidade e pesquisa. Assim, havia um regime de colaboração entre a União, Estado e Prefeitura.²¹

As razões que contribuíram para essa aceitação foram: pela ferramenta e *internet*, pela proposta do PROUCA; pelas articulações com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com a responsabilidade de monitoramento, formação dos professores, acompanhamento e avaliação, de articular a pesquisa em ação. Bem como, pela ideia de que o acesso à tecnologia como ferramenta iria ampliar as possibilidades dos alunos, em seus conhecimentos. Para o professor, em buscar alternativas de ampliação das aprendizagens e do ensino, já que a ferramenta com acesso a *internet* poderia facilitar esse processo.

O contexto de políticas educacionais que o PROUCA se insere na Secretaria de Educação de Pernambuco é de formação continuada dos professores que articula as multimídias dentro do currículo escolar. De forma que se configurou tanto como política de inclusão digital, como de inclusão curricular. A secretaria de Educação de Pernambuco trabalhou com a perspectiva de projeto político pedagógico da escola e de gestão democrática e participativa. Assim, as escolas tiveram certa autonomia sobre as regras no seu Projeto Político Pedagógico, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Estaduais. A coordenação do PROUCA acompanhou o andamento da implementação nas escolas.

Sobre o processo de apresentação do PROUCA na Secretaria do estado, primeiro se anunciou a escolha das escolas em 2007 e deu início ao processo de formação com os gestores das escolas públicas e a sensibilização nas escolas. Isso, pela demora da efetivação do PROUCA, que se deu, finalmente em 2010, após 3 anos de espera. Assim, realizaram outras formações com outras tecnologias. Quando foi definido o tipo de computador a ser utilizado com o PROUCA, a UFPE assumiu a formação de professores.

²⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

²¹ Informações extraídas pela entrevista com representante do Governo do Estado de Pernambuco, que participou do momento de implementação da proposta do Programa UCA, além do conteúdo dos documentos referentes ao PROUCA.

Sobre os entraves na implementação do PROUCA, houve problemas com a infraestrutura das escolas (tomadas, local para armazenar os computadores, dentre outros), com os problemas de funcionamento da máquina e na conexão com a *internet*, que o Estado de Pernambuco teve dificuldade de cumprir. Foi disponibilizado um técnico para formação continuada que era responsável pelos municípios de Pernambuco. O que nos parece insuficiente para atender a demanda das escolas, quanto à solução para os problemas apontados.

O PROUCA foi total, apenas em Caetés, onde foi implementado em todas as escolas e os alunos tiveram a oportunidade de levar o *netbook* para outros espaços fora da escola e contribuir para a inclusão digital também das famílias. Nas demais escolas, não foi possível ocorrer por resistências dos gestores quanto à segurança dos alunos e do computador, pelo risco de extravio, também pelo número insuficiente de computadores para a quantidade de alunos, dentre outras razões. Aliada a esses fatores, está a dificuldade na disponibilização da carga horária do professor para possibilitar que ele se dedique à formação, pois o número de professores substitutos foi insuficiente para que pudessem se ausentar da sala de aula. O que é respaldado pelas leis do Ministério Público que não permite que os professores saiam das aulas, quando não se tem substituto. Isso indica que a infraestrutura necessária para viabilizar a proposta foi relegada a segundo plano.

O PROUCA ofereceu o curso de formação continuada aos professores em ambiente presencial com os formadores (da área educacional) e os multiplicadores (pessoas que possuem afinidades com o uso do computador) e em ambiente virtual no site específico.²² Segundo as informações do blog, o curso foi dividido em três módulos, que trabalham na perspectiva de interação em ambiente virtual de aprendizagem, especialmente o e-proinfo e com as ferramentas interativas na *internet*, dentre outros.



Figura 3. Página do *blog* do PROUCA em Pernambuco

²² Destacamos que essas informações acerca da proposta de formação de professores do PROUCA pode não ter correspondido à forma em que se concretizou. Maiores informações, acessar o site: <http://ucape.blogspot.com/>

- Módulo 1 – Apropriação tecnológica, com a proposta de conhecer os recursos do computador portátil para ser trabalhado no espaço escolar.

A exploração do *link* referente a esse módulo nos revela alguns aspectos interessantes, como por exemplo, sugestões de navegação em outros sites vinculados à educação, como os Portais de Domínio Público, o Portal do Professor e o TV Escola. Ensina a explorar o potencial do computador através de textos escritos, imagens e *links*, bem como, estimula a pesquisa através do acesso ao Google. Ensina como organizar as informações em arquivos e pastas e como usar o Portal do Professor, com a disponibilização de endereços e dicas do PROUCA são outros recursos dessa etapa.

- Módulo 2 – Web 2.0- Vivência de ações pedagógicas através da exploração dos recursos da *internet*, a saber: o correio eletrônico, lista de discussão e blog. Como intuito de estimular a reflexão do professor sobre as possibilidades para seu planejamento de situações de aprendizagem na escola.

- Módulo 3a – Formação de Professores tem como proposta de trabalhar em 40 horas, sendo 12 horas de forma presencial e 28 horas a distância. Apresenta como objetivos²³:

- desenvolver atividades que visam oferecer subsídios para planejar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, com o uso das TIC, em sala de aula;
- favorecer a estruturação e dinâmica em redes de apoio e cooperação entre alunos, entre alunos e professores e entre professores.

Os trabalhos se desenvolverão em quatro momentos diferenciados:

- Exploração e análise de diferentes experiências pedagógicas, que se valem de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para trabalhar de forma inovadora;
- Proposição e planejamento de uma ação pedagógica com os alunos na escola, usando os recursos do laptop e da web 2.0;
- Implementação e acompanhamento das ações planejadas para desafiar, orientar e reajustar os processos desenvolvidos com e pelos alunos e identificar aspectos facilitadores e restritores dos processos desenvolvidos;
- Socialização dos resultados das práticas desenvolvidas, buscando soluções compartilhadas para as dificuldades encontradas (UCA, 2010)

Nessa etapa, percebemos que se discute com os professores algumas alternativas para o trabalho pedagógico com o *netbook* do UCA, bem como, levanta algumas questões que precisam fazer parte do planejamento das aulas, como: Que características a turma apresenta que podem ser facilitadoras ou restritoras do trabalho a ser desenvolvido? Tenho colegas de turma que poderiam ser meus parceiros? Os pais atendem às solicitações e os autorizariam a saírem da escola comigo e colegas? Os alunos são habituados a utilizar a *Internet*? O que fazem? (UCA, 2010)

²³ Citação extraída da página: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/acoes.html

- Módulo 3b- Formação de Gestores

Esse módulo tem como proposta contribuir para a inclusão digital e social do aluno das escolas públicas. Nesse sentido, busca-se estimular a reflexão acerca das questões relacionadas ao gerenciamento da escola com a inserção das tecnologias, levando em consideração as implicações no administrativo, econômico, pedagógico, tecnológico, bem como, da comunidade escolar.

A proposta de formação continuada dos professores e gestores ofertada pelo PROUCA nos parece ser bastante interessante para estimular a reflexão dos envolvidos diretamente no processo educacional, já que contempla não só o conhecimento técnico da máquina, como o questionamento sobre o significado e o sentido do PROUCA e a reflexão acerca das ações pedagógicas desenvolvidas com o computador.

A análise da implementação do PROUCA²⁴ no Estado de Pernambuco nos mostra que os problemas apontados (número insuficiente de computadores, problemas técnicos, apoio insuficiente de suporte técnico, infraestrutura da escola, dentre outros) foram cruciais para limitar a efetivação da proposta do PROUCA e incidem diretamente nas ações pedagógicas dos professores com o computador negativamente. Como explorar o universo do ciberespaço com os alunos, quando há problemas constantes de conexão com a *internet*? Como estimular a reflexão do professor acerca do uso das TICs no espaço escolar quando não lhe é permitido que se ausente da sala de aula para participar das formações continuadas oferecidas pelo PROUCA? Essas indagações sinalizam algumas das contradições existentes na relação das iniciativas governamentais com a realidade da escola pública brasileira e das condições de trabalho do professor.

²⁴ No ano de 2011, a atuação do PROUCA se encontrava desvinculada da UFPE, que deixou de desenvolver as atividades em que, outrora, assumiu a responsabilidade. Assim, as escolas que continuam trabalhando com o PROUCA tem administrado a implementação por conta própria.

CAPÍTULO 2 A REFLEXÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR

O conjunto de memórias de uma vida, daquilo que fomos, daquilo que fizemos é, pois, uma presença que, a partir de um certo momento, acompanha o resto de nossa vida; é uma companhia secreta, meditativa, que se transforma em projeto narrativo acabado e pode devolver sentido à existência, permitindo, àqueles que se sentem invadir por esse “pensamento/momento autobiográfico”, que transformem a paixão por seu passado em paixão por vida ainda não vivida.

Alba Olmi

Neste capítulo evidenciamos a importância de cultivarmos momentos de silêncio/diálogo interior face à realidade contemporânea, onde o ritmo de vida acelerado e o fluxo das inovações científicas e tecnológicas dificultam essa prática. No que tange a construção do professor, a reflexão crítica aparece como fundamental para a construção da sua concepção acerca da profissão, bem como, para a formação da consciência de si e da coletividade nas tomadas de decisões e intervenções sociopedagógicas. Nesse sentido, organizamos o capítulo em três eixos, com os seguintes títulos: 1) A reflexividade como integrante do Ser humano; 2) A autonomia e criticidade nas deliberações sociopedagógicas e; 3) A narrativa de si mesmo como experiência formativa. Essas temáticas se imbricam em alguns aspectos, ainda que não sejam condicionantes.

Para essa discussão, assumimos o propósito de articular as contribuições de autores que discutem a reflexividade (ARCHER, 2003), a autonomia (FREIRE, 1996, 2000, 2003, 2005) e a narrativa de vida (JOSSO, 2004; RICOEUR, 2010), dentre outros autores, na fundamentação do estudo referente ao nosso objetivo geral da pesquisa, uma vez que, irão subsidiar nossas considerações acerca da travessia do professor dentro da sua profissão, assim como a nossa reflexão acerca da proposta e implementação dos Programas sociais de inclusão digital, no qual o PROUCA se insere.

O que elucidamos com esse aporte é o papel da dimensão intelectual e da dimensão política na construção do professor na realidade cibercultural, ou seja, partimos da compreensão de que sua formação reúne o fator subjetivo e o social, além do conhecimento técnico. O que também nos ajuda a pensar o processo de inclusão digital do professor, que porventura, repercute nas suas ações pedagógicas junto ao PROUCA. Desse modo, esse capítulo se configura como a base de sustentação do nosso estudo.

2.1 A reflexividade como integrante do Ser humano

Para iniciarmos essa discussão, partiremos do significado da palavra reflexão e reflexividade. Larrosa (2002a) discorre acerca da estrutura básica da reflexão, percebida como ver a si próprio e considerada uma das formas do autoconhecimento. Etimologicamente, o termo reflexão na língua latina “*reflectere*” significa “virar”, “voltar para trás”. A reflexão se vincula à lógica do espelho, o qual apresenta a quem observa sua própria imagem exteriorizada, ou seja, reporta à capacidade da mente de se voltar para si mesma. Desse modo, “...O autoconhecimento, pois, aparece como algo análogo à percepção que a pessoa tem de sua própria imagem na medida em que pode receber a luz que foi lançada para trás por um espelho” (p. 59).

A reflexão, o olhar para si, embora se processe pelo indivíduo, resulta da sua interação com outros atores sociais e com o mundo. No âmbito educacional, essa ação reflexiva conduz à análise de todo o processo educativo a fim de atuar e modificar situações didáticas, por isso, não é um fim em si mesma. Ou seja, é um diálogo consigo da própria prática educativa interligado ao contexto social. Assim, o ato de refletir é fundamental para alcançar o autoconhecimento e compreender os condicionantes da vida, a partir daí, encontrar alternativas para a concretização dos nossos objetivos. Especificamente, na área educacional precisa ser incorporado desde os elaboradores das propostas educativas a nível nacional, dos gestores até os professores e alunos. Nessa discussão, partimos da compreensão de que

A reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de encarar e responder aos problemas....vai além da busca de soluções lógicas e racionais e implica intuição, emoção e paixão (PAIVA, 2003, p. 55).

A perspectiva de reflexividade que embasa nossa discussão compreende o ser humano como capaz de desenvolver habilidades, de terem autonomia e de atuar no seu percurso de vida e social, de acordo com as circunstâncias. No decorrer desse processo, a reflexividade se expressa de diferentes formas e norteia nossas deliberações e intervenções sociais, que tanto podem contribuir para promover mudanças, como para a manutenção da estrutura vigente. Desse modo, a reflexividade consiste na ação reflexiva dos sujeitos, exercida através do diálogo interior no meio em que vive. O que, segundo Wagner (2010) é a habilidade de deliberação interna sobre a realidade externa. A discussão acerca da reflexividade se pauta numa concepção específica de sujeito, subjetivação e subjetividade.

Com base nas nossas discussões realizadas no estudo individualizado sobre a abordagem autobiográfica e reflexividade, desenvolvido no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, compreendemos que o sujeito reporta ao pensamento acerca do que permanece em nós, aspectos que perpassa o nosso jeito de ser mediante o processo de mudança na nossa travessia de vida, ou seja, se ancora na ideia de que algo em nós diferencia dos outros.

A subjetivação parece se configurar como processual e mutável, ou seja, as experiências de vida que nos afetam emocionalmente atuam na nossa capacidade de dialogar consigo e ao produzir sentido são formadoras, contudo, essa produção não ocorre isoladamente, pois se insere em contextos culturais específicos permeados por lutas por constituição de significados que estão em constante movimento. No contexto cibercultural, a configuração do ciberespaço, pelo fluxo constante de informações, pela desterritorialização, pela não linearidade do tempo, dentre outros aspectos, também se apresenta como fator que desempenha influência na construção da subjetividade. Por sua vez, a subjetividade se expressa no cotidiano através do discurso e de práticas culturais.

Na perspectiva dos estudos culturais, as práticas de significação constituem os sujeitos e não, o inverso. Na compreensão de Foucault, estudos (MANSANO, 2009; HENNIGEN; GUARESCHI, 2006) apontam que a subjetividade se constrói nas relações de poder, nas quais há uma busca constante de imposição de significados. Assim, o discurso é expresso pela dispersão de enunciados e produzido por uma rede de discursos, “...podem ser entendidos como histórias que se, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 04). Para nós, essa consideração evidencia o poder da estrutura social na formação da subjetividade, de tal forma que, as relações sociais, sobretudo, parte do que se produz e é disseminado pela indústria cultural vem acarretar o assujeitamento.

Acerca da construção dos indivíduos e da sua relação com a estrutura social, Margaret Archer, renomada professora e autora inglesa, considerada decana do Realismo Crítico²⁵, há cerca de 20 anos desenvolve estudos no campo da Sociologia através de uma abordagem

²⁵ O realismo crítico surge há cerca de 20 anos da filosofia e das ciências humanas com inspiração no pensamento de Roy Bhaskar. Esse movimento tem produzido sólidas reflexões ontológicas que se contrapõem ao pensamento positivista, idealistas e pós-modernistas numa perspectiva não empiricista, que parte do pressuposto de que “...o mundo não é uma concatenação de acontecimentos e de experiências empíricas causalmente ligados entre si numa sucessão invariável..., e sim um conjunto de estruturas reais, transfactuais e casualmente eficazes”(VANDENBERGHE, 2010, p. 191). Essa perspectiva considera o mundo como diferenciado e estratificado, onde se percebe a relação interdependente entre causa e efeito. Assim, ressalta o poder causal dos mecanismos, que ao serem ativados podem gerar efeitos, que são afetados por outros mecanismos (HAMLIN, 2000; VANDENBERGHE, 2010).

morfogenética acerca da formação do indivíduo, com ênfase na conversa interna, percebida como mediadora da relação entre agência e estrutura social. Nessa relação, pensa a cultura, a estrutura e a agência de forma fragmentada e, ao mesmo tempo, conectada com o propósito de identificar suas inter-relações e, a partir daí, evidenciar como seus poderes se imbricam.

Nessa compreensão, a agência diz respeito à capacidade de resistência ao poder simbólico, de contrariação às expectativas socioculturais, que, porventura, pode reverberar na intervenção social e alterar o cenário no qual se está inserido, levando em consideração as circunstâncias restritivas e capacitadoras, ou seja, os atores mediam de forma ativa nos condicionamentos da cultura e da sociedade. Parte-se do pressuposto de que o sujeito nem possui autonomia plena, pois a busca e o alcance de seus projetos se processam dentro de um contexto social, que agrega em si, condições que restringem ou capacitam essa conquista, nem é determinado pelo poder da estrutura social, pois podem atuar e modificá-la (ARCHER, 2000; CAMPOS, 2010; VANDENBERGHE, 2010). Sobre a agência humana, compreende-se que,

...Quando indivíduos e grupos agem em situações particulares para defender seus interesses específicos e realizar seus projetos, eles reproduzem ou transformam as condições estruturais e culturais com as quais se defrontam, mas, nesse processo, são eles mesmos transformados, passando de agentes involuntariamente posicionados a atores sociais e pessoas individuais (morfogênese dupla) (VANDENBERGHE, 2010, p. 261).

Nessa perspectiva, a noção do *self*, antecede a socialidade sendo percebida como a continuidade da consciência, algo que nos é peculiar, que se conserva em nós em meio ao processo de mudanças do nosso ser. Essa noção se expressa por meio da autoconsciência corporal e pela ação causal intencional, o que para Archer não é fruto social nem expresso posterior à aquisição da linguagem. A continuidade da consciência é percebida através da memória, da retomada do passado vivenciado. A noção do *self* é constitutiva da identidade pessoal, que, por sua vez, é formativa da identidade social. Essa formação é contínua e fundamenta nossas preocupações últimas e influencia o diálogo interior, bem como, as nossas deliberações. Essa perspectiva nos parece pertinente por coadunar com a nossa compreensão de que os atores possuem a capacidade de mediar ativamente sua trajetória de vida, ou seja, de expressarem sua autonomia dentro das circunstâncias da realidade. A noção do *self* é concebida assim, como uma das propriedades dos agentes, necessária à emergência da identidade pessoal, que se forma a partir da interação com o mundo (ARCHER, 2000).

A discussão teórica de Archer (2003) busca o equilíbrio entre a agência e estrutura na formação da subjetividade e atuações sociais sob mediação da conversa interna. Assim, o cerne dessa discussão está na relação entre a subjetividade e a coletividade, indivíduo e sociedade por meio da reflexividade. Essa perspectiva de reflexividade concebe o ser humano como sujeitos que refletem de diferentes formas ao longo de sua trajetória de vida, pois a conversa interna acontece quando precisamos optar por algo, realizarmos uma escolha, ainda que não tenhamos consciência desse fato. Desse modo, a reflexão sobre si pode potencializar o autoconhecimento e o pensamento crítico acerca dos condicionantes sociais para o norteamento das nossas deliberações, ou seja, pensar como as possibilidades e limitações do contexto social influenciam o exercício da nossa autonomia e interação social. Portanto, os sujeitos reflexivos são percebidos pela autora como autores dos seus projetos de vida, o que lhe confere a consciência de serem empossados de poder social e de terem responsabilidades acerca de suas decisões.

Dessa forma, a reflexividade pode desencadear uma ruptura na forma de pensar e atuar na sociedade, isso porque, embora estejamos num constante processo de tentativas de nos recriarmos o poder da estrutura nos limita, especialmente quando temos o propósito de alcançarmos não só os nossos projetos particulares como alterarmos a sociedade. Assim, parece-nos que a reflexividade pode alterar a prática dos indivíduos, seu cenário a partir do momento em que avançam no processo de autoconhecimento, se reconhecem como indivíduo em constante aprendizagem e mudança e adquirem um diferente ponto de vista sobre seu contexto. O que se processa de forma diferenciada, de acordo com o estilo de reflexão que nos é predominante.

Para Archer, os estilos de conversa interna são integrantes do comportamento humano, de modo que o mesmo sujeito pode realizar mais de um estilo de reflexão e ter a predominância de um deles. Isso não significa que as pessoas se permitem influenciar pela conversa interna da mesma forma, ou seja, a forma com que dialogam consigo aliada aos seus interesses norteia suas deliberações e intervenções sociais situados nas circunstâncias sociais com as quais se deparam. Archer aponta três estilos de reflexão: reflexivo-comunicativo, reflexivo-autônomo e o metarreflexivo. De acordo com Wagner (2010) “Cada estilo ou modo constitui um perfil específico, havendo entre eles uma continuidade, com predominâncias e variações operacionais, dependendo da situação ou momento” (p. 27).

A relevância do diálogo interior, também chamada de solilóquio, conversa interna, encontro consigo por outros autores, segundo Nascimento (2007) é destacada por Shaftesbury na filosofia do final do século XVII e início do século XVIII. Nesse pensamento, a menção do

termo “Eu” já seria um indicativo da noção de si mesmo e, portanto, a questão central é entender como se constitui o eu e o nós a partir da ideia de que há algo de constante nas nossas inconstâncias subjetivas, ou seja, acredita-se nas particularidades do ser humano. O diálogo interior aparece como proposta para alcançarmos o autoconhecimento, uma vez que, ao reconhecermos nossas diferenças e equívocos caminhamos para o entendimento de quem somos e do que desejamos ser no futuro. Três exemplos de diálogo interior são mencionados por Shaftesbury: 1) *Self- dissection* (dissecação de si): análise de si mesmo; 2) Teatro: análise de si através da imaginação de um solilóquio, no qual expressamos nossas diversas facetas e avivamos nossa memória de fatos marcantes representadas num palco e na plateia, ou seja, assumimos o papel de ator e de espectador ao mesmo tempo; 3) *Pocket-mirrouir* (espelho de bolso): objeto que carregamos consigo para nossa contemplação constante como metáfora ao ato de reflexão. A função central do diálogo interior é o desenvolvimento do exame de si, a autocrítica que atua na formação da nossa identidade e autonomia.

É na conversa interna que moldamos nosso caráter e escolhemos qual figura assumiremos na vida. A mera memória de fatos acontecidos no passado não é suficiente para assegurar-me do que sou. Sem algo que ligue e estabeleça a relação entre várias lembranças desconexas, não poderia dizer que elas são minhas, que pertencem ao mesmo eu (NASCIMENTO, 2007, p. 46-47).

Nessa discussão, Larrosa (2002a) acrescenta que a construção e transformação da consciência de si mesmo é dependente da participação em redes de comunicação, ou seja, não se produz num solilóquio, mas a partir do diálogo entre as diversas narrativas. Vandenberghe (2010) também destaca essa afirmação quando confere relevância ao papel da intersubjetividade e da linguagem na reflexividade, de modo que a conversa interna é percebida como narração do *self* e, assim, ao narrar suas histórias de vida os atores são estimulados a organizarem suas preocupações, sua conversa interna e a sistematizarem sua história. Compartilhamos com o pensamento de que a conversa interna não se processa isoladamente, se configura com a comunicação com o outro, assim como ocorre no próprio momento da narrativa.

Essas afirmações evidenciam a constituição do diálogo interior como uma construção permanente, que se processa a partir da interação do indivíduo com a sociedade. Embora discordemos da compreensão de Larrosa acerca do significado do solilóquio, visto que, para nós, mesmo no solilóquio, em que se estabelece uma conversa consigo mesmo, dialogamos com outros sujeitos, com outros posicionamentos que podem reforçar ou mesmo, entrar em

conflito com o que estamos pensando. O que se quer dizer com isso é que, na nossa concepção, no solilóquio, diversas narrativas se entrecruzam e podem conduzir à transformação da consciência de nós mesmos. Contudo, nos parece fundamental a abertura para nos revermos, reconhecermos nossos equívocos e a flexibilidade para alterarmos nossos posicionamentos e atitudes. Certamente, o diálogo com outros sujeitos é primordial para provocar conflitos cognitivos e oportunizar a revisão do nosso pensar através da reflexão crítica.

Por outro lado, Vandenberghe reforça a necessidade de atentarmos para o risco do individualismo no exercício do diálogo interior. Assim, ressalta a dimensão política aliada à reflexividade, quando afirma que,

...Se quisermos nos mover da ética à política, diálogos internos serão simplesmente insuficientes, embora necessários. Precisamos conversar com outros, sobre os outros e a respeito da sociedade. Para expandir os limites de nossa mente e de nosso mundo da vida, precisamos ampliar a comunidade de comunicação e adotar o ponto de vista universalista do “outro generalizado”, para que possamos criticar as sociedades existentes do ponto de vista de uma sociedade alternativa mais inclusiva e democrática (VANDENBERGH, 2010, p. 267).

Isso implica a busca pelo equilíbrio no conflito existente entre os interesses individuais e os interesses coletivos. Ao se optar pelo desenvolvimento da nossa dimensão política, o diálogo interior irá se configurar de forma diferenciada, assim, não refletiremos somente acerca das preocupações que nos são de interesse particular, mas também com o nosso papel diante das situações sociais que possam contribuir para o bem estar coletivo.

Ao se tratar da construção do professor, Scoz (2011) em estudo sobre a subjetividade e a construção da identidade dos professores revela aspectos interessantes para refletirmos acerca da construção do professor na cibercultura. Através do jogo de areia, no qual os sujeitos criavam um cenário e discorriam a respeito com base nas suas vivências, a autora coletou informações acerca da história de vida das professoras. Dentre outros aspectos, destaca a dimensão afetiva como integrada à dimensão intelectual na construção da subjetividade. Mostra que fatos marcantes do trajeto de vida atuaram tanto, no jeito de ser dos sujeitos e quanto na sua atuação profissional, na forma com que se relacionam com os alunos e com outros sujeitos na escola. Toma como exemplo, “...a dificuldade de conciliar sua autoridade com a abertura de um espaço de descontração, de liberdade e de criatividade, o que viabilizaria a integração necessária para o sucesso na aprendizagem” (p. 206). Constatou-se também que a consciência desempenha papel importante na definição do sujeito. Contudo,

constata que a reflexão apresenta pouco espaço no cotidiano dos professores e, no momento em que se deparam com algum estímulo, nesse caso, a atividade de reflexão que desenvolveu com o jogo de areia, os professores alternam momentos de fala e de silêncio, sobretudo, se surpreendem com as conexões que conseguiram fazer a partir da sua própria narrativa de vida.

No espaço escolar, Charlot (2010) atenta para o fato de que o ato de refletir é condicionado ao tempo e acarreta consequências do que a ação improvisada pode ocasionar.

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos (CHARLOT, 2010, p. 91).

Contudo, na prática reflexiva, o pensar e o fazer não são dicotomizados, a teoria se constrói no cotidiano. A reflexão crítica ultrapassa o estritamente técnico ou prático buscando analisar as contribuições sociohistóricas em sua circunstancialidade para a formulação do nosso pensar, das nossas convicções. Questionamos: Quais características a educação escolar contemporânea precisa desenvolver para contribuir com o desencadear da reflexividade?

Alarcão (2001) concebe a escola reflexiva como capaz de pensar por si própria e atribuir aos professores à capacidade de atuarem socialmente com autonomia e criticidade. A escola que se nega a estagnar precisa ter abertura, flexibilidade e interagir com a realidade cibercultural, que reconfigura a forma de pensar, sentir e agir. O enfrentamento da complexidade dos problemas no âmbito escolar demanda a leitura e interpretação dos fenômenos de forma multidimensional. Por sua vez, os alunos formados numa escola reflexiva estarão mais preparados para expressar resiliência e capacidade de superação das dificuldades apresentadas na complexidade social, para assumirem uma postura crítica no cotidiano, já que, com o hábito de “refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação” (p. 12).

Formação percebida como inconclusa, ou seja, uma construção processual. Entretanto, a escola não tem preparado os alunos para viver diante da complexidade que caracteriza o contexto atual. Atenta para que essa mudança seja uma ação conjunta entre as decisões governamentais, a comunidade escolar, familiares e a comunidade (ALARCÃO, 2001). Para a autora, nessa escola, todos os agentes precisam ser reflexivos, com conhecimento e sentimento de si e dos outros. O paradigma emergente anseia pelo desenvolvimento da

resiliência, percebida como a capacidade de elasticidade e flexibilidade, aspirada pela nova ordem social e comunitária – sociedade planetária emergente- possivelmente, por razões de autodefesa e por subsistência.

Morin (2008) reflete que a aprendizagem de vida é realizada pelas vias internas e externas. Na via interna, através do exame de si, a autoanálise e autocrítica. No espaço escolar, deve ser estimulado em todos os níveis de ensino, mostrando os equívocos nos discursos convictos dos sujeitos, a forma em que está estruturada a forma de pensar. Na via externa, diz respeito, especialmente à introdução do conhecimento midiático, isso porque estamos imerso e somos influenciados pela mídia no cotidiano. Nesse sentido, a escola precisa trabalhar o olhar para si e para o mundo, a contextualização dos acontecimentos e sua interligação. Para tanto, a problematização, o ato filosófico e a ideia de integração entre as partes e o todo, ou seja, pautado na concepção sistêmica, analisar e sistematizar de forma multidimensional, ao invés do isolamento. “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (p. 89).

A tarefa de ensinar é vista como uma missão elevada e difícil, por essa razão requer amor e prazer. Nessa missão, dentre outras coisas, precisa “preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano” (MORIN, 2008, p. 102), bem como, para enfrentar as incertezas. Dessa forma, aponta cinco finalidades educativas para a cabeça bem-feita: aptidão para organizar o conhecimento, o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza e a educação cidadã. Essa discussão também perpassa as discussões contemporâneas referentes à formação de professores.

Sobre esse assunto, parece-nos que a compreensão de que a formação inicial de professores proporciona uma base prévia à prática do seu trabalho. Contudo, não podemos perder de vista que a formação profissional se processa ao longo de sua carreira. Propõe-se uma formação continuada que ressalte a preparação do professor na sua experiência profissional como ator que reflete suas ações cotidianas.

Ressaltamos que o hábito da atividade de reflexão precisa ser desenvolvido ao longo da vida, de forma que articule suas duas dimensões: “...a que supõe o exercício da capacidade cognitiva para analisar, esboçar e avaliar as ações em contextos determinados, e sua utilidade moral para discernir o valor e o significado que possuem” (SACRISTÁN, 1999, p. 45). Com isso, a educação escolar pode contribuir nesse processo quando trabalha em prol do

desenvolvimento da reflexão nos diversos níveis de ensino com vistas à incorporação efetiva do ato de refletir no cotidiano.

Essa educação requer uma Pedagogia que seja norteada por um fim, uma utopia, entendida como sonho possível de concretizar. Pautada numa proposta em que o aluno é visto como sujeito capaz de refletir sobre sua condição existencial dentro do contexto em que está inserido, pensar em alternativas e intervir na sua realidade com vista a alcançar condição de vida justa e humanizada. Isso implica, dentre outras coisas, no desenvolvimento da autonomia de pensar e agir, ainda que seja circunstancial; numa relação professor e aluno com menos distanciamento e dialógica.

Diante dessa discussão, compreendemos que o ser humano precisa se deparar com situações de estímulo na sua trajetória de vida, que o afete emocional e intelectualmente para o aprimoramento desse diálogo interior com criticidade, porque a conversa interna se processa de diferentes formas, inclusive de forma ingênua. O que nos instiga a pensar sobre o poder da atuação do processo educacional e da formação inicial e continuada de professores na constituição dos sujeitos. Parece-nos fundamental considerar que a influência externa do contexto social não atua na formação humana de forma isolada, isso significa renegar a capacidade humana de historicidade, de ser agente da sua realidade, capaz de expressar sua emancipação, dentro das circunstâncias sociais. Assim, o poder da subjetividade se expressa na relação do indivíduo com a sociedade, especificamente, na relação dos professores com as TICs e com a inclusão digital, especialmente na sua concepção dos acerca da profissão dentro do contexto da cibercultura.

2.1.1 Estilos de reflexão

Na forma com que refletimos estão imbricados nossos interesses particulares e sociais, o que vai influir nas nossas ações na sociedade, dentro das circunstâncias da realidade social. Embora o diálogo interior pareça ser um momento solitário, no qual silenciemos ou falamos de forma solitária, é também um momento em que é possível fazermos *links*, seja com a história, com cultura, com as nossas influências, com outros discursos, sistematizamos as informações e questionamos. A conversa interna é percebida por Archer (2003) como mediação da relação entre indivíduo e sociedade, estrutura e agência norteadas pelas nossas “preocupações últimas”, conforme definição da autora:

...Estas preocupações não são meios para nada além delas próprias, mas compromissos que são constitutivos de quem somos e uma expressão de nossas identidades. Quem somos é uma questão daquilo com o que mais importamos. Isto é o que nos torna seres morais. É apenas à luz de nossas “preocupações últimas” que nossas ações são ultimamente inteligíveis (ARCHER, 2000, p. 53).

Para essa autora, as identidades pessoais se atrelam à maneira com que priorizamos uma preocupação, tornando-a “preocupação última”. Essas preocupações agregam elementos particulares e sociais, bem como acomoda outras preocupações à principal, a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva se imbricam. Acrescentamos também outras dimensões à constituição da “preocupação última”: a espiritual, a política, a física, a sexual, dentre outras. Por outro lado, a identidade social é percebida por Archer como a capacidade de expressar o que consideramos importante em papéis sociais que possam contribuir para tornar a realidade favorável à expressão das nossas preocupações últimas. Assim, “...para que qualquer pessoa possa se apropriar de expectativas sociais, é necessário que elas tenham um sentido de *self* sobre os quais aquelas expectativas se imponham, de forma que elas possam reconhecer o que é esperado delas” (ARCHER, 2000, p. 57). Em meio a esse debate, os estilos de reflexão identificados por Archer evidenciam as possíveis contribuições para a sociedade, para sua estabilidade ou mudança.

a) Reflexivo comunicativos:

Os sujeitos considerados reflexivo comunicativos se caracterizam por não confiarem em si, no seu pensamento a ponto de sentirem a necessidade de buscar apoio na opinião alheia, portanto, abertas a influências dos outros. Isso porque, possuem o hábito de duvidarem se estão certos, temem se precipitarem e, raramente conseguem a chegar a uma decisão apenas pela influência da sua conversa interna. Assim, planejam, imaginam, pensam e se perguntam, assim, como os outros estilos reflexivos, mas buscam segurança do seu pensar com outros posicionamentos. Em virtude desses aspectos, procuram socializar suas reflexões, discutir os problemas e pensar, coletivamente suas deliberações. Comumente, as pessoas com que buscam apoio são de maior proximidade, com vínculo afetivo, como a família e amigos. De modo que se ressalta a importância das trocas entre o grupo para sua tomada de decisão, ou seja, o outro complementa seu pensamento (ARCHER, 2003).

Parecem se contentarem com a estabilidade da sua vida e da sociedade, pois sua ambição não é marcante na subjetividade dessas pessoas. O que não significa que sejam

desinformados ou não tenham consciência das questões sociais, das desigualdades e das condições limitadoras e de possibilidades das circunstâncias no seu poder. Os resultados das suas deliberações não produzem efeito considerável na dinâmica da sociedade, visto que dependem da interlocução para deliberarem sobre algo (Idem).

Esses sujeitos não costumam fazer planejamentos para longo prazo por acreditarem na força das influências do contexto social na sua vida. Desse modo, enfatizam as relações interpessoais e aspiram aquém de suas intenções, o que contribui para que tenham dificuldades em lidar com mudança do contexto habitual e assumir riscos. De forma que sua contribuição para a sociedade é baixa (WAGNER, 2010).

b) Reflexivo autônomos:

A introspecção é uma das características marcantes para os sujeitos com predomínio do estilo reflexivo autônomo. Ao contrário do reflexivo comunicativos, são convictos e confiam na sua conversa interna e, por isso, não sentem a necessidade de buscar apoio externo, da influência externa de outra pessoa para complementar seu pensamento, pois se percebem como autossuficiente para suas deliberações. Seus projetos e ações são definidos com autonomia, dentro das circunstâncias da realidade social. Nesse caso, a família, os amigos, dentre outros não exercem considerável influências nas tomadas de decisões. Embora sejam comumente interpretados como arrogantes, não o são, pois admitem suas limitações e assumem a responsabilidade das suas decisões. Na conversa interna, admitem seus acertos e equívocos, e quando isso acontece, não consideram que suas deliberações poderiam ter sido melhores se tivesse consultado outras pessoas, portanto, a autoconfiança, o automonitoramento e a autocrítica integram os momentos de reflexão desses sujeitos e se expressam na sua forma de vida, nas relações sociais (trabalho, amizade, dentre outras). Acerca da relação desses sujeitos com a estrutura social, reconhecem os problemas da sociedade e buscam alcançar a concretização dos seus projetos de forma estratégica. A mudança de contexto, para essas pessoas, não é vista como um problema. Contudo, embora se preocupem com a descontinuidade contextual, seus interesses particulares se sobressaem aos coletivos (ARCHER, 2003). Ainda que possuam autocontrole sobre sua vida e sejam capazes de mobilização social, isso pode não se concretizar, ou seja, manifestar apenas como tendência (WAGNER, 2010).

c) Metarreflexivos:

Essa forma de reflexão é considerada a menos comum nas pessoas, devido ao desafio de estabelecermos o hábito de refletirmos de forma crítica a nossa própria reflexão. São idealistas e convictos dos seus pensamentos, de forma que a conversa interna se configura com perguntas e respostas para si mesmo, ainda que não saibam como respondê-las. Muitas vezes, tecem críticas em relação à sociedade, a sua vida e a si mesmo por se apegarem a valores e ideais que formam suas convicções. Também se caracterizam pela inconstância com que realizam seus projetos, visto que podem mudar rapidamente, de acordo com suas preocupações. Assim, como os reflexivos autônomos, não sentem necessidade de buscar apoio de outros sujeitos para complementar sua reflexão e para suas deliberações. Desse modo, os sujeitos considerados metarreflexivos são aqueles em que se predomina o automonitoramento e a reflexividade crítica, especialmente, são persistentes em alcançar seus objetivos. Por estarem sempre em movimento, não se sentem confortáveis com a rotina e seus projetos de vida são norteados pelo seu interesse particular e pela preocupação com o bem coletivo, de forma que se atrelam à mudança da estrutura social. Assim, buscam a mudança e contexto de forma mais profunda que o reflexivo- autônomo (ARCHER, 2003; WAGNER, 2010).

A metarreflexão é considerada potente, porque, quando há o engajamento sobre algo, sob norteamto de nossas convicções, fazemos a diferença nos espaços sociais no qual estamos inseridos. Portanto, criam-se possibilidades de influenciar e transformar a estrutura e, como isso, tornar-se referência.

d) Reflexivo fraturados:

Os sujeitos que, numa fase da vida, relegam a segundo plano a conversa interna, seja qual for a razão, apresentam o estilo de reflexão fraturada, no sentido de que pode ser remendada a partir de estímulos. O que não significa que sua reflexividade está suspensa, mas sim que se processa de forma fragmentada, não habitual e que não produz consideráveis efeitos na sua relação com a sociedade. Contudo, essa condição de agente passivo não é permanente. Ao contrário dos outros estilos de reflexão que elaboram projetos de vida e trabalham para sua concretização, os reflexivo fraturados parecem ter maior dificuldade para encontrar alternativas para realizar seus objetivos e apresentam dificuldade de relacionar suas deliberações com a estrutura social. Suas conversas internas não são consideradas eficazes e

não contribuem para suas ações sociais, bem como, para a mudança da realidade. A acomodação para com seus projetos revela também que guiam a vida de forma técnica, por não explorar sua capacidade pessoal, seus interesses diante das circunstâncias sociais, ou seja, não costumam exercitar sua capacidade de intervir no trajeto de vida. Acredita que os acontecimentos estão além do seu controle e, por isso, a acomodação. Assim, a conversa interna dessas pessoas não trabalha para guiar suas ações, que apresentam considerável carga emocional e com pouca expressividade na dinâmica da social (ARCHER, 2003).

Sobre outros possíveis estilos reflexivos por meio de autorrelatos de conversa interna, estudo científico recente (WAGNER, 2010) corrobora a constatação de Archer, de forma que os estilos reflexivos encontrados no Brasil convergem com os encontrados na língua inglesa, assim como a transitividade entre estilos dentro do mesmo relato dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, acerca do estilo metarreflexivo, não se observou características idealistas e desejos de mudança da estrutura social. Com isso, percebemos que cada um dos três estilos reflexivos: reflexivo comunicativos, o reflexivo autônomos e o metarreflexivos trazem contribuições diferenciadas para a sociedade de acordo com as “preocupações últimas” dos sujeitos, sejam elas para reprodução ou mudança social. Portanto, os sujeitos reflexivos são concebidos como agentes ativos da sua realidade, contribuem assim, para seu próprio desenvolvimento pessoal e para a sociedade.

A questão se coloca diante do estilo reflexivo fragmentado é: Que alternativas podemos pensar para que a educação escolar básica e os cursos de formação de professores possam trabalhar para contribuir no avanço do estilo de reflexão fragmentado? Arriscamo-nos a dizer que o problema precisa ser pensado em sua base, ou melhor, que a educação escolar precisa ser repensada e reestruturada para ser reflexiva e contribuir para a formação humana. De forma que a fragmentação da estrutura escolar é também um agravante para o estilo de reflexão fragmentada.

A discussão acerca da construção da identidade pessoal e social norteadas pelas “preocupações últimas” e dos estilos de reflexão nos parece relevante para pensar a construção do professor na cibercultura. No sentido de considerarmos que as expectativas contemporâneas para a profissão do professor só serão internalizadas pelos professores quando se articularem com suas “preocupações últimas”, ou seja, integrarem-se à sua identidade social, caso contrário, essas expectativas podem não ser atendidas ou não se aproximarem do que a sociedade deseja. Fator que se alia à forma com que reflete, ou seja, com o estilo reflexivo que predomina na sua subjetividade.

De forma, que essa configuração, possivelmente vai incidir também nas suas ações pedagógicas, especificamente no tipo de atividades que desenvolve para seu trabalho com os alunos, se trás contribuições para sua emancipação social dentro da subalternidade ou não, ou se colabora mais para a conformação social. O que reforça nossa compreensão de que o fator subjetivo é um elemento forte para a formação do professor e sua atuação junto aos Programas sociais de Inclusão Digital. Ainda assim, não delegamos ao professor a única responsabilidade do sucesso ou fracasso dos PSDI e da qualidade da educação escolar.

2.2 Autonomia e criticidade nas deliberações sociopedagógicas

A aprendizagem dentro da perspectiva crítica requer o reconhecimento dos educandos como sujeitos capazes de questionarem, de decidirem, enfim, de contra-argumentarem nas discussões tanto entre colegas quanto com os educadores. O que significa que o educador precisa se preparar para essa realidade, repensar suas concepções e, sobretudo, se desprender da sua vaidade e com humildade enxergar essa postura como uma conquista não só do aluno como da sua profissão docente. Ou seja, ter consciência da sua responsabilidade de formação cidadã, da função social da educação. A aprendizagem nesse contexto é colaborativa, em todos se percebem responsáveis também pelos avanços intelectuais dos colegas. A comunicação se dá com o diálogo, no qual os sujeitos se fazem críticos e empáticos na busca por algo, não só no sentido do fazer político, mas em todos os sentidos existenciais.

Nessa compreensão, a autonomia está vinculada a uma dimensão mais ampla que envolve a perspectiva de emancipação dos sujeitos em sua ação nos contextos sociais. Por outro lado, abre-se a possibilidade de risco para que a autonomia se constitua num mecanismo de autossuficiência e afirmação de valores individuais não dignificantes da existência humana. Por essa razão,

Não podemos, por conseguinte, abandonar o que a ideia de autonomia sugere como aceitação da diferença, como expressão da variedade de formas pelas quais os professores vivem suas experiências de contradição, de opressão ou de exclusão e de como superá-las. Não podemos abandonar, em definitivo, o que sugere a autonomia como variação das posições e aspirações humanas e a singularidade com que os docentes podem viver as crenças, as esperanças e as utopias para sua vida e seu trabalho. Porém, tampouco podemos renunciar à ideia de compromisso ao qual se abre a emancipação e a perspectiva do intelectual crítico, de tal maneira que a autonomia não se transforme em uma busca pessoal e insensível às diferenças que revelam injustiças, opressões e marginalizações, diferenças que encontramos também na prática educativa e que amiúde são provocadas e sustentadas por ela (CONTRERAS, 2002, p. 187).

A autonomia, portanto, não é uma capacidade individual, algo que está relacionado à condição unilateral da pessoa, a partir dos valores e interesses mais específicos, como se fosse uma exclusividade profissional para atender a certos privilégios do professor. Isso implica dizer que, na realidade do espaço escolar as expressões de autonomia do professorado precisam ter como aspiração, não só a busca pela superação dos problemas de suas condições de trabalho e da busca pela conquista de seus desejos pessoais, como também buscar intervenções que, porventura, possam gerar efeitos na sociedade no sentido de emancipação humana.

Contreras (2002) apresenta um quadro que define a concepção de autonomia profissional a partir de três modelos de professor. Nesse caso, classifica o professor como especialista técnico, profissional reflexivo ou intelectual crítico. Para a primeira classificação, autonomia se constitui como atributo, como autoridade unilateral do especialista, pois está implicada com o domínio técnico dos métodos para atingir as metas estabelecidas na intervenção profissional e, nesse caso, não questiona a condição social tendo em vista que se caracteriza pela despolitização da prática, na medida em que aceita as metas definidas pelo sistema.

Quanto ao profissional reflexivo, fundamentada na Teoria do professor reflexivo de Donald Schön, a concepção de autonomia se constitui como responsabilidade moral individual, tendo em vista os diversos pontos de vista. Busca-se, portanto, nessa perspectiva, um equilíbrio entre os princípios valorativos e morais do indivíduo e a responsabilidade social. Nesse caso, o ensino deve ser norteado por valores educativos assumidos pelo sujeito docente, sempre num processo de negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais. Nessa concepção a autonomia assume uma capacidade criativa para a resolução de situações-problemas.

A concepção de autonomia, na perspectiva do professor enquanto intelectual crítico, está relacionada à perspectiva de emancipação, tendo em vista o bem individual e coletivo. Nesse caso, caracteriza-se pela autorreflexão sobre a ideologia e os condicionantes sociais, o que demanda a consciência crítica. A ideia de autonomia tem a ver com processo coletivo, comprometido com a transformação das condições institucionais e sociais do ensino, pois se posiciona em defesa dos valores dignificantes do bem comum, como a justiça e a igualdade. Enquanto o profissional reflexivo se posiciona a partir da reflexão sobre a prática, o intelectual crítico faz a intervenção na ação política transformadora a partir da autorreflexão sobre as distorções ideológicas e desigualdades sociais.

Na concepção de Freire a autonomia é vista como ontológica à capacidade humana e atrelada à ideia de autenticidade, de criticidade, de esperança, de coletividade e de compromisso social. Entretanto, é condicionada à influência do contexto social dos sujeitos concebidos como ser histórico capaz de atuar e promover mudanças na sua história de vida e na sociedade. Nesse sentido, a realidade, por ser criação humana, é suscetível às transformações.

Essa consideração nos instiga a refletir que a autonomia do ser não se processa de forma em sua completude, pois é circunstancial e condicionada de acordo com o contexto histórico em que o sujeito está inserido. Nessa compreensão, a autonomia é integrante da ontologia do ser humano que busca alcançar a transcendência, uma vez que “Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia” (FREIRE, 2003, p. 10). No âmbito educacional essa perspectiva implica um modelo de pedagogia ativa, que trabalhe no sentido de contribuir para a autenticidade e coerência do pensar e atuar na realidade por parte dos educadores e educandos.

...ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 26).

A proposta pedagógica de Paulo Freire apresenta aproximações com a pedagogia ativa apontada por Pierre Lévy para a cibercultura, uma vez que partem da concepção do aluno como sujeito que protagoniza o processo de aprendizagem e os professores atuam como orientadores dos alunos, no sentido de acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas e oportunizar atividades que possam instigar o pensamento crítico através de problematizações, o desenvolvimento da autoria, a aprendizagem colaborativa, além de que as trocas dialógicas integram a relação professor/aluno. Contudo, parece que os pensamentos de Freire e Lévy se distanciam quanto à dimensão política da educação, ou seja, a contribuição da educação para o desenvolvimento do pensamento crítico e da intervenção social para emancipação dos sujeitos, o que é base da pedagogia freireana.

Essa pedagogia tem como um dos pilares o diálogo que se constrói mediante comunicação crítica, na qual os sujeitos argumentam acerca de suas posições, refletem sobre seus posicionamentos com vistas à libertação individual e coletiva da condição opressora,

ainda que se tenha consciência das limitações dessa “liberdade” diante das circunstâncias. Portanto, é um movimento de *práxis* (reflexão-ação-reflexão), o que nos parece relevante na relação entre a educação escolar e os desafios advindos do contexto cibercultural, pois, “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2005, p. 30). O desenvolvimento da autonomia nessa compreensão requer, sobretudo, um professor/educador consciente da sua profissão e utópico, no sentido de sustentar sonhos possíveis de serem realizados, que acredite na melhoria da qualidade da educação. Freire (2000) parte da concepção da educação como ato criador e ressalta a relevância em assumir uma postura crítica da subjetividade no processo da construção do conhecimento, considerando a importância que a tecnologia assume no processo histórico e que, por essa razão, precisamos assumir uma postura de rigorosa vigilância ética sobre ela.

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente. O aprendizado de um conteúdo que se dê à margem de ou sem incorporar o aprendizado maior que é o da rigorosidade do pensar no sentido da apreensão da razão de ser do objeto não possibilita a indispensável rapidez de raciocínio para responder àquela exigência (FREIRE, 2000, p. 100).

Aqui, Freire discute acerca do caráter tecnicista da educação quando se volta para atender às exigências do mercado e se distancia do caráter humanista. Sobre o assunto, considera falso o dilema entre humanismo-tecnologia ao afirmar que se erra e perde a dimensão da totalidade por não oferecer a seus adeptos nenhuma forma real de compromisso ao se optar pela técnica em detrimento da perspectiva humanista, vista como forma de retardar as soluções mais urgentes, bem como, o pensar que a tecnologia é a razão dos males do homem moderno.

Propõe a harmonia entre a posição humanista e a tecnológica na sociedade e na educação. Assim, assume grande relevância a constante análise crítica das facetas da realidade cibercultural, especialmente da dimensão educacional, a qual tem como princípio norteador a formação do Ser na sua integralidade, mesmo quando não é efetuado no espaço educativo na instituição escolar. Nessa perspectiva, perpassa a questão ética do respeito à expressão da

autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional, o que pode ser desencadeada através de reflexividade, já que

É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento, ou mesmo na interrogação de seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve (SCOZ, 2011, p. 35).

Para tanto, é fundamental ter consciência dos desafios que permearão o interior da sala de aula, seja para o planejamento e prática das aulas, seja para a dinâmica da relação professor e aluno. Dentre outros desafios, estão os condicionamentos sociais que dificultam o trabalho de elevação da criticidade e autonomia, levando em consideração a superação dos interesses meramente individuais para a preocupação com a coletividade. Isso implica pensar a relação do sujeito com as TICs, na sua interconectividade e interdependência na cibercultura. Nesse sentido, Zabala (1998) enfatiza a autonomia como objetivo último do crescimento pessoal dos alunos para que atuem de forma competente nos contextos sociais.

Impulsionar esta autonomia significa tê-la presente em todas e cada uma das propostas educativas, para serem capazes de utilizar sem ajuda os conhecimentos adquiridos em situações diferentes da que foram aprendidos. Para poder alcançar esta autonomia será necessário que ao longo de todas as unidades didáticas os professores e os alunos assumam responsabilidades distintas, exercendo um controle diferente conforme os conteúdos tratados, com o objetivo de que no final os alunos possam aplicar e utilizar de maneira autônoma os conhecimentos que adquiriram (ZABALA, 1998, p. 102).

Conscientes de que esse anseio teórico, dificilmente se processará em curto prazo, quiçá em longo prazo se não houver empreendimentos para tanto, essa ideia nos parece fundamental para nortear a trajetória do professor no campo educacional preocupado com a contribuição que a educação escolar possa ofertar para a formação humana na perspectiva emancipatória. Contreras reforça a nossa argumentação na afirmação de que,

Defender, nesse caso, a autonomia dos professores é defender um programa político para a sociedade e um compromisso social com a profissão. E apenas sob esse programa, isto é, em benefício de uma democratização maior da sociedade, de suas estruturas e das novas gerações, de suas experiências e aprendizagens escolares, pode-se sustentar uma concepção da autonomia que possa em algum momento opor-se ou resistir às demandas da sociedade (CONTRERAS, 2002, p. 205).

É, portanto, uma autonomia que evidencie o caráter pedagógico da educação escolar em relação às exigências de mero cunho mercadológico e político partidário. Como Sacristán (1999) ressalta: “...O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (p. 76). Esse interrogar implica a compreensão acerca de como a ideologia funciona e reflete sobre si mesmo e sobre a própria atuação profissional, bem como, problematiza os interesses subjacentes às diversas influências do campo educacional, tais como, as demandas do contexto contemporâneo, as iniciativas governamentais para a educação escolar e o currículo escolar (GIROUX, 1997). Daí, a relevância em agregar à base reflexiva do professor ao seu conhecimento técnico.

Diante do cenário adverso à expressão da autonomia e de deliberações sociopedagógicas críticas, há possibilidade de resistência por parte dos professores? Na nossa compreensão, a resposta é afirmativa, uma vez que a resistência se expressa no cotidiano dos professores de forma diferenciada, seja por questionamentos, seja por se negar a compactuar de situações que abalam sua ética humana e profissional, seja por intervir na realidade a fim de alterar um contexto. Também não podemos desconsiderar que, embora a condição de professor seja de predomínio da subordinação e do consumo na área educacional, no interior da escola, especificamente na sala de aula, o professor tem alguma possibilidade de expressar sua autonomia na maneira em que trabalha com os conteúdos programáticos e com as TICs.

Com isso, consideramos que a expectativa central para o professor na cibercultura na perspectiva crítica, é de que conecte o pedagógico (reflexão e intencionalidade) ao conhecimento técnico da profissão (saber planejar aula, preencher cadernetas, atribuir notas/conceitos na avaliação da aprendizagem dos alunos, dentre outros) e ao conhecimento de uso e do potencial das TICs.

A contribuição teórica dessa discussão acerca do significado da autonomia e do pensamento crítico na construção do professor nos parece relevante por ressaltar a dimensão política da profissão de professor, necessária na educação escolar, especialmente nas instituições públicas, onde se encontram maior parcela de estudantes desfavorecidos socialmente. Não podemos perder de vista que a expressão da autonomia do professor e dos alunos se vincula fortemente com as condições de trabalho da profissão: com o modelo de gestão escolar, com o excesso de controles e burocratização no trabalho do professor, a fragmentação dos conteúdos programáticos e da organização das disciplinas, a solidão do professor, dentre outros. Esses fatores exercem influência no planejamento, na prática

educativa e quando, limitadores, contribuem para o aniquilamento de expressões autônomas de professores e alunos.

2.3 A narrativa de si mesmo como experiência formativa

A configuração da sociedade contemporânea evidencia a fluidez das informações e a preocupação com a imagem e a imaginação. Os recursos disponíveis no ambiente virtual se apresentam como possibilidade de expressão da subjetividade, ainda que sujeita à exposição pública e a invasão de privacidade. No cenário da *internet*, o falar sobre si se expressa de formas variadas, seja através de publicação de fotografias da infância até a atualidade, seja pelas postagens em *twitter*, *Orkut*, *facebook*, dentre outras mídias sociais, que socializam a nossa forma de vida, nosso jeito, nossas preferências.

Por outro lado, percebemos que em outros espaços, a narrativa de si perde força nas interações sociais, assim como o próprio exercício do silêncio e diálogo interior, pois reservamos um tempo mínimo para essa prática, ao longo do nosso dia. As perguntas que costumamos fazer são: Para que perder tempo pensando e refletindo a vida se temos uma infinidade de coisas para realizar? O que vou ganhar ao destinar parte do meu tempo para relembrar o passado e narrá-lo, sobretudo em escutar a história de vida do outro? Com esses questionamentos, podemos tecer algumas considerações: a) A administração do tempo torna-se central nas nossas escolhas e forma de vida; b) No modelo de sociedade em que vivemos a aquisição da informação se sobrepõe à sua sistematização, à reflexão crítica e à produção do conhecimento; c) A curta memória, o pensamento rápido torna-se mais valorizado do que a memória longa, que reporta à nossa história de vida.

No campo educacional, a configuração da profissão de professor apresenta aspectos que se atrelam à construção do professor e que demandam maiores reflexões, dentre eles, o fato de que as professoras serem maioria na profissão. Sobre o assunto, Fontana (2010) destaca que a condição feminina agrega especificidades às relações sociais no interior da escola e à formação profissional. A autora faz incursão em estudos científicos acerca de gênero feminino na profissão. Mostra que esses estudos constataram que a prática profissional da professora se atrela intimamente com sua condição de mulher, sua constituição, experiências e expectativas, ou melhor, que características culturalmente produzidas acerca da mulher se expressam na forma com que a professora se relaciona com a profissão.

O processo em que alguém se torna professor (a) é histórico, ensina-nos ela, mesmo sem pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a)... (FONTANA, 2010, p. 50).

Essas influências se processam tanto na escolha profissional, marcadamente influenciada pela família e pelas concepções acerca da profissão definidas como vocação, amor, doação, gostar de crianças, dentre outros aspectos, quanto em sua permanência. Assim, o espaço escolar torna-se, de certa forma, a extensão das relações familiares, quando carregadas de afetuosidade. Diante dessa constatação, a questão que se coloca é: Que ganhos a abordagem autobiográfica através da análise da narrativa de si pode trazer para aguçar a reflexão acerca de questões vinculadas à profissão de professor?

A consciência dessa configuração torna-se relevante para alavancar mudanças na vida pessoal e profissional das professoras, a avaliação das razões que influenciaram seu ingresso na profissão de professor, análise das suas ações pedagógicas e da relação com os alunos no sentido de perceber se reproduz a cultura machista, dentre outros aspectos. Para tanto, entendemos que a narrativa de si, o olhar do outro através de momentos de trocas, podem ser uma das alternativas para provocar a reflexão e a consciência de si e global diante do contexto social. Daí surge o nosso interesse em apontar a relevância da narrativa de si para o processo de construção subjetiva com vistas a uma formação humana que articule os anseios particulares com os do bem coletivo.

Na incursão acerca da abordagem autobiográfica, constatamos que há cerca de 30 anos, o interesse pela qualidade da educação escolar impulsionou o desenvolvimento de estudos sobre a profissão de professor, seu papel e suas condições de trabalho. No mesmo período, a perspectiva da história de vida entra em voga nas metodologias de ciências humanas como meio para observar os fenômenos da realidade e nos debates dos eventos científicos, embora não tenha o papel de destaque nos estudos em relação a outras abordagens. Dessa forma, a abordagem autobiográfica, aos poucos, ganha espaço nos estudos da área educacional. Indagamos: Quais as possíveis razões para justificar a marginalização da abordagem autobiográfica na pesquisa científica?

Possivelmente, sua marginalização se deva ao fato de evidenciar a subjetividade e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de formação dos sujeitos, o que

se reverbera com a necessidade de buscar espaços e justificar o uso dessa proposta para seu reconhecimento como pesquisa científica. Outra possível razão seja pelo fato de que a abordagem biográfica se contraponha ao pensamento cartesiano, por se aproximar fortemente com o pensamento sistêmico, sobretudo ao evidenciar uma metodologia de pesquisa formação centrada no sujeito, por considerar suas relações com a estrutura social, ou seja, “...vai contra a corrente das abordagens redutoras habituais, entusiasmo ou desorienta pela visão de conjunto que propõe” (JOSSO, 2004, p. 40).

Estudos desenvolvidos a partir dessa abordagem parecem apontar para mudança do posicionamento do pesquisador perante o processo da pesquisa científica e para a contribuição dessa proposta metodológica para novas reflexões que abrangem a formação e a autoformação. Conforme aponta Silva e Pádua (2010c), o pesquisador torna-se parte do processo de trabalho com narrativas, uma vez que assume a responsabilidade de reconstruir, sistematizar de forma global, os sentidos das experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa. Para Josso (2004), esses estudos são heterogêneos em sua forma e se adéquam às lógicas dos projetos, assim, podem se configurar como base central da pesquisa ou de forma limitada, ou seja, nesse caso não se trata da história de vida e sim, de uma abordagem biográfica ou de uma abordagem experiencial, comumente vinculada a uma temática específica. No caso da nossa pesquisa, apresenta aspectos tanto da abordagem experiencial com questões ligadas às experiências dos professores nos cursos de formação de professores para a formação da sua concepção profissional e na prática educativa pela a análise do uso das TICs, quanto da abordagem biográfica a partir do resgate da memória acerca das influências para seu ingresso e permanência na profissão.

Olmi (2006) parte do estudo acerca da evolução do gênero autobiográfico ao longo da história para discutir a constituição da perspectiva vigente da narrativa de si, de método formativo dos sujeitos. Confere à narração, o aprendizado da documentação da experiência no passado e no presente que se vincula à ideia de cuidado de si, uma vez que pode aumentar a autoestima e evidenciar aspectos marcantes que perduram na memória e são constitutivos do nosso Ser, sobretudo educa o desenvolvimento do mundo interior. Para Olmi, essa prática possibilita a revelação dos aspectos positivos e das negatividades das nossas vivências, portanto, permite uma reinterpretação da vida sob o olhar da alteridade. Entretanto, para se colocar no papel de espectador é necessário tomar distância de si mesmo, ter coragem e disciplina, com isso, o indivíduo pode reconhecer suas diversas facetas, ao mesmo tempo em que protagoniza sua vida e assume a responsabilidade pelas suas ações. Desse modo, a narrativa de si é considerada uma reconciliação da pessoa com seu passado, com o que ela foi

e o que ela é. Assim, é uma prática constantemente aberta, passível de renovação do olhar do narrador.

A narrativa, por ser um gênero discursivo em que a imaginação e a interpretação unilateral dos acontecimentos se imbricam na expressão da linguagem, oportuniza, não só o conhecimento sobre a experiência vivida, como também a constatação de que é uma construção aberta, ou seja, a cada história narrada agregamos novos aspectos, outro olhar. Isso porque, o próprio ato de narrar nos afeta, ainda que não tenhamos consciência imediata da mudança gerada no nosso pensamento e práticas cotidianas. Essa capacidade de afecção também atinge quem se coloca diante dessa narrativa- o ouvinte e o leitor. “...As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. (JOSSO, 2004, p. 43) Desse modo, o caminhar para si se configura como busca pelo autoconhecimento, de sabermos quem somos. Essa busca incessante assume relevância dentro do modelo de sociedade vigente, onde Maffesoli (2004) destaca a prevalência da heteronomia (o outro é minha lei) e por identificações ao invés da identidade dos sujeitos.

Ricoeur (2010) contribui para avançarmos nessa discussão, quando elucida a necessidade de se analisar criticamente a narrativa da história de vida sob a compreensão de que agrega em si aspectos que reportam tanto ficção, quanto a realidade, a relação existente entre a vida e a narrativa. Esta é compreendida como a síntese da concordância e da discordância, ou seja, do heterogêneo. Desta maneira, se configura como uma interpretação transitória e, ao mesmo tempo, formativa da vida, que conduz à compreensão de nós mesmos. Assim, a narrativa de si, expressão da identidade da pessoa, está em constante movimento com as narrativas da cultura, “...É assim que aprendemos a nos tornar o *narrador* de nossa própria *história* sem que nos tornemos inteiramente o autor de nossa vida” (p. 210). Com isso, a ação quando narrada está *simbolicamente mediatizada*, isso porque se concatena com signos, regras e normas sociais.

As vivências se transformam em experiências no momento em que refletimos sobre a realidade do passado, da forma com que o percebemos. Assim, a narrativa de vida é também uma forma de contar a história do que vivenciamos a nós mesmos, “...Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções” (JOSSO, 2004, p. 60) A busca e o processo do autoconhecimento não ocorre de forma isolada, também interagimos com outros indivíduos mesmo no nosso diálogo interior.

É importante para refletirmos de forma crítica acerca da nossa autopercepção, uma vez que pode nos mostrar aspectos que não havíamos nos dado conta.

Na medida em que a narrativa de história da formação conta as vicissitudes do diálogo entre o individual e o coletivo, ela introduz uma reflexão sobre a articulação para cada um entre estas duas ordens de realidade e apresenta-se como uma boa alavanca para tomar consciência da coabitação das significações múltiplas de uma mesma atividade ou de uma mesma vivência (JOSSO, 2004, p. 136).

Dessa forma, aponta para o fato de que, a tomada de consciência do que constitui o processo contribui para se transformar as vivências em experiências. Isso ocorre quando, de certa forma, conseguimos nos distanciar da realidade que vivenciamos e reavaliá-la com olhar crítico, por outro ângulo, com a identificação dos fatores que influenciaram, possibilitaram, limitaram ou adiaram nossas deliberações. Para tanto, é preciso reconhecer também nossos equívocos e analisar as contribuições dos acontecimentos passados para nossa forma de lidar com o tempo presente. De tal maneira, que temos a possibilidade de transformarmos nossas vivências em experiências que nos poderão ser úteis em situações futuras.

Com isso, percebemos que “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 2002a, p. 48). Nesse ponto de vista a verdade sobre os sujeitos se explicita a partir dos seus próprios relatos, no qual está intrínseca sua subjetividade, por sua vez, constituídas a partir das disputas de poder.

Na autorreflexão, somos conduzidos a nos olhar como se estivéssemos diante de outra pessoa, com uma parte de si que, até então não nos era conhecida. Nessa relação pluralidade/singularidade da análise crítica de nossas recordações, considerada “meta”, naturalmente é possível ocorrer um estranhamento, que pode gerar surpresas e sentimentos contrastantes, de angústia, de alívio, de alegria, de tristeza, indignação. Todo esse processo reflexivo possui via dupla, uma vez que, a análise crítica do que nos constitui, ao mesmo tempo em que nos ajuda a entender o que nos tornamos no tempo presente, nos faz agregar novos sentidos na nossa história de vida e volta a nos constituir, ou seja, se configura como elemento da nossa construção.

Larrosa (2002a), com base no pensamento de Foucault, define a experiência de si como resultante do processo histórico de fabricação, no qual a verdade do sujeito é constituída pelo entrecruzamento de discursos, assim como a sua interioridade é também constituída por

outras subjetividades, de forma que “...esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas” (p. 43). Em outro estudo, propõe pensar a educação a partir da experiência²⁶ e da produção de sentido. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002b, p. 21). O que nos parece implicar abertura e sensibilidade dos indivíduos para se deixarem afetar pelos acontecimentos da vida, senti-la. Contudo, a configuração da realidade cibercultural, com a não-linearidade do tempo e com o fluxo excessivo de informação não nos parece favorável para essa forma de sentir a vida. Nesse contexto, Larrosa destaca o fato de que a preocupação central dos indivíduos tem sido com a aquisição máxima de informação possível, estar atualizado, opinar sobre os acontecimentos, em contraposto, à construção do saber experiencial e do posicionamento crítico.

Sobre esse aspecto, o autor tece críticas contundentes à superficialidade que perpassa na forma com que a sociedade está se relacionando com a informação e ressalta a necessidade da experiência, sobretudo no contexto histórico não dispomos de tempo suficiente para isso. Assim como a fragmentação das informações veiculadas, o que dificulta a conexão das informações. É importante ressaltarmos outro aspecto da realidade contemporânea que também exerce influência nos processos mentais dos indivíduos, o poder da indústria cultural veiculada nos meios de comunicação, que ao mesmo tempo em que satisfaz parte de nossas necessidades, também as cria num processo alienante. Nesse cenário, o funcionamento dos espaços escolares, segundo o autor, também contribui para não adquirirmos experiências. Sobretudo, em razão de que o tempo dispensado para a experiência, momento de interrupção, de silêncio interior é percebido, comumente de forma negativa, como perda de tempo.

...O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002b, p. 23)

Para Larrosa, o sujeito da experiência é aquele que vive a vida de forma intensa em suas conquistas e frustrações, sobretudo diz respeito ao sujeito que se permite correr riscos, que se apaixona, que se expõe. É também, receptivo, sofredor, tombado, derrubado, mas

²⁶ Sobre a etimologia da palavra, de acordo com Larrosa (2002a) a experiência consiste na relação com algo que se prova. Tem como raiz indo-européia a palavra *per*, que vincula à travessia, passagem. Afirma que, nas línguas germânicas e latinas o significado da palavra experiência é associado à ideia de travessia e de perigo.

capaz de se reerguer e se transformar ao longo da vida. Nesse sentido, a opção pela experiência se confunde com a própria vida.

Com essa discussão, chegamos à compreensão de que a abordagem autobiográfica percebe o indivíduo na sua historicidade e em construção permanente, capaz de intervir no seu curso histórico com autonomia circunstancial. Perspectiva que se articula fortemente com o pensamento de Paulo Freire, visto que evidencia a reflexão para o avanço da consciência mágica e ingênua para a consciência crítica, norteadora das ações políticas, que repercutem na sociedade. Esse pensamento, parte do pressuposto de que o indivíduo é também responsável por si próprio e por isso, evidencia a protagonização dos indivíduos, tanto na sua vida pessoal, quanto no desenvolvimento da pesquisa científica. O que implica mudança na relação pesquisador/sujeito de pesquisa, portanto, na superação de alguns paradigmas cristalizados na academia.

Quanto aos possíveis ganhos da abordagem autobiográfica, consideramos que narrar a própria vida é uma maneira plausível de nos conhecermos melhor, de identificar os aspectos das nossas vivências que constitui a subjetividade sob o olhar crítico. É se voltar para o passado para entender e viver o presente, sem perder de vista as contribuições que essa reflexão pode gerar para orientar o futuro. Na narração sobre si mesmo, o que se memoriza são fragmentos dos acontecimentos que nos causaram afecção e por isso, tornaram-se marcantes e constitutivos da nossa subjetividade.

Destaques do quadro teórico

No período de transição paradigmática que estamos vivenciando, em que o antigo se mistura com o novo para dar forma à outra configuração histórica, o encontro consigo, o olhar para si, torna-se uma prerrogativa para o enfrentamento da realidade. A análise da nossa forma de pensar e aprender, da nossa relação com o cosmos demanda o diálogo interior e a reflexão crítica. Por essa razão, a nossa discussão teórica teve a finalidade de nos embasar para a análise da construção da concepção do professor na cibercultura, mediante as expectativas atuais para sua profissão, dentro da perspectiva que valoriza a voz do professor, sua visão de si mesmo, sua compreensão da profissão que exerce e seus anseios, suas insatisfações e sugestões para melhorias de suas condições de trabalho e da educação escolar.

Na discussão do nosso aporte teórico, chegamos à compreensão de que na concepção do papel do professor estão intrínsecas influências históricas e anseios da sociedade atual. Anseios esses que precisam ser analisados com um olhar crítico e contextualizado para que as atribuições do professor não sejam concebidas dissociada de outros fatores que se interligam e definem suas ações, como as condições com que desenvolvem seu trabalho. O perfil do professor, a circunstancialidade que envolve sua prática e as situações de formação inicial e continuada quando se voltam para o conhecimento da potencialidade e limitações das TICs no trabalho pedagógico, possivelmente, se configurarão como elementos que se imbricam na constituição de ações pedagógicas qualitativas. Consciente de que essa concepção pode se distanciar das demandas do contexto cibercultural, do PROUCA e, sobretudo, dos objetivos e valores que norteiam o pedagógico.

O que percebemos na nossa discussão teórica é que os valores éticos e a preocupação com sua contribuição para a formação humana dos alunos precisam nortear o pensamento acerca das características do professor diante da configuração do contexto cibercultural. Sobretudo, pelo fato de que as influências externas, mercadológica e política, em alguns casos, desvirtuam os objetivos da formação educacional que se propõe o espaço escolar. Diante da imensidão de informações do ciberespaço, a reflexão sobre si e sobre o mundo, bem como, a sistematização das informações e a produção do conhecimento precisam ser desenvolvidas. Essa reflexão se volta para o tempo presente, pois o ritmo das mudanças através das descobertas científicas e dos avanços tecnológicos coloca em cheque as projeções para o tempo futuro. O que está por vir é imprevisível, ainda que se planeje não se pode ter controle sobre ele.

Consciente do seu papel na formação humana e disposto a contribuir positivamente para nortear sua ação pedagógica com ética universal, terá maior abertura para lidar com os desafios da sua profissão. Dentre outras características apontadas para o papel do professor na cibercultura, destacamos sua reflexividade e a relação com expressões de autonomia na sua profissão, conscientes de que em sua trajetória encontra tanto possibilidades como limitações, que adiam ou mesmo, impedem seus planejamentos. Elementos da teoria da reflexividade, de Archer, tais como, a identificação dos nossos estilos reflexivos e a análise de como as nossas reflexões repercutem nas nossas ações na sociedade e nas nossas relações interpessoais, na nossa compreensão, articulam-se com as expectativas da realidade cibercultural, já que o encontro consigo, com a nossa existencialidade, é fundamental para atravessar esse momento de transição paradigmática de forma consciente, em meio à superficialidade das coisas e nos relacionarmos com o outro.

A consciência dos fatores condicionantes que limitam o alcance dos objetivos pedagógicos pelos professores junto a seus alunos, embora possa contribuir para sua reflexão acerca do processo educativo tendo em vista melhorias, também gera no professor um sentimento de frustração e desestímulo. Entretanto, não podemos perder de vista que nessas circunstâncias o prejuízo maior é da parte dos alunos, que fica à margem desse jogo de interesses enquanto sua trajetória no espaço escolar é reduzida ao trabalho com conteúdos programáticos aquém das expectativas educacionais, que descontextualizados da sua realidade perdem seu sentido.

O cerne da escola – a aprendizagem e formação humana dos alunos ficam em segundo plano. Para o desenvolvimento das competências dos alunos almejadas socialmente, parece-nos preciso educação escolar com professores que reúnam características que se afinem com esse objetivo. Professores reflexivos, pesquisadores, intelectuais, dispostos a repensar constantemente o seu fazer pedagógico e seu pensar dentro de circunstâncias adversas.

Consideramos fundamental que os professores tenham a consciência de que, assim como seus alunos, também estão numa posição social desfavorável, marginal e que não resolverá por si só, os problemas que circundam o espaço escolar, pois esses fatores se vinculam à relação de poder com outras instâncias e às circunstâncias do contexto social. Com esse olhar, consideramos que o ato filosófico em todas as instâncias educacionais, especialmente do professor, precisa ser um exercício constante, não necessariamente diário. Essa ação aparece como condição fundamental para o processo educativo que alie as intencionalidades do pedagógico com os anseios ciberculturais.

Para tanto, o professor precisa ter preparo e apoio para lidar com o que lhe é novidade no espaço escolar, como a inserção dos PSID no espaço escolar, especificamente, dos *netbook on line* do PROUCA. Assim, sem o apoio da equipe de gestão das escolas públicas, o professor, por mais reflexivo que possa ser, possivelmente, terá dificuldades de implementar sua proposta de trabalho. Esse aspecto, segundo alguns autores como Pimenta e Santos se relaciona intimamente com sua motivação e melhorias nas condições de trabalho.

Parece-nos fundamental que o professor pense porque escolheu tal conteúdo programático, como ensina, qual a ideia subjacente da sua proposta, se está contribuindo para uma educação na perspectiva emancipatória. A reflexão na ação articula o campo teórico com a prática no espaço escolar, ou seja, é o professor que vai refletir sobre as situações cotidianas do seu trabalho, assume assim, um papel de protagonista. Trata-se de um professor-pesquisador, que elabora pensamento acerca da sua experiência em sala de aula, que procura articular o conhecimento acadêmico com sua pesquisa. Para tanto, momentos de trocas entre os profissionais da educação, de estudo para sua atualização e sua participação nas decisões no espaço escolar precisam ser consideradas. Sobretudo, sua pesquisa precisa ser reconhecida no meio acadêmico e socializada além da academia para que produza sentido na valorização do professor.

Ainda que nosso recorte seja o professor com vistas a sua contribuição para melhorias na formação humana dos alunos, a reflexão se configura como demanda da conjuntura cibercultural, ainda que no ideal teórico. Assim, compreendemos que não é só o professor que precisa refletir sobre sua concepção e atuação profissional, mas os alunos, a escola, ou seja, a sociedade como um todo. Tomamos como exemplo, as informações apresentadas nos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na carreira docente, nos quais os anseios são pautados nos padrões de outros países e, com isso, não consideram a condição atual do professor no Brasil – sua desvalorização profissional- e as circunstâncias em que se processa sua formação e seu trabalho no espaço escolar. Consideramos que o contexto não pode se desvencilhar dos anseios para o perfil desejado socialmente para o professor. O fator tempo e o foco numa escola específica é de suma relevância para se conhecer as características do desenvolvimento de cada aluno, o contato com sua família, as trocas com os demais profissionais da área e para seu estudo e atualização profissional, que se faz de suma relevância no contexto cibercultural.

Nesse sentido, o ciberespaço, com a desterritorialização geográfica e mudança na temporalidade, reconfigura a forma de nos relacionarmos com o mundo, de nos comunicarmos, de pesquisarmos e sistematizar as informações. Algumas competências se

colocam em relevo para dar conta dessa nova realidade e demanda do professor, dentre outras coisas, remetem a sensibilidade, a criatividade e o aprender a aprender. O que destaca a capacidade do professor em mediar a aprendizagem do aluno junto à *internet*, atuando como orientador da inteligência coletiva dos alunos. Atento à potencialidade do ciberespaço para o trabalho pedagógico e as questões que envolvem a ética nas relações humanas. Assim, o trabalho pedagógico no ciberespaço, de acordo com Lévy (1999) não pode se restringir aos conteúdos programáticos. Nessa compreensão, é preciso explorar as potencialidades que a *internet* dispõe e orientar no processo de inclusão digital. Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa e as trocas entre internautas se interconectam na nova relação com o saber. Caso contrário, reproduzirá a subjetividade do professor e sua prática em sala de aula presencial, nos moldes tradicionais.

Na relação do professor com as TICs, indagamos: Como pensar uma proposta pedagógica para o trabalho em sala de aula, quando não se está familiarizado com o ambiente virtual? O professor precisa ser alfabetizado digitalmente para pensar no uso pedagógico do computador e da *internet*? Vimos no quadro teórico, a relevância de se conhecer a potencialidade da *internet*, para, concomitantemente, pensar alternativas pedagógicas. Contudo, autores como Almeida (2007) e Moran (2000) atentam para o fato de que a instrumentalização do professor para o uso das TICs é insuficiente para que produzam ações pedagógicas diferenciadas. Isso porque os impactos que acarreta na educação, embora interaja consideravelmente com a concepção do professor não mudará por si só, as negatividades do espaço escolar.

A nossa compreensão do processo de construção do professor no contexto cibercultural é de que entrelaça multidimensões da formação humana: dimensão cognitiva relativa à forma como pensa e constrói o conhecimento e convicções acerca da profissão; dimensão emocional com a identificação e vontade em atuar na profissão escolhida; a dimensão socioeconômica com as circunstâncias que interferiram na escolha profissional (influência dos familiares, falta de opção, maior facilidade de fazer curso superior, campo de trabalho, identificação, experiências cotidianas e na formação básica, na graduação, especialização e formação continuada...); dimensão espiritual que se atrela aos valores morais que contribuem para sua aproximação com o divino – o Ser mais, dentro da perspectiva freireana; além da sua prática pedagógica, o que consegue fazer na realidade da escola, levando em consideração a dinâmica de sala de aula, as diversas subjetividades e cobranças.

Nesse cenário de fluxo informacional e tecnológico, a profissão de professor ganha relevo, ainda que não tenha o merecido prestígio profissional, condições de trabalho

favoráveis e remuneração digna. Diante dessas considerações iniciais, delineamos um trajeto metodológico que elucidou a realidade dos professores a partir da sua voz, a fim de expressar sua protagonização na pesquisa científica. Com o propósito de nos aproximarmos da pesquisa-formação, elaboramos questões que remetessem ao olhar para si e para o outro, assim como olhar para si a partir do olhar do outro. Com efeito, no momento da coleta de dados, desencadeamos momentos de reflexividade, possível de se expressar além do contexto da pesquisa científica.

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O paradigma positivista das ciências da natureza pauta-se na concepção cartesiana, em que o fenômeno é estudo isolado do seu contexto. Ao se tratar dos estudos em ciências humanas, essa fragmentação nos parece pouco adequada para uma análise consistente da problemática da nossa pesquisa. Em contrapartida, a abordagem sistêmica concebe a unidade em articulação com o todo, de modo que a incursão no estudo de um fenômeno precisa considerar as diversas dimensões com que se interliga. Assim, a nossa investigação se fundamenta numa abordagem de aproximação sistêmica em que a dimensão subjetiva dos sujeitos de pesquisa é percebida como construto de intersubjetividades, em que se imbricam aspectos culturais e históricos da sociedade. Desse modo, não temos a intenção de universalizar os resultados da nossa análise, sobretudo por se tratar de um fenômeno estreitamente vinculado a um contexto histórico específico, e assim como todo o conhecimento científico, não pode se esgotar em si ou ser considerado uma verdade absoluta. Portanto, o nosso empreendimento de pesquisa demanda maiores aprofundamentos e se propõe a suscitar outras investigações científicas.

Embasados na proposta de Larrosa (2002b) de pensar a educação a partir da experiência e do sentido, construímos a proposta metodológica da pesquisa que evidencia o ponto de vista dos sujeitos. Para tanto, adotamos instrumentos de coleta de dados em consonância com o tipo de objeto, do objetivo e das questões orientadoras da investigação proposta e optamos pela conjugação de metodologias do tipo qualitativa, que foram repensadas e delineadas, conforme a necessidade apresentada no decorrer da pesquisa, com intuito de alcançar a compreensão da nossa temática.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por possibilitar reformulações das etapas metodológicas (TRIVIÑOS, 2009), sobretudo porque “... trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Características que se adéquam ao nosso objeto central de estudo, uma vez que desejamos uma análise da construção da concepção do professor na Ciberultura e repercussão nas ações pedagógicas com o Programa Um Computador por Aluno (UCA) no espaço escolar municipal de Pernambuco. Entretanto, o quantitativo não foi descartado, já que utilizamos dados quantitativos extraídos do micro questionário que elaboramos para coleta de informações e dados estatísticos de outras

pesquisas. Dentro dessa perspectiva, utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo como fonte de dados.

Nossa pesquisa tem caráter exploratório por se tratar de um tema que demanda maior conhecimento para elaboração de hipóteses e levantamento de problema a ser estudado em pesquisas subseqüentes. Esse tipo de pesquisa requer flexibilidade no planejamento e execução, de acordo com a dinâmica da realidade pesquisada. Propõe-se fornecer uma explicação geral sobre determinado fato (OLIVEIRA, 2010).

Aproxima-se do enfoque subjetivistas - compreensivistas dentro da abordagem fenomenológica, em virtude de trabalharmos com questões referentes à subjetividade dos sujeitos de pesquisa e da percepção do fenômeno em contexto, com a descrição da realidade que intenta captar a essência do fenômeno, ou seja, busca sua causa e suas relações (TRIVIÑOS, 2009). Esse enfoque trouxe contribuições para redefinir o fenômeno analisado, promover o conhecimento dos problemas e pensar coletivamente, alternativas para possíveis soluções. Sobretudo, na comparação entre o que é pensado acerca do professor necessário ao século XXI e proposto para o espaço escolar, com a identificação dos acertos, limitações e dificuldades.

Desse modo, partimos da compreensão de que a linguagem é expressão e criação do pensamento, elemento integrante da subjetividade do sujeito. “Na complexidade existencial humana, a subjetividade resulta da atuação simultânea de fatores de ordem biológica, psicológica, epistêmica e afetivo-emocional” (SEVERINO, 2001, p. 97). O desenvolvimento da linguagem se associa ao desenvolvimento do pensamento e seus significados também se modificam com o amadurecimento dos indivíduos, que atribuem sentidos particulares, de acordo com o contexto do uso da palavra e com suas vivências. Habermas (2002) confere à linguagem uma dimensão libertária quando resultado da comunicação argumentativa e consensual, representando a preocupação com o interesse coletivo na atuação política.

Com isso, propomo-nos a analisar o fenômeno estudado em seu contexto, a partir dos objetivos específicos de: identificar como a concepção do papel do professor é construída pelos professores; analisar elementos que o professor identifica nas suas ações pedagógicas com o PROUCA que remetem à concepção do professor na Ciberultura; verificar como os elementos da concepção do professor contribuem para a efetivação e melhoria da proposta do UCA e examinar, nas condições de trabalho dos professores, os fatores que contribuem e os que dificultam a efetivação da proposta do PROUCA.

3.1 Fases da metodologia

A metodologia da pesquisa foi distribuída em três fases que se articulam na compreensão do fenômeno da pesquisa, conforme apresentamos no quadro abaixo:

FASES	OBJETIVOS	AÇÕES
1) Primeira fase	1) Explorar o campo teórico para identificar categorias; 2) Analisar a viabilidade dos instrumentos de pesquisa.	1) Estado da Arte e seleção dos documentos referente ao PROUCA (Projeto Base do PROUCA e o documento de avaliação do PROUCA elaborado pela Câmara dos deputados); 2) Realização do piloto da pesquisa.
2) Segunda fase	1) Verificar aspectos da coleta de dados que demandam maior aprofundamento no Grupo reflexivo ²⁷ ; 2) Identificar possíveis categorias elucidadas pelos dados coletados.	1) Coleta de dados no campo de pesquisa 2) Primeira reunião do Grupo reflexivo presencial para aprofundamento de questões; 3) Transcrição das falas e leitura flutuante dos textos; 4) Ordenação e classificação de dados em quadros: de frequência de unidades de significação por aproximação semântica; de unidade de contexto e definição das categorias de análise.
3) Terceira fase	1) Analisar de forma global a pesquisa; 2) Dialogar com os sujeitos os resultados da pesquisa, especialmente, sobre a narrativa de si pelo olhar do outro.	1) Análise de conteúdo: Interpretação e análise dos dados coletados de acordo com categorias mistas; 2) Segunda reunião do reflexivo: socialização da pesquisa com os sujeitos e comunidade escolar; diálogo com os sujeitos acerca das sínteses das narrativas individuais e resultados da pesquisa.

Quadro 2. Fases da metodologia da pesquisa

A primeira fase da pesquisa trouxe revelações importantes: o Estado da arte nos ajudou na definição do aporte teórico, sobretudo ao identificarmos a demanda por exploração

²⁷ Usamos o termo Grupo reflexivo por se adequar melhor à nossa proposta de pesquisa e coleta de dados, uma vez que, embora tenhamos nos inspirados no Grupo focal, difere em alguns aspectos e ultrapassa as características desse instrumento de coleta de dados explicitadas nos manuais de Metodologia da pesquisa científica. Além disso, nossa proposta de pesquisa formação é fundamentada na abordagem autobiográfica e na perspectiva de reflexividade que adotamos na pesquisa. Portanto, também tivemos como objetivo das reuniões com os sujeitos, elucidar o resgate da história de vida e de momentos de reflexão individual e coletiva.

de estudos científicos acerca da relação entre o professor e o contexto contemporâneo, assim como contribuiu para a definição das categorias de análise dos dados. Por outro lado, a realização do piloto da pesquisa, no qual aplicamos o micro-questionário e entrevistamos 03 dos 10 sujeitos, apontou a dificuldade de sistematizar o pensamento acerca de si mesmo, o que nos subsidiou para a reformulação das questões dos instrumentos de coleta de dados e elucidou a necessidade do grupo reflexivo, para retomarmos aspectos da entrevista, aprofundarmos algumas questões e exercitarmos o olhar para si com os sujeitos.

Na segunda fase da pesquisa prosseguimos com a coleta dos dados nas duas escolas públicas de Pernambuco (capital e interior) com os 03 sujeitos participantes do piloto e mais 07 sujeitos escolhidos com base nos seguintes critérios: desenvolver atividades no espaço escolar com o PROUCA, o trabalho com alunos em níveis aproximados de ensino, sujeitos com tempo de conclusão da formação inicial variado (recente ou mais de dez anos), diferentes tipos de formação inicial, faixa etária diferente. Para tanto, recorremos aos instrumentos: micro questionário, entrevista semi-estruturada com história de vida oral e a primeira reunião do grupo reflexivo com 06 sujeitos da escola 1 e realizamos a organização dos dados em quadros e a categorização com base na proposta de Bardin para Análise de conteúdo. Nessa ocasião, identificamos a categoria “Condições de trabalho”, temática forte no discurso dos professores.

A terceira fase da pesquisa teve como base o pensamento de que o pesquisador precisa socializar seu estudo e discuti-lo junto aos sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa, ou seja, oportunizar expressão de críticas e questionamentos no campo da pesquisa. Essa fase contribuiu para a repensarmos parte do nosso aporte teórico e fazermos ajustes, dentre outras coisas, suscitou reflexões acerca da relação entre as demandas da cibercultura para o professor e a percepção dos professores acerca da profissão que exerce.

Assim, para alcançar os objetivos da pesquisa, optamos por técnicas e instrumentos de coleta de dados que possibilitem uma análise aprofundada acerca da temática, concentrando o estudo na concepção dos sujeitos referente ao significado e sentido que atribuem ao professor no contexto cibercultural, especificamente, mediante a inserção do Programa UCA no espaço escolar. Assim, como pano de fundo da nossa proposta metodológica está a valorização da protagonização dos sujeitos de pesquisa a partir da projeção de sua subjetividade, a fim de compreendermos suas concepções acerca da sua profissão e do professor necessário à cibercultura.

3.2 Coleta de dados

Ao chegarmos às escolas, conversamos com a direção e a coordenação acerca do nosso propósito na escola e explicamos resumidamente do que se tratava a nossa pesquisa (resumo, objetivos e problema). Após a seleção dos sujeitos, nos reunimos com cada sujeito na biblioteca da escola e explicitamos a nossa condição de pesquisadora, que não estamos vinculados ao PROUCA e nem ao governo, assim nossa pesquisa é científica e diagnóstica e, portanto, não tem cunho de fiscalização. Tentamos construir nesse momento, um clima menos formal, dizendo que somos da área da educação e conhecemos de perto a realidade e que a coleta de dados seria em forma de conversa, assim, conduziríamos a discussão em função da contemplação das questões, bem como, iríamos inserir outras questões, caso fosse necessário. Nessa ocasião, tomamos conhecimento de que os professores não tiveram acesso aos documentos oficiais relativos ao PROUCA e alguns não participaram da formação com os representantes do PROUCA. Assim, não estavam informados acerca das concepções subjacentes e dos objetivos do Programa. Ressaltamos que a coordenação e direção das escolas foram receptivas conosco, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa.

Entregamos um material impresso para que pudesse ser lido antes da nossa conversa, contendo o resumo da pesquisa, um termo de consentimento para divulgação das informações coletadas e da nossa parte, a preservação das identidades dos sujeitos (Anexo 1), um microquestionário (Anexo 2) e o roteiro com as questões da entrevistas. O roteiro foi construído com base nos objetivos da pesquisa e na leitura do referencial teórico. Os instrumentos de coleta de dados foram estruturados em blocos, a fim de identificar e aprofundar a compreensão de questões vinculadas aos nossos objetivos da pesquisa: 1) História de vida oral (entrevista e Grupo reflexivo) e escrita (grupo reflexivo), na qual discutimos as motivações/vivências que influenciaram para a escolha da profissão; 2) Concepção pedagógica diante da cibercultura (entrevista e Grupo reflexivo); 3) Relação dos sujeitos com as TICs e com o PROUCA (micro-questionário, entrevista e Grupo reflexivo). Para facilitar a identificação dos sujeitos e a análise dos dados, adotamos os seguintes termos: S1 em referência ao Sujeito 1, S2 para o Sujeito 2...

Todo o processo de coleta de dados foi desenvolvido com a observação semi-estruturada que teve como apoio, anotações no diário de campo de palavras – chave, comentários acerca das reações dos sujeitos e fatos que nos chamaram atenção. A observação participante permite considerar as “...várias facetas de uma situação, sem isolá-las uma das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência, diferentes

dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que eles lhe atribuem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 180-181). Essa técnica permite um olhar atento sobre o fenômeno estudado com foco na estrutura definida previamente com liberdade para observar aspectos correlatos ao tema, ou seja, reúne elementos da observação estruturada com a observação livre.

A coleta de dados teve início com a aplicação do micro questionário e entrevista com 03 sujeitos (escola 1), em novembro de 2010. Posteriormente, em maio de 2011 realizamos nova entrevista com os participantes da fase piloto e aplicamos o micro questionário e entrevistamos mais 07 sujeitos (05 da escola 1 e 02 da escola 2), no total de 10 sujeitos do sexo feminino²⁸. Desses sujeitos, 06 se disponibilizaram a participar das reuniões do grupo reflexivo.

No micro questionário primeiro, tivemos o intuito de identificar informações do perfil dos sujeitos (sexo, faixa etária, nível de formação profissional, tempo de conclusão de formação inicial, tempo de trabalho na escola...). Em posse dessas informações, pudemos construir um gráfico e fazermos algumas associações, tais como: o tempo de conclusão da formação inicial e conhecimento e forma de uso pessoal e pedagógico das TICs; a experiência profissional e a abertura em relação ao novo.

As entrevistas foram realizadas em 06 dias, no período da manhã e da tarde em meio à movimentação comum na escola. De forma que as nossas conversas e questões da entrevista com os sujeitos foram algumas vezes, retomadas e pausadas, ora por interrupção pela comunidade escolar (escola 2), ora pelo barulho potencializado pelas salas vazadas (escola 1). Contudo, as entrevistas se processaram de forma tranquila e duraram em média 35 minutos cada. Teve como propósito coletar informações necessárias para alcançarmos os objetivos da pesquisa. De modo que foi estruturada em três temáticas: 1) Aspectos vinculados à profissão de professor, tais como: influências para o ingresso na profissão, contribuições experienciais no exercício da profissão, do campo teórico e dos cursos de formação de professores, bem como, a percepção dos sujeitos acerca do seu papel profissional. 2) Aspectos que remetem à relação dos sujeitos com as TICs, especialmente à *internet*, tanto na forma de uso pessoal, quanto na forma de uso profissional. 3) Aspectos referentes ao PROUCA na escola: desafios, impactos e ações que os professores desenvolvem com o *netbook on line/off line* para o trabalho com os alunos. Nessa ocasião, realizamos anotações acerca do comportamento dos entrevistados e outras informações que consideramos pertinentes no diário de campo,

²⁸ O fato dos sujeitos serem do sexo feminino não foi intencional.

realizamos a gravação do áudio, e, posteriormente, a transcrição das falas. Destacamos que, o primeiro momento da entrevista, bem como, o grupo reflexivo foi marcado pela história de vida oral, por nos parecer fundamental para o estudo da construção do professor diante do contexto da cibercultura.

A opção pela História de vida se justifica por entendermos que recordar e falar sobre si, sobre as vivências significativas que contribuíram para a nossa formação humana, em especial, para a formação da concepção do professor nos ajuda a desenvolver o autoconhecimento e refletir criticamente sobre nossas convicções. Além de ser uma forma de valorização dos atores sociais, uma vez que oportuniza a explicitação dos acontecimentos vivenciados ao longo da sua trajetória, os que lhes produziram sentido, bem como a forma com que os interpretam. Macedo (2006) reforça esse argumento na afirmação de que essa prática permite traçar uma *“linha da vida”*, que contribui para a formação de outras gerações, bem como, a aquisição da dignidade, do sentido de finalidade e o sentimento de pertença na história. Para Fonseca (1997), “O registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstroem suas experiências passadas” (p. 34).

Na pesquisa científica, o relato de história de vida evidencia a protagonização dos sujeitos da pesquisa, pois permite explicitar a voz dos professores que não costumam participar efetivamente no desenvolvimento das pesquisas científicas. Josso (2004) qualifica a abordagem biográfica como uma experiência introspectiva formadora em potencial, isso porque, ao recordar os elementos constitutivos da sua formação, o autor poderá refletir sua travessia de vida, desenvolver a consciência de si mesmo e elucidar aprendizagens, que porventura, possam ser retomadas para orientar situações futuras.

...as biografias são como grafias de uma realidade histórica e sociológica mais vasta. Elas interessam como retratos de um processo individual vivido de forma muito concreta por cada um, mas também como tradução de mecanismos humanos partilhados que ultrapassam os limites do biográfico. Neste sentido, o efeito transformador das narrativas auto-biográficas pode ter também um impacto comunitário ou ser mesmo impulsionado por um “destino comum” ou “história comum” protagonizada apenas por alguns (o que mereceria, por si só, outro estudo e reflexão) (LECHNER, 2006, p. 172).

Esse argumento atenta para o fato de que as narrativas, embora sejam verdades produzidas pelos indivíduos, ou seja, relatos da forma com que vivenciaram e interpretaram os acontecimentos, também agregam elementos do contexto histórico. Assim, podemos

interpretá-las como um estudo de caso passível de expansão social, uma construção individual que pode ser relevante para refletir uma realidade mais ampla.

Com base nessa compreensão, os aspectos considerados como relevantes para aprofundamento que precisaram ser explicitados de forma mais ampla, assim como os que não forem mencionados, foram retomados no Grupo reflexivo. A opção pelo uso do Grupo reflexivo teve como pretensão analisar os posicionamentos dos sujeitos de pesquisa em interação com outros sujeitos sob o conflito de ideias propiciadas por questionamentos e fichas entregues contendo informações que oportunizem a concordância ou discordância dos assuntos discutidos, bem como, propiciar condições para fomentar a reflexão coletiva acerca da concepção do professor.

Essa técnica possibilitou a identificação da multiplicidade dos pontos de vistas, os consensos e dissensos acerca dos conteúdos discutidos. Contribuiu para aprofundar aspectos discutidos na entrevista, especialmente, quanto à concepção do professor acerca da sua profissão, os problemas da categoria profissional, como as condições de trabalho são percebidas e influenciam no seu pensar e nas suas práticas pedagógicas, o que pensam e como pensam sua profissão na relação com as TICs. Para tanto, nos embasamos também na proposta do instrumento de pesquisa- Grupo focal. Gatti (2005) reforça quando afirma que na interação dentro do Grupo focal se expressam significados e sentidos.

As reuniões do Grupo reflexivo se processaram em dois momentos com duração de 2 horas, em espaço físico devido à dificuldade dos sujeitos em interagir no ambiente virtual. Nesses momentos, lançamos mão de problematizações referentes a uma quantidade reduzida de elementos das etapas anteriores que demandaram maior aprofundamento para compreensão do fenômeno estudado, a partir do pressuposto de que as trocas entre os professores sob nossa mediação iriam contribuir para a reflexão sobre si e sobre/a partir do outro. Após a primeira reunião, criamos um *e-mail* para cada sujeito e adicionamos ao *Msn* para também interagirmos *on line* e tentamos agendar um encontro virtual, mas apenas um dos sujeitos retornou o e-mail encaminhado por nós. Posteriormente, encaminhamos por *e-mail* textos acerca do uso das TICs na educação, sobre a cibercultura e sobre as demandas atuais para o professor.

A primeira reunião do grupo reflexivo ocorreu em maio de 2011 com a seguinte temática: A construção da concepção do papel do professor e condições de trabalho. Os objetivos desse momento foram:

- Aprofundar questões acerca da temática;

- Identificar como o professor se percebe e sua concepção acerca do seu papel profissional (Como me vejo?);
- Verificar como o professor percebe os colegas (Como vejo o outro?);
- Estimular a reflexão crítica individual e coletiva (Como sou e como os outros me percebem?);

Para tanto, realizamos as seguintes atividades:

1) Dinâmica de acolhimento e explicação da razão do grupo reflexivo; 01 poesia “Quem morre”- Pablo Neruda; escuta e interpretação da música “Transfiguração” (Anexo 4) com olhar referente ao tema e a poesia anterior apresentado em *datashow*. Nesse momento, os sujeitos expressaram sua leitura particular do exercício da profissão através da arte, de acordo com suas vivências;

2) Produção coletiva do cartaz intitulado: “Características do professor necessário para a cibercultura”, o que fomentou discussão entre o grupo e a busca pela unidade;

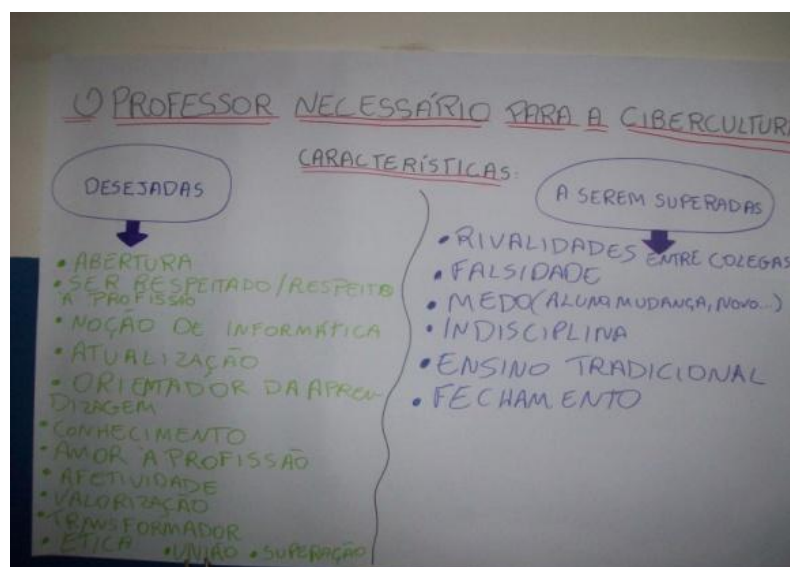


Figura 4. Cartaz: “O professor necessário à cibercultura”

3) Registro sistemático individual acerca das motivações para a escolha da profissão e de percepção sobre si e o que se pretende alcançar profissionalmente;

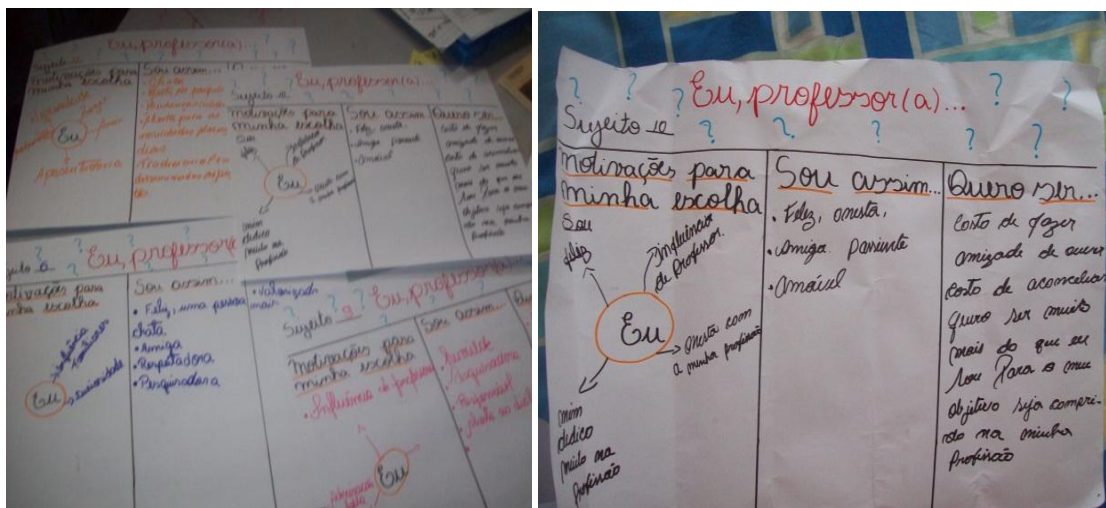


Figura 5. Cartaz: “Eu, professor (a)...”

Momento que oportunizou o silêncio dos sujeitos e a reflexão acerca de si mesmo.

4) Debate com intuito de refletir se a nossa concepção e atuação pedagógica se afina com os anseios atuais, a partir das seguintes problematizações:

- Como as experiências passadas que foram marcantes e influenciaram a minha escolha profissional contribuem para a forma em que penso o professor que quero ser e a buscar melhorias?
- Minhas concepções e ações pedagógicas se articulam com as demandas da cibercultura?
- Será que quando falo, expesso o discurso dominante?

5) Entrega de 12 fichas dispostas dentro de uma caixa, para posicionamentos individuais dialogadas com trechos de fala de autores e dos próprios sujeitos de pesquisa, coletados na entrevista;



Sujeito ____

As tecnologias de informação e comunicações são recursos para aprimoramento da educação escolar instrucionista, o que se expressa no uso da internet em atividades de pesquisa apenas dos conteúdos programáticos, no trabalho de alfabetização e em digitação de textos extraídos de livros didáticos (Conteúdo das entrevistas)

Figura 6. Fichas para debate

Essas fichas continham afirmações que oportunizam opiniões de concordância e discordância acerca de assuntos que nos chamaram atenção na análise das entrevistas, tais como: forma de uso da *internet* na escola (como aprimoramento de práticas instrucionistas ou emancipatórias, desenvolvimento de atividades de pesquisa), papel do professor (planejamento e desenvolvimento das atividades propostas, facilitador como aquele que atende aos comandos...), condições de trabalho (piso salarial, relação entre condições de trabalho e reflexão, concepção do professor e melhorias na educação escolar...) e da relevância da reflexão para o autoconhecimento e para melhorias na ações educativas.

Essa dinâmica foi pertinente para oportunizar a participação de todos os sujeitos, sobretudo dos que expressaram dificuldade de discursar. Entretanto, não se configurou como uma tarefa isolada, um monólogo, já que foi proposto que, após o posicionamento de cada sujeito, poderíamos nos posicionar a respeito do assunto em questão.

6) Avaliação do encontro, momento em que os sujeitos atribuíram significados à primeira reunião do grupo reflexivo.

A segunda reunião do grupo reflexivo foi realizada após a análise dos dados, 5 meses após a primeira reunião, com duração de pouco mais de 1 hora, sob o tema: Contribuições da reflexividade para a (auto) crítica profissional. Com o propósito de:

- Socializar a pesquisa científica no campo pesquisado;
- Apresentar a nossa análise individual dos sujeitos da pesquisa a fim de permitir seu pronunciamento a respeito e dialogarmos sobre a nossa avaliação;
- Verificar possíveis efeitos da 1ª reunião do Grupo reflexivo na subjetividade dos sujeitos e sugestões;
- Avaliação do grupo acerca da experiência.

Assim, no primeiro momento, apresentamos em slides o estado atual da nossa pesquisa para a comunidade escolar e reservamos um tempo para questionamentos, sugestões do grupo presente. Em seguida, solicitamos que apenas os sujeitos da pesquisa permanecessem no local para iniciarmos a discussão do grupo reflexivo.

No segundo momento, iniciamos a conversa com a explicação de que a nossa análise foi realizada com base nos dados coletados e que nessa ocasião nos propomos a discutir os resultados da pesquisa, os aspectos que despertaram atenção no grupo, bem como, aspectos

das narrativas dos sujeitos. Socializamos o estado atual da pesquisa com a análise dos dados em linhas gerais, por meio de *slides*. Para tanto, retomamos a página do slide com os resultados dos dados coletados para explorar com mais afinco os pontos centrais da discussão e captar o que lhes chamaram atenção. Em seguida, entregamos para cada sujeito um texto escrito com breve análise individual acerca dos seus posicionamentos para que fossem lidos e analisados individual e coletivamente na discussão do Grupo reflexivo, com intuito de oportunizar a reflexão acerca de suas concepções e prática pedagógica junto ao Programa UCA para contribuírem com a pesquisa com suas constatações e sugestões. Em seguida, realizamos um debate acerca da nossa análise e da autoanálise dos sujeitos com base nas seguintes questões:

- O que a narrativa de mim mesmo analisada pelo outro (pesquisadora) me provocou?
- Que elementos da análise (interpretações e análise crítica) das informações que forneci chamaram minha atenção? Aspectos que eu ainda não tinha consciência?

Por fim, realizamos uma avaliação coletiva da experiência da participação na pesquisa e foram apontadas sugestões acerca da formação de professores e de inserção de Programas de inclusão digital nas escolas. Os aspectos discutidos na segunda reunião do grupo reflexivo foram:

1. O formato da educação escolar que perdura na formação de professores, no qual o exercício de olhar para si e da reflexão é ainda incipiente;
2. As condições de trabalho da escola 1 em comparação com outras escolas, em relação ao uso das tecnologias no espaço escolar e incentivo à formação continuada dos professores;
3. A relação dos professores com o campo teórico com ênfase às possíveis causas da menção a Van Gogh como um teórico da educação por parte de um dos sujeitos;
4. Dificuldade de refletir criticamente sobre si mesmo e a importância do olhar externo para elucidar aspectos que os sujeitos não tem consciência e rever sua forma de vida;
5. Contribuição da sistematização da narrativa dos sujeitos na pesquisa científica para elevação da autoestima dos professores e estímulo à reflexão.

A razão de agregar momentos de partilha no desenvolvimento da pesquisa científica se constitui pela nossa preocupação com a relevância social do estudo para melhorias na qualidade da educação escolar, a partir do retorno da nossa análise aos sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Lechner ressalta a importância da socialização das narrativas:

...Uma narrativa deve idealmente ser socializada para que a experiência não fique no isolamento, sem eco... A articulação pela palavra de uma experiência autobiográfica constitui o sujeito como sujeito actor da sua própria subjectividade. Escrever sobre si é uma forma de diálogo. Um diálogo com os textos que se escreve. Na releitura é possível conhecer e acompanhar o caminho da interiorização que levou àquela escrita autobiográfica... A narrativa autobiográfica é um espaço de silêncio interior que leva à voz, à palavra e à escuta de si e dos outros (LECHNER, 2006, p. 181).

Com esse olhar, as discussões no grupo reflexivo foram fomentadas pelo caráter humano da pesquisa, ou seja, assumimos o desafio de não incorrer no tecnicismo e na perspectiva cartesiana. Desse modo, a coleta dos dados nos ajudou a perceber dificuldade em discutir as questões que remetem à concepção do professor acerca da sua profissão (como se percebe e como percebe a profissão de professor, considerando as demandas contemporâneas), o que fica evidente diante do tempo de silêncio, da dificuldade de escrever sobre o assunto e do discurso acerca dessa questão, ou seja, com poucas palavras, de modo que ao buscarmos a argumentação, percebemos outra dificuldade. Como a formação inicial/continuada e os debates educacionais têm contribuído para a reflexão acerca da profissão? Parece-nos que há lacunas que precisam ser repensadas e solucionadas, pois podem repercutir na forma que o professor pensa e atua profissionalmente.

3.3 Metodologia de análise dos dados

Na metodologia de análise de dados, adotamos o método de Análise de Conteúdo, que tem como princípio “...desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). Cujo intuito é “...o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 2009, p. 46). A opção de definição de categorias analíticas se deu pelo modelo misto, no qual, na fase exploratória da pesquisa,

selecionamos parte das categorias e no decorrer da coleta e análise dos dados definimos as demais categorias.

Nesta perspectiva, a análise do conteúdo de documentos tem por objetivo contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico, buscando esclarecer os significados e implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes, estratégias e linhas de ação da política examinada. Além disso, deve possibilitar a identificação das concepções orientadoras da política e suas prioridades, expressas tanto nos documentos de sua formulação, como nas ações e prioridades concretizadas, o que remete para a integração da análise documental com a análise de resultados, inclusive quantitativos (BELLONI, 2003, p. 55).

Na análise de conteúdo, parte-se da mensagem para interpretar, fazer inferências e elaborar um pensamento acerca do objeto de estudo, ou seja, fazer uma leitura além do que uma leitura comum possibilita (MORAES, 1999, p. 07). Essa mensagem pode ser “verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Subjaz nessa técnica a ideia de que “... é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 2009, p. 138).

De acordo com Bardin (2009) a análise de conteúdo requer um esforço interpretativo que reúne o rigor científico com a subjetividade do pesquisador, que busca a compreensão da mensagem do texto, além de desvendar o não dito, o que está nas suas entrelinhas, o que se afina com o desafio de traçar uma compreensão acerca do nosso objetivo de pesquisa, diante das dificuldades de encontrarmos sua sistematização no *corpus* selecionado (documentos sobre o UCA, entrevista, mini-questionário e grupo reflexivo).

A análise de conteúdo vai além da descrição do conteúdo estudado e põe em relevo a inferência do texto, com base na frequência, presença e ausência das informações. A análise não se restringe ao texto escrito, mas também ao silêncio, ao contexto, aos sentimentos expressados pelos sujeitos no momento da coleta dos dados, ou seja, tudo isso nos revela algo.

Nessa perspectiva, essa técnica tem dois objetivos centrais: de superação da incerteza, ou seja, a validade da minha interpretação através do rigor da análise e o objetivo de enriquecer a leitura com elementos que não havíamos percebido nas primeiras leituras. A análise de conteúdo se processa em três fases:

1ª fase – Pré-análise. Diz respeito à escolha dos documentos (*corpus*), a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final. É também o momento em que realizamos as primeiras leituras do texto, indo além da leitura flutuante, ou seja, do primeiro contato com o texto. Realizamos a preparação do material, a transcrição das entrevistas com margem para comentários sobre o conteúdo. Bem como, realizamos o tratamento das mensagens através da descrição objetiva e quantitativa do conteúdo, sob as regras de categorização: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência.

Fazemos a codificação do material, que é a identificação das unidades de registro e de contexto, bem como, sua organização dentro de quadros temáticos para, a partir daí, identificarmos as categorias, de acordo com os critérios estabelecidos previamente. Essa codificação se processa com o recorte das unidades, observando sua frequência de repetição, a escolha das regras de contagem, na qual se verifica a frequência de presença ou ausência dos itens de sentido e por fim, a classificação e agregação nos blocos. Para tanto, é interessante analisar cada material por sujeito para compreender sua lógica, visto que “...os termos aparecem e depois reaparecem em pouco mais à frente, em função da progressão de um pensamento que se procura” (BARDIN, 2009, p. 93).

2ª fase – Exploração do material. Após a organização dos dados em blocos, recorre-se a um procedimento considerado como intermediário entre a primeira e a terceira fase - as primeiras inferências sobre a mensagem. Nessa ocasião, é preciso responder a dois problemas: O que levou à construção do enunciado e quais as consequências que irá provocar. Momento em que se faz uma leitura mais profunda e busca-se a identificação das intencionalidades, em que se pergunta o que os dados revelam, bem como os correlacionamos para que na fase posterior, possamos interpretar criticamente.

Nesse momento, ocorre a interpretação e análise do *corpus* dos dados, de acordo com os objetivos da pesquisa por meio da técnica de triangulação, cujo objetivo central é possibilitar maior abrangência na descrição e análise do estudo.

3ª fase – O tratamento dos resultados e interpretações. Nesse momento, reportamos ao nosso objetivo de pesquisa e a nossa discussão teórica para relacionar e respaldar a nossa interpretação dos dados. Aqui, outras inferências aparecem ao longo do processo de interpretação dos resultados das etapas anteriores.

Na análise dos dados também utilizamos a triangulação para relacionar as variáveis entre o conteúdo da entrevista, o conteúdo dos documentos oficiais do UCA e das reuniões do Grupo reflexivo para relacionarmos a compreensão acerca da concepção do professor na cibercultura para os professores com a discussão dos autores na literatura referente ao tema.

A opção pelo trajeto metodológico descrito se justifica pela intenção de tentar relacionar elementos que, porventura, se articulem nas diversas análises que nos propomos a fazer no decorrer da pesquisa, a fim de elaborarmos uma compreensão de como interagem e contribuem para definir as ações pedagógicas com a inserção do Programa UCA no espaço escolar. A saber: a análise da concepção subjacente dos documentos oficiais do Programa UCA com a revisão da literatura acerca do papel do professor, dos significados atribuídos pelos próprios professores e os anseios do contexto cibercultural. Dessa forma, a Análise de conteúdo nos auxiliou a identificar no interior dos textos pesquisados, seus significados e sentidos.

3.3.1 Análise de Conteúdo do *corpus*

Segundo Bardin (2009) na primeira fase da Análise de conteúdo realizamos a preparação do material coletado com os sujeitos de pesquisa. Nesse momento, selecionamos o *corpus* a ser analisado: documentos do UCA, entrevistas e questionários respondidos pelos sujeitos e realizamos a transcrição das entrevistas. Na codificação do material usamos a transformação por recorte e a enumeração por sequência numérica de acordo com a aparição dos conteúdos temáticos no decorrer da entrevista.

Fizemos a leitura flutuante e outras leituras com olhar atento, a fim de identificarmos palavras que se repetem nas mensagens e sua frequência, bem como, selecionamos trechos de falas, com base nos seguintes critérios: significativas para nosso objetivo de pesquisa, vinculados à discussão do nosso referencial teórico e palavras com aproximação semântica.

Na fase piloto, definimos a categorização, a partir da construção de dois quadros de agrupamento: o quadro de unidades de registro com palavras frequentes e outras vinculadas ao nosso objetivo de estudo e o quadro de unidades de contexto com trecho de falas por temas. Nessa construção, utilizamos o critério semântico, no qual agregamos, para a nossa análise, elementos das mensagens que apresentam proximidade em seu sentido. Esse momento foi realizado em duas etapas: o inventário, no qual fizemos o isolamento dos elementos e a classificação dos dados brutos. Procuramos nos aproximar das características do

processo de categorização consideradas boas, a saber: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade.

Na coleta de dados da pesquisa, fase posterior ao piloto, trabalhamos com três quadros: quadro de frequência de unidades de significação por aproximação semântica; quadro de unidades de contexto; e o quadro de triangulação dos dados coletados. Essa estruturação favoreceu a análise individual e relacional dos sujeitos de pesquisa, sobretudo para a interpretação e identificação da lógica da mensagem. Em seguida, submetermos o material a outras leituras mais aprofundadas, a fim de fazer inferências e analisar criticamente.

3.3.2 Categorização

A nossa categorização foi construída a partir do estudo do referencial teórico com vistas a atender os nossos objetivos de pesquisa e foi delineada com o que constatamos na coleta, especialmente na análise do Piloto de pesquisa. De modo que a organização das mensagens nos blocos de análise foi pensada com a finalidade de possibilitar o estudo de cada categoria isolada e interligadamente com as demais categorias.

A partir da categorização, trabalhamos com o quadro de unidades de registro, em que, após lançarmos um olhar sobre as mensagens do material em análise, selecionamos e agrupamos cada palavra com sua frequência em quadros individuais, ou seja, por cada sujeito, para em seguida, fazer a interpretação da mensagem por sujeito e cruzar os dados entre os sujeitos. Também, trabalhamos com o quadro de unidades de contexto, com trechos das entrevistas dos sujeitos que se vinculam as palavras exploradas no quadro de unidades de registro e que foram organizadas de acordo com a ordem em que aparecem nos discursos.

De forma que, os aspectos vinculados às condições de trabalho permearam as temáticas abordadas na entrevista e no momento do grupo reflexivo. Esses temas se interligam na lógica de cada sujeito e na sua compreensão acerca da forma com que concebem a profissão de professor dentro do contexto da cibercultura. Dessa forma, na interpretação de cada tópico buscamos relacionar entre si e com o nosso objetivo de pesquisa.

Desse modo, após todo o processo de preparação do material coletado (seleção das informações pertinentes aos objetivos da nossa pesquisa, a codificação por temas, dentre outros), trabalhamos a partir de quatro categorias de análise, conforme explicitamos na seguinte tabela.

CATEGORIAS:	Aspectos constitutivos das categorias
1) Reflexividade: Compreensão de si na profissão	1) Pensar acerca de si enquanto profissional; 2) Consciência das necessidades para melhorar enquanto profissional.
2) Concepção Pedagógica Subcategorias: 2.1) Concepção a respeito dos alunos 2.2) Perspectiva educacional 2.3) Compreensão acerca da função escolar	1) Relação do sujeito com sua formação inicial e continuada (campo teórico e prático); 2) Relação professor/aluno/aprendizagem; 3) Relevância social da educação escolar.
3) Relação do professor com as TICs Subcategorias: 3.1) Contribuições do PROUCA para a educação escolar 3.2) Ações desenvolvidas com o UCA 3.3) Professor necessário à contemporaneidade	1) Diferencial da inserção das TICs, especialmente, do PROUCA no espaço escolar; 2) Compreensão acerca das características necessárias para o professor inserido no contexto cibercultural.
4) Condições de trabalho Subcategorias: 4.1) Condições favoráveis para o trabalho 4.2) Condições limitadoras para o trabalho Total: 04 categorias	1) Aspectos favoráveis e limitadores da profissão; 2) Contribuições dos elementos da concepção do professor e das suas ações pedagógicas para a efetivação do PROUCA (Coerências e contradições).

Tabela1–Categorias da análise dos dados

A primeira categoria de análise intitulada: Reflexividade: Compreensão de si na profissão se embasa no pensamento de Margaret Archer acerca da reflexividade e de Josso e Larrosa sobre a narrativa de si através da memória da história de vida. Justifica-se pela finalidade de verificarmos os termos que reportam ao pensamento acerca de si mesmo enquanto professor e da sua atuação no espaço escolar, assim como identificar elementos que reportem aos estilos de reflexão dos sujeitos de pesquisa, com intuito de articular com a sua concepção pedagógica e sua atuação profissional.

Na segunda categoria: Concepção pedagógica, embasamo-nos no pensamento de Saviani acerca das teorias pedagógicas, do pensamento de Paulo Freire relativo à concepção de ser humano, do papel do professor e da função social da educação escolar e no pensamento de Selma Pimenta sobre a formação do professor. Assim, tivemos o intuito de investigar como o professor percebe sua profissão e a função social da educação dentro da conjuntura atual, assim como as influências do campo teórico e das vivências nos cursos de formação de

professores, as características que consideram importantes para atuar no espaço escolar, que se vinculam também, a sua relação com o saber e com os alunos, bem como suas preocupações e como se vinculam a formação humana dos alunos.

A terceira categoria: Relação do professor com as TICs pauta-se na perspectiva de Pierre Lévy acerca das demandas da cibercultura e de Cazaloto acerca da inclusão digital. A justificativa dessa categoria se dá por buscarmos identificar os elementos presentes no discurso dos sujeitos que remetem ao contexto cibercultural, especialmente como se relacionam com as TICs. Como os professores percebem seus benefícios e suas dificuldades, como se processa seu planejamento e prática pedagógica com o PROUCA. Ou seja, os anseios e desafios decorrentes ou ressaltados na cibercultura.

A quarta categoria: Condições de trabalho, foi elucidada nos discursos dos sujeitos extraídos do piloto da coleta de dados e se justifica por se configurar como contexto no qual o professor atua profissionalmente. Essa temática se vincula intimamente à relação entre a concepção do professor e suas limitações e possibilidades na prática dos professores. Com o objetivo de identificar palavras que expressam a percepção dos fatores condicionantes do exercício da sua profissão e como influi na sua forma de pensar a profissão. Essa categoria foi pensada, especialmente pelos indicativos que emergiram no conteúdo das mensagens dos sujeitos, por ser compreendida como condição limitadora e/ou capacitadora para o desenvolvimento não só da atividade do professor, como também na sua relação com o saber.

Desse modo, as metodologias adotadas na coleta e análise de dados trouxeram consideráveis contribuições na análise dos elementos da nossa coleta, sobretudo para o desenvolvimento da nossa pesquisa e a articulação com o nosso aporte teórico. De modo que, a análise dos dados que apresentaremos no capítulo seguinte, consiste no diálogo com a interconexão das informações expressas na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, organizadas de acordo com as quatro categorias de análise adotadas na pesquisa.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS

O nosso estudo evidencia a expressão dos discursos dos sujeitos-professores através do modo como narram sua história de vida, referente aos elementos constitutivos da construção da sua concepção de professor, na compreensão de que rememorar nos permite termos uma noção de si e o exercício da autoanálise crítica. Assim, nos contrapomos à concepção hegemônica cartesiana, em que o sujeito de pesquisa é objetivado e compartilhamos da concepção contra hegemônica, que considera a subjetividade do sujeito.

Por essa razão, a nossa discussão dos dados coletados assume o propósito de apresentar elementos que se conectem ao objetivo central da nossa pesquisa, ou seja, analisar a construção da concepção do professor na Ciberultura a partir do contexto PROUCA em escolas públicas municipais de Pernambuco.

Tomaremos como recurso, para nossa discussão dos dados, as categorias de análise, às quais nos atentamos para dialogar com os objetivos específicos da pesquisa, a saber: identificar como a concepção do professor é construída pelos sujeitos; analisar elementos que o professor identifica nas suas ações pedagógicas com o PROUCA que remetem à concepção do professor na Ciberultura; verificar como os elementos da concepção do professor contribuem para a efetivação e melhoria da proposta do UCA; e, examinar nas condições de trabalho dos professores, os fatores que contribuem e os que dificultam a efetivação da proposta do PROUCA.

A análise do conteúdo, com base na proposta de Bardin, nos possibilitou a definição das categorias de análise advindas das discussões teóricas e da coleta dos dados da fase piloto da pesquisa. Dessa forma, os dados aqui apresentados e discutidos são integrantes das categorias que remetem à formação do professor: as influências para opção profissional anterior e no processo de formação inicial da profissão, a reflexão sobre si enquanto profissional e a relação da sua concepção com as TICs. Para tanto, iniciaremos a discussão dos dados da nossa coleta dentro das categorias de análise, com a temática: o diálogo interior e as influências para opção profissional, na qual apresentamos informações acerca das motivações e incentivos para ingressar na profissão e para a concepção da profissão do professor, tais como, as experiências marcantes decorrentes do processo de formação inicial e continuada. Após essa discussão, apresentamos as categorias de análise dos dados.

Ressaltamos que os dados aqui apresentados representam a compreensão dos sujeitos de pesquisa acerca da profissão do professor e da relação com o PROUCA. Compreensão que não se desvincula da influência cultural e, por essa razão, requer análise atenta do pesquisador

e do leitor. Dessa forma, as considerações acerca das informações destacadas não se findam na nossa análise. Com esse olhar, estruturamos o capítulo da seguinte forma: breve narrativa de cada um dos 10 sujeitos participantes da pesquisa; discussão sobre o cruzamento dos dados, de acordo com a nossa categorização de análise; considerações acerca da coleta dos dados em articulação com o nosso aporte teórico.

4.1 Narrativas da pesquisa

4.1.1 Do campo

Escola 1

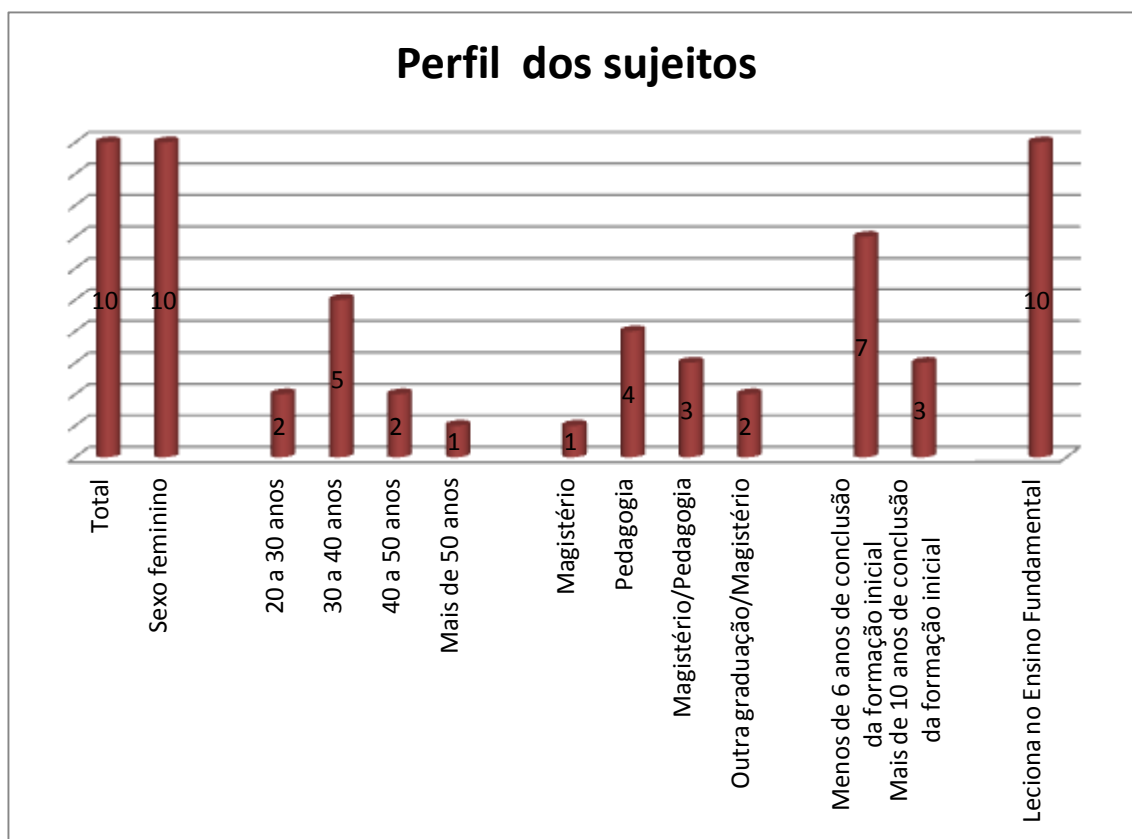
A escola 1, onde também realizamos a coleta de dados para o Piloto da pesquisa, se localiza num município do interior de Pernambuco. Segundo dados do Inep²⁹ conta com 42 funcionários e professores e com 376 alunos matriculados para o Ensino Fundamental e 202 alunos da Educação de Jovens e Adultos, contabilizando o total de 578. Apresenta 6 salas de aulas (algumas com tetos vazados), biblioteca, sala dos professores (local onde também se encontram os armários com os computadores do PROUCA), laboratório de informática, secretaria, cozinha e um *hall* que dá acesso a algumas salas de aulas, local onde se realizam atividades físicas. As salas de aulas são distribuídas em dois espaços: o primeiro e, possivelmente, o mais comprometido com o barulho, fica próximo à secretaria e ao *hall* onde funcionam o Projeto Mais Educação e outros, o segundo espaço que contém as demais salas de aula fica mais afastado e precisa atravessar a área da entrada da escola. As condições das bancas dos alunos, os quadros brancos (adquiridos em função do PROUCA) se encontram em bom estado. O problema mais evidente é a falta de uma área distante das salas de aulas para atividades físicas e dos projetos desenvolvidos na escola, que aliado à estrutura vazada do teto causa problema na acústica e incomoda os professores e alunos. Sobre a gestão escolar, se mostrou receptiva em relação ao desenvolvimento da nossa pesquisa, empregando esforços para que os sujeitos pudessem participar da pesquisa. Tomamos como exemplo, o reconhecimento da relevância da nossa pesquisa para a formação dos professores; nesse sentido, as reuniões do grupo reflexivo foram incorporadas à carga horária dos professores.

²⁹ Informações extraídas do site: http://suite.mc.gov.br/scripts/dados_escola.asp?Escola=26075504

Escola 2

A segunda escola em que realizamos a coleta de dados está localizada na metrópole de Pernambuco. De acordo com dados do Inep³⁰ conta com: 58 funcionários e professores; 71 alunos na Pré-escola, 244 alunos no Ensino Fundamental e 62 alunos da Educação de Jovens e Adultos, contabilizando o total de 377 alunos matriculados. Acerca de sua infraestrutura, pudemos constatar que dispõe de 8 salas de aulas, biblioteca (local onde também estão armazenados os computadores do PROUCA), diretoria, sala dos professores, quadra de esportes, cozinha, parque infantil e laboratório de informática. As salas de aulas são distribuídas em corredores. Acerca da gestão escolar, também se mostrou receptiva em relação à nossa pesquisa, entretanto, interrompeu constantemente a entrevista com um dos sujeitos, chamando-a para retornar para a sala de aula. Por essa razão, realizamos a entrevista com o outro sujeito na própria sala de aula, já que a escola não disponibilizava de professor substituto no momento das entrevistas.

4.1.2 Dos sujeitos



³⁰ Informações extraídas do site: http://suite.mc.gov.br/scripts/dados_escola.asp?Escola=26121980

Gráfico 1. Perfil dos sujeitos

Sujeito 1 (S1)

S1 está na faixa etária entre 30 a 40 anos de idade, trabalha na escola 1 há cerca de 1 ano e meio. No ano de 2010 lecionava com a turma de 3º ano. Desde a infância, nas brincadeiras de “escolinha” demonstrava interesse por lecionar, mas foi no período da adolescência que teve consciência do seu interesse pela área educacional, quando desenvolvia atividades no departamento infantil da instituição religiosa em que participa, sendo essas suas influências marcantes para a escolha profissional. Sua família não a incentivou, em decorrência da baixa remuneração da profissão de professor. Por essa razão, de início optou pelo curso de Ciências Contábeis e, posteriormente, Pedagogia, concluído há dois anos. Esse curso trouxe contribuições para pensar e vivenciar a profissão, sobretudo o pensamento de Paulo Freire e Gadotti e os saberes da Psicologia da educação. S1 aponta que a formação continuada de professor e a inserção do computador *on line* no espaço escolar contribui para refletir sobre a profissão e possibilita a renovação profissional, a sua busca pela aprendizagem e mudanças na sua metodologia de aula. Concebe o professor e a si, como aquele que está em constante construção, que precisa ser persistente e motivado para lidar com as condições de trabalho que o frustra e o desmotiva. O professor é o facilitador do processo educacional, “dando os caminhos” (Entrevista, 2010, p. 02) para os alunos.

Sujeito 2 (S2)

S2 está na faixa etária de 30 a 40 anos de idade e trabalha na escola 1 há 3 anos. Na realização da entrevista trabalhava na turma do 4º ano, embora tenha lecionado em outras escolas, desde 2001. Sua opção pela profissão de professor se deu pela identificação com a profissão, especialmente por acreditar que por meio da educação construiremos um Brasil e mundo melhor. Daí a razão com que iniciou o curso de Graduação em Pedagogia, concluído há 6 anos. Dentre as contribuições da formação inicial para sua concepção de professora, destaca categorias do pensamento freireano, como: as trocas, a afetividade e autoridade na relação professor/aluno, bem como o diagnóstico das suas necessidades para pensar a proposta pedagógica e do pensamento behaviorista, as negociações com os alunos com vistas a obter o comportamento desejado. Compreende como características necessárias ao professor: a abertura ao novo; o compromisso com a educação; disponibilidade para aprender; elaborar proposta pedagógica diferenciada, sem com isso, atuar como “palhaço”, “lúdico”

(Entrevista, 2010, p. 15). O professor também é visto como orientador, que direciona o processo de aprendizagem dos alunos. O PROUCA vinculado ao aumento das cobranças externas sobre sua atuação profissional não contribuiu para repensar sua concepção de professor, sim o planejamento de aulas.

Sujeito 3 (S3)

S3 se encontra na faixa etária de 30 a 40 anos de idade e trabalha na escola 1 há 2 anos. No momento da entrevista lecionava com a turma do 5º ano. Afirma que não teve influências (família, amigos, professores...) para sua escolha profissional, foi afinidade aliada à falta de opção, já que sua vontade e paixão eram pelo curso de Psicologia. Coursou o Ensino Médio e Magistério ao mesmo tempo e, posteriormente, cursou Licenciatura em Geografia. A identificação com a área educacional se processou, de fato, com o ingresso na profissão, sobretudo com a experiência no Projeto Acelera e com as capacitações de professores em que participou. Na sua formação inicial, que concluiu há 1 ano, aponta contribuições de autores como: Milton Santos, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Skinner. Do campo teórico, costuma agregar os elementos que considera relevante para sua compreensão de professor e ação pedagógica. S3 destaca que esse profissional precisa ter: afetividade com os alunos; buscar conhecer e acompanhar de perto a realidade dos alunos para ajudá-los; contextualizar os conteúdos programáticos; ter humildade; ser orientador; buscar seu crescimento humano; sobretudo ser um professor pesquisador que também pesquisa com seus alunos. S3 almeja seu aperfeiçoamento profissional e tem como meta, ingressar no curso de Pós-Graduação. Acerca do acesso à *internet* no espaço escolar com o PROUCA, afirma que tem contribuído para sua ação pedagógica, nas atividades de pesquisa.

Sujeito 4 (S4)

S4 possui mais de 50 anos de idade e trabalha na escola 2 há 5 anos. Em 2011, lecionava na turma do 3º ano do 1º ciclo. Trabalha na área educacional há 30 anos e se aposentou do serviço público do Estado de Pernambuco, mas continua a atuar em sala de aula pela Prefeitura do Recife. Fez o curso de Magistério e de Graduação em Pedagogia há 25 anos, sendo esse considerado marcante para investir na profissão de professor, especialmente o pensamento de Paulo Freire e o behaviorismo. Sua escolha profissional se deu por identificação, percebida desde a infância, nas brincadeiras de “escolinha”, pela influência da

família e pelo exemplo de uma professora que mesmo trabalhando em condições precárias, exercia sua profissão com amorosidade e prazer. Características que considera importante, tais como: dedicação; gostar de trabalhar com ser humano; acreditar no potencial dos alunos; estimular a reflexão e criticidade; ser criativa; orientador; contextualizar os conteúdos programáticos; disponibilidade em aprender e se aperfeiçoar profissionalmente. A relação com a profissão se apresenta como contraditória, ora ressalta que é feliz na profissão, ora expressa ânsia pela aposentadoria e afirma não conseguir mais se ver na profissão por mais 2 anos, ainda que precise cumprir mais 8 anos. S4 tem pensado em vender coco na praia, pois lhe parece ser mais rentável e menos desgastante do que a sala de aula. A relação com o PROUCA tem reforçado sua busca pela aprendizagem.

Sujeito 5 (S5)

S5 está na faixa etária entre 40 a 50 anos de idade. Leciona na escola 2 há menos de 1 ano na turma de 5º ano. Sua formação inicial é de Magistério e Curso Superior em Biologia, concluído há mais de 15 anos. Aponta como fatores que influenciaram sua opção profissional o gostar de trabalhar com crianças e a identificação percebida nas brincadeiras de “escolinha”. Aponta como características necessárias para o professor: a busca pelo crescimento e renovação profissional; interdisciplinaridade; abertura ao novo; renovação da metodologia de trabalho; planejar aula; ter flexibilidade; autoridade e autoritarismo caso precise; ser pesquisador. Dentre as contribuições do campo teórico para sua concepção de professor, aponta o pensamento de Paulo Freire e de Emília Ferreiro. Entretanto, as condições de trabalho restringem as leituras ao direcionar para a literatura dos conteúdos programáticos e sua aproximação com o que idealiza ser necessário ao seu exercício profissional. Toma como exemplo momentos em que precisa ser autoritária para ter voz na sala de aula, o que lhe causa certo incômodo.

Sujeito 6 (S6)

S6 se encontra na faixa etária de 20 a 30 anos de idade. Trabalha como professora na escola 1 há 2 anos, em 2011 lecionava na turma do 2º ano. Possui formação inicial no curso de Graduação em Pedagogia, concluído há 4 anos. Aponta como elementos que a influenciaram na opção pela profissão de professor a identificação com a profissão, especialmente o fato de gostar de criança, de ensinar e aprender. Além da influência familiar,

através da admiração que sentia pelos parentes que exerciam a profissão. Esse gostar foi reforçado quando estagiou em sala de aula no decorrer da formação inicial. O nome de Piaget foi lembrado como influência, por ser muito citado na área educacional. S6 se percebe como uma profissional chata, feliz, dedicada, pesquisadora, preocupada com a aprendizagem do aluno; que parte da realidade do aluno para pensar suas ações pedagógicas; que permite trocas com alunos; não autoritária e lúdica. Deseja que a categoria de professores seja mais valorizada. Sua concepção de professor foi afetada pela inserção do PROUCA na escola, no sentido de refletir sobre sua metodologia de trabalho.

Sujeito 7 (S7)

S7 está na faixa de 30 a 40 anos de idade e trabalha como professora na escola 1 há 4 anos. De início, fez o curso de Magistério há 3 anos, sendo a realização de um sonho e, posteriormente, especialização em Psicopedagogia. A memória acerca das influências para a opção pela área educacional aponta as brincadeiras de “escolinha” e a admiração pelas tias professoras que a incentivaram. S7 demonstra dificuldade em lembrar influências do campo teórico e menciona os funcionários da escola em que trabalha e do pintor Van Gogh. Para S7 o professor precisa reunir as seguintes características, que também é referente à forma em que se percebe: trabalhar com a ludicidade; contextualizar os conteúdos programáticos; transmitir conhecimentos; ter paciência e promover aulas prazerosas. Quanto ao PROUCA não contribuiu para repensar sua concepção de professor, mas incidiu na sua proposta metodológica.

Sujeito 8 (S8)

S8 se encontra dentro da faixa etária entre 40 a 50 anos e exerce a profissão de professora na escola 1 há 2 anos. No ano de 2011 atuava na turma do 3º ano. Realizou o curso de Magistério e depois ingressou no curso de Graduação em Pedagogia, o qual concluiu há mais de 10 anos. A opção pela formação em Magistério foi em homenagem ao pai falecido, que desejava que uma de suas filhas fosse professora, mas S8 não pretendia exercer a profissão. O interesse pela área educacional foi despertado no Magistério, especialmente com a consciência de contribuir para a formação humana dos alunos e de participar da história da educação. Aponta como influência do campo teórico os saberes de Filosofia da Educação e da Psicologia da Educação, especialmente dos autores: Moacir Gadotti, Durkheim, Saviani e

Paulo Freire. Nesse período, a experiência de estágio na escola foi marcante para refletir acerca de si, da sua opção profissional e sobre o sistema, pois se deparou com condições de trabalho precárias e com o isolamento do seu exercício profissional. Percebe-se como boa profissional, responsável, que sente prazer no exercício da profissão e convicta da ideia que tem da profissão. Profissionalmente, pretende ser contadora de histórias. Na sua concepção, o professor precisa: trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; ter afetividade; amor; transformação; força de vontade; persistência; coragem; refletir constantemente sobre suas ações pedagógicas e sobre si; criatividade e flexibilidade. Nesse contexto, o PROUCA veio contribuir para se ver como desatualizada em relação ao uso das TICs e buscar aprender.

Sujeito 9 (S9)

S9 está na faixa etária entre 20 e 30 anos. Concluiu a formação inicial com o curso de Graduação em Pedagogia há 1 ano, ou seja, recém formada. Trabalha na escola 1 há menos de 1 ano. A sua admiração pela profissão de professor, sobretudo pelo altruísmo, foi um dos elementos que a influenciou na opção profissional. Outro elemento de influência foi o curso de formação inicial, no qual aproveitou as oportunidades (estágios, projetos, eventos...) e potencializou seu interesse pela área educacional, seu enriquecimento intelectual e a perspectiva de crescimento profissional. Dentre os autores que a influenciaram na concepção de professor, cita os nomes de Ausubel, de Gowin e Paulo Freire. Para S9 a relação professor/aluno é de interdependência e se percebe como em construção, em busca pelo aperfeiçoamento. Ressalta a importância do professor se autoavaliar e avaliar sua metodologia. Aponta como desejo na profissão, que a categoria tenha o devido reconhecimento. Destaca como aspectos necessários para o professor: o amor; empatia; busca pela atualização; professor ser pesquisador; motivar os alunos; trabalhar a partir dos conhecimentos prévios; preocupação com a aprendizagem significativa do professor e dos alunos; professor ser facilitador/orientador. Acerca das contribuições da relação com o PROUCA explicita que tem estimulado a pensar sua atuação profissional, o que, segundo S9, poderia ser potencializado se tivesse conhecimento da proposta do PROUCA.

Sujeito 10 (S10)

S10 se encontra na faixa etária de 30 a 40 anos. Trabalha na escola 1 em menos de 1 ano na turma de 5º ano. Sobre as influências que recorda, impulsionadoras da sua opção em

ser professora, a admiração pela profissão de professor e pela irmã que é professora, bem como o incentivo das clientes do seu salão de beleza. Estar na profissão é para S10 a realização de um sonho e uma conquista importante, já que precisou adiá-lo em virtude dos acontecimentos da vida pessoal. O que não significa satisfação plena, pois tem consciência de que precisa se aperfeiçoar profissionalmente. Assim, ingressou no Magistério e, anos depois, retomou os estudos no curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de Educação à distância, concluído há 2 anos. Como influência do campo teórico para sua concepção de professor, menciona o nome de Paulo Freire. Percebe o professor como um “sujeito muito especial” (Entrevista, 2011, p. 71) e ressalta sua importância para a sociedade e para a formação humana. Nesse sentido, afirma ser honesta, feliz, paciente, amável e dedicada enquanto profissional. Profissionalmente, almeja fazer amizades e aconselhar as pessoas. Para S10, o professor precisa: ter afetividade/ser amigo; saber administrar as situações boas e as situações difíceis.

4.2 O diálogo interior e as influências para opção profissional

Identificar quais fatores foram significativos para influenciar a opção pela profissão de professor a partir da sua narrativa nos parece fundamental para analisarmos a construção da concepção do professor no contexto cibercultural. Ao indagarmos os sujeitos sobre esse aspecto, obtivemos uma diversidade de respostas, algumas mencionadas várias vezes pelos sujeitos: identificação pelos aspectos do trabalho educativo, percebidos em alguns casos nas brincadeiras de infância (4), seja por se trabalhar com crianças, por contribuir para a formação humana dos alunos e pelo altruísmo da profissão (7); família (5); necessidade/falta de opção (2 sujeitos); professores que tiveram na educação escolar (1); experiência em instituição religiosa (1) e por incentivo de clientes de salão de beleza (1).

O primeiro aspecto, a identificação com a profissão de professor se processa com temporalidade diferente para os sujeitos, pois, para uns, essa descoberta vem desde o período de infância quando assumiam o papel de ser professor nas brincadeiras com os colegas, assim como em outras fases da vida.

Eu acho que, na verdade era relacionado à infância mesmo... tinha aquela questão brincar de escola, de aluno, aí chama um. Então, tinha sempre esta questão, e eu sempre me identificava muito como professor. Eu não sei se era porque era a mais velha do grupo, e tal, mesmo pequena. E isso aí foi crescendo, acho que tava no sangue mesmo (Sujeito 5. Entrevista, 2011, p. 38)

Na fase da juventude, quando tomaram consciência da responsabilidade social da profissão, conforme podemos constatar nessa fala

Bom, sempre admirei no professor a questão de tá ensinando alguma coisa pra outra pessoa. Sempre, deste do meu Ensino Médio, por aí, eu gostava de tá ajudando, sempre tava incentivando as pessoas que não sabiam, gostava de ajudar as pessoas, tudo mais... não sei, acho que pode ser relacionado a isso (Sujeito 9. Entrevista, 2011, p. 49).

Podemos perceber que, na segunda fala, a identificação com a profissão se desenvolveu a partir da admiração construída pelas vivências na educação escolar e pelas características que agrega à educação, que é de contribuir para a formação humana dos alunos. Esse altruísmo vinculado ao exercício da profissão também se articula com a influência das experiências em instituição religiosa, mencionadas pelo sujeito 1.

Por outro lado, na primeira reunião com o grupo reflexivo³¹, outro aspecto foi elucidado em meio ao debate sobre as experiências negativas em estágios (pelas condições precárias de trabalho e falta de apoio dos colegas de profissão) que mesmo afetando a vontade de prosseguirem na profissão, também se configurou como desafio e serviu de motivação para darem continuidade. Referimo-nos à influência negativa que determinadas posturas dos professores provocaram nos sujeitos. S9 menciona que também aprendeu com as experiências negativas de professores, pois,

Quando o professor falava: “Você não sabe!”, ficava assim, tipo reprimindo os alunos. Tem professor que gosta de reprimir os alunos mesmo. Que quer estar superior a eles. Que está ali, no papel de professor e acha que está superior ao aluno, mas um depende do outro. Questões assim, gerou para mim, estudar mais também. Tem professor que diz: “Ah, você não é capaz”. Quando o professor falava para mim, eu estudava para mostrar que eu sou capaz. Isso é bem interessante (Sujeito 9, grupo reflexivo, p. 06).

Constatamos que o sujeito 9, no momento em que analisa suas experiências no espaço escolar, seja a partir da admiração pela postura dos professores, seja com a crítica pela postura de outros professores, reflete acerca das características que percebe como necessárias para o exercício da profissão de professor, ou seja, evidencia que a sua leitura acerca desses aspectos

³¹ Na primeira reunião do grupo reflexivo, todos os sujeitos foram estimulados a contribuírem com a discussão através da dinâmica em que oportunizou a fala individual pelo posicionamento acerca dos textos e na escrita, bem como momentos de interação livre, onde prevaleceu a fala de S8 e de S9.

trouxeram contribuições para sua escolha e formação profissional. Conforme também pudemos perceber no que relata outro sujeito,

Eu tenho 30 anos na profissão e sou aposentada pelo estado. Mas eu amo o que eu faço, eu gosto. Eu não sou infeliz. O segredo é se sentir feliz, porque os entraves são muitos... A minha primeira professora foi marcante. Era num fundo de um quintal, era um galpão, mas ela era muito amorosa, muito dedicada. Eu sentia que ela tinha prazer naquilo, em ensinar, de vir, de mostrar o material, o que hoje todo mundo condena: “Ah, amor? Que história é essa de amor? Você tem que ver o salário, tem que ver não sei o quê”. Porque independente de ser professor você tem que amar o que faz... Eu gosto do humano, de criança, de contato, do movimento e todo dia é um dia diferente, todo dia acontece uma coisa diferente (Sujeito 4. Entrevista, 2011, p. 27).

Daí, constatamos como a atuação do professor pode ser percebida como exemplo para o aluno. Como pode atuar na sua subjetividade, ou melhor, na sua formação humana. Nesse caso, as características consideradas positivas da professora de S4 tornaram-se integrantes de sua convicção acerca do que é necessário para o exercício da profissão de professor.

A afinidade com o exercício da profissão de professor se apresenta de forma contraditória no discurso de S3, quando afirma que “Foi afinidade mesmo, eu queria e na minha cidade não tinha outra opção também, só tinha o Magistério e o Ensino Médio... Eu queria fazer Psicologia. Sempre fui apaixonada por Psicologia.” (Entrevista, 2011, p. 22). Com isso, fica evidente que a influência em optar pela profissão se deu pelas possibilidades limitadas para que se pudesse investir na profissão com que, de fato, identificava-se - Psicologia. É preciso indagar: Até que ponto temos autonomia nas nossas escolhas? Isso porque, quando se está inserido num processo de exclusão social, as nossas “escolhas” se apresentam muito mais como estratégia de sobrevivência. A análise da fala de S3 nos permite constatar que a identificação com a área educacional se processou, com o ingresso na profissão e a afinidade, foi uma construção ao longo do processo de formação profissional e exercício da profissão.

Acerca da influência do campo familiar, as respostas expressam como a opinião da família atua na opção profissional. Tomaremos como exemplo dois casos distintos: o primeiro relatado por S1 quando justifica o tempo em que decidiu ser professora: “Porque aí na adolescência minha mãe me fez refletir, ela disse: “Olhe... é muito difícil a profissão e tal, pra ganhar dinheiro”. A questão financeira, né? Tanto que logo no início eu não fiz o curso de Pedagogia.” (Entrevista, 2011, p. 06). Ao passo que a segunda situação é elucidada pela afirmação de que,

Aí, fui fazer (**Magistério**), ele (**pai**) já era falecido. Eu escolhi como uma homenagem, mas na minha cabeça não tinha intenção nenhuma... Fui sem intenção nenhuma de ser professor... Agora não era nada com paixão. Certa que não ia exercer aquela profissão. Se fosse hoje eu não faria isso... (Sujeito 8. Entrevista, 2011, p. 60, grifo nosso).

Daí evidenciarmos a influência da família como dicotômica, ora como incentivo para desistir do ingresso nessa profissão, ora como incentivo em optar pela profissão de professor. No segundo caso, a opção pela profissão se deu não por identificação, mas como uma forma de prestar uma homenagem a uma pessoa querida da família falecida – seu pai - que desejava que suas filhas fossem professoras. É interessante perceber que a motivação de S8, ainda que divergente do que comumente se acredita ser condição necessária para o ingresso e permanência na profissão (identificação), conduziu S8 a uma área que a seduziu ao longo de suas vivências no exercício da profissão, que por sua vez, segundo os sujeitos, é permeada por entraves. “Já tive muitas decepções. Decepções assim, porque a gente tem nossos projetos, tem o sistema e tem a educação que tá, assim, agonizando. Daqui a pouco ela só falta entrar na UTI, vão entubá-la. Aí, quero ver o que vai acontecer, porque tá um caso muito sério.” (Sujeito 8. Entrevista, 2011, p. 61). Outro fator mencionado e vinculado à família diz respeito à influência de parentes, todas mulheres (mãe, tias, irmã, avó...) que eram professoras e despertavam admiração nos sujeitos de pesquisa.

Outro fator mencionado foi a influência de clientes do salão de beleza, no qual o sujeito 10 trabalha, ocorreu no contexto de resgate de uma vontade relegada a segundo plano por razões de ordem pessoal (casamento, filhos, trabalho...). De forma que no exercício da atividade de cabeleireira foi incentivada a prosseguir nos estudos e buscar a concretização do seu desejo. O que evidencia que o incentivo para tomarmos uma decisão não parte só do nosso interior, também ocorre a partir das relações com outros sujeitos em situações imprevisíveis.

Ao optarem pela área educacional, outro fator nos chamou atenção. As experiências iniciais, de estágios, de pesquisas e trabalho com sala de aula são percebidas pelos sujeitos como um momento crucial para se pensar a permanência na profissão, devido ao choque da relação entre teoria e prática. Na discussão do grupo reflexivo, os sujeitos ressaltaram que na própria categoria de professores há entraves, desunião, competitividade, sobretudo com os professores em início de carreira. Isso porque, quando assustados com a realidade de sala de aula, pedem ajuda aos colegas de trabalho, e comumente escutam: “Se vire” ou o pior, ignoram o pedido e se expressam com indiferença. Isso também é evidenciado quando afirmam perceber contrastes entre o que idealizavam acerca da educação na formação inicial e

a constatação que tiveram da realidade. O que nos convida a refletir acerca do que se tem debatido e realizado nos cursos de licenciaturas. Especialmente, pensar como podemos contribuir para tornar mais visível a interligação entre o campo teórico e o campo prático.

Os dados referentes aos fatores marcantes da vida dos sujeitos que influenciaram sua opção pelo exercício da profissão de professor trazem algumas revelações: a primeira, de que as influências mencionadas estão vinculadas à dimensão afetiva dos sujeitos; a segunda, de que a identificação com a profissão e as influências externas se interpenetram (admiração dos familiares professores, curso de formação inicial, estágio...); a terceira, de que essas influências, ao integrarem a história de vida dos sujeitos também atuam na sua leitura de mundo e na sua concepção profissional. As recordações acerca dos fatores que influenciaram a opção pela profissão nos parecem marcadas pela experiência de vida que, de alguma forma, incidiu nos sentimentos dos sujeitos, tanto os considerados positivos (admiração, satisfação...) quanto os negativos (tristeza, decepção...).

4.3 Categorias de análise

4.3.1 Reflexividade: Compreensão de si na profissão

Nessa categoria iremos discutir os aspectos identificados nos discursos dos sujeitos que se articulam com os elementos constitutivos da construção da sua concepção acerca de si enquanto professor e referente às suas ações pedagógicas. Indicativos que reportam ao caminhar para si, o desafio de exercitar o ato de refletir sobre o Eu e reconhecer acertos e equívocos do pensamento. Para tanto, elaboramos perguntas problematizadoras nos instrumentos de coleta de dados, especificamente na entrevista e no grupo reflexivo a fim de provocar os sujeitos a refletirem acerca do seu pensamento.

Como dissemos anteriormente, parte das nossas indagações expressas nos instrumentos de coleta de dados se referem à forma com que os sujeitos se percebem enquanto professores. Momento da pesquisa em que o silêncio e indicativos do diálogo interior dos sujeitos se fizeram presente. Compreendemos que, não se trata de um exercício simples de se realizar, sobretudo quando não temos esse hábito e quando o cansaço emocional, mental e físico limita essa ação. Conscientes de que nas narrativas sobre si há a tendência de mencionarmos os aspectos aprovados socialmente, o que queremos ser de fato, ou seja, os aspectos positivos de nós. Nessas narrativas, também é comum direcionarmos nossas críticas ao outro, até mesmo para encobrir nossos equívocos. Nesse sentido, a compreensão de si,

profissionalmente foi explicitada na entrevista e aprofundada com as reuniões do grupo reflexivo.

Dentre as características mencionadas nos instrumentos de coleta de dados, aparecem os seguintes termos e a quantidade de menções no tocante a essa indagação: coragem/esforço/persistência (11); feliz/prazer (9); orientadora/facilitador (9); abertura para o novo (8); busca crescimento profissional/pesquisadora (8); comprometida (7); preocupada com a aprendizagem do aluno; afetuosa (5); criativa na proposta pedagógica (3); altruísta (2); consciente do seu papel profissional (2); chata (2); tradicional/transmissora de conhecimento (2); autoridade (1); honesta (1) e paciente (1).

Na análise contextualizada do uso desses termos, percebemos que se entrecruzam e suscitam algumas reflexões. É possível classificá-los em três aspectos que se interligam e são, de certa forma, interdependentes, referentes a: 1) Eu profissional (comprometimento, abertura ao novo, busca pelo crescimento, chata etc.); 2) Prática educativa (orientadora, preocupação com a aprendizagem do aluno, paciente etc.) e; 3) Condição de trabalho (coragem/esforço/persistência, etc.). Em alguns casos, é possível identificar a relação dessas dimensões, como:

Acho que o principal de tudo é você gostar, se você não gosta minha amiga, pode pegar o beco e vender água de coco ou fazer alguma coisa, porque a coisa pega e, principalmente, agora que acabou a escola especial, foram extintas, até o Ulysses Pernambucano (**Hospital psiquiátrico**). Então, joga todo mundo pro professor, se você tá preparada ou se você não tá, se você sabe, se você não sabe. Ele chegou e se você não gosta você vai dizer: “Fica ali meu filho, tchau e benção, o prefeito nem me disse como fazer com você”. Chega um menor infrator desses: “Vá pra lá meu filho, eu não quero nem saber”. Então, se você não gosta, você não vai se envolver com nada. Então eu acho que o principal é gostar e ver que são seres humanos...(Sujeito 4. Entrevista, 2011, p.32, grifo nosso)

Aí, agora estou pela prefeitura. Eu já disse ao meu marido que não me vejo mais dois anos na sala de aula, não me vejo (**precisa cumprir mais oito anos de trabalho em sala de aula para se aposentar**). Eu pretendo em dois anos sair, largar, fazer alguma coisa porque não, não... Quando entrei na prefeitura eu ganhava, acho que, quatro, cinco vezes mais que o estado. Hoje meu salário da prefeitura é igual ao do estado que me aposentei. Hoje eu digo a minha filha: “Se eu vou vender coco na praia eu vou ganhar mais do que como professora.” Aí, ela disse assim: “Mãe, mas pelo menos você sabe cortar o coco?” Eu disse: “Não, mais pelo menos tem uma máquina que fura e já sai a água. Eu não vou ter mais apanheira. Então, eu acho que vou aprender mais, desenvolver mais, eu posso até levar a minha *internet* ficar lá aprendendo.” (Sujeito 4. Entrevista, 2011, p. 35, grifo nosso)

Percebemos na progressão do discurso de S4 elementos contraditórios, pois a própria linguagem oral expressa o politicamente correto para a profissão de professor e o que de fato, pensamos a respeito do que se discute. Assim, de acordo com o contexto, a responsabilidade da situação escolar é relegada a eles mesmos, a outras instâncias educacionais (gestão escolar e governo) e a sociedade.

Outras falas que nos chamou atenção pela progressão do pensamento da entrevista para o grupo reflexivo. Tomaremos como exemplo, o Sujeito 8.

Eu como professora me sinto uma boa profissional, uma profissional, principalmente, responsável e consciente do meu papel de professor e eu não abro mão dele para nada, nada, absolutamente nada... me sinto feliz de ser professor, gosto de ser professor apesar dos desvalores e das coisas que a gente vê das tristezas, dos salários, de tudo... E sou professora responsável e consciente do meu papel de professora... quero continuar com a força e coragem pra sempre, e os desafios que vierem, eu vou tentar (Sujeito 8. Entrevista, 2011, p. 62)

A definição de S8 acerca da forma como se percebe profissionalmente, expressa segurança e consciência das características que acredita ter no exercício da sua profissão. Nesse contexto, aponta como desafio atual, ações pedagógicas com as TICs e reconhece sua dificuldade em trabalhar com o computador *on line*, dentre outras lacunas que precisam ser superadas. Em reunião do grupo reflexivo, S8 atenta para a necessidade do professor se autoavaliar, pois "...Ele não só pode avaliar o aluno, ele tem que se avaliar também. Porque o aluno... o aluno se espelha muito no professor (Sujeito 8. Grupo reflexivo, 2011, p.8). Assim, quando a atividade planejada não atinge os objetivos pedagógicos, é preciso identificar as falhas e retomar de forma diferenciada para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Verificamos que, inicialmente S8 se autodefine enquanto profissional – olhar para si no momento da entrevista. Já no grupo reflexivo direciona crítica para os professores que realizam a avaliação unilateral e não se autoavaliam, o que expressa olhar para o outro. Por fim, na avaliação da experiência do grupo reflexivo, enfatiza a relevância dos momentos de trocas entre a categoria de professores para trocas de saberes, o que expressa aspectos que remetem ao ato de refletir acerca da relação entre si e o outro, bem como das possíveis contribuições que se pode elucidar. O fato de S8 ter dito que a reunião não lhe causou tanto impacto por já ter o hábito de refletir e pelos outros sujeitos terem ficado em silêncio nos elucidou o pensamento de que a nossa provocação para a reflexão, de fato, afeta os sujeitos que se disponibilizaram a pensar sobre o momento e quando não se tem o hábito pode causar maior impacto.

De forma semelhante, S9 expressa indicativos que reforçam a importância da reflexividade, do silenciar para dialogar consigo através da narrativa de si e das discussões problematizadas. Como podemos constatar na sua avaliação do grupo reflexivo:

Achei interessante, porque fez a gente parar um pouco e refletir sobre nossa prática. Falar um pouco de si, porque, às vezes é mais fácil falar do outro que de você. Quando a gente vai falar da gente, fica assim pensativa. Não é mais fácil falar do outro? Por isso que muitas vezes as pessoas esquecem de você e fala da outra pessoa. Foi muito bom esse momento, de refletir um pouco de cada metodologia, da sua metodologia, da prática de cada professor. Achei muito interessante, me fez pensar muito e também conhecer as dificuldades, os desejos dos outros professores. A gente compartilhou, a gente aprendeu com as experiências e desaprendeu. Também foi um momento de aprendizagem do que é cibercultura, porque eu estava um pouco desligada desse tema. Foi ótimo (Sujeito 9, Grupo reflexivo, 2011, p. 10)

Esses exemplos expressam aspectos importantes de se considerar, como a demanda dos professores por momentos de trocas, de expressão da sua subjetividade, de serem ouvidos. Momentos em que a relação entre sujeito e objeto do conhecimento seja mediada pela reflexão sobre si mesmo e suas práticas. De se perceberem protagonistas nos debates educacionais e contribuírem com a aprendizagem do colega. O que nos leva a pensar que a proposta defendida por Zeichner e outros autores, referente à relevância dos momentos de trocas entre os profissionais de educação e a pesquisa e produção de conhecimento sobre a própria prática é uma alternativa para estimular a reflexão dos professores e socializar questões das vivências no espaço escolar, suscitando assim, debates e ações para a superação das problemáticas anunciadas pelos professores.

De acordo com os sujeitos, o professor precisa levar em consideração a possibilidade de contribuir para a formação do aluno na sua autonomia de aprender, atuando como “facilitador” do processo educacional, característica que se reforça com o trabalho junto ao PROUCA, especialmente no planejamento das aulas. Na compreensão do Sujeito 1 é aquele que atua desde o planejamento da aula, quando se agrega ao conteúdo programático o resgate do conhecimentos prévios dos alunos, a prática da pesquisa direcionada, o debate acerca da temática da aula e da relevância do Programa UCA, a oportunização de atividades em parceria com os colegas de turma na concepção de que as trocas entre os alunos, por possuírem linhas de pensamentos aproximadas irá contribuir para a aprendizagem. Nos dados da coleta piloto, o termo facilitador se vinculou ao professor que dar caminhos aos alunos, por essa razão foi retomado na discussão do Grupo reflexivo, no qual obtivemos a seguinte resposta:

O professor é um facilitador no processo educacional. Ele traça os caminhos para os alunos... A gente vai fazer uma aula de uma forma quando a gente vê o conteúdo não dá para completar. Nós temos que reverter, trazer de outra forma até eles entender, porque aquela aula não pode ser vaga, não pode ficar sem um aprendizado (Sujeito 9. Grupo reflexivo, 2011, p.11)

Outro aspecto que se relaciona com a compreensão de si, enquanto profissional é referente ao que ressaltam acerca de suas conquistas futuras. Para tanto, na primeira reunião do grupo reflexivo solicitamos que preenchessem o cartaz (entregue a cada sujeito) com as informações que demandaram o olhar para si. Os termos mencionados foram: buscar constantemente, o crescer intelectual e profissional; fazer amizades; aconselhar os outros; valorizada; contadora de história; viajante e aposentada. O que se explicita nessa fala: “Eu acho que eu nem chego a me aposentar. Eu morro antes. Porque tá demorando tanto a chegar esse sonho desejado, tá mudando tanto, que daqui a pouco vai com 90 anos. Aí, pronto. A gente morre e não chega na idade. Vai, vai, vai.” (Sujeito 8. Grupo reflexivo, 2011, p. 05).

Isso revela a frustração acerca da profissão de professor, como a ânsia em se aposentar o quanto antes e de ser viajante depois de anos de trabalho. Essas informações expressam os anseios quanto ao que se quer ser, que de certa forma, foge das intencionalidades educacionais, no sentido de melhorias a serem conquistadas pelo professor. As respostas dividem-se entre conquistas de responsabilidade pessoal, a valorização do professor que depende de outros fatores (investimentos, mudança de pensamento acerca da profissão...) e aspectos de caráter pessoal. Assim, constatamos que a forma com que os professores se percebem agrega elementos que consideram positivos e negativos, que precisam ser superados na profissão de professor.

A reflexão acerca de si mesmo foi evidenciada, especialmente no decorrer da segunda reunião do grupo reflexivo. Antes mesmo de perguntarmos aos sujeitos, se no espaço de tempo entre a primeira e a segunda reunião do grupo reflexivo refletiram sobre si mesmo e sobre a vida profissional a partir da sua narrativa de história de vida, S3 nos informou que depois da reunião anterior, se deu conta de que desejava ter feito o curso de Psicologia, embora tenha optado pela Licenciatura em Geografia. Em outro momento, S3 relatou que a reflexão sempre acontece quando se fala das lembranças, reflete-se sobre o rumo que sua vida está tomando. Por outro lado, S8 afirmou que na sua vida, a reflexão é constante e por isso, a experiência na pesquisa não gerou novas reflexões, sim, deu continuidade a algo que já lhe era de costume.

Nessa reunião, os sujeitos expressaram a reflexão não só sobre si mesmo a partir do olhar do outro, como também, a proposta metodológica da pesquisa, que se fundamenta na

abordagem da narrativa de vida e na reflexividade, conforme podemos verificar nos discursos dos sujeitos: “É bom uma pessoa falar, porque você tem dificuldade. Quando outra pessoa faz sua análise é construtivo para você refletir ou mudar de postura ou procurar melhorar mais. Foi positivo. Refletiu bastante...” (S9. 2ª reunião de grupo reflexivo, p. 04, 2011); “Isso também serve de autoestima para a gente. Que a gente não está isolado, sozinho e o que a gente está fazendo está tendo valor. Porque as vezes, a gente se sente tão desvalorizado, né?” (S8. 2ª reunião de grupo reflexivo, p. 06, 2011); “Isso para mim é uma injeção de ânimo. Eu me senti presenteada.” (S3. 2ª reunião de grupo reflexivo, p. 06, 2011).

Como você falou no começo, que a gente não está acostumado a falar da gente. E quando a gente lê o que o outro vê da gente, dá aquela emoção: Eu sou tudo isso mesmo? Toda essa análise crítica? E eu falei isso mesmo? Saiu de mim mesmo? Eu sei que eu falei, mas você se vê assim, de uma maneira sistematizada é diferente (S3. 2ª reunião de grupo reflexivo, p. 04, 2011)

Sobre as nossas sistematizações, os sujeitos não discordaram da interpretação e se mostraram surpresos com o texto. As reações foram diversas, de alegria e contentamento, de silêncio e reconhecimento de que tem muito que melhorar enquanto profissional. Dessa forma, o diálogo interior e as trocas interpessoais foram apontadas pelos sujeitos como relevantes para a consciência da condição do professor. Ressalta-se assim, a relevância de narrar sobre si para enxergar nossa travessia histórica com outro olhar e pode nos fazer repensá-la.

O que fica evidente na análise dos dados é o fato dos sujeitos reconhecem sua dificuldade de dialogarem consigo, bem como, a importância da profissão que exerce na sociedade, mesmo diante dos percalços da profissão e tem consciência de que as intencionalidades externas para sua profissão são desencontradas, pois o professor está inserido numa realidade em que não se dá a devida importância para o professor, para a formação humana dos alunos e suas relações sociais.

4.3.2 Concepção Pedagógica

Nessa discussão destacamos os aspectos que consideramos de maior relevância na constituição da concepção pedagógica do professor. Assim, o nosso recorte discorre a partir dos elementos extraídos dos dados coletados que reportam à concepção que o professor tem acerca do aluno, que também se relaciona com sua compreensão de ser humano. Optamos por

trabalhar com a categoria referente ao aluno em virtude da possível distinção feita pelos professores na forma de conceber o aluno e na forma de conceber o ser humano. Por sua vez, essa concepção se relaciona com sua perspectiva de educação, a qual buscamos indicativos a partir da sua compreensão acerca da aprendizagem, da relação professor e aluno e, sobretudo pela relação que estabelecem com o campo teórico para fundamentar sua ação pedagógica. Nessa compreensão se insere a forma como percebem a função social da escola. O que cabe à escola na contemporaneidade?

A concepção pedagógica do professor nos ajuda a refletir e identificar elementos que respondam aos nossos objetivos específicos de pesquisa, especialmente no que tange à sua relação com a concepção pedagógica dos documentos do PROUCA. Assim como para a análise das contribuições da concepção pedagógica do professor para a implementação do PROUCA no espaço escolar.

4.3.2.1 Concepção a respeito dos alunos

Nessa discussão, temos o propósito de identificar a forma com que os professores pesquisados concebem os alunos. Como sujeitos agentes, aprendentes, que trazem consigo experiências de vida e saberes, capazes de desenvolverem sua autonomia na aprendizagem e avançarem na construção do pensamento crítico-reflexivo ao longo do processo educativo ou como seres desprovidos de saberes, que necessitam adquiri-los na escola e, assim, cabe ao professor a tarefa de transmitir conhecimento e estimular sua reprodução. Partimos da compreensão de que a forma com que a escola concebe os alunos, especificamente na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento atuam/se expressa no currículo escolar, na proposta pedagógica dos professores e na metodologia trabalhada na sala de aula, que por sua vez, é orientada a partir de perspectivas teóricas nas quais os agentes escolares se afinam.

Esse aspecto foi extraído dos discursos dos sujeitos, ao longo da progressão de sua fala na entrevista e no grupo reflexivo. Algumas mensagens dos sujeitos apresentam indicativos da forma como concebem o aluno, como em: “Porque o aluno é um ser individual, né? Cada um tem uma característica (Sujeito 1. Entrevista. 2010, p. 07). Aqui, se reconhece que cada sujeito possui características próprias que vão influir no desenvolvimento da sua aprendizagem e relações interpessoais. Na afirmação de que “Eles são crianças sem nenhum objetivo para o futuro, são crianças, assim, que estão muito ligadas a violência e banalizam qualquer situação.” (Sujeito 5. Entrevista, 2011, p. 41). Evidencia-se a influência da posição

social de exclusão social na formação da subjetividade dos alunos, especialmente no que tange ao seu projeto de vida.

Na reunião do grupo reflexivo, um dos sujeitos destacou o fator resistência e fechamento dos alunos em relação a aceitar tarefas solicitadas pelo professor, quando são diferentes do que lhes interessa. Para esse sujeito, os alunos querem caminhar na aprendizagem por conta própria, o que é visto como negativo. Essa fala suscitou uma discussão interessante entre os sujeitos no grupo reflexivo, pois outros sujeitos se posicionaram contrários à afirmação de que a autonomia de aprendizagem dos alunos é algo negativo. A postura do aluno contemporâneo parece ter suscitado o debate acerca da concepção do professor e suas ações pedagógicas. Isso porque, diferentemente de outras épocas, os alunos já não aceitam facilmente os comandos dos professores, que por sua vez, precisam criar estratégias para negociar, motivar para aprendizagem e construir uma relação harmoniosa com os alunos. Tomamos como exemplo uma situação de sala de aula relatada por S3: “Eu digo: “Mas rapaz, eu nem sabia disso”. Eu brinco com eles. Eu digo: “Ai, eu não sei não”. E eles: “ô, tia é assim”... Têm coisas que eles já fazem que eu nem sabia como fazer e eles já sabem e têm uma troca” (Sujeito 3. Entrevista, 2010, p.02). Assim, o fato dos alunos pesquisarem e ensinarem os professores sobre uso do computador e o acesso a sites vinculados aos conteúdos trabalhados não foram apontados como algo que cause inquietação do professor, mas como estímulo a trocas interpessoais.

Na relação professor/aluno a afetividade aparece como fundamental para a convivência harmônica. Nos discursos dos sujeitos, constatamos que há preocupação em contextualizar os conteúdos programáticos a partir do conhecimento da realidade dos alunos. Entretanto, apontam a dificuldade de conhecer a vida dos alunos devido às condições de trabalho e do fator tempo. Isso porque, segundo os relatos, o tempo do professor na escola é voltado para o trabalho com os conteúdos programáticos na sala de aula, o que dificulta as aproximações interpessoais.

Sobre a aprendizagem, os sujeitos expressam acreditar na capacidade de crescimento do aluno. S4 critica professores que subestimam a capacidade dos alunos e, por isso, evitam atividades desafiantes, conforme verificamos nesse extrato de fala: “Sem querer avançar com o menino, achando que eles não sabem. Eles são capazes mesmo, de tudo, muito mais que a gente imagina (Entrevista, 2011, p. 29). As narrativas dos professores revelam que se tem consciência de que os alunos apresentam conhecimentos prévios e para que a aprendizagem seja significativa é necessário que se trabalhe com os conteúdos programáticos de forma contextualizada.

A compreensão acerca dos alunos é mencionada no decorrer das falas dos sujeitos, nos diferentes instrumentos de pesquisa, de forma transversal, especialmente quando descrevem as ações pedagógicas com o PROUCA. Em linhas gerais, percebemos que, embora reconheçam a diversidade quanto ao perfil dos alunos e se considere a importância de se trabalhar para a aprendizagem significativa dos alunos, na descrição das ações pedagógicas com ou sem o uso do *netbook on line*, como veremos adiante, não identificamos aspectos consideráveis voltados para oportunizar a voz dos alunos, sua protagonização no espaço escolar, conforme iremos discutir na quinta categoria de análise intitulada Ações desenvolvidas com o PROUCA. Em síntese, constatamos que os sujeitos concebem o aluno como um ser que possui saberes adquiridos nas suas experiências de vida, inseridos num processo de exclusão social e num contexto social em que os estimulam a se fecharem para a aprendizagem formal da educação escolar.

4.3.2.2 Perspectiva educacional

Nessa discussão iremos discorrer acerca da forma com que os professores se relacionam com o saber advindo da formação inicial e continuada de professores. Para tanto, partiremos da sua concepção acerca da aprendizagem, das influências teóricas e das vivências na formação de professor que percebem e da relação entre teoria e prática. Ao observarmos as proximidades semânticas das palavras e sua frequência nas falas dos sujeitos, percebemos que remetem a ênfase da dimensão cognitiva no processo educacional, a saber: planejamento, conhecimento/linha de pensamento, conscientizei, conteúdo, pesquisa, atualização, dar o caminho/facilitador, resgate dos conhecimentos, aula temática e saber. Vejamos alguns indicativos que expressam a forma com que os sujeitos se relacionam com a aprendizagem e o saber:

Agora é muito diferente teoria e prática. Hoje eu percebo que muito dos teóricos não viveram na sala de aula, não é possível. O discurso que a gente escuta, ainda hoje, não é referência para sala de aula. Então, a teoria é boa pra gente, pra nossa autoestima, pra gente continuar, mas ela, às vezes, não encontra na sala de aula não... Até o próprio sistema mesmo, o que o sistema coloca para gente vai contra a teoria... Eu tento me esforçar ao máximo pra chegar perto da teoria. Então, assim, eu tenho foco o comprometimento. Eu penso nos meus alunos e não consigo chegar na sala de aula e dá qualquer coisa, sem tá planejado. Então, tento manter este compromisso com eles e comigo também. Porque se eu parar, seu eu me desmotivar por total, não tem sentido tá na profissão (Sujeito 1. Entrevista, 2011, p. 08-09)

Os dados revelam que, para a maioria dos sujeitos, a relação entre o que se é teorizado nos cursos de formação de professores e a prática de sala de aula é desconectada. Isso porque, segundo os relatos, na formação inicial idealizam o espaço escolar como campo propício, em que é possível a aplicação das teorias, de forma que ao se depararem com condições de trabalho desfavoráveis para sua atividade em sala de aula, percebem que as circunstâncias adversas vão além da sua força de vontade e, comumente, se frustram. O que nos conduz a pensar que os sujeitos depositam a maior responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso da educação escolar nas condições de trabalho.

Nessa discussão, outra fala nos chamou atenção: “...ajudou bastante até na minha vida mesmo, fora da sala de aula. Abre muito a sua mente, deixa você muito esclarecida, ajuda você na sua criação como seus próprios filhos....Porque uma coisa é você estudar e outra coisa é você praticar” (Sujeito 10. Entrevista, 2011, p. 72). Em linhas gerais, os dados expressam que alguns sujeitos conseguem perceber a relevância do campo teórico e da formação inicial para sua profissão e vida, ao mesmo tempo em que conservam a visão de que a teoria e a prática não se interconectam, o que nos parece ser contraditório.

Quando perguntados acerca da influência do campo teórico para sua concepção de professor e para sua ação pedagógica, constatamos que, a maioria dos sujeitos encontra dificuldade para lembrar os nomes de autores e pensamentos que os influenciaram na sua construção de professor. Houve confusão acerca da associação entre os nomes dos autores mencionados com o seu pensamento, ou seja, diziam nomes, mas não lembravam o pensamento ou o contrário. O que se expressa quando se diz: “Se eu não me engano é Piaget, parece, têm muitos, mas esse é mais citado na Pedagogia (Sujeito 6, Entrevista, 2011, p. 67). Analisemos outro exemplo:

Alguém que repassa...a coordenadora daqui, a secretária também, a supervisora... Houve vários, né? Deixa eu citar um: Van Gogh, né? Mas não lembro. Têm vários, vixe Maria...Eu tô entendendo, agora a lembrança desses pensadores é que... Eu estou apoiada através do “Despertar” que é o projeto do município...Dinâmico, trabalho contextualizado, com dinâmica, utilização de jogos, materiais concretos (Sujeito 7. Entrevista, 2011, p. 56)

Nesse caso, a confusão se deu desde a compreensão do enunciado da pergunta que foi acerca das influências teóricas para sua concepção de professor, pois mencionou funcionários da escola como teóricos da educação. Além do famoso pintor, Van Gogh, que nesse contexto fica evidenciado que não se trata de troca de nomes, como Vygotsky, por exemplo, já que admitiu que não lembrava das influências teóricas. Isso revela lacunas consideráveis no

processo de formação do professor. Diante desse quadro, indagamos: Como se desenvolve a ação educativa, considerando a principal função social da escola de socialização e construção de saberes para a formação humana? Esse discurso chamou atenção dos sujeitos na segunda reunião do grupo reflexivo e gerou o debate, em que pudemos constatar opiniões que se contrapõem. S8 considerou a menção a Van Gogh não como falta de conhecimento, mas como desvalor à profissão, falta de consciência da função social dessa professora. Em contrapartida, S3 conjecturou que essa confusão pode ter sido ocasionada por nervosismo, por esquecimento e, por isso, a colega trocou as palavras. Foram levantadas algumas hipóteses para compreender esse caso e se chegou ao pensamento de que a falta de conhecimento pode está atrelada à desvalorização profissional, inclusive, por parte do profissional de educação.

Sobre a influência dos Projetos educacionais, além do Projeto Despertar, outro projeto foi mencionado - Projeto Acelera – pela sua proposta de atividades para serem desenvolvidas na escola. No caso do segundo, pelo apoio pedagógico constante ao professor e por incentivar os alunos a pesquisarem de forma livre. Nesse caso, o professor orienta essa busca mas não escolhe o que se pesquisar no lugar do aluno. Segundo S3 “...no Acelera sempre tinha tudo, inclusive ajuda de um supervisor na sala, uma vez por semana e tinha mais esse contato professor e aluno e isso eu sinto falta (Entrevista, 2010, p. 20).

No campo teórico, o autor mais citado pelos sujeitos foi Paulo Freire, referência tanto na formação inicial como na formação continuada. Assim, os dados nos mostram que os sujeitos tem noção de pilares do pensamento freireano, tais como: conhecimentos prévios, da relação professor/aluno, da educação pautada na amorosidade, a contextualização dos saberes escolares, dentre outros. Entretanto, foi dito que a lembrança se dá pelo fato de que é referência constante nas formações de professores, conforme as falas: “Acho que Paulo Freire, até porque é a linha do município, eu acho que ele é que traz mais contribuições pro dia-a-dia pra gente” (Sujeito 8. Entrevista, 2011, p.7). O sujeito 5 explicita uma das razões para Freire ser citado.

A prefeitura trabalha mais em cima dessas capacitações e é sempre Paulo Freire, Paulo Freire, Paulo Freire. Então fica direcionado realmente a Paulo Freire, e claro que, com três expedientes, você vai perdendo um pouco, você vai se distanciando um pouco dessas áreas, dessas literaturas e vai mais se direcionando pra literatura do teu dia-a-dia, que são as disciplinas que você aplica... A minha realidade é essa- pouco tempo- e eu preciso tá muito direcionada a teoria da minha disciplina, que são os conteúdos que eu tenho que aplicar, (Sujeito 5, Entrevista, 2011, p. 39)

Parece-nos que ocorre uma desvirtualização na referência ao nome e ao pensamento de Paulo Freire no campo político e educativo. Isso porque, na maioria das vezes em que esse autor foi mencionado não se agregou os elementos da dimensão política do seu pensamento. O que os dados da pesquisa nos mostram é que há “injeção” de Freire nos cursos de formação de professores, o que tem sido feito de forma superficial. Isso, possivelmente contribui para que aspectos do seu pensamento se transformem em clichês no meio educacional. Além disso, a posição social dos sujeitos-professores, que precisam trabalhar em mais de um expediente aliado às condições de trabalho que, nesse caso, nos referimos às cobranças para com o trabalho dos conteúdos programáticos, acabam por distanciar ainda mais a relação teoria e prática, bem como, limitam ações pedagógicas na perspectiva freireana.

Outras áreas e autores também foram mencionados, como as contribuições da Psicologia (Piaget, Skinner e Vygotsky), Educação (Moacir Gadotti, Durkheim, Saviani), da Ciência (Gowin), da Geografia (Milton Santos), além de Emília Ferrero e Ausubel. Conforme podemos observar nas afirmações: “Na prática de sala de aula Piaget e Paulo Freire. Skinner, na área mais crítica de controlar a questão da repetição... (Sujeito 3. Entrevista, 2011, p. 24). Dentre as perspectivas mencionadas, os sujeitos apontaram o pensamento construtivista, o pensamento behaviorista, o sócio-interacionista. Os sujeitos destacam como elemento de sua prática o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos para relacionar com os conteúdos programáticos para a promoção da aprendizagem significativa a partir da contextualização dos temas trabalhados no espaço escolar.

Assim, verificamos que na relação teoria/prática há os sujeitos que se afirmam como seguidores de uma teoria, que deve ser aplicada na prática educativa e os que se relacionam de forma diferenciada, que identificam os elementos do campo teórico que possivelmente, possam lhe ajudar na sua concepção e ação pedagógica. Nesse caso, a teoria não é percebida como um conhecimento a ser aplicado, mas como uma contribuição a ser adaptada, de acordo com a realidade e necessidade.

Os dados nos mostram que as diversas perspectivas educacionais se interconectam no pensamento dos sujeitos. Apenas 20% nos parecem estar convictos da linha pedagógica que optaram, no caso, se afina com a construtivista e a perspectiva freireana de educação emancipatória. Outros 20% afirmam que mesclam as perspectivas educacionais de acordo com as contribuições que consideram pertinentes para o exercício da sua profissão. Os demais sujeitos parecem não ter clareza sobre a relação teoria e prática, e quando solicitados para argumentar a respeito, não conseguiram fazer.

Sobre a influência da formação inicial relativo às experiências iniciais na educação escolar para a construção da concepção do professor, constatamos que se processa de forma particular para os indivíduos. Conforme o seguinte relato que expressa o que foi dito por outros sujeitos:

Aí, quando peguei uma sala de aula... a pior sala de aula, com a pior localização, a pior necessidade, a pior carência, a pior tudo eu peguei... não tem explicação o que era aquilo que eu olhei: “Isso é uma escola? Isso é aluno? Isso é educação? Isso é o sistema? Isso é o que estão oferecendo?” Aí, deu o choque e deu vontade de desistir... Aí, jogaram quatro paredes grudentas, podres, com fossas abertas, sem banheiro, com alunos especiais, com alunos carentes em um sítio em um pé de uma serra que não tinha um pingô d’água. Aí, olhei e disse assim: “Eu não quero isso não, vou desistir”, eu não queria tá ali. Não queria desistir da educação, mas não queria tá ali. Ai, depois eu pensei: “Eu li tanto...eu estudei pra isso, se eu admirei aquele povo todinho, se eu fui contra muitos deles” **(teóricos)** “Eu vou tentar fazer alguma coisa”. Aí, levei pro lado mãe, até como pessoa humana é minha obrigação fazer alguma por essas crianças, que nunca tinha visto nada, que nunca tinha tido nada, nunca tinha sonhado com nada, nunca tinha visto um colorido nada. Eu só não fui merendeira. Essas experiências ajudou bastante, ajudou de dizer: “Se eu conseguir fazer naquela escola com que aqueles meninos sorrissem, aprendessem”... Eles foram o desafio pra mim, e de lá pra cá não tenho medo de desafio (Sujeito 8, Entrevista, 2011, p. 62, grifo nosso).

Alguns sujeitos percebem as vivências negativas da trajetória profissional de professor como desafiadoras que os provocam a reflexão sobre a profissão e, com isso, conseguem extrair algo de positivo da experiência e se fortalecerem para o enfrentamento dos problemas educacionais. Em síntese, os dados nos mostram que a formação inicial e continuada, seja no contato com o campo teórico adotado nos cursos de formação de professores, seja pelas experiências em estágios e outras situações de atuações em sala de aula tem contribuído para a construção da concepção a respeito da profissão de professor e para a renovação profissional.

4.3.2.3 Compreensão acerca da função escolar

Compreendemos que a democratização das tecnologias e do acesso à comunicação global a partir do PROUCA se afina com a ideia que os sujeitos têm da função social da escola. Na nossa compreensão, essa ideia se articula intimamente com a concepção dos professores acerca da sua profissão e de suas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. Por essa razão, apresentaremos alguns indicativos que reporem a compreensão acerca do que cabe a escola, a partir do olhar dos professores.

É papel da escola (**contribuir com a inclusão social e digital dos alunos**)... Porque a partir do momento em que eles vão ter acesso dentro do ambiente escolar a essa inclusão digital, vai abrir muitas portas para eles. Porque eu tenho certeza que eles não vão chegar lá fora no *cyber* ou nos computadores que eles tiverem acesso, eles não vão estar com aquela visão limitada, eles vão descobrir, vão se tornar mais curiosos, vão perceber a questão dos direitos, dos deveres, de que eu recebi o UCA não como uma coisa assim: “Ah, pra dá para os pobres, uma doação”. Não, mas uma forma de acreditar, deles terem acesso, deles poderem se sentir importantes (Sujeito 2. Entrevista, 2010, p. 16, grifo nosso)

Acho que quando você tem acesso a *internet*, você tá ligado com o mundo e na sala mesmo, têm alguns alunos que já tem computador em casa, tem *internet*, mas a grande maioria não tem. Vai contribuir sim, porque a gente sempre tá orientando. Acho que quando ele aprende a pesquisar, aprende a buscar ele vai tá sempre melhorando e a gente faz debate na sala e sobre aprender para melhorar, sempre buscando mais (Sujeito 3. Entrevista, 2010, p. 21)

A duas falas elucidam a importância da inserção do PROUCA no espaço escolar sob a justificativa de que o processo de inclusão digital quando aliado a uma mediação pedagógica numa perspectiva crítica, estimula o aluno a refletir acerca de seus direitos de cidadania. Destaca a dimensão política e social da relação dos alunos com o PROUCA e o ambiente virtual em outros espaços sociais, de modo que, nessa compreensão, o acesso à *internet* vai contribuir não só para a autonomia da aprendizagem e o amadurecimento intelectual do aluno como para aumentar sua autoestima.

Para os sujeitos, a oportunidade de acesso à *internet* sob mediação pedagógica no espaço escolar, no momento em que o professor atua como orientador da aprendizagem dos alunos e direciona a pesquisa na *internet* para o foco nos conteúdos programáticos está contribuindo para o cumprimento do papel da escola, de amenizar o processo de exclusão social dos alunos, bem como, ampliar a forma com que percebem o mundo.

Os sujeitos afirmam que o trabalho desenvolvido na sala de aula irá repercutir na forma de uso pessoal dos alunos com as TICs, de forma que a inclusão digital irá se processar através da execução de comandos que o professor fornece no espaço escolar. Nesse sentido, o Programa UCA tem contribuído para o acesso à informação pelos alunos e para dinamizar o trabalho em sala de aula. Além desses aspectos, destacam que, mesmo na fase inicial do PROUCA, já conseguem perceber melhorias na relação entre alunos, uma maior aproximação, pois passaram a colaborar com os colegas nas dificuldades apresentadas com o uso do computador. O Sujeito 3 destaca a atuação do PROUCA na perspectiva de vida.

Nós temos alunos com perspectivas bem baixas que acham que não vão alcançar nada na vida, que vão só cumprir os papéis que os pais cumprem. A ferramenta vem fazer com que eles busquem ser pessoas, profissionais diferentes, ter posturas diferentes, comportamentos diferentes na sala de aula... a ferramenta e os conteúdos que a gente estuda vem fazer com que eles mudem o pensamento, para que eles tenham uma perspectiva mesmo de vida, de uma vida melhor (Sujeito 3, Entrevista, 2010, p. 04)

A nossa análise mostra que os sujeitos de pesquisa estão conscientes da importância de se trabalhar pedagogicamente com as TICs, que no nosso recorte, é referente ao uso do *netbook on line* do PROUCA. Segundo os relatos, esse seria o cumprimento da função social da escola, de avançar no processo de inclusão digital e integração social, seja por aguçar a curiosidade, a consciência, a autoestima dos alunos, seja pela democratização do acesso a informações.

A relevância dessa compreensão ganha força quando percebemos que, cada vez mais, no imaginário das camadas sociais, sobretudo das populares, sobressai a ideia de que a função social da escola se atrela a fornecer subsídios para a formação do estudante, em virtude do alcance imediato da sua empregabilidade, em detrimento da relação com o saber voltado para a formação humana dos alunos, na qual também se insere sua relação com o trabalho. Contudo, não podemos esquecer que a escola contemporânea tem enfrentado críticas quanto à qualidade da educação que fornece, especialmente quando assume uma proposta curricular e desenvolve o trabalho na perspectiva instrumental, conteudista.

Assim, questionamos: Quais possibilidades a escola pode encontrar para desenvolver o trabalho pedagógico dentro da perspectiva emancipatória se não tem conseguido atender de forma satisfatória nem mesmo os objetivos de uma educação na perspectiva instrucionista? Que contribuições essa escola irá fornecer para a formação humana, a inclusão digital e social dos alunos? O fracasso da escola contemporânea, ao nosso ver, se apresenta como obstáculo para as demandas da formação humana no contexto cibercultural. Daí, torna-se um difícil desafio, pensar a inserção de uma nova função social da escola - orientar os alunos para o desenvolvimento do pensamento crítico no processo de inclusão digital, que, por sua vez, se processa de forma mais aberta em outros espaços sociais.

4.3.3 Relação do professor com as TICs

Nessa discussão, iremos discorrer acerca da forma de uso do computador e da *internet* por parte dos professores, tanto no uso pessoal, quanto para fins pedagógicos, ou seja,

investigar contribuições para se pensar como a inclusão digital do professor atua na sua proposta pedagógica e nas ações pedagógicas com o PROUCA.

Constatamos que os sujeitos têm acesso às seguintes mídias: celular, computador com *internet*, telefone fixo, televisão, rádio e MP3. Acerca do acesso à *internet*, informaram que se processa anterior a inserção do PROUCA no espaço escolar, o que nos revela que, nesse contexto, a *internet* não foi uma novidade, sim o trabalho pedagógico. Quanto à frequência e horário de acesso, constatamos que se dá, de acordo com o tempo disponível para tanto, diariamente (4 sujeitos); às vezes (6 sujeitos) que varia do período matutino e vespertino à madrugada. Quanto ao local de acesso, vejamos no seguinte gráfico:

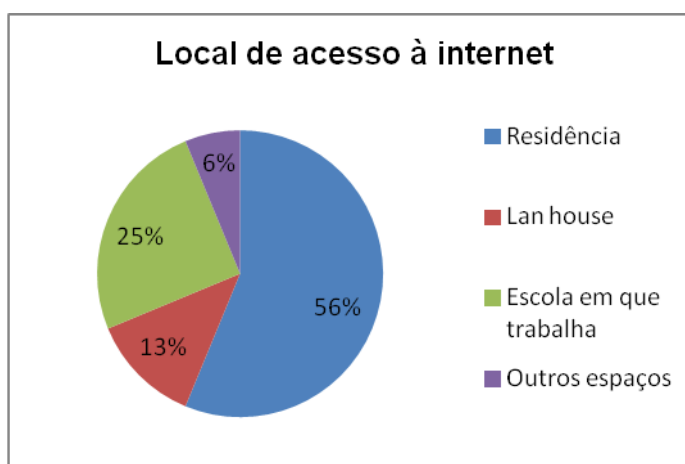


Gráfico 2. Local de acesso à *internet*

No que diz respeito a forma com que os sujeitos exploram o ambiente virtual, identificamos as seguintes respostas: mídias sociais, jogos educativos e para se entreter, vídeos e de pesquisa para ter acesso a notícias e para buscar informações vinculadas aos conteúdos didáticos e projetos desenvolvidos na escola, atividades educativas, resolver problemas pessoais, ter acesso às informações, para se comunicar, planejar aulas, enriquecer a formação pedagógica. Conforme é possível verificar na fala de um dos sujeitos: “Eu utilizo a tecnologia para pesquisa, trabalhar conteúdos com jogos. A tecnologia é algo muito importante, né? Ela traz pra gente muito conhecimentos. Vixe Maria.” (Sujeito 7. Entrevista, 2011, p. 57). O que os revela que, além do espaço para o lúdico, reservam espaço para ampliar seus conhecimentos, se atualizarem acerca das notícias do que acontece no mundo e pesquisarem para o planejamento de aulas, considerado como uma das facetas do professor apontado pelos sujeitos.

Na relação com a *internet*, apenas dois sujeitos informaram não se sentirem confortáveis. Contudo, todos reconheceram a necessidade de se atualizarem e aprenderem

constantemente, para favorecer o trabalho pedagógico com as TICs. Tomamos como exemplo S4 quando reconhece sua dificuldade com o uso do computador: “É terrível, eu não suporto tá na frente daquela tela. É demorada, você fica esperando. Aí, às vezes não aparece.” (Entrevista, 2011, p. 32) e mesmo assim, parece está se esforçando para aprender, pois costuma buscar ajuda com outras pessoas e almeja ingressar num curso para adquirir fluência tecnológica. A necessidade de se atualizar diante das TICs se expressa quando se afirma:

A partir do UCA eu fui pensar: Meu Deus eu estou muito atrás da educação... A tecnologia é uma velocidade muito grande. E eu tava assim, nem engatinhando não tava, eu não sei da manha ainda... já aprendi algumas coisas, mas tem muito o que aprender... Preciso aprender mais nesse parte, a parte tecnológica. Porque a parte pedagógica mesmo, a gente tenta. Vai buscando. (Sujeito 8. Entrevista, 2011, p. 64)

Na nossa compreensão, a fluência tecnológica aliada à reflexão acerca de si enquanto profissional, possivelmente traz mudança da metodologia no trabalho escolar. S5 afirma que “...É aquela questão: ou você entra ou você se enquadra ou você está excluído.” (Entrevista, 2011, p. 43). Assim, atrela a inclusão digital às demandas sociais contemporâneas, ou seja, como uma das dimensões da inclusão social. S8 parece compartilhar dessa compreensão quando afirma que “...É um sofrimento que eu tenho que me transformar para entrar nesse mundo. Ela é um labirinto que não tem fim isso aí (Sujeito 8. Grupo reflexivo, 2011, p. 02).

De acordo com os sujeitos, essas dificuldades, embora interfiram nas ações pedagógicas com o PROUCA não tem afetado a relação professor/aluno. O fato dos alunos terem mais familiaridade com o computador e *internet* foi percebido com naturalidade pelos professores, que estimularam as trocas. S2 atenta para a responsabilidade do professor com o trabalho junto ao PROUCA, que precisam atuar como aliados, caso contrário, os objetivos do programa não serão alcançados. Com isso, constatamos a existência de dificuldades na relação da maioria dos sujeitos com o uso do potencial do computador e da *internet*. Assim, o trabalho com o PROUCA se configura como desafio, mesmo para alguns professores que já possuem o hábito de uso de usar os referidos recursos.

4.3.3.1 Contribuições do PROUCA para a educação escolar

O PROUCA foi aguardado e recebido com ansiedade e expectativas positivas, por parte da comunidade escolar. Especialmente, pela possibilidade de ampliar os horizontes das ações pedagógicas, entretanto as dificuldades (demora e problemas técnicos da máquina)

trouxeram certa desmotivação, como podemos perceber nessa fala: “Na hora que disseram: É um computador por aluno, o professor vai poder usar em sala de aula, vai poder botar no seu planejamento, vai ter acesso à *internet*, eu fiquei contaminada, só que aí, veio todas as dificuldades.” (Sujeito 2. Entrevista, 2010, p. 01).



Figura 7. Sala de aula da Escola 1

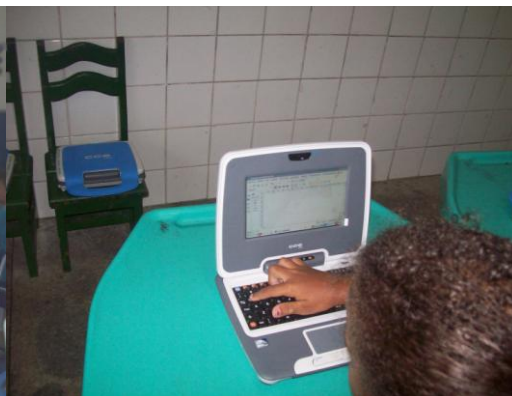


Figura 8. Sala de aula da Escola 2

Percebe-se, que o Sujeito 2, de início, relutou em aceitar o PROUCA e com o passar do tempo, tem reconhecido seus benefícios. Critica, sobretudo, a forma que foi inserido na escola. A fala a seguir indica indignação quanto a implementação do PROUCA na escola:

“Foi mais uma vez, assim, buf, faça! Porque é assim, chega como um prêmio, mas aquela coisa muito maquiada e realmente de cima pra baixo. A escola foi contemplada com Um computador por aluno e tem que dá resultados, tem que trabalhar e o professor além de todas as atividades que faz na sala, mas uma, no sentido de que eu escuto. É algo a mais e você tem que está com a aula organizada, não é do improviso. Eu sei que esse UCA, da forma que ele veio um pouco imposto para o professor.”(Sujeito 2, p.05)

Nessa compreensão, foi apresentado como um prêmio, que na prática trouxe mais cobrança e trabalho para o professor. Opinião pautada na perspectiva do professor e não dos benefícios para o aluno.

Os sujeitos compreendem o *netbook on line* como um recurso tecnológico, que vem complementar as atividades pedagógicas, especialmente, ampliar o trabalho com os conteúdos programáticos das disciplinas escolares. Assim, não tem atuado consideravelmente na configuração do seu planejamento e da prática de sala de aula. Tampouco trouxe mudanças na sua compreensão do papel do professor. S2 se mostra consciente de que sua concepção precisa se afinar com os objetivos do Programa UCA para que as coisas fluam, pois poderia se negar a inserir o UCA no seu planejamento como alguns professores estão fazendo. Assim, tem optado pela primeira possibilidade.

Com esses relatos, percebemos que o Programa UCA atua na rotina do professor e demanda uma mudança na proposta pedagógica, uma mediação mais intensa do professor e sua atualização acerca do uso pedagógico das TICs. Segundo os relatos, com exceção do Sujeito 2, o UCA não tem contribuído para a reflexão e mudança nas concepções particulares acerca das características importantes para ser um bom professor, o que norteia as ações pedagógicas, o planejamento didático, a prática de sala de aula e a avaliação dos resultados e do processo de aprendizagem dos alunos e de si mesmo. A mudança que conseguem observar é apenas na prática pedagógica e não na subjetividade.

Na nossa análise, percebemos que os sujeitos observam a dinâmica da sala de aula, a fim de constatar suas necessidades e fazer seu planejamento didático e suas intervenções. Especialmente, quando afirmam que o PROUCA tem potencializado a curiosidade e o interesse dos alunos, que tem interagido mais e colaborado com a aprendizagem dos colegas. De acordo com S2, a forma com que os alunos se relacionam com a máquina difere pelo seu perfil e sua familiaridade com o computador e com a *internet*. Nesse sentido, os sujeitos atentam para o fato de que a inserção das TICs no espaço escolar, de fato, só vai contribuir com a aprendizagem dos alunos se for utilizado adequadamente pelo professor, se estiver disposto a ampliar seus conhecimentos acerca do uso da máquina.

É se for utilizado corretamente vai ocorrer uma aprendizagem, né? Porque criança só quer pensa só pros jogos, jogos, mas tem que desenvolver uma atividade direcionada para jogos, né? Tudo planejado, não pode ser aleatório. Leva o UCA, deixa o menino ficar a vontade. Não, tem que ter direcionamento, direcionar (Sujeito 9, Entrevista, 2011, p. 53)

Os sujeitos destacam a contribuição para o desenvolvimento de pesquisa via *internet* no espaço escolar, pela possibilidade do professor acompanhar de perto a pesquisa e fazer intervenções. Especialmente, para enriquecer a aprendizagem dos conteúdos programáticos, tornando o estudo mais dinâmico e interessante. Afirmam que os alunos ficaram mais compenetrados nas atividades desenvolvidas com o *netbook*, mesmo quando *off line*. O que se explicita nessa fala: “Quando a gente entrega o UCA, pronto, a sala fica silenciosa. Eles interagem, mas não fica aquele barulho que incomoda. Você consegue chegar, conversar, explicar.” (Sujeito 3. Entrevista, 2010, p.04).

Constatamos que as contribuições do PROUCA para a educação escolar são mais direcionadas a prática de sala de aula e na relação dos alunos com o saber e com os colegas. Ao passo que na concepção dos sujeitos acerca de si enquanto profissional de educação pouco tem produzido efeito, a não ser para o reconhecimento de que precisa conhecer os recursos do

computador e o potencial da *internet* para pensarem suas ações pedagógicas, sobretudo sua metodologia de trabalho.

4.3.3.2 Ações desenvolvidas com o PROUCA

Aqui, discutiremos as narrativas dos sujeitos acerca das ações com o *netbook* do PROUCA, com a intenção de identificar indicativos que se aproxime da proposta do PROUCA, desconhecido pela maioria dos sujeitos. As falas dos professores entrevistados indicam como a prática pedagógica, possivelmente, está se desenvolvendo no cotidiano da escola. Assim, a nossa análise se pautará suas subjetividades, ou seja, a própria visão de sua prática pedagógica.

Acerca do planejamento e o desenvolvimento de ações pedagógicas com o acesso à *internet* no espaço escolar, segundo os relatos dos sujeitos, se configuram como desafiantes e, ao mesmo tempo, ampliador das possibilidades pedagógicas e sociais. O PROUCA tem colaborado para a concretização do planejamento do professor. De forma que o trabalho com o computador do PROUCA é realizado em cerca de 40 minutos, com frequência de 2 vezes por semana para a maioria dos sujeitos. Os sujeitos elencaram as seguintes atividades desenvolvidas sob orientação dos professores:

- 1) Exploração das informações do teclado e dos recursos básicos do computador;
- 2) Digitação de textos de produção do aluno ou cópia de livros didáticos;
- 3) Pesquisa de exploração dos conteúdos programáticos, vinculados ao Projeto temático da escola e, em alguns casos de temas de destaques sociais;
- 4) Debate (por parte de alguns sujeitos) acerca do que foi pesquisado e do acesso a sites contrários a intencionalidade dos professores;
- 5) Jogos de entretenimento e educativos (vinculados aos conteúdos das disciplinas escolares expresso por 4 sujeitos);
- 6) *Software* Logos (1 sujeito);
- 7) Desenho e pintura livres;
- 8) Assistir vídeos.

Os itens 1 e 2 são considerados pelos sujeitos como aspectos da alfabetização digital. Exceto um dos sujeitos, os demais sujeitos informaram que não pretendem trabalhar

pedagogicamente com *chats*, *Orkut*, *blogs*... sob o argumento de que os alunos já possuem essa vivência em outros espaços sociais e pelo tempo de uso do computador na escola, em virtude dos problemas técnicos apresentados. S3 reconhece a possibilidade de uso pedagógico de sites de relacionamentos, como *Orkut* e *Msn*. Para tanto, considera importante que os alunos estejam em níveis próximos de inclusão digital.

No caso da atividade de cópia no computador, S5 informou que essa proposta não foi bem aceita pelos alunos. Outros relatos nos mostram que os alunos tem se expressado quanto ao uso do *netbook* do PROUCA. Os comportamentos considerados negativos, assim como o interesse pontual pelo computador tem integrado os argumentos dos professores quando evitam informar o dia em que será utilizado na escola e negociar seu uso, conforme é explicitado por S2: “Dou aquele direcionamento... eu geralmente digo em cima da hora. Às vezes, eu ainda faço uma negociação com eles, dependendo do comportamento é que eu uso.” (Sujeito 2. Entrevista, 2010, p. 14). Vejamos outro relato sobre essa afirmação.

Agora, só que eles se comportarem quando a utilização do UCA na matéria. Ai, deixamos eles utilizar os jogos, desenhar no UCA, digitar alguma coisa que eles queiram. Sempre a gente deixa eles um determinado tempo pra a matéria e determinado tempo pro lazer deles (Sujeito 6. Entrevista, 2011, p. 69)

Isso indica a significação que o *netbook* tem para os alunos e a alternativa que as professoras encontraram para controlar o comportamento dos mesmos. Dentre os fatos mencionados está a presença vinculada ao dia de uso do computador. Nos itens 5 e 7, essa concessão é feita por algumas razões: como troca para que os alunos aceitem realizar as atividades propostas pelos professores; como parte integrante das atividades pedagógicas com o computador; como momento de lazer e substituto da educação física e como premiação pelo comportamento desejado pelos professores.

Referente ao trabalho de pesquisa, no caso da escola 1 é realizada em função dos temas vinculados aos Projetos temáticos da escola e conteúdos das disciplinas. Por outro lado, na escola 2 não se trabalha a partir de Projetos temáticos, assim, S4 informou que trabalha com temas sociais de destaque (Dilma, Osama Bin Laden...). S4, explicita como desenvolve a pesquisa no espaço escolar: “... “o que é pesquisar?” Então eles me perguntaram. “Bom, pesquisar é você saber informações sobre esta pessoa. Aí, você tem que me dar dez informações”. “Mas o que a senhora quer?” “Num sei, vocês é quem vão me dizer”.(Sujeito 4. Entrevista, 2011, p. 29). Nas duas escolas, comumente, o professor registra no quadro a informação a ser pesquisada e após a pesquisa, solicita que os alunos socializem as

informações encontradas. Como o termo pesquisa foi consideravelmente, mencionado pelos sujeitos em diferentes contextos, retomamos essa discussão no grupo reflexivo, a partir de um trecho de texto provocador para a discussão desse assunto.

Primeiramente, para você fazer uma pesquisa com o aluno você tem que orientar o aluno, não só apenas dá o tema, você tem que direcionar, orientar o aluno como fazer a pesquisa. Você não pode dá o tema para ela pesquisar em dicionário, em livros. Não. Como é a pesquisa? Você vai orientar ou junto com eles, decidir como fazer a pesquisa, como vai ser a estrutura da pesquisa, junto com eles (Sujeito 9. Grupo reflexivo, 2011, p. 10)

Consideramos as atividades mencionadas e com pesquisa direcionada feita pelos sujeitos como um dos fatores que contribui para a construção do conhecimento e para alcançar o aspecto mais elementar da compreensão de inclusão digital a que nos afinamos, ou seja, o conhecimento técnico de uso da máquina (digitação, função das teclas e programas, dentre outros) e do mero acesso à informação.

Acerca do acesso a jogos pelos alunos, S4 explicita que reserva um dia na semana para que os alunos tenham acesso livre ao computador e *internet*. Nesse momento, observa o que acessam e orienta-os a partir de questionamentos, como: “O que a gente tava aprendendo com aquilo ali?”; “O que vai fazer de interessante você matar alguém (jogos que estimulam violência)?”; “Então estes jogos vai fazer o que com a nossa mente? Ninguém que ficar bobo, né? (Entrevista, 2011, p. 30). Daí, percebemos a preocupação em estimular a reflexão nos alunos, com a permissão para que tenham liberdade de explorar o ambiente virtual no dia específico da semana.

Devido aos problemas de conectividade do *netbook* do PROUCA³², os professores utilizam estratégias diversas para não comprometer a proposta pedagógica, como percebemos na fala de alguns sujeitos: “Minha estratégia pedagógica está indo de acordo com a conectividade do UCA. Se chegar conectado eu tenho uma atividade, se chegar desconectado é outra atividade (Sujeito 5. Entrevista, 2010, p. 48); “Infelizmente, eu não tenho conhecimento para trabalhar com o UCA sem a ajuda da *internet* para a pesquisa, eu não sei fazer outra, não tenho outra direção para isso. Eu sei que tem jogos diferentes que eu vi na programação, mas que eu não sei trabalhar.” (Sujeito 3. Grupo reflexivo, 2011, p. 12).

Nas falas dos sujeitos, percebemos a preocupação com o planejamento de aula, com os conteúdos programáticos e com o trabalho com Projetos. Percebe-se que as falas dos sujeitos expressam a preocupação com a ação pedagógica, através da oportunidade de atividades

³² Segundo os relatos dos sujeitos, há queda constante de conexão e na escola 1, no ano de 2011 ficou *off line*, pois um raio caiu em cima da fonte de conexão. Além disso, sua bateria dura apenas, cerca de 40 minutos, embora os documentos do PROUCA tragam a informação de que durariam 2 horas.

desafiadoras que estimule o desenvolvimento da curiosidade dos alunos e autonomia em buscar as informações na *internet* sob a orientação do professor. Contudo, as narrativas das suas ações pedagógicas na escola expressam alguns poucos indicativos dessa perspectiva.

Os dados indicam, ainda que timidamente, alguns elementos que se aproximam do ato de reflexão, por parte dos sujeitos acerca de suas ações pedagógicas no espaço escolar, com o contexto do PROUCA. De forma que, o desenvolvimento de características defendidas pela proposta do PROUCA, tais como: a autonomia, aprendizagem e a criatividade dos alunos se atrela intimamente a forma com que cada professor desenvolve a sua ação pedagógica.

4.3.3.3 O professor na contemporaneidade

Nessa discussão, apresentaremos o perfil desejado ao professor para atender as demandas da contemporaneidade, a partir do olhar dos sujeitos. Como esse aspecto não foi contemplado de forma satisfatória na entrevista, optamos por retomar o tema no grupo reflexivo. Percebemos que os sujeitos não estavam familiarizados com a discussão acerca do contexto da cibercultura, por essa razão, iniciamos o grupo reflexivo com uma breve explanação acerca do significado da cibercultura e sobre a inserção das mídias digitais nos diversos espaços do cotidiano. Para tanto, solicitamos que, os sujeitos elencassem oralmente, as características necessárias para o professor e os aspectos a serem superados. Nesse momento, registramos as informações num cartaz (Figura 4). Nesse quadro é possível percebemos que os sujeitos apontaram características, em que a responsabilidade é direcionada a si e ao exterior (sociedade, alunos, política governamental), conforme discutiremos:

1) Pessoal: abertura, noção de informática, atualização, orientador da aprendizagem, conhecimento, amor à profissão, afetividade, transformador, ética, superação. É interessante observar que as menções não são de criação do contexto cibercultural, exceto a noção de informática. Fala-se noção e não em domínio tecnológico, ou seja, acreditam que não é necessário ser um *expert* no uso das TICs, mas ter o conhecimento necessário para desenvolver uma proposta pedagógica a partir do seu potencial. A ética, embora tenha sido o último termo a ser mencionado foi considerada como essência da educação e difícil de ser praticada. Na relação do professor com as TICs no espaço escolar, a ética precisa ser norteadora das ações pedagógicas.

Ele tem que se autoavaliar também. Tem a questão da autoavaliação para ver como é que está acontecendo a sua metodologia, suas estratégias... Como tem colocado ali (no cartaz) afetividade. Hoje é um pilar bem forte na sala de aula no meu ponto de vista, porque a afetividade vai gerar a relação de professor-aluno. Então, havendo essa afetividade vai ser melhor tanto para o professor quanto para o aluno (Sujeito 8. Grupo reflexivo, 2011, p. 06)

Como características a serem superadas foram apontadas: o medo (do aluno, da mudança e do novo), o ensino tradicional e o fechamento para aprendizagens e mudanças. Segundo S9, essa mudança precisa incidir na concepção e metodologia do professor, especialmente quando há inserção das TICs no espaço escolar. Nesse contexto, S9 destaca que já não cabe uma proposta de trabalho dentro da perspectiva tradicional de ensino. Pensamento reforçado por outro sujeito na sua leitura do texto e da música trabalhada no grupo reflexivo.

Eu penso que naquele primeiro o pensamento que ele deixa é que se a gente não nos transformarmos, não mudarmos nas pequenas coisas, a gente está morrendo um pouco. Tá se deixando morrer, tá se deixando apagar. Tá sendo esquecido na mudança que a vida tá trazendo...Então, se você parar aí no texto, se deixar morrer não vai alcançar isso aqui. E a gente tem que tá ali naquele último verso, na última estrofe (“Não fique aí enterrada, vem para a rua.”) (Sujeito 8. Grupo reflexivo, 2011, p. 01)

O pensamento de S8 acerca da condição atual da educação também se expressou na sua entrevista com a afirmação de que a educação se encontra na UTI. Assim, ressalta a preocupação com as questões educacionais dentro do contexto contemporâneo.

2) Social e categoria dos professores: ser respeitado, valorização (referente ao amor pela profissão e a sua remuneração), união. Esses aspectos nos diz que os sujeitos apresentam consciência de se encontram na condição de subalternidade em sua profissão, com limitadas possibilidades de intervirem para alcançar melhorias pela relação desigual de poder, condição desfavorecida também pelos desencontros e desunião da categoria dos professores. O que é reforçado nas características apontadas para serem superadas: a falsidade e as rivalidades existentes entre os colegas.

3) Alunos: A referência a Indisciplinaridade dos alunos se deu em uma das menções acerca das características a serem superadas. Nesse aspecto, verificamos que parte dos sujeitos considera a influência da posição socioeconômica e da influência cultural para o fechamento dos alunos quanto à aprendizagem dos conhecimentos formais da escola e quanto à aceitação das orientações dos professores. Assim, em algumas situações, os professores recorrem à negociação junto aos alunos para conseguir que desenvolvam as atividades propostas no espaço escolar, sobretudo com o uso do *netbook* do PROUCA, porque eles

querem impor o que é do seu interesse. S8 atenta para outro aspecto dessa situação, quando explicita que:

Mas, eu acho interessante essa questão deles quererem aprender pelos próprios caminhos. Tem um ponto positivo aí. Não é deles chegarem e dizerem: “Eu quero assim e vou fazer assim”... eu não ensino a eles. Eles aprendem. A gente vai no caminho mostrando as direções, mas eles é que vão fazendo as descobertas (Sujeito 8. Grupo reflexivo, 2011, p. 02)

De certa forma, também se expressa à autonomia da aprendizagem dos alunos, o que é visto como positivo por parte de S8, que evidencia a necessidade do professor atuar como orientador do processo educacional.

As características evidenciadas pelos sujeitos, como necessárias ao professor contemporâneo, não são novas, pois já integram o discurso de vários autores da área educacional. O que constatamos é que o contexto cibercultural demanda um perfil de professor que reúne características, como: do professor pesquisador, que atue como orientador do processo de aprendizagem dos alunos, que pense e estimule o pensamento crítico e reflexivo, que seja flexível, aberto para novas aprendizagens e capaz de reformular seu pensamento, dentre outras, aliadas ao conhecimento acerca do manuseio e potencial das TICs. O que foi explicitado nos discursos dos sujeitos, como algo que precisa ser alcançado, embora, nas suas narrativas, afirmem que já reúnem parte dessas características.

4.3.4 Condições de trabalho

A discussão acerca das condições de trabalho do professor se justifica em virtude de ser uma das dimensões da sua profissão, de considerável relevância para a expressão da concepção do professor nas vivências no espaço escolar. Por essa razão, discorreremos sobre a influência das condições de trabalho, tanto as consideradas favoráveis, quanto as desfavoráveis para o exercício da profissão.

4.3.4.1 Condições favoráveis para o trabalho

Os sujeitos apontaram alguns aspectos que favoreceram suas ações pedagógicas, decorrentes da inserção do PROUCA na escola. Dentre elas, a oportunidade dos alunos realizarem atividades de pesquisa na *internet*, dentro do espaço escolar, sob acompanhamento do professor. De forma que, segundo os sujeitos, torna-se possível ampliar sua forma de uso

do ambiente virtual, para além do entretenimento sem intencionalidade pedagógica, como as brincadeiras com jogos e comunicações em redes sociais.

Em relação à dinâmica de sala de aula, outros elementos foram destacados nas falas, como o aumento do interesse pela aprendizagem, diminuição dos conflitos interpessoais e concentração nos momentos em que os alunos estão em posse do computador, sobretudo pelos alunos “especiais”, o que facilita a mediação do professor junto aos alunos. Por outro lado, o Sujeito 5 atenta para uma possível razão desse interesse pontual, quando diz que “...Se sonhar, se eles percebem que tá sem *internet* o interesse cai pela metade. O interesse tá atrelado à *internet* não ao computador.” (Sujeito 5. Entrevista, 2011, p. 45). De forma, que a presença de alguns alunos na escola tem sido atrelada ao uso do computador, por essa razão, procuram não informar o dia em que o *netbook* será utilizado.

A colaboração entre os alunos também é visto pelos sujeitos como outro fator que tem contribuído positivamente para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e para aprendizagem dos alunos. Os alunos ajudam os colegas nas atividades propostas e socializam e debatem com os colegas as informações que encontraram na *internet*. O poder de sedução da *internet* é tamanho, que os alunos cobram dos professores o trabalho com o *netbook* do PROUCA.

4.3.4.2 Condições limitadoras para o trabalho

Aqui, iremos discutir as condições limitadoras para o desenvolvimento do trabalho do professor. Dessa forma, abordaremos as questões direcionadas a implementação do PROUCA, bem como outros fatores que se atrelam à profissão. No Grupo reflexivo, solicitamos que os sujeitos fizessem uma leitura particular da música: Transfiguração, interpretada pelo grupo Cordel do fogo encantado. A leitura de S3 parece traduzir o pensamento comum dos demais sujeitos acerca da condição do professor contemporâneo na relação com os percalços da profissão.

Tudo tem relação com a profissão. Todo o texto. Se a gente for levar ao pé da letra, tudo tá interligado. A “paixão” que a gente tem de ser educador, “parabólica” as informações, tudo. “Estrada que dói”, o caminho é difícil, não é fácil. É uma trajetória que nem sempre as coisas acontecem como a gente planeja. “Encanto de flor” vai quando a gente consegue fazer com que aquele aluno mais difícil desperte e “labirinto”, a gente já vive nele. Mas tem sempre as seras, as asas, as imaginações que faz com que a gente saia. As asas de Ícaro. “A espera de redes”. O choque - “Transfiguração” (Sujeito 3. Grupo reflexivo, 2011, p. 01)

Essa interpretação dos textos sintetiza as ambiguidades que os sujeitos percebem na profissão de professor, na qual a dinâmica da profissão, bem como sua condição de trabalho promove momentos de frustrações, de encantos e desencantos.

As discussões anteriores nos mostraram que a inserção do PROUCA no espaço escolar atuou na rotina dos professores. Agora, os professores se percebem diante de uma situação diferenciada no seu exercício profissional. Assim, identificam aspectos desfavoráveis referentes às suas condições de trabalho e que afetam o trabalho com o PROUCA.

As condições de trabalho vêm interferir na prática da proposta do professor e quando de forma negativa, desfavorecem seu desenvolvimento. Na escola 1, destacam o problema da estrutura física da escola, os tetos vazados que propagam o som com intensidade para os espaços próximos da sala. Esse fator dificulta o desenvolvimento das etapas do projeto temático, além de causar incômodo e desconcentração nos espaços próximos. Assim, o Mais Educação, embora tenha como um dos objetivos contribuir para melhorias na aprendizagem dos alunos, passa a ser visto como negativo que interfere no andamento das aulas, devido a estrutura física da escola, o que é responsável pelo sentimento de frustração do professor.

Na escola 2, onde a infraestrutura é mais adequada, a demanda dos sujeitos é referente a existência de um trabalho integrado a partir da elaboração e do trabalho com Projeto temático. Outro problema das duas escolas é a falta de profissionais de educação que os substituam nos momentos em que precisem se ausentar. S4 aponta também, a supervalorização do governo acerca do uso de livros didáticos expresso pelo excesso. “Aí, eu fico perguntando: “Meu Deus, quem tá anotando isso? Quem tá preparando isso? ...Agora tá na sala de aula? Tá não, tá no gabinete dizendo: “Vamos botar livro de português, matemática...””(Sujeito 4. Entrevista, 2010, p. 36)

Sobre a implementação do PROUCA, constatamos que os professores sinalizam o interesse em conhecer sua proposta, seus objetivos, proposta de trabalho, dentre outros aspectos. Segundo os sujeitos, apenas na escola 2, houve esse momento de socialização por um representante do PROUCA em Pernambuco. S9 nos convida a refletir acerca desse aspecto, conforme podemos verificar quando faz os seguintes questionamentos:

...precisa ter um direcionamento, precisa ter uma orientação para os professores, precisa a gente conhecer a proposta. O que é a proposta? O UCA. Qual é o papel do UCA? Quais são as atividades ou ideias? Direcionar, a partir daí, a gente pega a sua realidade local, né? E vai puxando pra sala de aula... Então, acho que precisa o professor sentar junto, olhar a proposta, vê, interpretar. A partir daí, puxar pra sua sala de aula, conhecendo

sua realidade e aplicar. Uma coisa bem presenciada não pode ser aleatória. Eu acho que vale a pena a gente tá sempre renovando, né? O UCA é uma renovação na vida dos professores (Sujeito 9. Entrevista, 2011, p. 54)

Com isso, podemos identificar a primeira contradição da inserção do PROUCA no espaço escolar e que, precisa ser repensado – a socialização dos documentos do PROUCA e discussão sobre sua proposta junto aos professores. No entanto, temos a consciência de que o professor também tem a responsabilidade de buscar essa informação, que se encontra disponível na *internet*. Consideramos o conhecimento acerca do conteúdo dos documentos sobre o PROUCA como fundamental para refletir suas possíveis contribuições no espaço escolar.

Aqui, apresentaremos trechos de falas dos sujeitos acerca das condições de trabalho com o PROUCA, ou seja, a forma com que foram compreendidas. A formação de professores ofertada pelo PROUCA, no qual, os sujeitos direcionaram algumas críticas, como: “A ideia do UCA quando chegou aqui a gente esperava uma formação continuada, assim, boa, mas não foi o que a gente esperava tanto...Deixou muito a desejar a formação do UCA.”(Sujeito 7, Entrevista, 2011, p.57); “...E também a parte negativa, essa questão que não tem o acompanhamento dos professores, alguma orientação, alguma jornada pedagógica para discutir o que você pode utilizar do UCA, né?”(Sujeito 9. Entrevista, 2011, p. 52). S8 reforça essa crítica quando afirma que

Não tivemos nada, não temos conhecimento teórico pra utilizar, não sabemos como usar. Não funciona... as formações que vieram não foi suficiente de jeito nenhum. Não teve formação sobre ele, abrir um computador e ensinar você a mexer isso aí, a gente já sabe. Em relação ao pedagógico foi muito pouco a formação...depois queima por conta de um raio, a *internet* não está pegando e a gente não sabe o que fazer com ele (Sujeito 8, Entrevista, 2011,p. 62)

Com isso, percebemos que a proposta de formação de professores acerca do trabalho com o PROUCA não foi significativa para os professores, que sugerem que o acompanhamento seja constante e que trabalhe direcionado para as atividades com o computador, dentro da perspectiva que os estimulem a refletir acerca de suas ações pedagógicas.

O próprio funcionamento do *netbook* do PROUCA foi um aspecto levantado como de intervenção negativa para as ações pedagógicas, já que “Tem uns que desliga, outros não pega e ficar trocando, trocando, às vezes eu prefiro nem pegar porque tá atrapalhando a aula, tanto toma tempo, dificulta a aprendizagem...” (Sujeito 9. Entrevista, 2011, p. 53). Assim, como

desafio maior, foi apontado problemas técnicos com o *netbook*: falhas na conexão, dificuldade de carregar a bateria, a configuração lenta da máquina, a localização dos armários, o tempo que se gasta em pegá-los.

Segundo os relatos, a proposta de deixar o aluno livre para desenvolver a pesquisa sugerida pelo professor é dificultada pelas condições de trabalho do professor e pelo funcionamento do *netbook on line*: falta de material, de acompanhamento pedagógico de forma mais intensa e do tempo insuficiente para se dedicarem. De forma que o tempo do professor na escola é voltado para o trabalho com os conteúdos programáticos na sala de aula.

4.4 Reflexões acerca dos dados

Nessa discussão temos o propósito de dialogar com as informações advindas da análise dos dados coletados no campo da pesquisa e com os documentos do PROUCA (Projeto base do UCA e documento elaborado pela Câmara dos deputados). Desse modo, elucidaremos aspectos que se aproximam e os que se distanciam nos dados analisados e resgataremos aspectos discutidos no nosso aporte teórico. Assim, refletiremos acerca da concepção dos sujeitos referente à sua profissão, o que pensam ser importante para nortear suas ações pedagógicas, seus anseios e a compreensão que apresentam em relação ao professor necessário a cibercultura a partir da vivência com as TICs no espaço escolar, especificamente com o PROUCA.

O primeiro aspecto que nos chamou atenção ocorreu na coleta dos dados, quando observamos a dificuldade que a maioria dos sujeitos demonstrou ao falar sobre questões que se referem a pensar sobre si. Momentos de silêncio se intercalavam com certa apreensão e indagações do tipo: O que eu penso? O que me influenciou? O que nos parece indicar que o exercício da reflexão sobre o que se pensa e o que se pratica não tem sido algo constante para esses sujeitos. O estímulo à reflexão pode ser processado nos diversos espaços sociais, de acordo com a afecção gerada na relação do sujeito com o objeto. No espaço escolar, indagamos: A educação escolar tem estimulado o exercício da reflexão, sobretudo do reconhecimento dos equívocos do pensar? Como a estrutura da formação de professores, seja inicial ou continuada, tem trabalhado para a reflexão sobre si e sobre a ação pedagógica?

Parece-nos que essa lacuna, na educação escolar, perdura ao longo do processo educacional da educação básica à formação inicial e continuada dos professores. De forma que os efeitos produzidos a partir dos investimentos em capacitações de professores sob a perspectiva conteudista e instrumental, parece não contribuir significativamente para

estimular a reflexão a partir do silêncio/diálogo interior. Além de que, comumente, essas formações não trabalham com articulação de situações concretas da prática dos professores, o que, a nosso ver, não alteram consideravelmente seu fazer na educação, contribui mais para o distanciamento entre o campo teórico e a prática, separação reforçada com os relatos dos sujeitos, sobretudo pela influência das condições de trabalho. Por outro lado, no espaço escolar, é possível que o apoio da gestão escolar também influa nesse exercício e na melhoria das ações pedagógicas, dentre outros fatores. Nessa perspectiva faremos algumas considerações à luz dos dados analisados na pesquisa.

Acerca do processo de construção da concepção do professor referente à sua profissão, verificamos nas narrativas dos sujeitos que as influências externas elucidadas são as que, de alguma forma, os afetaram emocionalmente. Na maioria dos casos, foram marcantes para a tomada de decisão dos sujeitos pelo ingresso na profissão de professor. Essas influências atuaram de forma distinta para os sujeitos, como determinante, no caso de S1 e S8, como inspiração no caso de S4, S5, S6, S7, S9 e S10 e de pouca influência no caso de S3. Archer (2007) considera que todo ser humano é autoconsciente, ou seja, a reflexão sobre as suas vivências se processa ao longo de sua vida através da conversa interna³³, ainda que não tenham consciência, como ocorre quando deliberam acerca de algo relacionado a si mesmo à luz dos seus interesses e das circunstâncias sociais, que podem limitar ou possibilitar suas escolhas e expressões da sua autonomia.

Este diálogo interno sobre nós mesmos em relação à sociedade e vice-versa é o que faz (a maioria de nós) "agentes ativos", pessoas que podem exercer algum governança em suas próprias vidas, ao contrário de "agentes passivos" para quem as coisas simplesmente acontecem (ARCHER, 2007, p. 42).

O exercício da reflexividade é realizado de acordo com a história de vida de cada sujeito nas modalidades: "reflexivo-comunicativo", "reflexivo-autônomo" e o "metarreflexivo" (WAGNER, 2010). Parece-nos que S8 e S9 refletem sobre sua reflexividade, especialmente quando ressaltam a importância de se autoavaliar e por olharem suas experiências do passado de forma crítica, identificando os fatos positivos e negativos que as afetaram e contribuíram para seu crescimento pessoal e profissional, bem como, por se questionarem acerca de seu pensamento e ação. Além disso, na concepção que esses sujeitos

³³ Na nossa pesquisa, o termo adotado: diálogo interior na perspectiva de Archer parece se afinar com a metarreflexão, que diz respeito à reflexão acerca da forma em que pensamos.

apresentam da sua profissão e do professor necessário à contemporaneidade é possível verificar convicções que norteiam suas ações pedagógicas.

Com base no pensamento de Archer, compreendemos que o ato de refletir se vincula à própria condição existencial e demanda um constante exercício, o que não significa que a reflexividade se processa igualmente nos sujeitos. Desse modo, é possível afirmar que todos os sujeitos são reflexivos, pois ao longo da sua vida precisaram olhar para si para tomarem alguma decisão.

As falas referentes à relação dos sujeitos quanto ao uso da *internet* não esclarecem o nível de inclusão digital do professor, temos apenas indicativos que levam a crer que parte da potencialidade da *internet* é explorada, pois foi mencionado acesso a jogos, sites de relacionamento, pesquisa de informações e assistir vídeos. A relevância dessa informação é da possível relação com o uso pedagógico do computador, ou seja, se a inclusão digital do professor facilita ou dificulta seu trabalho. O que percebemos é que, a forma de acesso pessoal dos professores difere consideravelmente da forma com que utilizam o ciberespaço nas escolas. Isso porque, os professores acessam a *web* de acordo com seus interesses e necessidades, ao passo que, o uso da *internet* na escola é restrito à exploração dos conteúdos programáticos. Na nossa compreensão, isso revela elementos da concepção do professor pautada no pensamento cartesiano, conteudista acerca das possibilidades do trabalho pedagógico, que, segundo os relatos dos sujeitos, é decorrente também das exigências externas, direcionadas ao professor a respeito do cumprimento dos conteúdos programáticos dentro dos prazos estabelecidos.

Atentamos para a relevância de indagarmos se o uso pedagógico da *internet* com vistas à inclusão digital se resume a exploração de conteúdos escolares. Assuntos de interesse dos alunos desenvolvidos através de pesquisa livre, dentre outras descobertas, também não podem ser discutidos nas aulas? A preocupação do professor em modificar as atividades propostas na sala de aula irá se processar apenas em função dos conteúdos programáticos? Para Freire (1996) o ato de ensinar não se resume ao trabalho com o conteúdo de forma superficial, mas em oportunizar condições para o aprender criticamente, o que demanda educadores e educandos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (p. 26). Assim, indagamos: As atividades com o *netbook* em dias específicos contribui para aguçar a expectativa do aluno quanto ao uso? Será que o uso do *netbook* no cotidiano, como qualquer outro recurso irá mesmo fazer com que associem seu uso a brincadeira ou tornando-o prática comum, favoreça a sua exploração e mudança da lógica dos alunos de que é para jogar?

Segundo Freire (2005), o ser humano carrega em si o ímpeto criador que se atrela à sua inconclusão. “A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (p. 32). Contudo, a preocupação central dos sujeitos parece ser em mostrar aos alunos que o computador pode ser usado como recurso pedagógico em favor da aprendizagem dos conteúdos programáticos da escola.

Por outro lado, também podemos apontar indício da reflexão sobre a ação pedagógica, quando os sujeitos reconhecem que precisam ampliar seus conhecimentos acerca do uso das TICs no espaço escolar e que os efeitos do uso pedagógico do computador mencionados pelo PROUCA só poderão ser atingidos se os professores colaborarem. Contudo, a forma com que os professores estão trabalhando com o *netbook* (*on line* e *off line*) aponta para a subutilização da sua potencialidade, seja pelo tipo de atividades propostas, seja por atrelar o uso ao “bom” comportamento dos alunos. Entretanto, nos parece que essa prática contribui mais para a supervalorização da máquina e para a privação de um direito do aluno, do uso do computador no espaço escolar. De forma, que o discurso dos sujeitos acerca do que pensam e da narrativa de sua prática aponta para a não-linearidade.

Verificamos no documento que analisamos sobre o PROUCA (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008) que traz abordagem acerca do uso pedagógico do *netbook on line*, considerando como aspectos importantes nas ações pedagógicas: a potencialização da (co) autoria, da autonomia, da criatividade, a exploração da potencialidade do computador e da *internet*, a pesquisa e de atividades colaborativas inseridos em projetos da escola. Quanto à implementação do PROUCA nas escolas, percebemos nas ações pedagógicas analisadas, alguns elementos que se distanciam da ideia de inclusão digital, a qual nos afinamos, como: o uso do computador *on line* como estímulo comportamental para os estudantes, a baixa frequência de uso do computador, a forma em que é explorado no espaço escolar, ou seja, prioritariamente, em função dos conteúdos programáticos, o que limita as possíveis descobertas dos alunos, a sua criatividade e os avanços no processo de inclusão digital.

Outros elementos que se processam sem intervenção dos professores se aproximam da proposta da aprendizagem colaborativa, como: a interação entre os estudantes no momento da realização das atividades com o computador, a disposição e o interesse em ajudar o colega nas suas dificuldades. Com isso, ressaltamos que a adesão e colaboração por parte dos professores é fundamental para que os aspectos elencados pelo PROUCA sejam potencializados e incorporados no cotidiano do espaço escolar.

Os documentos do PROUCA (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008; BRASIL, 2007) ressaltam a necessidade da formação dos professores, do suporte pedagógico constante, nas escolas e no uso pedagógico das TICs. Os professores são vistos como essenciais na disseminação e dinamização da mudança curricular e de práticas educativas no espaço escolar. Entretanto, de acordo com os sujeitos, a formação não conseguiu ultrapassar o conhecimento técnico do computador e o suporte pedagógico não ocorreu como prometido nas duas escolas. Além disso, nem todos os professores participaram dessa formação, seja por falta de pessoas para os substituírem na sala de aula, seja por terem chegado na escola após o período de formação do PROUCA. Por outro lado, o fato dos professores não ter conhecido e discutido a proposta do PROUCA também dificultou a reflexão dos professores e o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para o alcance dos objetivos desse programa, o que se alia aos problemas do *netbook* (falta ou queda constante de conectividade, curto tempo de bateria...).

Acerca da concepção do professor, verificamos que os sujeitos se aproximam da perspectiva de diversas teorias pedagógicas: behaviorista, tradicional, Escola Nova e histórico crítica, apontada por Saviani. Contudo, também percebemos incoerência no próprio discurso dos sujeitos referente ao que dizem pensar sobre a educação escolar e suas ações pedagógicas. Assim, as ações pedagógicas descritas pelos sujeitos revelam caráter conteudista e com centralidade no professor. Outro aspecto que constatamos é que a cognição e a afetividade se imbricam nas ações pedagógicas e na relação professor/aluno, o que é ressaltado por S3. Entretanto, a dimensão afetiva é relegada a segundo plano, em virtude das exigências externas direcionadas ao professor e pelas condições de trabalho. Assim, a preocupação central do professor é com o trabalho a partir dos conteúdos programáticos, contextualizado ou não.

Nesse contexto, a relação teoria/prática nos parece conflituosa, pois a maioria dos sujeitos não apresentara consciência da influência do campo teórico para o exercício da profissão, bem como, para sua concepção, o que se expressa quando apresentam dificuldades de lembrar de teorias e autores que embasam suas ações.

Compreendemos que, além de se atrelar ao perfil e história de vida dos sujeitos, também se vinculam à estruturação da formação inicial e continuada dos professores. Isso porque, a vasta quantidade de leitura em tempo insuficiente oportuniza o hábito da leitura dinâmica e da superficialidade, o que também se expressa nas aulas. De forma que às circunstâncias limitam o tempo para a reflexão e na maioria dos casos, o que fica como referência para os sujeitos é o que se decora, ou seja, os nomes dos autores e/ou fragmentos da sua teoria.

Na concepção pedagógica dos sujeitos, percebemos aspectos convergentes. Em comum, o pensamento de que o professor atua como aquele que orienta, que facilita a construção do conhecimento do aluno. Esse trabalho inicia já na elaboração do planejamento da aula, quando procura desenvolver uma proposta que se aproxime da realidade dos alunos para que seja significativa. Nas atividades em sala de aula, isso ocorre quando se promovem debates sobre o conteúdo e temas transversais e quando as trocas interpessoais acontecem de forma habitual, seja entre professor e aluno, seja entre os alunos, especialmente quando se interessam em ajudar o colega. O professor precisa buscar sua atualização constantemente, com vistas ao seu crescimento pessoal e profissional – Ser mais. Nesse contexto, o termo pesquisa também é empregado como uma alternativa para alcançar esse objetivo. Nessa direção Pimenta (2005) destaca a flexibilidade, abertura para o novo, ter consciência da transitoriedade dos conhecimentos e o olhar crítico para as influências externas no processo educacional como fundamentais para a contemporaneidade.

O pensamento dos sujeitos se aproxima, embora timidamente, da perspectiva de Freire. Podemos constatar isso, com o debate na sala de aula acerca dos conteúdos programáticos, com a preocupação em conscientizar os alunos da importância do acesso à *internet* com o PROUCA, com o resgate dos saberes dos alunos para contextualizar o ensino, com a abertura para trocas. O que implica ter humildade para reconhecer quando não se sabe algo e aceitar o fato do aluno poder saber mais em alguns aspectos. Isso também ocorre quando nos dizem que o professor precisa atentar para as necessidades da sala de aula e buscar aulas diferenciadas, que na nossa compreensão requer disponibilidade para aprender e se reinventar.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

As considerações que discorreremos nesse capítulo têm como base os nossos objetivos de pesquisa e a nossa hipótese. Para tanto, nos propomos a comparar aspectos que se destacaram na nossa análise dos dados em articulação com o nosso aporte teórico, com o objetivo geral de analisar a construção da concepção do professor na Ciberultura e repercussão nas ações pedagógicas com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) em escolas públicas municipais de Pernambuco. O que justifica o nosso recorte do espaço escolar, por considerarmos um fator importante na formação dos indivíduos, ainda que não seja o único. Por essa razão, a educação escolar e o acesso às TICs não podem ser compreendidas de forma descontextualizadas, tampouco, como salvação para os problemas sociais.

Acerca da construção da concepção do papel do professor, os resultados da pesquisa revelam que na constituição da concepção pedagógica dos sujeitos estão imbricadas as vivências que causaram afecção, assim como a compreensão de si mesmo, a posição social, valores morais, suas preocupações últimas, seus estilos reflexivos, bem como, a articulação que fazem entre o campo teórico e sua prática profissional com as demandas da sociedade ciber cultural. Agregam-se elementos das diversas bases pedagógicas, com prevalência do caráter instrucionista que se reverbera nas ações com o PROUCA, com a subutilização do *netbook*. Assim, a formação do professor se vincula a fatores que vão além do empreendimento individual e de sua autonomia circunstancial, o que sugere a concomitância de mudanças sociais.

Essa constatação é significativa para pensarmos a configuração das propostas e implementação dos PSID e relativizar seu desenvolvimento no espaço escolar e os resultados esperados, uma vez que as circunstâncias e a subjetividade dos professores reconfiguram as ideias iniciais referentes às ações voltadas para a inclusão digital. Por outro lado, nos convida a pensar acerca da forma escolar, especificamente dos cursos de formação de professores, em como os saberes teóricos são trabalhados (superficialmente, desprovidos de análise crítica, como aplicação...) e em como as discussões e práticas com as TICs se expressam nos cursos. Com base na análise dos dados, constatamos que o trabalho com as TICs e a *internet* ainda é incipiente e, comumente, em disciplinas específicas, o que pouco contribui para a superação da dificuldade dos professores em usá-las pedagogicamente na educação escolar. Quanto a esse aspecto, Almeida (2007) reflete que o domínio instrumental das TICs é insuficiente para modificar as ações do professor no espaço escolar. Com isso, indagamos: Como os PSID e as

instituições de ensino podem contribuir para a inclusão digital, a reflexão crítica e a agência dos indivíduos? Na nossa compreensão, esses três elementos se imbricam numa perspectiva de educação em que as ações pedagógicas primam pelo desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, o olhar para si e a preocupação com o coletivo na relação com as TICs.

O estímulo à expressão oral da memória acerca da história de vida possibilitou que os sujeitos pensassem acerca dos aspectos que foram significativos na sua escolha profissional, assim como na concepção de educação que os norteia, além de que a interação entre os professores possibilita o crescimento pessoal e profissional. Esse diálogo interior nos parece fundamental para exercitar a reflexão e nortear ações posteriores, sobretudo num contexto social em que a memória pouco é estimulada e socializada nas relações fisicamente presenciais, o que se alia ao ritmo de vida acelerado, que limita momentos de reflexão sobre nós e sobre o fluxo de informações a que temos acesso. Assim, compartilhamos com a afirmação de Lemos (2003) de que o tempo real pode inibir a reflexão, o discurso bem construído e a argumentação, de acordo com a forma de uso do ciberespaço.

Sobre a implementação do PROUCA nas escolas, constatamos que não trouxe contribuições significativas para instigar a reflexão do professor e para sua inclusão digital e a dos alunos, o que se deve, em parte, às lacunas apresentadas pelo programa: formação de professores com ênfase na técnica, suporte técnico e pedagógico insuficiente e ausente em uma das escolas, bem como, o próprio funcionamento do computador e a falta de conectividade. Elementos fundamentais para a viabilização e o desenvolvimento da proposta do PROUCA. Aliam-se a esses fatores, a concepção de educação dos professores, as condições de trabalho desfavoráveis e a forma com que se relacionam com as TICs e concebem o ambiente virtual. Moran (2000) destaca que a inserção das TICs no espaço escolar não vai modificar a concepção de educação do professor e que a forma de uso do ambiente virtual refletirá as práticas dos professores em sala de aula.

Os resultados do nosso estudo reforçam essa afirmação, na constatação de que as ações com o *netbook* do PROUCA expressa aspectos das concepções educacionais predominantes. Diante desse cenário, também constatamos que o PROUCA atuou de forma provocativa, porque os professores expressaram inquietação quanto à inserção do referido programa nas escolas, assim como reconheceram suas limitações acerca do conhecimento acerca das TICs e das possibilidades de uso pedagógico. Tem contribuído para repensarem suas ações pedagógicas, por demandar um trabalho diferenciado e de acordo com os sujeitos, não para refletirem seu papel de professor na cibercultura, o que reforça nossa compreensão de que a inclusão digital, assim como outras aprendizagens não podem ser vistas como

dissociadas da subjetividade do ser humano, pois o mero contato com a informação não significa sua interiorização. Ainda que, a forma com que os professores lidam com essa situação se aproxime mais do refúgio, do que com o enfrentamento dos desafios que se apresentam, o que se expressa no anseio pela aposentadoria, na subutilização do *netbook* do PROUCA.

Os dados da pesquisa nos revelam que, para a maioria dos sujeitos, a busca pelo saber acerca das TICs aparece como uma necessidade produzida pelos anseios sociais e não pelo querer e curiosidade dos professores. Daí, a relevância da realização da pesquisa científica pelos professores acerca da suas vivências no espaço escolar como uma das alternativas para refletir sobre si mesmo e seu papel na educação apontada por Pimenta (2000). Quanto à afirmação da autora acerca da construção do professor, ou seja, pelas teorias da educação e da sua prática, acrescentamos às vivências pessoais, as influências sociais que os afetaram no decorrer de sua trajetória de vida.

Acerca das condições de trabalho dos professores, ou seja, dos fatores que contribuem e dificultam a efetivação da proposta do PROUCA, verificamos que a infraestrutura em uma das escolas, o desconhecimento da proposta do PROUCA por parte dos professores, a insatisfação quanto à formação de professores ofertada pelo PROUCA, apontada como meramente técnica, a falta de suporte técnico e pedagógico constante, falta de professor substituto para que o professor possa participar das formações continuadas, além do próprio funcionamento dos *netbooks* (falta de conectividade, tempo curto de funcionamento da bateria...) foram aspectos apontados como negativos para a efetivação da proposta do PROUCA. No que se refere aos fatores que contribuíram para a efetivação da proposta do programa, foram apontadas pelos sujeitos, a familiaridade com o computador e com a *internet* por parte dos alunos e a colaboração entre eles no desenvolvimento das atividades propostas, o que ocorreu de forma natural, sem intencionalidade do professor. Ações desenvolvidas em articulação com os projetos temáticos da escola e o apoio da equipe gestora foram outros aspectos apontados como positivo.

Na análise dos elementos que o professor identifica nas suas ações pedagógicas com o PROUCA que remetem à concepção do professor na Ciberultura, verificamos que alguns aspectos mencionados pelos sujeitos remetem à nossa discussão teórica acerca do professor que a ciberultura demanda. Dentre outros, a busca pela atualização profissional, que nos parece pertinente à configuração do ciberespaço: a desterritorialização, a comunicação virtual em tempo real, o saber em constante mudança devido ao ritmo das descobertas científicas, a transitoriedade da subjetividade. Outro elemento é a consciência de que o contato dos alunos

com o *netbook on line* precisa de uma mediação pedagógica do professor, de que as atividades planejadas precisam ser diferenciadas com o uso das TICs. Entretanto, na descrição das ações pedagógicas dos sujeitos, a potencialidade do ciberespaço se apresenta como restrita à exploração dos conteúdos programáticos da escola. O pensamento do professor como orientador do processo educacional, que media de acordo com a necessidade apresentada pelos alunos, estimulando sua reflexão também se articula com a discussão de Pierre Lévy acerca do papel do professor que o contexto cibercultural anseia, o que difere da ideia do facilitador como o que pensa pelo aluno. Assim como outras características apontadas pelos sujeitos: abertura para o novo, respeito, compromisso e a realização de atividades de pesquisa na *internet*.

Nossa verificação de como os elementos da concepção do professor contribuem para a efetivação da proposta do PROUCA revelou consonâncias e dissonâncias. Ainda que o professor tenha autonomia circunstancial em suas ações no espaço escolar, é fundamental para viabilizar ou inviabilizar a implementação do PROUCA, se assim for de sua vontade. Na proposta do PROUCA se almeja contribuir para a melhoria do processo educacional, ampliar a inclusão digital e a inserção na cadeia produtiva brasileira, de forma que, com o uso pedagógico do *netbook*, se desenvolva a autonomia para a construção do conhecimento, a formação de rede interativa e colaborativa, a criatividade e as manifestações culturais. Assim, como elementos que se afinam com a proposta do programa, podemos apontar: a preocupação com a dimensão social dos alunos, a compreensão de que a inclusão digital dos alunos pode contribuir para amenizar sua exclusão social e a busca por uma prática pedagógica diferenciada da forma de uso comum do computador e da *internet*, por parte dos alunos.

Por outro lado, como elementos que se distanciam da proposta do UCA, identificamos: o uso do *netbook on line* como estímulo comportamental para os alunos, que revela aspectos do pensamento behaviorista, tão combatido nos debates educacionais, em especial na relação estímulo-resposta para se alcançar uma finalidade, um comportamento esperado. Além de que contribui para a supervalorização da máquina e para a privação de um direito do aluno, do uso do computador no espaço escolar. Além da frequência de uso do computador, a forma em que é explorado no espaço escolar, ou seja, prioritariamente, em função dos conteúdos programáticos limita as possíveis descobertas dos alunos, a sua criatividade e avanços no processo de inclusão digital. Assim, constatamos que a perspectiva instrumental predomina na educação escolar. A formação de rede interativa e colaborativa, bem como o estímulo das manifestações culturais foram objetivos do PROUCA que não conseguimos identificar nos

discursos dos sujeitos, embora, o Sujeito 3 tenha mencionado que pretende trabalhar pedagogicamente no ciberespaço através de sites de relacionamento.

A relação do professor com as TICs, especificamente, com a *internet* também aparece como um dos fatores que influenciam na efetivação da proposta do PROUCA no espaço escolar. Para nós, tanto o conhecimento básico acerca do manuseio do computador quanto a apropriação tecnológica do professor não garante o uso pedagógico das TICs de acordo com as demandas da cibercultura, ou seja, de potencializar a criatividade, a criticidade e a autonomia de aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário, verificamos que o conteúdo expresso nos documentos do PROUCA a respeito das expectativas e do desenvolvimento do programa nas escolas destoa da sua implementação nas escolas públicas de Pernambuco. Para Cazaloto (2008), a inclusão digital ofertada pelos PSID é uma inclusão subalterna, já que o déficit dos níveis tecnológicos das camadas mais pobres da população persiste em relação às camadas mais favorecidas. Com isso, constatamos a relevância de articularmos as necessidades dos professores e alunos com as propostas dos PSID, ou melhor, considerarmos que sua implementação nas escolas públicas precisa atentar não só para o fator objetivo, como também, para o fator subjetivo dos sujeitos. Parece-nos que as intencionalidades dos professores e dos PSID precisam vir à tona e ser debatido sob olhar crítico junto às escolas para que a implementação ocorra de forma consciente e que se busque, coletiva e colaborativamente, a superação dos desafios que se apresentem no cotidiano.

Como podemos perceber na discussão do aporte teórico, a configuração da cibercultura anseia por uma formação de indivíduos específica, que gera expectativas para o professor. Essas expectativas nos convidam à reflexão e à reavaliação dos cursos de formação de professores, as concepções predominantes da educação e, sobretudo, os projetos educacionais e o formato da ação pedagógica do professor. Aspectos que se interligam, delineiam e conferem sentido à prática pedagógica, que, por sua vez, possui forte influência das condições de trabalho do professor, ou seja, das possibilidades e limitações de sua atuação no espaço escolar. Pensamos que para refletir sobre esses aspectos é preciso considerar o contexto contemporâneo, uma vez que, o fluxo dos anseios sociais, das descobertas científicas e tecnológicas sugere que os projetos sejam flexíveis e pensados para um futuro próximo, ou seja, as projeções para longo prazo não parecem ser viáveis diante da dinâmica da cibercultura. Daí, ressaltamos a necessidade da avaliação e da reflexão crítica constante acerca dos projetos voltados para a educação e para a formação de professores.

A nossa hipótese é de que a hipótese de que a concepção do professor na Cibercultura se configura como uma construção (inter) subjetiva e experiencial que se processa a partir da interligação das dimensões vinculadas à formação pessoal e profissional dos professores, constituídas por influências internas (identificação com a profissão e sentimentos) e externas (campo teórico, família, professores, colegas, mercado de trabalho...). No caso da concepção e da intencionalidade do professor entrar em consonância com a subjacente no PROUCA contribuirá para alcançar parte dos objetivos propostos em seus documentos bases.

O nosso estudo revela que, embora nas narrativas dos sujeitos encontremos a relação da influência interna (subjetividade dos sujeitos) e externa (outros sujeitos e circunstâncias sociais) para sua escolha profissional e para a construção do pensamento acerca do professor no contexto da cibercultura, a maioria dos sujeitos parece não ter consciência da conexão desses fatores, o que nos diz que sua compreensão é fragmentada.

Acerca da harmonia entre a concepção e a intencionalidade do PROUCA e os professores, observamos que os sujeitos percebem essa necessidade para o alcance dos objetivos da implementação do PROUCA no espaço escolar. Contudo, constatamos aspectos que se aproximam e se distanciam entre a concepção do professor necessário do PROUCA e da concepção dos sujeitos. De aproximação, temos o professor orientador, que estimula a pesquisa na *internet*, que permite o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa entre os alunos e com o professor, que articula os conteúdos programáticos ao uso do computador. De distanciamento, apontamos a forma de uso do computador no espaço escolar (foco nos conteúdos programáticos) que pouco oportuniza a exploração da potencialidade da *internet* e da criatividade e autonomia da aprendizagem dos alunos, bem como a falta de atividades desafiadoras que estimulem a reflexão, atividades de cópia de livros para a tela do computador, o que não oportuniza a (co) autoria (realizado pela minoria dos professores). Com isso, constatamos que a nossa hipótese foi confirmada.

Conscientes de que a pesquisa científica é um recorte de uma temática complexa, que não se esgota numa produção textual, produção inacabada, um olhar transitório sobre um fenômeno inserido num contexto específico, não tivemos a intenção de que a temática discutida na nossa pesquisa se esgote nas nossas considerações. Assim, deixamos o convite para que seja analisada por olhares diferenciados e contribuições de outras pesquisas científicas.

DEMANDAS E SUGESTÕES ELUCIDADAS

Os sujeitos ressaltaram a necessidade do diálogo com os professores antes da inserção dos Programas no espaço escolar, seja para saber das necessidades e demandas dos professores, seja para informá-los do significado e sentido dos Programas para que compreendam sua potencialidade e possam planejar suas atividades com maior embasamento e consciência. Consideramos ser importante que os professores tenham conhecimento acerca da proposta do PROUCA para poderem refletir acerca das contribuições de suas ações pedagógicas. O acompanhamento pedagógico no cotidiano dos professores é colocado como relevante pelos sujeitos para que as trocas entre os profissionais da educação aconteçam e contribuam para o planejamento das aulas com as TICs. Desse modo, os professores demandam uma formação dialógica, que alie o conhecimento da potencialidade das TICs, com estímulo da reflexão sobre suas ações pedagógicas e trocas de propostas e vivências dos professores. Compreendemos que o PROUCA elucida a necessidade de aprofundar a discussão acerca da formação de professores, como condição primordial para que atue como mediador da aprendizagem e não como transmissor de informações. Isso demanda que a proposta e a execução da formação de professores não sejam meramente, instrumental, tecnicista, e que contribua para o exercício da reflexividade dos professores.

Acerca da infraestrutura, os sujeitos da escola 1 sugerem um local adequado para o armazenamento dos computadores do PROUCA, que estão na sala dos professores. A proposta é de que fiquem nas salas de aulas para dinamizar o tempo em que os alunos gastam para pegar os computadores. Além disso, é preciso aperfeiçoar o funcionamento dos *netbooks* no sentido de solucionar os problemas apresentados.

Dessa forma, as demandas e as sugestões dos professores nos convidam a pensar que a inserção das TICs no espaço escolar não pode se processar sem considerar os professores, sobretudo com a crença de que a pedagogização dos problemas sociais (amenizar a inclusão digital e social) irá solucioná-los através da educação escolar.

Sugestões para pesquisas futuras

- 1) Estudo sobre as repercussões da abordagem biográfica na concepção dos professores e nas ações pedagógicas.

A relevância desse estudo consiste em verificar os possíveis efeitos da pesquisa formação, em que se estimula o diálogo interior, a memória da história de vida e a reflexão acerca de si mesmo. Para tanto, apontamos como alternativa a continuidade da pesquisa científica com os sujeitos participantes de um estudo inicial da pesquisa formação (Mestrado) para um estudo posterior (Doutorado) ou num acompanhamento prolongado (doutorado) que contemple uma proposta metodológica da pesquisa formação.

- 2) Estudo de caso das ações pedagógicas de professores advindos de Instituições de ensino básico e/ou superior que primam pela atividade reflexiva.

Esse estudo requer uma prévia sondagem do pesquisador, a fim de identificar a proposta curricular e da dinâmica das instituições, para que possa verificar a ideologia subjacente e se destacam a reflexão crítica nas suas ações. A partir daí, acompanhar com profundidade um número reduzido de professores com a proposta metodológica baseada na história de vida, com intuito de verificar como se processam as ações pedagógicas na sua atuação profissional e como a instituição escolar tem contribuído para a atividade reflexiva do professor.

- 3) Pesquisa acerca da relação entre os estilos de reflexão e a concepção do professor acerca da sua profissão.

Com base no pensamento de Archer, investigar os estilos de reflexão dos professores, especialmente a forma com que se processa o diálogo interior acerca das questões referentes à profissão do professor e a possível articulação com sua concepção de educação e atuação profissional com a finalidade central de repensar a formação de professores.

- 4) Estudo sobre a subjetividade dos professores nos Programas sociais de inclusão digital no Brasil (documentos e implementação).

O mapeamento e o desenvolvimento do estudo comparativo dos PSID nos permite avaliar as aproximações e discrepâncias entre os programas, bem como, repensar sua estruturação a fim de avançarmos na elaboração de novas propostas e melhorias das vigentes.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. O que fazer quando eu recebo um trabalho CTRL+C, CTRL+V? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente. In: XAVIER, Antônio et al. **Hipertexto & Ciberultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.

ABREU, Rosane. Professores e internet: desafios e conflitos no cotidiano da sala de aula. In: FREITAS, Maria Tereza (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Inclusão digital do professor**: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

_____. Integração de Tecnologias à Educação: Novas Formas de Expressão do Pensamento, Produção Escrita e Leitura. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth (orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

APPLE, Michael; BURAS, Kristen e cols. **Currículo, poder e lutas educacionais**. Com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARCHER, Margaret. Realismo e o problema da agência. In: HAMLIN, Cynthia. **Estudos de Sociologia**. v.6, n° 2, jul./dez., Recife: Universidade Federal de Pernambuco/CFCH/Editora Científica/Líber Gráfica, 2000.

_____. **Structure, Agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. The trajectory of the morphogenetic approach an account in the first-person. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 54, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n54/n54a03.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2011.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendiz**: para além da sociedade de informação. Rio de Janeiro: Quater, 2005.

_____. Políticas Públicas para Inclusão digital nas escolas. **Revista Motrivivência**, Ano XXII, Nº 34, p. 40-60 Jun./2010.

BRAGA, Denise. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

BRASIL. **Projeto base do UCA**. 2007. Disponível em:
<http://portal.enlaces.cl/portales/tp5fdaa5dc4n55/documentos/200712171646020.Projeto_Base_umcomputadorporaluno_UCA.pdf> Acesso em 23 abril 2010 às 15 h56

BRASIL. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Documento para Consulta Pública**. 2010. Disponível em:
<http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf> Acesso em 30 dez. 2010 às 02h25.

CAIADO, Roberta. A ortografia no gênero Weblog: Entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, Júlio. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. **Um Computador por aluno**: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Série Avaliação de Políticas Públicas, Brasília/DF, n.1, 2008.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CAMPOS, Veridiana. O conceito de reflexividade de Margaret Archer na compreensão da relação entre as mulheres e o valor estrutural da beleza feminina. In: BURITY, J.; RODRIGUES, C.; SECUNDINO, M. **Desigualdades e justiça social**: diferenças culturais & políticas de identidade. Volume II, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

CARDOSO, Lilian. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CATAPLAN, Araci H.; FIALHO, Francisco A. P. **Pedagogia e tecnologia**: a comunicação digital no processo pedagógico. Disponível em: <www.abed.org.br> Acesso em 09 jan. 2011 às 03h35.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital**: uma visão crítica. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

Destaque do governo. Disponível em: <http://suite.mc.gov.br/scripts/dados_escola.asp?Escola=26075504> Acesso em 13 dez. 2010 às 02h11.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FONSECA, Selva. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRADE, Isabel. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Angelina Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERALDI, Corinta; MESSIAS, Maria; GUERRA, Miriam. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, Jünger. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Lúcia Aragão (Trad.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HAMLIN, Cynthia Lins. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Nov. 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2002.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 23, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000200004&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em 04 set. 2011 às 20h.

INEP. **Sinopse do professor 2009**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 26 jun. 2011 às 01h.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002b, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> Acesso em 01 de out. 2011 às 15h.

_____. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Viviane. O chat quando não é chato: O papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

LECHNER, Elsa. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em ação. In: SOUZA, Elizeu; ABRAHÃO, Maria (orgs.). **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LEMOS, André. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____; CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

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

LIBÂNEO, José. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; OLIVEIRA, João; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Roberto. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MANSANO, Sonia. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, vol. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewArticle/139/173>> Acesso em 08 agost. 2011 às 02h.

MARQUES, Antônio. **O Projeto Um Computador Por Aluno – UCA: Reações na Escola, Professores, Alunos, Institucional**. 2009. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/21099/1/DISSERTACAO%20UCA.pdf>> Acesso em 10 de jun. 2010 às 03h20

MENDES, Mariza. **Introdução do Laptop educacional em sala de aula: indícios de mudança na organização e gestão da aula**. 2008. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7958 > Acesso em 27 mar. 2010 às 11 h 05.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de; SILVA, Adriana Carvalho da. Aprendizagem colaborativa e autoria em ambientes virtuais como possibilidades de superação do instrucionismo escolar. In: **I Encontro luso-brasileiro sobre trabalho docente - VI Encontro brasileiro da rede Estrado**, 2011, Maceió. Anais do I Encontro luso-brasileiro sobre trabalho docente - VI Encontro brasileiro da rede estrado, 2011.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Maria. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSQUERA, Juan; STOBÄUS, Claus. O mal-estar na docência. **Revista de Educação AEC do Brasil**, nº 144, set. 2007.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: Palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

NASCIMENTO, Luís. Shaftesbury - o diálogo interior na construção da identidade. **Mente, Cérebro e Filosofia**, São Paulo, p. 42 - 49, 01 abr. 2007.

NERUDA, Pablo. **Quem morre**. Disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=737> Acesso em 28 de jan. 2012 às 23h.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLMI, Alba. **Memória e memórias: dimensões e perspectivas da literatura memorialista**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PAIVA, Edil (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARENTE, André et al. **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita (org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Para uma re-significação da didática – Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória) In: PIMENTA, Selma G. (org.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências 1 em torno da psicanálise**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, Formação e globalização: Novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editor, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

SANTOS, Else. Pesquisa na internet: Cópia/cola??? In: ARAÚJO, Júlio. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEVERINO, Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, Adriana Carvalho da; BURGOS, Mirian; ABRANCHES, Sérgio. O ser autônomo no ciberespaço? Reflexões sobre as possibilidades de autonomia freireana. In: VII colóquio Internacional Paulo Freire, 2010a, Recife. **Anais do VII colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas, 2010a.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Tereza (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica... 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

SILVA, Santuza; PÁDUA, Karla. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina. **Pesquisa, educação e formação humana**: nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010c.

STOCKINGER, Gottfried. A interação em ciberambientes e sistemas sociais. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos (Orgs.). **Janelas do ciberespaço**. Comunicação e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2001.

TAVARES, José. Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Um Computador por Aluno. **Ações na escola**, 2010. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/acoes.html> Acesso em 22 fev. 2011 às 02h20.

Um Computador por Aluno. Disponível em: <<http://ucape.blogspot.com/>> Acesso em 22 fev. 2011 às 03h20.

VANDENBERGH, Frédéric. **Teoria social realista**: um diálogo franco-britânico. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

VALENTE, José. **Por quê o computador na educação?** 1993. Disponível em: http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie09.htm Acesso em 05 out. 2011 às 03h25.,

WAGNER, Helen. **Estilos reflexivos nas deliberações do self por autorrelatos de conversa interna**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26810/000761019.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 de out. de 2011 às 02h35.

XAVIER, Antônio. **Letramento digital e ensino**. Disponível em:
<<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em 25 out. 2010 às 03h.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ANEXO 1. TERMO DE CONSENTIMENTO

Data: _____

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Programa: Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica

Título do estudo: Travessia reflexiva do silêncio/diálogo interior: a construção do professor no contexto da cibercultura

Objetivo: Analisar a construção da concepção do professor na Cibercultura e repercussão nas ações pedagógicas com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) em escolas públicas municipais de Pernambuco.

Declaro que os objetivos e detalhes dessa pesquisa foram explicitados pela pesquisadora. Tenho consciência de que meu nome e informações particulares serão preservados. Desse modo, concordo em contribuir com a pesquisa e colaborar com a pesquisadora.

Nome do pesquisado:

Assinatura:

RG: _____

Nome da testemunha:

Assinatura:

RG: _____

Nome da pesquisadora:

Assinatura:

RG: _____

ANEXO 2. MICROQUESTIONÁRIO

- 1) Nome:
- 2) Sexo:
Feminino () Masculino ()
- 3) E-mail:
- 4) Faixa etária:
20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () Mais de 50 anos ()
Tipo de formação inicial:
Magistério () Normal Médio () Pedagogia () Outros ()
Qual: _____
- 5) Tempo de conclusão da formação inicial:
- 6) Tempo que trabalha na escola:
- 7) Local de acesso à *internet*?
Casa () Lan house () Escola () Casa de amigos/parentes () Outros () Sente-se confortável em utilizar a *internet*?
Sim () Não ()
- 8) Desde quando você começou a usar a *internet* antes do Programa UCA?
- 9) Qual momento do dia você costuma acessar a *internet*?
- 10) O que costuma acessar na *internet*?
- 11) Quais Tecnologias de Informação e Comunicações você utiliza no cotidiano (celular, I-pod, Computador com *internet*, MP3, MP4...? Para quê?
- 12) Como utiliza a *internet* na dimensão pedagógica?

ANEXO 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA

CAMPO:

SUJEITO:

QUESTÕES

- 1) Motivações para ingressar na profissão e construtivos da concepção do professor acerca da sua profissão, especificamente, os aspectos considerados marcantes vivenciados anteriormente à formação inicial
- 2) Experiências na formação inicial, continuada e pessoal que contribuíram consideravelmente, para a construção de sua concepção do professor e para sua prática pedagógica,
- 3) Teorias/teóricos das diversas áreas vinculadas ou não à Educação que apoiam sua ação pedagógica,
- 4) Como você se percebe enquanto professor?
- 5) A relação dos sujeitos com a tecnologia (como utilizou na sua vida)
- 6) Expectativas em relação a proposta do PROUCA na dinâmica de sala de aula;
- 7) Desafios para o desenvolvimento de ações pedagógicas no PROUCA (Impactos negativos e positivos); Relação da inclusão digital com pressupostos do PROUCA (autonomia, aprendizagem, criatividade, inclusão social)
- 8) Ações desenvolvidas ou planejadas para desenvolver atividades com o Netbook *online*;
- 9) Diferencial do PROUCA nas atividades desenvolvidas na sala de aula e na sua atuação profissional? (O PROUCA tem potencializado o interesse dos alunos em participar das atividades propostas)?
- 10) Houve mudanças na concepção do papel do professor com influência do PROUCA (forma que concebe a educação, o aluno, a aprendizagem, o papel do professor na formação humana)?

ANEXO 4. MÚSICA

Transfiguração

Cordel Do Fogo Encantado

Composição: Lirinha

A paixão é um mar

Parabólica

Dilatada

Estrada que dói

Encanto de flor

Labirinto

Espera de redes

Parece toda raiz

Só raiz

Quando não canta o trovão

Transfiguração

Com a sua pele sagrada

A sua boca sagrada

E a sua vida no chão

Volta que esse mundo só precisa de você

Volta outro homem nunca assim vai te chamar

Não fique ai enterrada

Não fique ai enterrada

Vem pra rua

ANEXO 5. POEMA

Quem morre

Morre lentamente
quem se transforma em escravo do hábito,
repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca
Não se arrisca a vestir uma nova cor ou não conversa com quem não conhece.

Morre lentamente
quem faz da televisão o seu guru.

Morre lentamente
quem evita uma paixão,
quem prefere o preto no branco
e os pingos sobre os "is" em detrimento de um redemoinho de emoções,
justamente as que resgatam o brilho dos olhos,
sorrisos dos bocejos,
corações aos tropeços e sentimentos.

Morre lentamente
quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho,
quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho,
quem não se permite pelo menos uma vez na vida,
fugir dos conselhos sensatos.

Morre lentamente
quem não viaja,
quem não lê,
quem não ouve música,
quem não encontra graça em si mesmo.

Morre lentamente
quem destrói o seu amor-próprio,
quem não se deixa ajudar.

Morre lentamente,
quem passa os dias queixando-se da sua má sorte
ou da chuva incessante.

Morre lentamente,
quem abandona um projeto antes de iniciá-lo,
não pergunta sobre um assunto que desconhece
ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe.

Evitemos a morte em doses suaves,
recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior
que o simples fato de respirar. Somente a perseverança fará com que conquistemos
um estágio esplêndido de felicidade.