

FABIO BOTELHO JOSGRILBERG

***O mundo da vida e as tecnologias de informação e
comunicação na educação***

Tese apresentada à Área de Concentração: Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Roberto Alves.

São Paulo
2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora

Dedicatória

Dedico este trabalho aos docentes que acreditam em processos educativos inspirados por relações humanas mais fraternas e aos amigos da Comissão de Educação e Tecnologia da Secretaria de Educação de Mauá (gestão 2000-2004).

Agradecimentos

Agradeço a Deus, fonte eterna de inspiração de amor e justiça. Agradeço também a meus pais, Rui e Tereza, minha esposa, Bila, irmãs, Érika e Karen, e amigos que me acompanharam nesta caminhada.

Registro ainda meu agradecimento pela abertura e companheirismo dos colegas de Mauá, em especial Geraldina, Chiquinho e Claudete, integrantes da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Mauá. Sou extremamente grato ao mestre Luiz Roberto Alves pelo apoio, orientação e inspiração para pensar o espaço público, a cidade e o sonho de construção de uma nova cidadania. Também não há como expressar a minha gratidão pela atenção recebida das docentes da rede municipal de educação de Mauá que, voluntariamente, participaram desta pesquisa.

Na sua forma material, unicamente corpórea, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem ao território e ao cotidiano. De um ponto de vista existencial, elas podem obter um outro uso e uma outra significação.

Milton Santos

Resumo

Esta pesquisa buscou descrever o processo de instituição de significados para o computador na escola. Optou-se por uma abordagem qualitativa junto a docentes do ensino público municipal de Mauá, São Paulo. O corpus foi constituído a partir de técnicas de observação participante, grupos focais e entrevistas individuais, orientados teoricamente pela fenomenologia do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty.

A pesquisa permitiu perceber como a presença do computador na escola forçou a rearticulação dos saberes em três níveis: na gestão administrativa, na infra-estrutura e nas práticas pedagógicas. Ao nível da gestão administrativa, revelou-se a tensão entre os poderes estabelecidos, especificamente, entre técnicos e educadores. Já no ambiente escolar, a presença das TIC forçou a reorganização do espaço físico, nem sempre preparado para receber os laboratórios de informática. Em termos pedagógicos, as docentes que participaram desta pesquisa relataram a vivência do objeto técnico sob diferentes formas, tais como sob experiência de limite frente aos novos desafios, pressão da sociedade, abandono em sala de aula, entre outros modos.

No entanto, a experiência das professoras não está restrita a dificuldades ou resistências. As docentes também vislumbraram possibilidades diversas sobre o uso do computador com os alunos, mesmo as que não sabiam usar a ferramenta, e expressaram a forma como amarram a presença das TIC à maneira como se projetam como educadoras e percebem o espaço escolar. Nesse processo de doação de sentido, as professoras retomam uma cultura sedimentada sobre a tecnologia, pela mídia, teorias pedagógicas, entre outras fontes, para expressar sentidos novos a partir do estilo próprio de cada uma se engajar com o mundo.

Abstract

This research was aimed at describing the process of meaning institution to the computer within the school. The analysis has opted for a qualitative approach with teachers from the local public school system of Mauá, São Paulo. The corpus has been built upon participant observation, focal groups and individual interview techniques, theoretically oriented by the French philosopher Maurice Merleau-Ponty's phenomenology .

The research has made it possible to perceive how the computer presence within the school has forced the reorganization of the established knowledge in three levels: administrative, physical infra-structure and pedagogical. At the administrative level, tension between the given powers, namely, between the technical support and teachers, has come to light. In the school environment, the ICT presence has pushed architectural changes forward, which has not always found the proper space to host the Infolabs. As to the pedagogical concerns, the teachers who have taken part in this research reported how they underwent the experience with the technical object under different forms, such as under the experience of personal limits in face of the new challenges, the pressure of society, and the loneliness in a classroom, among other ways.

However, the teachers' experiences were not restricted to difficulties or resistances. They have also foreseen various possibilities to work with the computer with the students, even those teachers who did not know to use the equipment, and have reported the way they link the ICT presence to the way they project themselves as educators and how they perceive the school's environment. In this process of giving meaning, the teachers retake a given culture about the technology, reproduced by the media, pedagogical theories, among other resources, to express new meanings from each unique style to relate to the world

Lista de tabelas

- Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.
- Tabela 2 - Quadro comparativo/cidades do Grande ABC.
- Tabela 3 - Ranking da Inclusão Digital.
- Tabela 4 - Alunos matriculados no ensino municipal.
- Tabela 5 - Ranking de *e-readiness*.

Lista de abreviaturas e siglas

- (CEdT) Comissão de Educação e Tecnologia da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Mauá
- (CMSI) Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação
- (DIEESE) Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
- (DTTI) Departamento de Democratização da Tecnologia da Informação da Prefeitura de Mauá
- (FMI) Fundo Monetário Internacional
- (NOEI) Nova Ordem Econômica Mundial
- (NOMIC) Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação
- (MEC) Ministério da Educação
- (OECD) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- (OIT) Organização Internacional do Trabalho
- (ONU) Organização das Nações Unidas
- (PDAIE) Programa de Democratização do Acesso à Informática pela Educação da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Mauá
- (TIC) Tecnologias de Informação e Comunicação
- (UNESCO) Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Livros de Maurice Merleau-Ponty

- (FP) *Phénoménologie de la perception* (Fenomenologia da percepção)
- (PM) *La prose du monde* (A prosa do mundo)
- (VI) *Le visible et l'invisible: suivi de notes de travail* (Visível e invisível: seguido de notas de trabalho)

Sumário**I – Definindo o destino**

1. Introdução	13
2. Assunto e problema de pesquisa	19
3. Justificativa do estudo quanto à relevância e originalidade	25

II – Fazendo as malas

4. Quadro teórico de referência	31
5. Procedimentos metodológicos	46
5.1 Observação participante	53
5.2 Grupo focal	55
5.3 Entrevistas individuais	57
5.4 Análise do corpus	58

III – Na estrada

6. A paisagem: a cidade como encruzilhada de representações	36
7. A busca de um projeto	70
7.1 Observação participante	71
7.1.1 Reorganização do poder	77
7.2 Grupos focais	84
7.2.1 Grupo focal 1	85
7.2.1.1 Tipificação – grupo focal 1	93
7.2.2 Grupo focal 2	95
7.2.2.1 Tipificação – grupo focal 2	101
7.2.3 Grupo focal 3	104
7.2.3.1 Tipificação – grupo focal 3	109

7.3	Entrevistas	112
7.3.1	Escola 1	112
7.3.1.1	Tipificação – escola 1	115
7.3.2	Escola 2	117
7.3.2.1	Tipificação – escola 2	120
7.3.3	Escola 3	122
7.3.3.1	Tipificação – escola 3	126
7.3.4	Escola 4	128
7.3.4.1	Tipificação – escola 4	131
7.3.5	Escola 5	134
7.3.5.1	Tipificação – escola 5	138

IV – Primeira estação

8.	O período técnico-científico-informacional e as TIC na educação	142
9.	O mundo da vida no ambiente escolar e o período técnico-científico-informacional	159

V – Próximas estações

10.	Considerações finais	181
11.	Bibliografia	200
12.	Anexos	207

I - Definindo o destino

1. Introdução

*O mar é teu espelho; você contempla a sua alma.
Charles Baudelaire*

As recentes mudanças provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) suscitam sentimentos díspares. Tal qual a metáfora no poema de Baudelaire, o "mar" tecnológico é motivo de contemplação e, em certa medida, reflete o homem contemporâneo, guardando mistérios, esperanças e alimentando temores. A tecnologia e seus desdobramentos, em um momento marcado pelo processo globalizante em seus diversos níveis voltam a ser motivo de questionamento neste trabalho. Mais especificamente, o que se pretende é pensar o processo de instituição de significados sobre computador na escola com vistas a contribuir para o debate em torno de uma política pública de democratização do acesso à informática pela educação. Pensar essa relação requer, entre outras tarefas, investigar os processos econômicos, políticos, bem como as expressões que alimentam os diversos modos de formação de sentido sobre a presença das TIC na escola. Em resumo, o objetivo é descrever a relação dialética entre as condições impostas pelo período técnico-científico-informacional, conforme definição dada por Milton Santos¹, e a ação doadora de sentido de docentes da rede municipal de ensino de Mauá. Trata-se de recolocar o processo de sedimentação cultural sobre o computador na educação na corrente significativa que brota da vida cotidiana de educadoras; docentes que retomam uma linguagem em que pululam expressões como inteligência coletiva, competência, comunidade virtual, democracia eletrônica, exclusão digital, analfabetismo digital, cidade virtual, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Informação, Sociedade da Comunicação, ciberespaço,

¹ SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002, p. 233.

cibercultura, surfar e tantas outras, e produzem novos significados de modo situado, criativo e de tal maneira que, muitas vezes, escapam aos olhos de gestores da educação pública ou mesmo da pesquisa acadêmica.

O trabalho tem a esperança de fomentar o debate sobre o que poderia vir a ser uma política pública de "democratização do acesso à informática pela educação", conforme o título do projeto articulado pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Mauá². Reconhece-se, portanto, o ambiente escolar como o principal espaço de democratização do acesso à informática na sociedade brasileira, ainda que se registre o valor de programas administrados pelo terceiro setor e os de telecentros/infocentros sob responsabilidade do Estado em diversos níveis. A opção por trabalhar com gestores de educação e docentes aponta para uma questão crucial: o processo de democratização referido começa pela compreensão da relação desses profissionais com a tecnologia e com o espaço escolar. Esta pesquisa, portanto, já aponta para uma outra necessidade: a compreensão da relação dos diferentes grupos de estudantes com esses mesmos objetos técnicos; projeto de suma importância, mas que não será contemplado nesta pesquisa

A ênfase no acesso à informática pela educação, porém, precisa ser ressaltada. Não se trata apenas de um recurso estilístico, mas de uma necessidade de deixar claro que o centro das atenções está no processo educativo para o qual a informática pode oferecer apenas um novo suporte para a interação entre alunos e docentes ou como possibilidade de acesso a informações. Essa foi a preocupação central do PDAIE (Programa de Democratização do Acesso à Informática pela Educação), projeto desenvolvido pela Comissão de Educação e Tecnologia da Secretaria de Educação de Mauá, na Grande São Paulo, o principal campo desta pesquisa.

Mas por que não utilizar a expressão consagrada "inclusão digital"? Entende-se que a ênfase dada à tecnologia e não ao processo social prioritário pode ser perigosa. Em geral,

² PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À INFORMÁTICA PELA EDUCAÇÃO (PDAIE). Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Mauá, 2002,

muitos administradores de programas de democratização do acesso à informática têm consciência do fato, mas sua linguagem não indica isso. O acesso à tecnologia ou ao desenvolvimento tecnológico não resolve a questão social. A exclusão digital é apenas uma dimensão da exclusão social³. O problema é político e econômico. Contudo, há que se reconhecer que a educação, especialmente a pública, ao menos nos níveis infantil e fundamental, tem um papel importante na busca por relações sociais mais equilibradas, mesmo que dela não se faça "tábua de salvação" das mazelas humanas. As contradições do sistema capitalista neoliberal não serão solucionadas pela expansão da educação, conforme nos alerta a crítica de Forrestier⁴, nem pela simples ampliação do número de pontos de acesso à Internet. No entanto, a escola pode ser um espaço privilegiado de reinvenção das relações humanas estabelecidas no meio técnico-científico-informacional. O ambiente escolar público municipal, por essa razão, serve de substrato para o desenvolvimento desta pesquisa. No encontro com as docentes do ensino público de Mauá, buscou-se descrever e compreender o movimento dos significados que, em filigrana, revelam fissuras nos discursos sobre a educação e o progresso técnico, para reinventar as possibilidades que se amarram a projetos de vida diversos, em relações intersubjetivas próprias, ainda que sob condições locais adversas; ou, como queria Paulo Freire,

Estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma forma para outra. Porém, o que eu não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de "estar sozinha", já não pode ser instrumental⁵.

O sentimento em relação aos avanços da tecnologia é paradoxal. A chamada Sociedade da Informação, termo ambíguo e questionável, surge como um palco de possibilidades e limites marcantes. Os limites ficam evidentes em razão do desemprego

³ SORJ, B. **Brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade social na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar/Unesco, 2003, p. 62.

⁴ Cf. FORRESTIER, V. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

⁵ FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 88.

estrutural, o aumento dos níveis de pobreza, não só em função da tecnologia, mas também em função dela, entre outros problemas. Já as possibilidades brotam pela proximidade propiciada pela técnica, que permite novas formas de comunicação e produção de conhecimento: aproximação de seres humanos que nutrem a percepção das diferenças e a criação de novas solidariedades; conhecimento que floresce graças ao acesso a informações diversas e novas condições de difusão antes restritas a grupos de poder locais e a uma infinidade de meios de interação.

O campo de trabalho para esta pesquisa foi a rede municipal de ensino de Mauá. Nesse ambiente, acompanhou-se durante meses a tentativa de construção de um programa de democratização do acesso à informática pela educação em reuniões, debates, colóquios e emais encontros de trabalho. Em outros espaços, foram ouvidos os relatos de docentes pressionadas pelo desafio de incorporar os novos laboratórios de informática a suas práticas pedagógicas. No centro das atenções, a relação dialética entre as condições técnico-administrativas, avançando sempre com a velocidade dos interesses políticos, orçamento disponível e sonhos de funcionários públicos, e as possibilidades de incorporação das máquinas ao cotidiano escolar, mediatizada pela produção de sentido das docentes sobre as transformações em curso.

A título de introdução, cabe dizer que este trabalho inspira-se numa abordagem metodológica qualitativa, que pode ser dividida em três momentos fundamentais: observação sistemática, grupos focais, entrevistas individuais. Enquanto estudo qualitativo, não pretende estabelecer generalizações empíricas, mas espera descrever a construção de sentidos sobre a presença do computador na escola. A utilização de três procedimentos metodológicos distintos não teve por objetivo a validação empírica no sentido positivista, mas tenta apresentar diferentes perfis de um fenômeno que se revela à percepção do pesquisador.

Quanto à constituição e análise do corpus, o trabalho alimenta-se teoricamente de uma abordagem fenomenológica, particularmente da obra do filósofo francês Maurice

Merleau-Ponty. Destaque-se, antes, que se entende o conceito corpus na acepção de Bauer e Aarts: "Defendemos que a construção de um corpus tipifica atributos desconhecidos, enquanto que a amostragem estatística aleatória descreve a distribuição de atributos já conhecidos no espaço social"⁶.

Em uma pesquisa de orientação fenomenológica, as entrevistas e os grupos focais fornecem os relatos necessários para a descrição do sentido expresso por sujeitos que se engajam com o mundo de maneira situada. Neste caso, tem-se por objetivo "captar a imposição de sentido"⁷ expresso por docentes na relação única que estabelecem com o mundo. Descreve-se, portanto, a forma como essas pessoas em sua ipseidade se engajam com o mundo, do qual a escola e o computador fazem parte, sem pretender revelar relações causais que determinam seus comportamentos. A análise do corpus fomentará a discussão final sobre as possibilidades de inserção das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar.

Na busca da compreensão desse fenômeno, estruturou-se este trabalho baseado na metáfora da viagem. A inspiração para esta figura de linguagem em particular vem de Michel de Certeau, o viajante⁸. O autor, jesuíta e intelectual que circulava em diversas áreas do saber, costumava se apresentar como tal a fim de deixar clara a necessidade de se manter em movimento, de não se assentar sobre os conhecimentos adquiridos, seja na vida espiritual ou acadêmica. Na metáfora, revelam-se também aspectos importantes do método, conforme o sentido grego de não ser apenas "estudo metódico de uma ciência", mas também como "caminho tortuoso"⁹. Inicia-se, aqui, portanto, um movimento que não se encerra no último capítulo.

⁶ BAUER, M.W. & AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Guareschi, P. A. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 40.

⁷ CARVALHO, A. S. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 60.

⁸ CERTEAU, M. **L'étranger ou l'union dans la différence**. Paris: Desclée Brouwer, 1969; 1991, p. 2.

⁹ PEREIRA, I. S. J. **Dicionário grego-português e português-grego**. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa,

A metáfora da viagem, contudo, ganha contornos ainda mais intrigantes se tomada na acepção dada por Ianni: "seja como modo de descobrir o 'outro', seja como modo de descobrir o 'eu'"¹⁰. Para o sociólogo, "É como se a viagem, o viajante e a sua narrativa revelassem todo o tempo o que se sabe e não se sabe, o conhecido e o desconhecido, o próximo e o remoto, o real e o virtual [...] Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias"¹¹.

Portanto, conforme a metáfora do viajante, esta empreitada está estruturada em quatro partes: 1) Definindo o destino, 2) Fazendo as malas, 3) Na estrada, 4) Primeira estação; 5) Próximas estações. Na primeira etapa, da qual esta Introdução faz parte, serão apresentados o assunto e o problema da pesquisa, a justificativa do estudo quanto à relevância e originalidade e os objetivos da pesquisa. O segundo momento será dedicado à apresentação do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos empregados. No terceiro momento, "Na estrada", dar-se-á o desenvolvimento da pesquisa. Nesse capítulo, será realizada a análise e descrição do corpus. Na quarta parte, "Primeira estação", será feita a reflexão sobre a educação e as técnicas do período técnico-científico-informacional em diálogo com a descrição do corpus desta pesquisa. Por último, serão apresentadas as considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

1957

¹⁰ IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 13.

¹¹ *Ibidem*, p. 13.

2. Assunto e problema da pesquisa

As mudanças tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas trouxeram alterações profundas para trabalhadores urbanos e rurais. O trabalho está globalizado¹² e a presença de avançadas tecnologias nas mais diversas atividades humanas é inevitável. Nesse cenário, novas competências passaram a determinar as condições necessárias para a obtenção de emprego. Como comentou Ianni, cada vez mais atividades intelectuais e manipulações simbólicas parecem ocupar o cotidiano das empresas¹³. Além de novas tarefas, a organização do trabalho também já não é a mesma. As necessidades são inúmeras: especialização flexível, redução dos níveis hierárquicos, descentralização¹⁴, entre outras novas formas de gestão que visam melhorar a performance, tendo como um de seus suportes as TIC.

O processo de globalização e expansão do capitalismo, sustentado pelas tecnologias digitais, garantiu avanços nas mais diversas áreas do saber. Novas formas de gerenciamento e transmissão de informação facilitaram o comércio e a produção em escala mundial. Por outro lado, a dinâmica capitalista fomentou o desenvolvimento desequilibrado e injusto intra e entre regiões, o que não chega a ser uma novidade histórica. Entre as principais questões sociais em jogo, Ianni chama a atenção para o desemprego cíclico e estrutural, crescimento das subclasses, superexploração da força de trabalho, diversos tipos de discriminação e múltiplas manifestações de pauperização absoluta e relativa¹⁵. No âmbito do trabalho, contratos flexíveis, terceirizações e as cadeias produtivas espalhadas em diferentes regiões do globo contribuíram para o enfraquecimento dos sindicatos e das lutas por melhores condições; em xeque a consciência social do trabalhador¹⁶.

Segundo Gabriel Cohn, uma das principais características da chamada Sociedade da Informação é a "sobredeterminação" das relações sociais a partir da lógica

¹² IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 123

¹³ *Ibidem*. p. 126.

¹⁴ DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da informação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000, p. 35.

¹⁵ IANNI, op. cit., p. 134.

¹⁶ *Ibidem*, p. 142.

informacional¹⁷, ou seja, em função de uma lógica binária à moda dos "uns" e "zeros" da informática. A partir do paradigma informacional, as discussões sobre a organização do espaço social também parecem obedecer a tal lógica. Expressões como exclusão digital e muro digital revelam uma análise que pressupõe a ausência de níveis intermediários de inserção ou zonas de conflito na dinâmica social condicionada pelas novidades tecnológicas: ou se está dentro do processo, da rede, ou se está fora. A "geografia tecnológica" pressupõe apenas "dentro" ou "fora" e quase não há passagens entre um espaço e outro. Pelo contrário, se a análise feita por Castells for correta, há casos em que o afastamento é recíproco: “Quando a Rede desliga o Ser, o Ser, individual ou coletivo, constrói seu significado sem a referência instrumental global: o processo de desconexão torna-se recíproco após a recusa, pelos excluídos, da lógica unilateral de dominação estrutural e exclusão social”¹⁸.

Estar fora implica principalmente não participar dos processos econômicos principais do modo capitalista atual. O que é pior: a situação de quem não participa dos fluxos, por mais catastrófica que seja, não altera, teoricamente, o funcionamento da rede. Ainda que esta reflexão se apresente no horizonte de análise do cenário global, o afastamento recíproco, no entanto, não significa necessariamente que aqueles que foram excluídos do processo não são atingidos pela expansão do atual sistema técnico. Antes, se a questão for pensada dialeticamente, é possível perguntar se os excluídos não são constituintes do poder da rede. Por exemplo, as populações da África ou da América Latina que são excluídas são as mesmas que fornecem os imigrantes de países desenvolvidos que sustentam uma economia informal de dimensões que não podem se desconsideradas.

A partir dessa lógica binária que organiza algumas interpretações das relações sociais atuais, diversas iniciativas tentam, justamente e com níveis variados de sucesso, derrubar o tal "muro digital". Expressões como exclusão digital e analfabetismo digital

¹⁷ COHN, G. A forma da sociedade da informação. In **Desafios da Comunicação**. Dowbor, L; Ianni, O; Resende, P; Silva, H. (Orgs.) . Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 21.

¹⁸ CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol 1. 4. ed. Trad. Majer, R. V. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000, p. 41.

estimulam a convergência de plataformas de governo, projetos de organizações não-governamentais e programas de empresas. Ação social, marketing e responsabilidades do Estado misturam-se em diversas linhas de ação: acesso à Internet em escolas públicas ou em telecentros e infocentros; capacitação de professores para o uso da tecnologia; capacitação de jovens e adultos.

As propostas pedagógicas variam entre a valorização do saber instrumental e abordagens de educação integral que priorizem a conscientização do educando sobre diferentes aspectos da informática e cidadania. Apesar das diversas estratégias, há em comum o reconhecimento da informática como condição para o emprego e para a participação em diferentes dinâmicas sociais.

De fato, suprir as necessidades de formação da população para a participação ativa nas novas relações sociais é, sem dúvida, um dos grandes desafios das sociedades atuais. Ainda lutando contra o analfabetismo, funcional ou não, torna-se necessário garantir a educação para o uso das tecnologias de informação e comunicação; uso que pressupõe a capacidade de leitura e escrita.

No entanto, as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional público brasileiro, não obstante a expansão da rede e de casos de sucesso em algumas áreas, são notórias. Em relação à tecnologia, os problemas ainda são agravados pela falta de infra-estrutura, despreparo do corpo docente para o uso da tecnologia aplicada à educação e, em alguns casos, atos de violência, responsáveis pelo roubo de equipamentos e vandalismos. Não raramente, para grande parte dos trabalhadores, a formação para o uso da tecnologia ocorre fora da escola. Para quem está empregado, o processo educativo ocorre dentro da própria empresa. Para os que não têm essa opção, restam os programas desenvolvidos por organizações não-governamentais e projetos de educação de jovens e adultos; iniciativas interessantes, mas que de forma alguma dão conta da demanda global.

No caso brasileiro e, de certa forma, da América Latina em geral, o modelo econômico ainda é motivo de questionamentos. Apesar da circulação de certos argumentos que associam tecnologia com produtividade, produtividade com mais emprego e, portanto, com melhores condições de vida, a realidade brasileira e mesmo mundial negam tal lógica. No início desta década, a euforia motivada pelos avanços tecnológicos revelaram-se contraditórias. O estudo desenvolvido por Márcio Pochmann em *O Emprego na Globalização* descreve aspectos importantes que devem ser considerados em qualquer análise sobre o tema:

Dado o tipo de demanda de trabalho que mais cresceu nos anos 90 no Brasil, parecem falsas tanto as hipóteses que sustentam existir mudanças generalizadas no conteúdo dos postos de trabalho como os argumentos que apontam para a existência de desemprego motivada por uma oferta de trabalho inadequada aos requisitos da contratação empresarial¹⁹.

E ainda:

Ao contrário do que indica o senso comum, a taxa de desemprego tem sido mais expressiva para pessoas com escolaridade entre 4 e 7 anos do que para os trabalhadores com menos de 1 ano de acesso à educação. Essa situação possivelmente esteja revelando a natureza das ocupações que têm sido criadas mais recentemente no país, muito mais vinculadas às formas de produção e reprodução de estratégias de sobrevivência do que a postos de trabalho de qualidade associadas ao novo paradigma tecnológico²⁰.

Note-se que, apesar de o autor falar de "ocupações que têm sido criadas", ele se refere a um contexto de aumento das taxas de desemprego aberto no país e no mundo e de centralização dos postos de trabalhos qualificados em países de economias capitalistas avançadas. Dessa forma, os discursos que associam de maneira ingênua, ou não, tecnologia-produtividade-emprego merecem, no mínimo, uma revisão. Da mesma maneira, a ênfase apenas na formação profissional, e não em estratégias e técnicas de comunicação para a construção da cidadania e de solidariedades na comunidade, pode vir minada por uma distorção sobre o uso da informática.

¹⁹ POCHMANN, M. *O emprego na globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001, p. 70.

²⁰ *Ibidem*, p. 105.

Contudo é possível encontrar, a partir de 2003, indicadores mais positivos sobre o emprego no país. Na Região Metropolitana da Grande São Paulo, a taxa de desemprego aberto caiu de 10,4% para 10,2%²¹. Globalmente, o cenário também foi de melhora a partir de 2002. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), houve um crescimento de 1,7% da taxa de emprego global em 2004, atingindo 61,8% da população.

Não obstante os avanços, o relatório da OIT é contundente ao afirmar que "dos cerca de 2,8 bilhões de trabalhadores no mundo, quase a metade não ganha o suficiente para elevá-los e suas famílias acima da linha de pobreza de US\$ 2 por dia. Entre esses trabalhadores pobres, 535 milhões vivem com suas famílias em extrema pobreza com menos de US\$ 1 por dia"²². No Brasil, a situação não é menos preocupante. Segundo o Anuário dos Trabalhadores 2005 do Dieese, "a remuneração dos empregados apresenta contínua redução e perde importância relativa no PIB [...] em contrapartida, a participação do lucro das empresas tem crescido, uma vez que o excedente operacional bruto representou 45% do PIB em 2004"²³.

Portanto, as equações que envolvem a relação acesso às TIC e melhoria das condições de trabalho nas cidades globalizadas precisam ser analisadas cuidadosamente. E mais: imaginar, conforme o quadro descrito, que o processo de popularização da informática e o possível desenvolvimento econômico dar-se-ão apenas pela ação de projetos sustentados por empresas em parcerias com o terceiro setor pode ser uma posição otimista demais, já que a dinâmica do mercado mundial traz dados socioeconômicos ainda estarrecedores. Como sugere Sérgio Amadeu de Oliveira, a luta pela democratização do acesso e formação para o

²¹ DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE). **PED - Pesquisa de emprego e desemprego na região Metropolitana de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/ped/sp/pedrmsp1105.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2005

²² ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Global Employment Trends Brief, February 2005**. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/download/get05en.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

²³ DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE). **Publicação do DIEESE permite análise da situação dos trabalhadores do país**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anu/reliseanuário2005.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2005.

uso da informática deve ser elevada a uma questão de política pública²⁴. Ou seja, o papel do Estado é fundamental.

Mas qual Estado? O modelo do Welfare State, jamais alcançado pelos países latino-americanos, está em processo de profunda revisão de suas funções públicas. Por outro lado, as sugestões de desmantelamento geral do Estado pouco contribuem para a discussão do problema e apenas refletem um neoliberalismo predatório, calcado no falso pressuposto de competição entre indivíduos sob igualdade de condições. Há, contrariamente a essas idéias, segundo Claus Offe, a exigência de um equilíbrio entre Estado, mercado e comunidade. Qualquer supervalorização de um desses pontos é questionável; um poder público superdimensionado é tão falacioso quanto a capacidade do mercado de resolver os problemas sociais ou a crença no terceiro setor para cumprir tal tarefa²⁵. Pensar a revisão das funções do poder público não significa desconsiderar a sua função estratégica e fundamental na organização da sociedade.

É nesse cenário ambíguo que docentes e administradores de Mauá se vêem diante do desafio de implantar um projeto de democratização da informática pela educação. Trata-se de mais uma cidade, conforme sugeriu Santos, que é espaço de tensão, conflitos e solidariedades; a cidade como "encruzilhada" do global e do local, de cidadãos, empresas, poder público, de técnicas variadas e concorrentes em que há o reconhecimento de que a técnica não conseguiu melhorar a existência de todos, reconhecimento garantido pela proximidade das pessoas²⁶. Essa constatação força a busca de novas possibilidades e soluções.

²⁴ SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 41.

²⁵ Cf. OFFE, C. A atual transição da história e algumas opções básicas para as instituições da sociedade. In **Sociedade e Estado em transformação**. BRESSER, L.C.; WILHEIM, L.S. (Orgs.). São Paulo: Editora Unesp, 2001, pp. 119-145.

²⁶ SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2000, p. 95.

3. Justificativa do estudo quanto à relevância e originalidade

"A revanche da realidade": com esse curioso título Laymert Garcia dos Santos descreve como a realidade minou o ambicioso projeto de educação via satélite, batizado Saci, na virada da década de 1960 para a de 1970²⁷. Há pouco mais de uma década, após o advento da Internet comercial, a realidade parece estar incomodando administradores e governantes novamente. A dificuldade enfrentada pela administração de novas tecnologias de informação e comunicação já virou notícia. Além do fracasso de um grande número das chamadas empresas "pontocom", a incorporação de tecnologia para suporte de processos de gestão tem revelado também um número expressivo de insucessos. Conforme pesquisas de consultorias divulgadas pela revista *Exame*²⁸, em 2002 havia a perspectiva de redução de investimento em tecnologia. A euforia dos anos 1990 pareceu dar lugar a uma postura menos ingênua e mais pragmática em relação às mudanças de paradigmas.

O ânimo para os investimentos somente foi recuperado em 2005. Ao que parece, empresários, e agora escolas e governos, necessitavam superar um período de acomodação dos objetos técnicos ao território para voltar a concentrar mais decididamente suas forças nas TIC. A cultura necessária para o novo período foi construída, como normalmente acontece, com menos velocidade que a expansão da infra-estrutura. As condições globais da economia também foram um fator importante para essa retomada. Como anunciou o *The 2005 e-readiness rankings*, publicado pela *Economist Intelligence Unit*, ligado à revista *The Economist*: "O último ano talvez foi o primeiro desde o estouro da bolha de tecnologia que a economia global sentiu-se confortável num ambiente digital [...] A melhor notícia, no entanto, é que este entusiasmo renovado pela economia da Internet vem com uma dose saudável de sobriedade"²⁹.

²⁷ SANTOS, L.G.. **Desregulagens**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 177.

²⁸ TEIXEIRA JÚNIOR, S. Como evitar o desperdício. **Revista Exame**, São Paulo, ano 36, n. 760, fev. 2002.

²⁹ ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT; IBM INSTITUTE FOR BUSINESS VALUE. **The 2005 e-readiness rankings**. Disponível em: http://graphics.eiu.com/files/ad_pdfs/2005Ereadiness_Ranking_WP.pdf>. Acesso em:

A questão não é simplesmente de fracasso ou sucesso, mas de reconhecer o processo de idas e vindas dos avanços tecnológicos. Talvez a primeira década do século XXI marcará a superação da fase de acomodação das novas tecnologias de comunicação e informação. O otimismo exagerado e as profecias apocalípticas começam a ensaiar uma aproximação. Parte da relevância deste trabalho talvez esteja exatamente na possibilidade de melhor compreensão dos processos ligados à incorporação de TIC no ambiente escolar, passada a euforia do advento de um novo meio de comunicação, no caso a Internet, e seus diversos serviços: e-mail, world wide web, chats, videoconferências, telnet e tantas outras formas que alimentaram os sonhos e os pesadelos de educadores, empresários, poderes públicos e comunidades diversas.

No ambiente escolar em particular, um mundo de possibilidades se abre entre as previsões pessimistas e as otimistas demais. Graças à criatividade de gestores, docentes e alunos, as TIC podem oferecer o suporte para novas e dinâmicas relações entre os atores envolvidos no processo educativo, além de garantir o acesso a informações antes inimagináveis em uma escola pública ou mesmo privada.

A aproximação das diferentes mídias à educação não é, de modo algum, uma novidade trazida pela popularização da microinformática e da Internet. Para ficar apenas na América Latina, podemos destacar pioneiros como Mário Kaplún e Paulo Freire. O argentino, já em 1942, com apenas 19 anos, colocava no ar seu primeiro programa educativo pela Rádio del Estado e pela Rede de Simplicidad (privada)³⁰. Freire, por sua vez, na década de 1960, fazia uso de slides e strip-filmes como objetos geradores de diálogo entre seus alunos³¹.

Nas últimas décadas, a aproximação dos campos da comunicação e educação se tornou ainda mais intensa. Linhas de pesquisa como Educomídia, Comunicação e Educação

22 dez. 2005.

³⁰ CARACRISTI, M.F.A. As idéias de Mário Kaplún: fenômeno latino da comunicação educativa. In **Pensamento Comunicacional Latino-americano**, Volume 1, número 4: julho/agosto/setembro 2000.

³¹ FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 115.

ou Educação e Comunicação, dependendo da área do programa, brotam pelo país afora e pelo mundo. Quanto à originalidade do projeto, desconhece-se, após pesquisa nos catálogos das bibliotecas de alguns dos principais programas de pós-graduação em comunicação do país (ECA, USP, Metodista, PUC-SP, PUC-RS e banco de teses da Capes), qualquer tese ou dissertação que aborde políticas públicas de democratização da informática, tomando a região do Grande ABC paulista como campo de pesquisa, e utilizando uma abordagem metodológica proposta. Encontram-se, no entanto, diversas análises, por vezes elaboradas em outras áreas do saber, sobre o impacto da tecnologia em ambientes específicos.

Há, porém, reflexões sobre políticas públicas a partir de estudos de casos na educação pública estadual³² e trabalhos desenvolvidos pelo terceiro setor³³. Uma das pesquisas que mais se aproxima desta proposta foi a dissertação de mestrado desenvolvida por Cristina Antunes Tavares Ferreira, *Entraves e resistências: formação continuada em informática aplicada à educação*³⁴. A pesquisadora tomou por objeto o Projeto de Formação Continuada em Informática Aplicada pela Educação, implantado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, em 2001. Sua abordagem metodológica optou por técnicas de observação participante e entrevistas individuais, utilizando um referencial teórico inspirado na psicanálise e autores do campo da educação e analistas do período técnico atual.

Também foi de particular interesse para esta pesquisa o trabalho de Manoela Lopes Lourenço, *Políticas públicas em comunicação/educação, uma análise da inserção da informática na escola pública paulista*³⁵. Lourenço buscou identificar as justificativas para a incorporação do uso da tecnologia nas escolas públicas a partir de documentos oficiais,

³² Cf. LOURENÇO, M. L. **Políticas públicas em comunicação/educação, uma análise da inserção da informática na escola pública paulista**. São Paulo: ECA-USP, 2001; SANTOS, R. **Uma análise da implantação do programa de introdução de novas tecnologias na escola pública**. PROINFO/MEC. São Paulo: FEA-USP, 2000.

³³ ASSUNÇÃO, R. O. A. **A inclusão digital: o projeto Sampa.org**. São Paulo: ECA-USP, 2001.

³⁴ FERREIRA, C.A.T. **Entraves e resistências: formação continuada em informática aplicada à educação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2003.

³⁵ LOURENÇO, M. L. **Políticas públicas em comunicação/educação, uma análise da inserção da informática na escola pública paulista**. São Paulo: ECA-USP, 2001.

matérias de jornais entrevista com gestores, além de contar com os registros do curso Comunicação, Educação e Novas Tecnologias, oferecido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo junto ao Programa de Educação Continuada para a área de Informática (PEC-Informática) da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Tanto o trabalho de Lourenço quanto o de Ferreira serão retomados nas considerações finais desta pesquisa.

Por último, é preciso destacar que, apesar dos trabalhos existentes sobre o tema, assim como outros que eventualmente possam não ter sido citados nesta pesquisa, a exigência de projetos que se dirijam diretamente ao processo de gestão de políticas públicas de democratização do acesso à informática pela educação deve ser estimulada. Trata-se de um desdobramento necessário da aproximação dos campos da educação e da comunicação. Ao que parece, o debate sobre o papel do Estado, em todos os seus níveis, está mais avançado no que se refere à presença dos grandes meios de comunicação de massa.

É fato, porém, que a questão da chamada inclusão digital, aos poucos, vai sedimentando o conhecimento necessário para fomentar as diversas políticas públicas, especialmente no que se refere a centros de acesso público à Internet. No entanto, o entendimento do ambiente escolar como espaço de democratização do acesso à informática necessita de uma maior sistematização de idéias.

Assim como já se podem encontrar diversas diretrizes sobre a utilização dos meios de comunicação de massa no país, inclusive com suportes constitucionais, faz-se necessário fomentar o debate sobre referências que possam inspirar os diversos projetos de uso da informática na educação. Os estudos de casos que se encontram na área de Comunicação e Educação têm condições de fornecer informações mínimas para trabalhar propostas de trabalhos novas. Esta sistematização de idéias, que não tem por meta ser uma camisa de força, pode evitar que erros comuns na gestão de políticas públicas de democratização do acesso à informática na educação se repitam.

Pelas razões expostas acima, este trabalho não pretende ser apenas uma descrição do processo de instituição do sentido sobre o computador na escola. Busca-se, a partir da compreensão alcançada sobre esse processo, contribuir, mesmo que minimamente, com proposições que possam imaginar novas formas de gestão da tecnologia no ambiente escolar.

II - Fazendo as malas

4. Quadro teórico de referência

As pesquisas em comunicação ao longo da história, e em especial a partir da década de 1930, desenvolveram algumas linhas principais que utilizaram as mais diversas fontes para a construção de seus objetos de estudo. De maneira geral, teorias sistêmicas – incluindo as diversas formulações estruturalistas –, abordagens dialéticas e fenomenológicas predominam em análises feitas nas diversas áreas das ciências sociais. Os estudos em comunicação, partindo desses paradigmas epistemológicos principais, se desenvolveram com ênfase na emissão, na recepção, nos meios, no contexto ou na mensagem, conforme o interesse e a realidade sócio-histórica dos pesquisadores, e priorizam aspectos discursivos, político-econômicos ou técnicos.

Diante do quadro epistemológico geral, optou-se, por uma abordagem fenomenológica de compreensão do ser-no-mundo para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre os diversos debates na fenomenologia, a leitura feita pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty será a principal referência. A fenomenologia foi de particular importância para a condução das entrevistas e grupos focais com as docentes da rede municipal de ensino de Mauá, assim como a análise do corpus constituído a partir desses encontros com as educadoras – em todo o trabalho houve diálogo apenas com um educador.

Note-se, como será explicitado adiante, que os encontros com as docentes foram precedidos de uma etapa orientada por técnicas de observação participante, quando foi possível acompanhar reuniões e discussões sobre o desenvolvimento do Programa de Democratização do Acesso à Informática pela Educação. As duas etapas, porém, devem ser entendidas como complementares, mas independentes no que se refere à formulação dos questionamentos. Enquanto a observação participante esteve aberta às contingências e ao curso natural das decisões dos administradores públicos, as entrevistas e os grupos focais buscaram descrever a forma de engajamento das docentes com a escola e o computador.

À guisa de esclarecimento sobre a utilização da fenomenologia nesta pesquisa, serão apresentadas em seguida algumas idéias centrais desse tipo de abordagem. Merleau-Ponty, seguindo a tradição fenomenológica inaugurada por Edmund Husserl, desenvolveu seu pensamento com ênfase no conceito “ser-no-mundo”, buscando compreender a experiência do mundo vivido e sua expressão pelo corpo próprio. Poucos discordariam que a principal contribuição deste autor para a filosofia foi o livro *Fenomenologia da percepção (FP)*, de 1945, no qual os principais conceitos merleau-pontyanos já estão esboçados ou, de alguma forma, as análises antecipam conclusões posteriores³⁶. Em seus últimos escritos, como reconhecem Paviani³⁷ e Muller³⁸, o filósofo faz algumas revisões sobre o seu percurso intelectual, sem, no entanto, renegar o trabalho da *FP*. Merleau-Ponty, então, reconheceu a necessidade de pensar a fenomenologia de todo ser, na direção de uma ontologia do sensível, e reconheceu o limite da ênfase dada à consciência perceptiva.

Na *FP*, Merleau-Ponty buscou dar continuidade ao esforço de demonstrar os limites do saber científico, superar as diversas dicotomias que permeiam as ciências e reconhecer a fundação de qualquer conhecimento na experiência do mundo vivido. Poder-se-iam citar alguns desses pares colocados em questão como, por exemplo, sujeito/objeto, alma/corpo, interior/exterior e pensamento/linguagem. A intenção por trás dessa tentativa de ir além desses pares indicava um esforço de superação tanto do objetivismo positivista quanto do intelectualismo. Essas buscas ficam claras em afirmações aparentemente contraditórias como “eu sou a fonte absoluta” e a necessidade de “retornar às coisas mesmas”³⁹. Para o filósofo, não era possível pensar o ser humano como fruto de relações causais. Em contrapartida, os significados dados ao mundo não são frutos apenas de elaborações intelectuais. O ser e o mundo são pólos indissociáveis na fenomenologia. O mundo existe para os seres humanos;

³⁶ MULLER, M.J. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 13.

³⁷ PAVIANI, J. **Formas do dizer**: questões de método, conhecimento e linguagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 11.

³⁸ MULLER, op. cit. p. 325.

³⁹ MERLEAU-PONTY, **Phénoménologie de la perception**. Paris: Éditions Gallimard, 1945, p. III.

está lá como um “tecido sólido”⁴⁰, antes de qualquer teoria científica; os indivíduos se engajam com o mundo e lhe dão sentido. Não é possível pensar um pólo sem o outro. Dentro dessa relação, alguns conceitos importantes serão particularmente úteis para esta pesquisa: *intencionalidade e expressão*.

Para Merleau-Ponty, conforme a tradição fenomenológica, toda consciência é consciência de algo. Esta seria a forma mais simples de descrição do conceito de *intencionalidade*. Em outras palavras, qualquer indivíduo visa constantemente o mundo, seja por meio de ações voluntárias (“intencionalidade de ato”), quando se tenta estabelecer categorizações, por exemplo, ou nas relações com o mundo antes de atitudes categoriais (“intencionalidade operante”). A intencionalidade operante “faz a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida [...] fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram traduzir em linguagem exata”⁴¹, ela remete à idéia de que cada um de nós seres humanos visa constantemente ao mundo. Enquanto seres intencionais *percebemos* o mundo que está lá como “tecido sólido” e fazemos dele objeto intencional. No caso do ambiente escolar,

estão a escola, alunos professores e objetos culturais (objetos de arte, produtos da ciência, da tecnologia, valores, formas de organização social, etc.), sempre dados à consciência desses sujeitos. Isso significa que são abarcados pela intencionalidade, tornando-se objetos intencionais para consciência desses sujeitos⁴².

Tudo aquilo que é percebido pela consciência é definido na fenomenologia como *fenômeno*, sendo-lhe atribuído um sentido no momento da percepção pela consciência doadora de sentido. A percepção, é importante notar, precede qualquer atividade categorial. Sendo assim, a ciência, bem como a linguagem e a cultura, é apenas uma “expressão segunda”⁴³ dessa relação fundadora. Uma criança, por exemplo, percebe o mundo antes de organizá-lo em categorias ou através de uma linguagem constituída. Craques de futebol como Pelé, Garrincha ou Zico dificilmente seriam craques se trabalhassem apenas por

⁴⁰ Ibidem, p. V.

⁴¹ Ibidem, p. VIII.

⁴² BICUDO, M. A. V. “A formação do professor: um olhar fenomenológico”, in BICUDO, M. (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUCS, 2003. p. 42.

⁴³ Ibidem, p. III.

categorias e não pelo conhecimento e sentido atribuído ao mundo por meio da percepção. Esse conhecimento antepredicativo opera constantemente no uso da tecnologia, que se torna extensão do corpo e não um conceito, no desenvolvimento da motricidade das crianças ou mesmo na percepção do mundo pelo bebê antes mesmo de dominar uma linguagem estruturada.

O mundo se revela para o sujeito que se dirige ao mundo. “Cada consciência é nascida no mundo e cada percepção é um novo nascimento da consciência”⁴⁴, escreveu Merleau-Ponty. Dessa relação, nasce o que o filósofo chama de “esquema corporal”, essa maneira de expressar que o corpo está ao mundo⁴⁵; *être au monde* (ser ao mundo), com ênfase na relação entre mundo e corpo, e não *être dans le monde* (ser no mundo), repetindo dicotomias tradicionais, especialmente de viés cartesiano. O veículo de comunicação do ser humano com o mundo é o corpo, que percebe aquele através de todas as suas possibilidades (táteis, visuais, sonoras, olfativas etc.), articulando um sentido, não *a posteriori*, como fruto de coordenadas separadas, mas a partir de uma significação comum a todas essas possibilidades⁴⁶. Dessa forma, o corpo próprio deve ser entendido como “um todo de significações vividas que vai em direção ao seu equilíbrio”⁴⁷, e não simplesmente como um objeto para um “eu penso”.

Tudo o que é percebido é percebido como uma figura sobre um fundo, faz parte de um campo. Para Merleau-Ponty, é inconcebível a idéia de percepção pura⁴⁸. Ao olharmos uma praia, citou o filósofo como exemplo, não temos percepções pontuais, “o todo se faz visão e forma um quadro diante de nós”. Há um horizonte de sentido (*horizon de sens*). É por percebermos esse todo que a atitude analítica pode, posteriormente, identificar semelhanças ou contigüidades e não o contrário⁴⁹.

⁴⁴ Ibidem, p. 13, nota 1.

⁴⁵ Ibidem, p. 114.

⁴⁶ Ibidem, p. 174-175.

⁴⁷ Ibidem, p. 179.

⁴⁸ Ibidem, p. 10.

⁴⁹ Ibidem, p. 21-23.

Contudo, o mundo permanece transcendente e, portanto, a consciência não é imanente a ele, mas se dirige a ele. Para Merleau-Ponty, a palavra transcendental indica que a reflexão não possui jamais uma visão completa do fenômeno intencionado, mas apenas visões parciais⁵⁰. No entanto, o mundo transcendental é o “fundo” que possibilita o conhecimento⁵¹.

Há que se ressaltar também que o mundo percebido não é presumivelmente correto. A percepção pode ser colocada em dúvida, ela não é apodítica, mas pode ser definida como acesso à verdade⁵². No entanto, a ciência e a filosofia, assim como qualquer manifestação cultural, desenvolvem-se a partir dessa relação primeira com o mundo. No dizer de Merleau-Ponty,

A ciência e a filosofia foram carregadas durante séculos pela fê originária da percepção. A percepção se abre sobre as coisas. Isso quer dizer que ela se orienta como em direção ao seu fim, em direção a uma *verdade* [grifo do autor] em si onde se encontra a razão de todas as aparências [...] A ciência não foi que o desdobramento ou amplificação do movimento constitutivo das coisas percebidas⁵³.

Toda percepção, portanto, é incompleta e esse grau de indeterminação está presente tanto na percepção quanto na ciência. A qualidade do objeto percebido está para a consciência e não na consciência, mas tem sempre um sentido. É enganoso, porém, crer que o sentido dado às qualidades percebidas seja pleno e determinado⁵⁴. De fato, o ser humano é fator de ambigüidade na existência do mundo, que se revela de forma indivisível, como “tecido sólido”, antes de qualquer análise. Portanto, diz Merleau-Ponty, “Precisamos reconhecer o indeterminado como um fenômeno positivo”⁵⁵.

A compreensão fenomenológica do mundo, da constituição do sentido pela percepção, abre uma série de possibilidades ricas para a pesquisa em comunicação e, no que é de interesse para este trabalho, para o entendimento da relação entre os indivíduos e a

⁵⁰ Ibidem, p. 74.

⁵¹ Cf. p. 40 neste relatório sobre essa relação.

⁵² Ibidem, p. XI.

⁵³ Ibidem, p. 66.

⁵⁴ Ibidem, p. 10.

⁵⁵ Ibidem, p. 12.

tecnologia. Enquanto seres encarnados no mundo, os seres humanos visam aos artefatos técnicos que os rodeiam, seja pela intencionalidade de ato ou operante. Ao visar, por exemplo, a um computador, faz-se dele um objeto intencional, dando-lhe sentido, independentemente de perceber todas as suas qualidades. O computador se revela à consciência doadora de sentido em um determinado horizonte. Percebemos o instrumento em um campo perceptivo, nos dirigindo a ele com todas as possibilidades perceptivas do nosso corpo. Todos esses movimentos corporais, que fazem do computador objeto intencional, estão à nossa disposição a partir de um fundo significativo que lhes é comum.

Na relação com o objeto técnico ou com qualquer objeto intencional se realiza aquilo que Merleau-Ponty designou como síntese do corpo próprio⁵⁶, que acontece a partir de todas as percepções vividas. O computador, por exemplo, integra o mundo constituído pelo corpo que desenvolve um determinado esquema corporal em relação ao mundo. Desenvolve-se, portanto, um hábito, um certo *estilo* de gestos em relação ao objeto técnico inserido no mundo. O hábito, de uma maneira geral, permite a compreensão do conceito de síntese corporal⁵⁷.

Por outro lado, ao se constituir o mundo com o objeto técnico, este passa a ser meio para constituição do mundo. O exemplo dado por Merleau-Ponty é ilustrativo: o cego que faz uso de uma bengala. Para o deficiente visual, quando ele ou ela utiliza esse instrumento, o mundo dos objetos não começa mais à epiderme, mas na ponta da bengala, que se transforma num instrumento com o qual se percebe o mundo. O objeto técnico se torna um “apêndice do corpo”, “uma extensão da síntese corporal”. A bengala deixa de ser um objeto percebido para se tornar um instrumento com o qual se percebe e se constitui o mundo⁵⁸.

O exemplo do cego e a bengala é particularmente interessante para a reflexão sobre as tecnologias de informação e comunicação. Basta pensar sobre a naturalidade com que se fala

⁵⁶ Ibidem, p. 173.

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Ibidem, 60-61.

a um telefone, por exemplo, ou a naturalidade com que adolescentes interagem pela Internet. Essa descrição remete ao “esquecimento” ou invisibilidade do objeto técnico na relação do sujeito com o mundo. Sobre isso, parece adequado recuperar o belo relato de Saint-Exupéry em *Terre des hommes*: “Ao final de sua evolução, a máquina se dissimula”⁵⁹. Em outras palavras, a partir de um dado momento o corpo humano já não percebe a máquina tal a sua familiaridade com ela; a máquina se torna extensão do corpo que percebe o mundo com ela.

Como se vê, até aqui já é possível destacar duas idéias de fundamental importância para esta pesquisa a partir da recuperação dos conceitos expressos por Merleau-Ponty na *FP*: 1) o objeto técnico como objeto intencional, ou seja, ao qual a consciência doadora de sentido se dirige (intencionalidade); 2) o objeto técnico enquanto extensão corporal e pelo qual também se percebe o mundo. É preciso, no entanto, aprofundar a relação do corpo com o mundo. Deve-se ter em mente que a experiência de vida de cada sujeito se dá de maneira situada e a partir de uma linguagem sedimentada culturalmente por diversas relações intersubjetivas. Por essa razão, o que se pode dizer, por exemplo, dos significados que são atribuídos ao computador na educação, idéias que se amarram a concepções específicas de progresso e desenvolvimento? O que fazer desse discurso que faz do ambiente escolar tábua de salvação para mazelas sociais de fundo político e econômico? De fato, a ênfase, até aqui, foi na relação fundadora entre o corpo e o mundo. Há que se refletir, agora, sobre as possibilidades perceptivas do corpo e sua força expressiva a partir da linguagem que ele habita. Não se trata de considerar a cultura como uma esfera à parte, pois ela faz parte do mundo e, portanto, do horizonte perceptivo. A cultura também é objeto de atos intencionais que retomam significados instituídos. O que se deve é recolocar a existência do chamado mundo cultural na corrente significativa fundada na experiência do mundo vivido.

A compreensão da relação do corpo próprio com a cultura, a comunicação e a linguagem passa pelo entendimento do corpo próprio como um “espaço eminentemente

⁵⁹ SAINTE-EXUPÉRY, A. *Terre des hommes*. Paris: Gallimard, 1939, p. 60–61.

expressivo”⁶⁰. Todo gesto humano expressa uma determinada relação com o mundo, certo esquema corporal, um estilo que lhe é próprio. Não se trata aqui apenas da expressão lingüística. Quando, por exemplo, alguém dá passos para trás, expressa certa experiência do mundo vivido, ou seja, conta com o espaço e as condições necessárias como, por exemplo, um solo firme que lhe permite realizar tal movimento olhando em outra direção. A expressão lingüística, a pintura, a música são apenas algumas das possibilidades expressivas do corpo. Portanto, o corpo não é apenas percipiente, mas também é expressivo. Damos sentido ao mundo e expressamos essas vivências pelo corpo.

A ênfase no conceito de expressão não desconsidera o caráter convencional da linguagem, mas passa a encarar a convenção como um “modo de relação tardio”. Para Merleau-Ponty, faz-se necessário recolocar a linguagem convencional na corrente significativa dessa forma fundadora de comunicação. Para o filósofo, toda palavra carrega um sentido, veicula significação. É pela fala que o pensamento se realiza, ou seja, não se trata de tradução de pensamento em linguagem, mas de expressão do pensamento pela fala. Em outros termos, não há representação. O pensamento, diz o autor, não existe fora da comunicação ou fora da fala. Posto isso, torna-se possível recuperar o pensamento de outrem, relação descrita por ele como “penser d’après autrui”, idéia retomada de Husserl⁶¹. No entanto, cabe a ressalva: é preciso distinguir fala autêntica (*parole authentique*) de fala segunda (*parole seconde*). Para Merleau-Ponty, somente a primeira pode ser identificada com a expressão existencial do pensamento⁶². Dessa forma, há uma diferença entre as significações existenciais e as significações conceituais.

A diferença entre significações existenciais e conceituais, contudo, não indica que aquelas somente ocorreriam num suposto momento original de utilização da língua. O sentido expressivo não se esgota. No dizer de Merleau-Ponty, “nós descobrimos aqui, sob a

⁶⁰ Ibidem, p. 171.

⁶¹ Ibidem, p. 206-208.

⁶² Ibidem, p. 207.

significação conceitual das falas, uma significação existencial, que não é somente traduzida por elas, mas que as habita e lhe é inseparável”⁶³. Sendo assim, mesmo um escritor, ao criar um romance, por exemplo, não recorre simplesmente a uma série de palavras com significados já estabelecidos. Citando novamente o filósofo,

A operação de expressão, quando ela acontece, não deixa ao leitor e ao próprio escritor um auxílio à memória, mas faz existir a significação como uma coisa no coração mesmo do texto [...] ela abre um novo campo ou uma nova dimensão à nossa experiência⁶⁴.

Portanto, mesmo as significações conceituais ou a linguagem convencional carregam o sentido expressivo e sua intenção significativa. É essa capacidade expressiva que permitirá viver novas experiências dentro de um vocabulário e uma sintaxe que já compreendemos. É a força expressiva que permite o reconhecimento de uma grande obra literária ou de pintura. De alguma forma, o texto ou a obra de arte desenharam ou nos ensinaram eles próprios os seus sentidos para além das significações já adquiridas. Passamos a pensar a partir de outrem.

A comunicação se dá, portanto, entre sujeitos falantes, dotados de certo estilo próprio, que visam a certo mundo e não entre pensamentos abstratos ou representações. A partir de um “silêncio primordial”, coloca-se em movimento a fala (gesto do corpo próprio), que rompe esse silêncio pela expressão e com uma intenção significativa. Quando alguém dirige a fala a um interlocutor, este retoma essa intenção significativa por aquilo que Merleau-Ponty chama de “uma modulação sincrônica de minha própria existência”. A comunicação se realiza quando a conduta do interlocutor encontra, no caminho aberto pelos gestos de outrem, seu próprio caminho. O gesto da fala de outrem “desenha em pontilhado um objeto intencional” com o qual nos engajamos e pelo nosso corpo nos ajustamos a ele e o recuperamos. Dessa forma, como explica o filósofo, a comunicação não é fundada em um sentido comum das experiências de cada um, mas também funda esse sentido comum⁶⁵.

⁶³ Ibidem, p. 212.

⁶⁴ Ibidem, p. 213.

⁶⁵ Ibidem, p. 214-217.

Assim, pela comunicação, ancorada na corrente significativa da percepção, se sedimenta a cultura.

O sentido comum fundado a partir de uma miríade de atos expressivos constituirá o chamado mundo cultural. Estabelece-se entre os sujeitos falantes um mundo comum com o qual se passa a contar, assim como alguém conta com o espaço atrás dele quando anda para trás. De modo semelhante ao que acontece no mundo natural, a expressão no mundo cultural, fruto de determinadas percepções, poderá ser colocada em dúvida. O sentido das palavras não lhes é imanente, mas “a maneira pela qual ela [a fala] manipula esse mundo lingüístico ou pela qual ela modula sobre esse teclado de significações adquiridas⁶⁶”, escreveu Merleau-Ponty. A concepção merleau-pontyana de sentido força a reflexão sobre a relação entre os sujeitos e a cultura para além da localização daqueles em um interdiscurso. Da mesma forma que o ser humano, pela ação do corpo próprio, é fator de indeterminação ao fazer do mundo natural objeto intencional, ele também o será em relação ao mundo lingüístico ou ao mundo cultural. Dentro da reflexão fenomenológica, o sentido passa a se manifestar na expressão e não apenas em articulações previamente estruturadas na linguagem. Assim, tem-se acesso aos pensamentos de outrem e não apenas a representações convencionais.

De fato, de uma perspectiva fenomenológica, a própria divisão entre mundo natural e mundo cultural pode ser um equívoco. Pelo corpo próprio é que se compreende outrem ou se percebem as coisas; os sujeitos se engajam nesse espetáculo onde tudo é natural e tudo é cultural. Ao perceber o mundo, o ser humano faz da caverna um abrigo, de um animal um alimento. Em suma, “a simples presença de um ser vivo transforma o mundo físico⁶⁷”. Para Merleau-Ponty, o comportamento humano cria significações e a fala é apenas um caso entre outros. O ser humano visa ao mundo e passa a expressá-lo pelo seu corpo. A expressão cria um mundo intersubjetivo e o sedimenta. Por isso, o filósofo faz uma diferença entre *parole parlante* (fala falante), quando a intenção significativa aparece em seu estado nascente, e a

⁶⁶ Ibidem, p. 217.

⁶⁷ Ibidem, p. 221.

parole parlée (fala falada), o mundo lingüístico ou cultural sedimentado. No entanto, a partir da *parole parlée*, outros atos expressivos se tornam possíveis. A linguagem é entendida, então, “como uma onda, se junta e se retoma para se projetar para além dela mesma”⁶⁸.

O mundo intersubjetivo criado pela linguagem constitui um terreno comum entre mim e outrem. A linguagem passa a ser essencial na percepção que se tem dos demais sujeitos, não enquanto objetos, mas como comportamentos expressivos – para Merleau-Ponty, o corpo com seus comportamentos, é o primeiro objeto cultural e por ele todos os outros são constituídos. Porém, o mundo cultural não aparece apenas pela linguagem. Qualquer utensílio cultural, um garfo, por exemplo, é testemunha da presença de outrem e revela a civilização na qual se vive. Vive-se essa presença cultural anônima no dia-a-dia e os sujeitos se engajam com esse mundo de forma ambígua⁶⁹.

Sobre a concepção de comunicação em Merleau-Ponty, algumas observações fundamentais são necessárias. Observou-se acima que é possível ter acesso aos pensamentos de outrem pela linguagem e obter novos sentidos para além daqueles já conhecidos ou estruturados. Não se trata, há que se perceber, de um tipo de comunicação pura, ou seja, totalmente transparente. Os sujeitos vivem um solipsismo que é intransponível. O nascimento de um filho para um pai não terá o mesmo sentido para outra pessoa. A II Guerra Mundial não terá o mesmo sentido para um prisioneiro judeu e um historiador do século XXI. Para Merleau-Ponty, essa solidão intransponível e a comunicação “não são dois termos de uma alternativa, mas dois momentos de um só processo”. A existência do eu que limita a comunicação também a funda:

A liberdade proteiforme, a natureza pensante, o fundo inalienável, a existência não qualificada, que em mim e em outrem marcam os limites de toda simpatia, suspende a comunicação, mas não a esvaziam. Se eu me viro a um desconhecido que não disse ainda uma só palavra, eu posso crer que ele vive em um outro mundo onde minhas ações e pensamentos não são dignos de figurar. Mas que ele diga uma só palavra, ou somente que tenha um gesto de impaciência, ele [o indivíduo] já

⁶⁸ Ibidem, pp. 229-230.

⁶⁹ Ibidem, p. 400-401.

cessa de me transcender: lá está por tanto sua voz, lá estão seus pensamentos, e finalmente portanto, o domínio que eu cria inacessível.⁷⁰

Destarte, como explicou Merleau-Ponty, a existência social se insere na discussão de todos os outros problemas de transcendência: corpo, mundo natural, do passado etc., ou seja, como podemos nos abrir a esses fenômenos que nos ultrapassam, mas com os quais nos engajamos e cuja existência se revela. Todos esses fenômenos possuem uma “imanência de princípio” e uma “transcendência de fato”. Para o filósofo, o verdadeiro transcendental é “a vida ambígua onde se faz a *Ursprung* das transcendências, que, por uma contradição fundamental, coloca-me em comunicação com elas e sobre esse fundo torna possível o conhecimento”⁷¹. Nesse “fundo”, as coisas se revelam e se tornam parte de um mundo que se forma como horizonte original e permanente de relações.

É preciso chamar a atenção para o fato de Merleau-Ponty apresentar nuances conceituais em seus textos posteriores. Em *O visível e o invisível*, segundo a análise de Muller, ao criticar a teoria leibniziana da expressão “sobretudo, por ter mantido [...] a tese de que os fenômenos expressos precisavam estar amparados por um em si”, Merleau-Ponty visava também à tentativa de explicação da noção de expressão desenvolvida na *FP*. Nas palavras de Muller, “de fato, a tese da harmonia preestabelecida (como o *ocasionalismo*) mantinha sempre o em si [de tradição cartesiana, via uma onto-teologia leibniziana]. O que significava que a expressão nunca seria um acontecimento, mas a manifestação exterior daquilo que já estaria consumado no interior”⁷².

Para Muller, no entanto, a análise que aparece na *FP* permitiu o esclarecimento da emergência de um fenômeno. Posteriormente, porém, Merleau-Ponty deixaria de falar “em expressão como ‘representação particular de um em-si’” e “passaria a falar da expressão enquanto manifestação de um fenômeno em estado bruto, em formação”⁷³. Capalbo, por sua vez, afirma que não houve mudança radical no pensamento do filósofo, mas

⁷⁰ Ibidem, p. 414

⁷¹ Ibidem, p. 418.

⁷² MULLER, op. cit. p. 325-326.

⁷³ Ibidem, p. 327.

“aprofundamento”. Há um eixo na reflexão merleau-pontyana que é “o da compreensão da percepção pela sua relação dialética entre o que percebe e o percebido, ou ainda, da faticidade e transcendência, visível e invisível”⁷⁴. Na interpretação da filósofa, *A fenomenologia da percepção* e *O visível e o invisível* completam-se. Neste, “trata-se de explicar a relação instituinte-instituído, ou o surgimento estável das instituições”⁷⁵.

Há em Merleau-Ponty um movimento em direção à instituição, por contraste à constituição, ou seja, “o modo de existir próprio da expressão”⁷⁶, instituição enquanto processo de sedimentação de significações e experiências que se tornam disponíveis aos sujeitos falantes⁷⁷, instituição que traz elementos de “estrutura durável e de processo dialético (conservação e ultrapassagem)”⁷⁸. A explicação de Capalbo é esclarecedora: “É certo, porém, que a instituição não tem existência concreta se destituída dos indivíduos que a vivem. Outro elemento na definição de instituição é o processo de interiorização pela qual os indivíduos fazem com que ela exista, seja aceita ou recusada”⁷⁹.

É importante notar que, no que tange à linguagem, a fenomenologia, na leitura merleau-pontyana, não se distingue da lingüística, mas “acrescenta ao conhecimento da língua a experiência da língua em nós”⁸⁰. Preocupa-se com relação dialética entre sincronia e diacronia, encarando a linguagem como um “equilíbrio em movimento”⁸¹.

A língua, escreveu Merleau-Ponty, não é um sistema de significações claramente articulado e transparente. Antes, trata-se de um “conjunto de gestos lingüísticos convergentes que serão definidos menos por uma significação do que por um valor de

⁷⁴ CAPALBO, C. *A filosofia de Merleau-Ponty: historicidade e ontologia*. Londrina: Edições Humanidades, 2004. p. 34.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 34.

⁷⁶ BARBARAS, R. *Merleau-Ponty*. Paris: Elipses, 1997, p. 23.

⁷⁷ MERLEAU-PONTY, M. Sur la phénoménologie du langage. In *Éloge de la philosophie et autres essais*. Paris: Gallimard, 1960, p. 97.

⁷⁸ CAPALBO, op. cit., p. 37.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 37.

⁸⁰ MERLEAU-PONTY, M. “Sur la phénoménologie du langage”, op. cit. p. 87.

⁸¹ *Ibidem*, p. 89.

utilização”⁸². Entre as diferentes linguagens um elemento universal: o fenômeno da expressão.

O significado de um texto, por exemplo, não é soma de signos individuais, cada qual com o seu respectivo significado.

Se ao cabo ela [a língua] quer dizer e diz qualquer coisa, não é porque cada signo veicula uma significação que lhe pertence, é porque eles [signos] fazem todos alusão a uma significação sempre em sursis, quando os consideramos um a um, e na direção da qual eu os ultrapasso sem que eles jamais a possuam⁸³.

Dessa forma, a partir de uma intenção significativa, o sujeito retoma a língua estruturada para atribuir-lhe um valor para além dos significados aparentemente estabelecidos, graças à força expressiva posta em curso por um “estilo de fala” que é próprio desse sujeito falante. Este movimento do sujeito é, conforme Merleau-Ponty, um caso “eminente de intencionalidade corporal”. Nessa ação expressiva, “há uma significação ‘linguageira’ da linguagem que realiza a mediação entre minha intenção ainda muda e as palavras, de tal maneira que a minha fala surpreende a mim mesmo e me ensina meu pensamento”⁸⁴.

A fala, comparável a um gesto, não pressupõe representação. A significação, escreveu Merleau-Ponty, “anima a fala como o mundo anima o meu corpo: por uma presença surda que acorda minhas intenções sem se colocar diante delas”. A intenção significativa para o falante e seu interlocutor é o “excesso daquilo que eu quis dizer sobre aquilo que é ou já foi dito”⁸⁵. A expressão pressupõe uma ultrapassagem do significante pelo significado⁸⁶.

Portanto, a ação expressiva do sujeito, por sua intenção significativa, pela intencionalidade do corpo, recorre a “instrumentos já significantes ou de significações já falantes”⁸⁷, reorganiza-os com seu estilo de fala para fundar novas significações que tornar-se-ão disponíveis, com o tempo, uma vez instituídas novas ações expressivas. Pela ação

⁸² Ibidem, p. 90.

⁸³ Ibidem, p. 92.

⁸⁴ Ibidem, p. 93.

⁸⁵ Ibidem, p. 95.

⁸⁶ Ibidem, p. 96.

⁸⁷ Ibidem, p. 97.

expressiva do corpo pela linguagem, “ele [o sujeito falante] não exprime apenas para os outros, ele exprime para saber ele mesmo aquilo ao que ele visa”⁸⁸. Esse novo significado, ancorado no poder da expressão se ensina ao interlocutor e ao sujeito no ato mesmo da expressão. Há, finalmente, no movimento expressivo do corpo pela língua uma dialética entre língua e fala, entre significante e significado; movimento incessante em que os novos significados são frutos de, como propôs Merleau-Ponty se inspirando em Malraux, “uma deformação coerente” das significações à disposição⁸⁹.

Além do texto “Sobre a fenomenologia da linguagem”, Merleau-Ponty também explora as questões de linguagem no livro *A prosa do mundo*, obra inacabada e publicada postumamente. Um como o outro datam do início dos anos 1950. Em *A prosa do mundo (PM)*, o filósofo francês pretendia superar a compreensão equivocada de uma linguagem pura e buscava ir em direção à experiência do sujeito falante, aproximando o estudo da pintura e da literatura – “estudos concêntricos”⁹⁰ – a partir da percepção e das possibilidades expressivas do ser humano.

Em *PM*, Merleau-Ponty apresentou ao leitor uma linguagem em “devir”⁹¹, sendo, portanto, a idéia de uma comunicação integral inconsistente⁹². Nessa dinâmica, o princípio de toda comunicação é a percepção do homem pelo homem⁹³. A língua é um instrumento aberto à “vontade de expressão total” de cada ser humano⁹⁴, expressão que se funda na coisa percebida. A linguagem é uma “corporeidade anônima que compartilho com os outros organismos”⁹⁵. Cada sujeito falante, pela força da expressão, rearticula a língua a partir de

⁸⁸ Ibidem, p. 96.

⁸⁹ Ibidem, p. 99.

⁹⁰ MERLEAU-PONTY, M. **La prose du monde**. Paris: Gallimard, 1969, p. 23.

⁹¹ Ibidem, p. 56

⁹² Ibidem, p. 42.

⁹³ Ibidem, p. 60.

⁹⁴ Ibidem, p. 56.

⁹⁵ Ibidem, p. 194.

um estilo (maneira típica de habitar o mundo) que lhe é próprio. É o estilo que torna possível a significação para além dos significados já sedimentados culturalmente⁹⁶.

A expressão para além dos significados adquiridos não remete, porém, ao uso individual da linguagem, mas a um movimento dialético entre o individual e o universal. O ato de expressão pela linguagem faz a junção entre o individual e o universal⁹⁷. De fato, dentro de um mundo sedimentado culturalmente, “a criança herda conclusões sem ter vivido as premissas”. No entanto, a “imensa novidade da expressão é que ela faz enfim a cultura tácita sair de seu círculo mortal”⁹⁸.

Dados os objetivos desta pesquisa, não se pretendeu aprofundar, além do que já foi feito até aqui, outras reflexões de Merleau-Ponty ou mesmo da fenomenologia. Cabe resumir que a reflexão merleau-pontyana sobre a linguagem estimulou sobremaneira este trabalho na descrição da tensão dialética entre a expressão de docentes do sistema de ensino municipal de Mauá e “as conclusões herdadas” sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar. Merleau-Ponty, pode-se dizer, forneceu especialmente a compreensão que se tem da relação dos seres humanos com o mundo e dos processos comunicativos alimentados pela força da expressão. Estas referências serão retomadas ao longo do texto, tanto na apresentação dos procedimentos metodológicos quando nas considerações finais do trabalho.

5. Procedimentos metodológicos

O campo de pesquisa deste trabalho é a rede municipal de ensino de Mauá, cidade localizada na região do Grande ABC paulista. A região, a sudeste da capital é composta por sete cidades, que totalizam 2.300.000 habitantes, é de particular interesse em função da alta concentração de empresas e do impacto que o processo de globalização e inserção de novas tecnologias têm na região como a redução de empregos, evasão industrial, crescimento do

⁹⁶ Ibidem, p. 81.

⁹⁷ Ibidem, p. 120.

⁹⁸ Ibidem, p. 139.

setor de serviços e maior exigência na seleção para o emprego. Essas características permitem que o caso seja particularmente emblemático das possibilidades brasileiras de participação na economia global e informatizada.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, orientada por um referencial teórico inspirado na fenomenologia, não houve a apresentação de hipóteses, mas de uma questão de pesquisa: *Como o computador é vivenciado na escola?* A questão exigiu desdobramentos. Como observou Ilharco, em sua análise fenomenológica sobre TI (Tecnologia da Informação) e estratégia, “questionar é um meio de proceder porque nos aponta em direção a uma resposta. Isso é o que Heidegger quer dizer com ‘questionar constrói um caminho’”⁹⁹. Portanto, no início da análise fenomenológica, apresenta-se um questionamento que já revela a percepção de um fenômeno: o computador na escola.

Quanto método fenomenológico em si, as etapas variam conforme os autores, mas há uma unidade na atitude dos pesquisadores em relação à aproximação do fenômeno. Ilharco, por exemplo, utilizou o seguinte esquema: 1) descrição; 2) análise etimológica; 3) redução; 4) investigação da essência; 5) observação das modalidades em que as essências aparecem; 6) interpretação dos significados profundos (*concealed meanings*)¹⁰⁰. Merighi, em suas pesquisas na área de enfermagem, indica o seguinte percurso 1) descrição; 2) redução e 3) compreensão fenomenológica¹⁰¹.

Ao se tomar a abordagem merleau-pontyana como referência, porém, há que se registrar as tensões teóricas em jogo. No dizer de Merleau-Ponty, citando Husserl, “trata-se de descrever, e não de explicar ou analisar”, “o real está para ser descrito, não para ser

⁹⁹ ILHARCO, F. A. M. M. **Information Technology as Ontology**: A Phenomenological Investigation into Information Technology and Strategy In-the-World. Tese apresentada ao Departamento de Sistemas de Informações da London School of Economics and Political Science. Acesso em fevereiro de 2004, <http://is.lse.ac.uk/research/theses>, p.48.

¹⁰⁰ ILHARCO, op. cit., p. 76.

¹⁰¹ MERIGHI, M. A. B. Fenomenologia. In **Abordagens teórico-metodológicas qualitativas**: a vivência da mulher no período reprodutivo. MERIGHI, M. A. B. & PRAÇA, N. S. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003. pp 33- 35.

construído ou constituído”¹⁰². A aproximação entre os filósofos, no entanto, não deve ser vista como concordância. Merleau-Ponty critica o conceito de redução husserliano.

Mas o que se deve entender por redução, intuição e essências? Alguns esclarecimentos, portanto, são necessários. A começar pelo último conceito, falar de essência no sentido fenomenológico não é tratar de um ser puro, tampouco remete às diversas dicotomias constituídas ao longo da história. Não se trata de reproduzir a divisão platônica entre essência e aparência, ter de optar entre o eterno e o tempo, subjetividade e intersubjetividade, puro e social, entre outras divisões. A essência se manifesta na relação do sujeito com o mundo, na existência, e com os demais sujeitos. Não se trata, em Merleau-Ponty, de uma essência no sentido positivo, motivo de divergência com Husserl, mas como uma generalidade, “uma dimensão de uma existência determinada”¹⁰³ dotada de sentido para o corpo que percebe. A partir da percepção, as essências do mundo se revelam para o sujeito, mas a percepção não é suficiente para garantir a validade do visto¹⁰⁴. No entanto, nenhum conhecimento é possível sem algum tipo de relação com essa generalidade do fenômeno. Por isso, faz-se na fenomenologia uma diferença entre a “atitude natural”, ou seja, aquela atitude descrita por Merleau-Ponty como a “a convicção de que somos partes do mundo e sujeitos à sua ação, que passivamente recebemos do exterior”¹⁰⁵, e o conhecimento científico.

Como, então, deve-se proceder para abandonar a atitude natural em busca do conhecimento científico? As análises citadas, Merighi e Ilharco, trabalham com a idéia de redução fenomenológica. Para Merleau-Ponty, a melhor definição da redução foi dada por Eugen Fink, um dos principais alunos e assistente de Husserl, quando ele falava de um “estranhamento” frente ao mundo, um modo de admiração do mundo. Na redução, a reflexão recua, no sentido de colocar entre parênteses as afirmações e crenças da atitude natural, não para negá-las, mas para fazer ver essas relações que ligam os sujeitos ao mundo. A reflexão,

¹⁰² MERLEAU-PONTY (*PHP*), op. cit, p. II-III.

¹⁰³ BARBARAS, op. cit, p. 55.

¹⁰⁴ MERLEAU-PONTY, M. Phenomenology and the Sciences of Man. In **Phenomenology and the Social Sciences**. Vol. I. NATANSON, M (ed.). Evanston: Northwestern University Press, 1973, p. 76.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 63.

portanto, torna-se consciência do mundo por ser capaz de revelá-lo como “estranho e paradoxal”¹⁰⁶. Ao se praticar a redução fenomenológica, revela-se a “afirmação implícita” do mundo, a “tese do mundo” pressuposta em cada ação humana¹⁰⁷. Por último, a *Wesenchau*, a intuição das essências, depende da “livre variação imaginária de certos fatos”¹⁰⁸. Na leitura feita por Merleau-Ponty da obra de Husserl, para intuir uma essência, deve-se considerar uma experiência concreta e fazer um exercício de variação dos diferentes aspectos que a constituem. Aquilo que, após esse exercício, permanecer invariável é a essência do fenômeno¹⁰⁹.

Contudo, Merleau-Ponty é crítico dessa concepção de redução fenomenológica. Como escreveu o filósofo francês, “o maior ensinamento da redução é a impossibilidade da redução completa. Eis porque Husserl se interroga repetidamente sobre a possibilidade da redução. Se nós fossemos o espírito absoluto, a redução não seria problemática”¹¹⁰. Conforme a explicação de Barbaras, Merleau-Ponty critica a concepção husserliana de redução por entender que ela rompe o “tecido que nos liga ao mundo e de reconstituir conseqüentemente a existência do mundo a partir dos atos de uma consciência transcendental solitária”¹¹¹.

Então, qual o caminho a seguir? Como foi citado acima, o real está aí para ser descrito. No caso, a descrição será feita a partir dos relatos de docentes da rede de ensino da cidade de Mauá, com o auxílio de um período de observação da constituição de um projeto de democratização do acesso à informática pela educação. Em uma abordagem fenomenológica, cabe “descrever e compreender os motivos presentes nos fenômenos vividos”¹¹² e não suas

¹⁰⁶ MERLEAU-PONTY (FP), op. cit. p. V.

¹⁰⁷ MERLEAU-PONTY (PHSc), op. cit. , 54.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 78.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 78.

¹¹⁰ MERLEAU-PONTY (FP), op. cit., p. VIII.

¹¹¹ BARBARAS, op. cit., p. 62.

¹¹² CAPALBO, C. Prefácio-Metodologia da entrevista: um abordagem fenomenológica. In CARVALHO, A. S. **Metodologia da entrevista**: uma abordagem fenomenológica. 2. ed.. Rio de Janeiro: Agir, 199, p. 6

causas . De certa forma, busca-se, assim como no estudo de Merleau-Ponty em *A prosa do mundo*, examinar para onde a linguagem vai e não de onde ela vem¹¹³.

A descrição foi feita a partir da construção de um *corpus* constituído por instrumentos comuns da pesquisa qualitativa como entrevistas e grupos focais. A partir da transcrição dos encontros com as docentes, buscou-se descrever e compreender as maneiras particulares de engajamento dos sujeitos com o tema da pesquisa: o computador na escola. Assim como na pintura ou numa obra literária, a linguagem dos entrevistados se ensina ao pesquisador, produzindo significados para além da cultura sedimentada ou da língua instituída, tal como apresentou-se na discussão sobre o referencial teórico que orienta este trabalho.

Como propõe Carvalho em seu trabalho sobre a entrevista fenomenológica no Serviço Social, que também toma por referência a obra de Merleau-Ponty,

a linguagem do cliente se ensina por si mesma. No seu discurso, percebe-se um sentido que transcende o emprego das palavras, dos vocábulos e expressões idiomáticas próprias da cultura e da língua em que se exprime. É um estilo singular, único, incomparável a qualquer outro, que pode ser essa maneira de estar no mundo que não a mesma em Paulo ou em José, em Lúcia ou em Henrique. Cada um deles expressa à sua maneira o mundo, os outros, a existência, seu desemprego ou sua fome, seu trabalho ou seus afetos, seu desespero ou sua revolta¹¹⁴.

A transcrição de um trecho de *A prosa do mundo* ajuda a aprofundar a reflexão de Carvalho:

A cada momento, sob o sistema da gramática oficial, que atribui a tal signo tal significação, vê-se transparecer um outro sistema expressivo que carrega o primeiro e procede diferentemente dele: *a expressão* [grifo do autor], aqui, não é organizada ponto por ponto, ao expresso; cada um dos elementos se precisa e recebe sua existência lingüística por aquilo que ele recebe dos outros e pela modulação que ele imprime a todos os outros. É o todo que possui um sentido, não cada parte¹¹⁵.

Portanto, procurou-se na análise do *corpus* descrever a relação das docentes com o computador, buscando-se tipificar as modalidades de engajamento expressas nesses encontros e, em última instância, o sentido rearticulado a partir dos signos instituídos. Não se pretendeu, dessa forma, fazer uma arqueologia dos relatos, um outro estudo possível e talvez necessário, mas descrever a forma como as docentes se expressam, abrindo mão de

¹¹³ MERLEAU-PONTY (PM), op. cit., p. 127.

¹¹⁴ CARVALHO, op. cit., p. 39.

¹¹⁵ MERLEAU-PONTY (PM), op. cit., p. 41.

categorias pré-definidas, ou seja, tentando permitir que a própria fala das docentes “ensine sua língua”.

Aqui, buscou-se perceber o “gesto lingüístico” das docentes e captar o processo de doação de sentido. “Trata-se de perceber a posição do sujeito face ao mundo”¹¹⁶, face a uma determinada situação.

Nesse exercício de ir ao encontro das docentes, reconhece-se que a presença do pesquisador coloca em movimento uma relação indissociável entre ouvir e falar. Como escreveu Merleau-Ponty,

eu não sou somente ativo quando falo, mas eu antecipo minha fala no ouvinte; eu não sou passivo quando escuto, mas eu falo a partir... daquilo que o outro diz. Falar não é somente uma iniciativa minha, escutar não é se submeter à iniciativa do outro, e isso, em última análise, porque como sujeitos falantes nós *continuamos* [grifo do autor], nós retomamos um mesmo esforço, mais velho que nós, sobre o qual nos somos entrelaçados (*entés*) um e outro, e que é a manifestação, o devir da verdade¹¹⁷.

Por fim, cabe a lembrança de Paviani: “o fenomenólogo sabe que, devido ao caráter paradoxal, dialético e de permanente devir da realidade, ele como o cientista é um ‘principiante perpétuo’”. Em outras palavras, a descrição revela perfis de um determinado fenômeno, mas não é completa.

De maneira resumida, utilizando uma adaptação dos quatro princípios de delineamento propostos por Bauer, Gaskell & Allum¹¹⁸, a pesquisa pode ser descrita da seguinte forma:

Princípio de delineamento	Constituição do corpus	Análise de corpus	Interesses e Conhecimento
- Análise fenomenológica	- Observação sistemática - Grupo focal - Entrevista	- Descrição - Compreensão fenomenológica	- Compreensão intersubjetiva

¹¹⁶ CARVALHO, op. cit. p. 60.

¹¹⁷ MERLEAU-PONTY (PM), op. cit., p. 200.

¹¹⁸ BAUER, M., GASKELL, G. & ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In BAUER, M. W. & GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. GUARESCHI, P (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 19.

Percebe-se que há três formas de aproximação ao fenômeno: observação sistemática, grupo focal e entrevista. As diferentes opções não buscam uma simples triangulação de métodos, prática que teve início na pesquisa quantitativa e foi incorporada pela pesquisa qualitativa como forma de dar validade e rigor aos seus procedimentos. De fato, apenas as entrevistas e os grupos focais têm por objeto de pesquisa a percepção das docentes, enquanto a observação sistemática resultou do acompanhamento do trabalho de gestores na organização de um projeto de democratização da informática pela educação.

De certa forma, a observação sistemática representou uma primeira aproximação ao tema e pavimentou o caminho para o trabalho com as docentes. Contudo, se tomado o objetivo geral deste trabalho, o de descrever a relação dialética entre as condições técnico-administrativas e a produção de sentido de docentes, é possível entender os três momentos da pesquisa como um processo de triangulação que busca “apresentar múltiplas perspectivas sobre, ou construção, de um mesmo fenômeno”¹¹⁹.

Outra questão passível de disputa é a quantidade de entrevistas e grupos focais para uma pesquisa qualitativa. O assunto é problemático. Gaskell afirma que “depende da natureza do tópico, do número dos diferentes ambientes que forem considerados relevantes e, é claro, dos recursos disponíveis”¹²⁰. Contudo, o autor entende que o *limite* por pesquisador “é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais e ao redor de 6 e 8 discussões”, podendo haver uma combinação das abordagens ¹²¹.

Outra estratégia é limitar o número de entrevistas ou de grupos focais a partir do alcance do ponto de saturação dos significados tipificados. Em outras palavras, percebe-se não haver mais variação relevante de significados nas entrevistas ou grupos focais.

¹¹⁹ SEALE, C. Quality in Qualitative Research. In **Qualitative Inquiry**, Dez; 1999; 5. pp. 475.

¹²⁰ GASKELL, G. “Entrevistas individuais e grupais”, in BAUER, M. W. & GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. GUARESCHI, P (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 70.

¹²¹ Ibidem, p. 71.

De qualquer maneira, a percepção e a expressão de um fenômeno indicam perfis que se abrem à exploração. A experiência imediata do encontro com uma docente, por exemplo, já revela perfis em uma evidência primeira, ainda que possam ser postos em dúvida.

Por exemplo, para descrever a Lei da Gravidade é possível recorrer a teorias elaboradas pela Física. No entanto, qualquer ser humano diante da queda de um único objeto, uma única vez, tem diante de si perfis desse fenômeno que são evidências daquilo que os físicos chamam de Lei da Gravidade, independentemente de qualquer elaboração teórica. Esse conhecimento do corpo, no seu engajamento diário com o mundo, está na base de qualquer saber científico. O que é mais verdadeiro, a percepção individual do objeto caindo ou a explicação teórica dos cientistas? Um saber como o outro revelam aspectos de uma mesma realidade e nesse sentido têm o mesmo valor. A explicação teórica, porém, é fruto de um exercício rigoroso de exploração do fenômeno que avança sobre perfis do fenômeno que não foram explorados pelo observador leigo. É claro que a percepção pode se enganar, por várias razões, mas também o saber científico. Um como o outro podem ser postos em dúvida. No entanto, ambos tomam por base a primeira evidência do fenômeno que se abre à exploração¹²².

Portanto, ainda que o corpus constituído nesta pesquisa atenda às exigências dos manuais de metodologia, tanto em termos de número de entrevistas ou grupos focais quanto, sob vários aspectos, ao alcance do ponto de saturação de significados, cada relato aqui encontrado deve ser considerado como evidência do fenômeno estudado, respeitando-se sua singularidade e estilo próprio de relação com o mundo.

5.1. Observação participante

¹²² JOSGRILBERG, F. B.. **Olhar a cidade**. Disponível em: http://www.metaphorai.pro.br/download/olhar_cidade_2005.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2005.

Conforme Hansen *et al*, a observação participante não pode ser reduzida a um método, mas pode-se caracterizá-la como uma abordagem metodológica que tira proveito de um conjunto de procedimentos que permite levantar informações sobre o objeto de pesquisa por diferentes maneiras¹²³. Este tipo de aproximação exige uma abertura às surpresas da experiência de campo e uma de suas riquezas pode estar justamente na possibilidade de “nos lembrar da natureza contingente da produção cultural”¹²⁴.

De maneira esquemática, a observação participante pressupõe as etapas de planejamento, acesso ao campo, levantamento de informações e análise. O *planejamento* requer uma aproximação do objeto de pesquisa a ser trabalhado pela literatura existente sobre o tema, definição de cronograma e guias gerais sobre os procedimentos no campo. Na etapa de *acesso*, o pesquisador estabelece os vínculos com as pessoas do ambiente a ser pesquisado, obtendo permissão para acompanhar as atividades do grupo. O *levantamento de informações*, em geral, utiliza a observação, conversas, entrevistas, análise de documentos, registradas em notas de campo ou diário de pesquisa e, eventualmente, registradas em gravador. Por último, realiza-se a *análise* do material coletado.

No caso deste trabalho, a etapa de planejamento se deu no segundo semestre de 2001, quando da elaboração do projeto de pesquisa para a candidatura ao programa de doutorado da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Inicialmente, planejou-se o acompanhamento das atividades da Comissão de Educação e Tecnologia, da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Mauá, durante o ano de 2002, durante a concepção do Programa de Democratização do Acesso à Informática pela Educação (PDAIE). No entanto, em função dos diversos entraves administrativos e burocráticos, o processo de elaboração do projeto alongou-se, como será descrito adiante, e a etapa de observação participante da pesquisa estendeu-se até 2004.

¹²³ HANSEN, A.; COTLE, S.; NEGRINE, R; NEWBOLD, C. **Mass Communication Research Methods**. Londres: Macmillan Press Ltd., 1998, p. 36.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 43.

Não houve entraves quanto ao acesso às reuniões e a membros da Comissão de Educação e Tecnologia, tampouco aos documentos orientadores do PDAIE. O registro das informações foi feito em diário de pesquisa.

5.2. Grupo Focal

Conforme Gaskell, grupos focais são indicados para “explorar o espectro de atitudes, opiniões e comportamentos, observar os processos de consenso e divergência, adicionar detalhes contextuais a achados quantitativos, assuntos de interesse público [...] política [...], novas tecnologias”¹²⁵. Os autores também consideram esse tipo de levantamento de dados indicado para pessoas que não sejam pertencentes a grupos tão diversos, sendo dessa forma, uma opção adequada à pesquisa com docentes de um mesmo local.

Poder-se-ia argumentar, talvez, que grupos focais não seriam adequados para uma abordagem fenomenológica, animada pelo interesse em descrever a forma de engajamento dos indivíduos com mundo, conforme um estilo que lhes é próprio. É preciso reconhecer que na condução de um grupo focal, o pesquisador talvez não tenha a oportunidade de explorar os relatos de um pesquisado com tantos detalhes quanto em uma entrevista individual. No entanto, o grupo focal apresenta uma característica peculiar que é provocar o estranhamento entre os indivíduos, em relação dialética com o outro, instituindo o sentido intersubjetivamente. Como propôs Merleau-Ponty,

[...] eu não tenho a rigor algum terreno em comum com o outro; a posição do outro com o seu mundo e a minha posição com o meu mundo constituem uma alternativa. Uma vez colocado o outro, uma vez que o olhar do outro sobre mim, inserindo-me em seu campo, tira uma parte do meu ser, compreende-se bem que eu não posso recuperá-la a não ser estabelecendo relações com o outro, fazendo-me reconhecer livremente por ele, e que a minha liberdade exige para os outros a mesma liberdade¹²⁶.

Outro fator a favor dos grupos focais é o fato de, muitas vezes, os pesquisados poderem se sentir mais à vontade na presença de seus pares profissionais, ainda que não os

¹²⁵ GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, M. W. & GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. GUARESCHI, P (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 78.

¹²⁶ MERLEAU-PONTY (FP), op. cit., p. 410.

conheça pessoalmente. Esta familiaridade e o reconhecimento de uma situação próxima, por vezes, garantem uma espontaneidade que não se consegue na entrevista individual, especialmente quando o debate se anima entre os participantes.

No caso desta pesquisa, foram realizados três grupos focais com docentes indicados pelas escolas municipais da região. Com o apoio da Comissão de Tecnologia e Educação, solicitou-se às escolas da rede municipal de Mauá que indicassem duas docentes para participar da pesquisa. Uma vez que a relação dos indicados foi encaminhada, convidaram-se aleatoriamente oito docentes para cada grupo focal. O material foi registrado em gravação de vídeo e minigravador. Registre-se ainda que foram usados nomes fictícios na transcrição.

Dada a opção por uma abordagem fenomenológica, trabalhou-se com um guia de perguntas semi-estruturado, com três questões abertas para debate, buscando deixar as docentes livres para discutir o tema e desenvolver o assunto conforme as idéias fossem surgindo. Durante cada encontro, outros questionamentos foram desenvolvidos conforme os relatos das professoras. Não houve nenhuma restrição quanto ao tempo de participação de cada um, nem obrigatoriedade de todas falarem.

Em cada grupo focal, utilizou-se o seguinte guia:

- apresentação;
- descrição da pesquisa;
- explicação sobre a independência do pesquisador em relação à Prefeitura;
- explicação sobre o fato de não haver repostas corretas sobre o assunto;
- esclarecimento sobre os fatos de os nomes permanecerem em sigilo;
- apresentação dos participantes do grupo;
- pergunta para debate: “O que é a escola para você?”
- pergunta para debate: “O que é o computador para você?”
- pergunta para debate: “Qual o papel do computador na vida de docentes e alunos da escola?”.

5.3. Entrevistas individuais

Foram realizadas 10 entrevistas individuais, entre os meses de agosto e novembro de 2005, em cinco escolas da rede municipal de ensino de Mauá. A seleção dos docentes seguiu a mesma metodologia dos grupos focais. A partir da indicação de duas docentes pelos coordenadores de unidades, foram selecionadas aleatoriamente 10 docentes.

A única restrição, nesta etapa, é que uma docente de cada escola soubesse usar o computador e a outra não. Mais uma vez não se pretendeu oferecer uma amostragem de base estatística, mas permitir explorar diferentes perfis sobre o tema tratado.

A entrevista individual permite explorar em profundidade a relação das docentes com o tema estudado. Mais uma vez, dada a referência teórica principal deste trabalho, a fenomenologia, optou-se por um guia de entrevista aberto o suficiente para permitir o entrevistado seguir um caminho que revelasse temas de seu interesse, respeitando seu estilo próprio de se engajar com o assunto escola e computador. Nas palavras de Capalbo, “A entrevista se dá sob a forma de existência situada no encontro. O encontro existencial não programado. Ele é um fenômeno que se apresenta de maneira imprevista, ou seja, é um acontecimento com o qual me defronto e que vai exigir de mim um novo posicionamento”¹²⁷; ou, como sugere Carvalho, cabe ao pesquisador aprender com o entrevistado a melhor pergunta¹²⁸.

Nas entrevistas individuais, seguiu-se o mesmo guia de entrevista do grupo focal, portanto, como segue:

- apresentação;
- descrição da pesquisa;
- explicação sobre a independência do pesquisador em relação à Prefeitura;
- explicação sobre o fato de não haver repostas corretas sobre o assunto;

¹²⁷ CAPALBO, C. Prefácio-Metodologia da entrevista: um abordagem fenomenológica. In CARVALHO, A. S. **Metodologia da entrevista**: uma abordagem fenomenológica. 2. ed.. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 7

¹²⁸ CARVALHO, op. cit. p. 48.

- esclarecimento sobre os fatos de os nomes permanecerem em sigilo;
- apresentação dos participantes do grupo;
- pergunta para debate: “O que é a escola para você?”
- pergunta para debate: “O que é o computador para você?”
- pergunta para debate: “Qual o papel do computador na vida de docentes e alunos da escola?”.

As entrevistas foram registradas em um minigravador. Como nos grupos focais, a transcrição usou nomes fictícios.

5.4. Análise do corpus

Conforme descrito acima, o trabalho de campo constituiu-se de três etapas, a saber: observação participante, grupos focais e entrevistas individuais. Cada um desses momentos foi descrito separadamente e seguido de uma primeira reflexão a título de síntese provisória. Ao final dos três momentos de constituição do corpus e sínteses provisórias, seguem-se as considerações finais desta pesquisa.

De maneira breve, cada etapa é composta de um momento de descrição sumária de cada encontro seguida de uma reflexão. No caso dos grupos focais e das entrevistas individuais, a reflexão se dá com base na tipificação de atributos que emergem dos próprios relatos, ou seja, não há categorias pré-estabelecidas que o pesquisador busca encontrar nas narrativas das docentes. As transcrições de todos os encontros seguem anexas para que o leitor também possa fazer suas reflexões e enriquecer sua compreensão sobre o tema estudado.

A estratégia de tipificação de atributos desconhecidos tem por objetivo inspirar a compreensão da forma de engajamento das docentes com o objeto de estudo desta pesquisa, o computador, conforme os limites de uma dada situação. No exercício de descrição e compreensão desses relatos, reconhece-se que

o expreso não é jamais totalmente expreso, é essencial à linguagem que a lógica de sua construção não seja jamais daquelas que podem se colocar em conceitos; e a verdade não é jamais possuída, mas somente transparente pela lógica embaralhada, de um sistema de expressão que traz os traços de um outro passado e de um outro futuro¹²⁹.

Nesse processo de análise, também se torna fundamental registrar a posição do pesquisador enquanto profissional da área de comunicação, fato que, indiscutivelmente, influenciou na percepção dos relatos registrados. Profissionais de outras áreas, com certeza, perceberiam nuances e relações que não puderam ser estabelecidas neste trabalho. Como discutido anteriormente, de alguma forma o gesto da fala das docentes “desenha em pontilhado um objeto intencional” que o pesquisador recupera e ao qual se adapta, de tal maneira que a comunicação não é fundada em um sentido comum das experiências de cada um, mas também funda esse sentido comum¹³⁰. Nesta descrição, vale repetir a citação, “a verdade não é jamais possuída, mas somente transparente pela lógica embaralhada de um sistema de expressão que traz os traços de um outro passado e de um outro futuro¹³¹”.

A descrição aqui apresentada é também retomada dos sistemas expressivos articulados por docentes e administradores da educação pública. Nesse encontro, o pesquisador também participa como criação e produção, como parte da dinâmica de instituição do sentido.

A apreensão do vivido pelo pesquisador se dá apenas lateralmente. Como escreveu Capalbo, quanto às diferenças entre Merleau-Ponty e Husserl sobre a recuperação da *Lebenswelt*, “A apreensão da reflexão sobre o mundo da vida não nos dá nunca um pensamento claro; ela possibilita, ao contrário, permanecer próximo e afastado, um ‘ter em mãos’ sob a modalidade do horizonte que sempre se afasta”¹³².

Ressalte-se também que para melhor compreender os desdobramentos desse retorno ao mundo da vida das docentes para futuras políticas públicas de democratização do acesso à informática, faz-se necessária a reflexão sobre os processos de expansão das técnicas em

¹²⁹ MERLEAU-PONTY (*PM*), op. cit., p. 52.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 214-217.

¹³¹ MERLEAU-PONTY (*PM*), op. cit., p. 52.

¹³² CAPALBO, op. cit., p. 44.

regiões urbanas, como é o caso do município de Mauá, e a relação com as tendências regionais e globais. Espera-se, dessa maneira, situar melhor as condições de acesso ao computador na educação e, portanto, pelas próprias docentes.

III - Na estrada

6. A paisagem: a cidade como encruzilhada de representações

O desafio de compreensão da relação existencial entre os seres humanos e o objeto técnico passa pelo entendimento de como se sedimenta social e materialmente o mundo constituído com as tecnologias de comunicação e informação (TIC) atuais. Mais precisamente, naquilo que é do interesse desta pesquisa, faz-se necessário situar historicamente o engajamento de sujeitos com o objeto técnico em regiões periféricas em sua relação com centros regionais e mundiais.

A situação em que se inserem os sujeitos constitui o horizonte a partir do qual os indivíduos se envolvem nas batalhas cotidianas pela sobrevivência e se reconhecem a si mesmos e ao chamado mundo natural que oferece o substrato físico para a ação. Destarte, a compreensão das vivências de docentes no município de Mauá não pode prescindir de se remeter ao ambiente sócio, político e econômico em que a cidade se insere, com especial atenção para a constituição desse universo hoje chamado de região metropolitana do ABCDMRR¹³³, outrora conhecido apenas como o Grande ABC paulista .

Por se ter como centro das preocupações uma região metropolitana, optou-se, então, por uma reflexão que coloque a cidade como o grande teatro de ações; a cidade que se revela como um espaço orientado por referências mundiais, regionais e locais, que oprimem e oferecem possibilidades. Interessa, portanto, o espaço urbano enquanto “síntese excepcional da sociedade”¹³⁴, como “sistema, produto de superposição de subsistemas diversos de cooperação, que criam outros tantos sistemas de solidariedade”¹³⁵, como “encruzilhada do global e do local, de cidadãos, empresas, poder público, de técnicas variadas e concorrentes”¹³⁶, essa cidade “feita de fluxos e informações, como uma forte dinâmica de re-territorialização das lutas, de redescoberta de espaços vitais para a cultura”¹³⁷.

¹³³ Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra.

¹³⁴IANNI, 2000, p. 123.

¹³⁵SANTOS, 2002, p. 323.

¹³⁶Idem, 2001, p. 95.

¹³⁷BARBERO, 1998, p. 8.

O pano de fundo dessa discussão é o processo de globalização em seus diversos níveis: econômico, cultural, político, tecnológico, entre outras dimensões. Na base dessa modalidade de se fazer mundo, o capitalismo, as tecnologias mecânicas, eletroeletrônicas e, cada vez mais, as digitais se articulam nas mais diversas formas. As técnicas se dão como sistemas de técnicas¹³⁸. Em uma região periférica, em especial, o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno convivem na forma de “tempos mistos”, conforme expressão de Fernando Calderón¹³⁹.

A região do Grande ABC emerge precisamente na encruzilhada das pressões globais e locais. Com suas diferenças, possibilidades e problemas específicos, sete cidades constituem a região: Santo André, São Bernardo e São Caetano, que formam o ABC, mais Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. Esses sete municípios cobrem uma área de 842 km², sendo que cerca de 50% do território está localizado em áreas de mananciais. Sua história é marcada pelos deslocamentos populacionais comerciais em direção à cidade de São Paulo, por momentos de crescimento econômico e crises, e por embates sociais desde a constituição das primeiras comunidades no século XVI.

Alves reconhece na história do ABC Paulista uma série de articulações simbólicas que foram capazes de forjar “um novo sentido da cidadania, marginalmente aos discursos e ações oficiais”¹⁴⁰. Essa nova gênese de sentido estaria fundada em pelos menos três macrossignos: 1) “passagens”; 2) “identidade industrial”; 3) “agudização entre o capital e o trabalho”.

O percurso histórico remonta ao século XVI quando, em 1532, a região era conhecida como Vila de Santo André da Borda do Campo. Suas principais fontes de renda até o século XVII foram a produção de cerâmica, tijolos e telhas, além de uma agricultura de

¹³⁸SANTOS, 2002, p. 176.

¹³⁹CALDERÓN, F. América Latina: identidad y tiempos mixtos. O como tratar de pensar la modernidad sin dejar de ser índio. In **David y Goliath**. Ano XVII. N 52. Buenos Aires, setembro, 1987, p. 4-9.

¹⁴⁰ALVES, L. R. **Culturas do trabalho**: comunicação para a cidadania. Santo André: Edições Alpharrabio, 1999, p. 14.

subsistência, cujo excedente era vendido em Santos¹⁴¹. Em 1812, passou a se chamar Freguesia de São Bernardo do Campo para, em 1889, tornar-se município.

A região, até meados do século XIX, caracterizava-se principalmente como rota de passagem entre São Paulo e o complexo portuário de Santos e São Vicente. O interesse das autoridades da época na área estava apenas em garantir as boas condições de transporte entre a metrópole e o litoral. A situação, ainda assim, permitiu o encontro de comunidades religiosas católicas, colonos, nativos e escravos. Sob o signo da “passagem”, a memória e identificação local se articularam como fragmento, um “lugar do nada”, que é também o lugar da procura da memória¹⁴².

Mesmo com a fragmentação e a transitoriedade daqueles que por ali passavam, as tensões sociais floresciam entre colonos, nativos, escravos e religiosos em diversas disputas sobre a posse de terras e sobre o direito a um espaço de culto, como o episódio envolvendo a capela beneditina de São Bernardo entre 1800 e 1804¹⁴³. Nas palavras de Alves, “as terras de passagem, cuja significação é marcada pelos determinantes segurança, comunicação e religiosidade, negam a revelação ao cidadão, do homem e da mulher comuns com direitos ao espaço social”¹⁴⁴.

O processo de industrialização e identificação local terá avanços marcados a partir da instalação da São Paulo Railway, em 1867, e da chegada dos imigrantes europeus, em 1877¹⁴⁵. À época, a região abrigava quatro núcleos para recepção dos recém-chegados da Europa. Embora a menos de dez anos da proclamação da República inexistissem médicos instalados na região, o início do século XX carregaria a marca da industrialização – o segundo macrossigno destacado por Alves.

¹⁴¹ Sobre as referências históricas, Cf., ABRUCIO, F. L. & SOARES, M. M. **Redes federativas no Brasil: cooperação intermunicipal no Grande ABC**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001, p. 131; e ALVES, L. R. **Culturas do trabalho: comunicação para a cidadania**. Santo André: Edições Alpharrabio, 1999.

¹⁴² MARTINS, apud ALVES, *Ibidem*, p. 20.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 20.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 22.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 25.

Com a industrialização, as tensões se aguçam em outras frentes, agora alimentadas também pelo encontro com imigrantes europeus. Já em 1878, vários protestos das comunidades imigrantes marcaram a presença do imperador D. Pedro II na região. As greves no início do século XX – tecelagem Silva Seabra em 1902; lutas pela redução da jornada de trabalhos e melhores condições em 1907, entre outras – também revelavam mudanças no cenário local, nos objetos e formas de reivindicação.

Em meio ao processo de industrialização e a passagem da ferrovia, o Distrito de Santo André surge em 1911, no bairro da Estação. No final da década de 1930, a Freguesia de São Bernardo mudaria seu nome para município de Santo André por meio de um decreto estadual. Em 1944, ocorreu a emancipação política de São Bernardo. Dali em diante, seguiram-se as criações dos municípios de São Caetano do Sul (1948), Mauá e Ribeirão Pires (1953), Diadema e Rio Grande da Serra (1963). Registre-se nesse processo de constantes separações o interesse das oligarquias locais na divisão do poder político e econômico da região.

A partir da década de 1950, a zona metropolitana do ABC Paulista começaria a viver seu grande período de desenvolvimento. A agudização entre o capital e o trabalho, terceiro macrossigno proposto por Alves, acentuar-se-ia, não obstante a região ter vivido momentos de marcado crescimento econômico.

A chegada das indústrias metalúrgicas, de máquinas, equipamentos, automobilística e farmacêutica foi estimulada pelo Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek. Na década de 1970, a região reafirmou sua vocação industrial com a instalação da base que constituiria o pólo petroquímico de Capuava. A diversificação coincide com a época do chamado “Milagre Econômico”. Segundo Abruccio e Soares, alguns fatores contribuíram para o sucesso econômico da região, entre eles a geografia, formada de áreas planas, a

proximidade do Porto de Santos, a estrutura viária e o fato de se optar por poluir áreas periféricas aos grandes centros urbanos, no caso São Paulo¹⁴⁶.

Em termos políticos, nas décadas de 1960 e 1970, a região do ABC serviu de berço para o novo sindicalismo, o Partido dos Trabalhadores e os movimentos associativistas que marcaram a história brasileira. Mais uma vez, sob o signo da tensão, as articulações locais levaram a embates por melhores condições de vida, de trabalho e de expansão desses direitos a toda sociedade. Em 1961, fundou-se o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, que Lula viria assumir a presidência em 1977. Em 1978, as lutas pela reposição salarial e contra a manipulação dos índices econômicos pelo governo militar alavancou mais de 400 greves que culminaram em uma greve geral no ano de 1979.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por períodos de crise e de reestruturação econômica. Primeiro, em 1980, a “década perdida”, as altas taxas de inflação e as baixas taxas de crescimento se somaram ao fim do sistema fordista de produção, que marcara a região até então, à reestruturação tecnológica e aos últimos suspiros do modelo desenvolvimentista alimentado pelo governo federal. Nesse período, nasceu a Central Única dos Trabalhadores em 1983. Em 1989, Lula foi lançado como candidato à presidência da República.

Na década de 1990, a abertura da economia brasileira ao mercado externo, a guerra fiscal para atração das empresas que chegavam, as taxas de juros e o valor do câmbio complicaram ainda mais a vida da indústria local¹⁴⁷. As mudanças econômicas, mesmo tomando-se em conta os períodos de aquecimento da economia, como em 1994, levaram ao crescimento das ofertas de emprego no comércio e setor de serviços, mas também à redução da oferta de emprego formal. De 1990 a 1999, a queda foi de quase 520 mil para cerca de 460 mil pessoas empregadas formalmente. A participação da indústria no emprego formal

¹⁴⁶ ABRUCCIO, op. cit., p. 132.

¹⁴⁷ Ibidem, p. 139.

caiu de 54% para 42% no mesmo período¹⁴⁸. O crescimento da economia informal e a precarização das condições de trabalho foram reflexos dessa conjuntura.

Contudo, na mesma década de 1990, a região voltaria a ser pioneira graças a seus projetos de cooperação regional como o Consórcio Intermunicipal das Bacias do Alto Tamanduateí e Billings (1990), Fórum da Cidadania (1995), Câmara Regional do Grande ABC (1997) e a Agência de Desenvolvimento Econômico (1999). As várias iniciativas revelaram, de certo modo, alguma consciência de que os problemas das sete cidades – ecológicos, viários, econômicos, de saúde etc – passavam por soluções regionais.

Os altos e baixos da economia, sempre em tensão com diferentes demandas sociais dos operários e dos diversos habitantes da região, forjaram um processo histórico cujas representações revelam e distorcem o real. Há o ABC da “República de São Bernardo”, da “Capital Social do Brasil”, signos que, conforme Alves, “poderiam ter traduzido o símbolo da cidadania”, apontando para novas possibilidades de articulação social¹⁴⁹. Há, por outro lado, o ABC da “Detroit Brasileira”, do eldorado, do progresso, da opulência econômica, do discurso oficial do Plano de Metas.

Na tensão dessas várias representações, a região do ABC Paulista surge como utopia e mito; “uma criação simbólica que guardaria relações com o processo social que gestara”¹⁵⁰, cuja desconstrução se deu com o passar dos anos em função de fatores socioeconômicos diversos. Hoje, tem-se uma “cidade sem consenso”¹⁵¹, onde as disputas acontecem numa relação dialética em filigrana entre oligarquias clientelistas, avatares da força econômica, sindicatos que vêem suas forças se esvaindo com a fragmentação das cadeias de produção em âmbito global, habitantes que não raramente relegam o debate político aos profissionais da mídia ou das câmaras municipais, Assembléia Estadual ou Congresso Nacional, e

¹⁴⁸ RAIS e CAGED, apud, ABRUCCIO & SOARES, 2001, p. 141.

¹⁴⁹ ALVES, op. cit., p. 14.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 13.

¹⁵¹ Ibidem, p. 40.

eventuais setores organizados da sociedade civil como ONGs, associações de bairro e similares.

Na fragmentação da memória e de projetos do tempo das “passagens” ‘à fragmentação do momento atual, a diferenciação intra-região também se desenvolveu sensivelmente, ainda que, de modo geral, registre-se um quadro privilegiado em relação ao resto do país, conforme indicam os Índices de Desenvolvimento Humano das sete cidades:

Município	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2000
Diadema	0,79
<i>Mauá</i>	<i>0,781</i>
Ribeirão Pires	0,807
Santo André	0,835
São Bernardo do Campo	0,834
São Caetano do Sul	0,919
Rio Grande da Serra	0,764

*Tabela 1 : Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2000
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2003*

As diferenças, porém, podem ser mais bem percebidas na tabela seguinte, em que é possível avaliar os números relativos ao acesso de bens de consumo:

	População	Taxa de Analfabetismo Adulto (%) ¹⁵²	Taxa de Pobreza (%) ¹⁵³	Telefone (%)	Computador (%)	Média de Anos de Estudo da População Adulta	Renda per capita (R\$)
Diadema	357.064	8,4	16,2	60,4	12,4	6,2	292,4
<i>Mauá</i>	<i>363.392</i>	<i>8,0</i>	<i>18,4</i>	<i>64,5</i>	<i>11,4</i>	<i>6,1</i>	<i>274,8</i>
Santo André	649.331	5,3	10,3	84,4	27,3	7,6	512,9
São Bernardo do Campo	703.177	6,0	12,3	76,1	26,0	7,7	505,5
São Caetano do Sul	140.159	3,1	2,9	91,4	41,4	8,8	834,0
Ribeirão Pires	104.508	6,8	14,8	76,0	16,8	7,0	362,7
Rio Grande da Serra	37.091	11,4	24,0	31	7,2	5,6	196,3

*Tabela 2: Quadro comparativo/ cidades do Grande ABC.
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2003.*

¹⁵² Com mais de 25 anos.

¹⁵³ Renda domiciliar inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000.

Note-se que, no “ABC do progresso”, os índices de acesso a computador e telefone, itens de primeira importância quando se pretende pensar qualquer política de democratização do acesso à informática, revelam o atraso de um país em desenvolvimento. Mesmo na cidade mais rica da região e com melhor IDH do Brasil, São Caetano, quase 60% da população não tem computador, enquanto um município industrializado como Mauá 35,5% da população não tem telefone e mais de 80% não possui computador. Esses índices serão refletidos diretamente no chamado “ranking da inclusão digital”, em que se registra a seguinte situação:

Cidade	Taxa de acesso domiciliar à Internet
São Caetano	41,14
Santo André	26,94
São Bernardo do Campo	25,85
Mauá	11,37
Diadema	12,33
Ribeirão Pires	16,73
Rio Grande da Serra	7,13

*Tabela 3. Ranking da Inclusão Digital.
Fonte: Mapa da Exclusão Digital/FGV, 2003*

Tais números deixam entrever que um projeto de democratização da informática pela educação, ou seja, a partir do ambiente escolar e com objetivos pedagógicos bem definidos, pode tocar na dinâmica dos fluxos de comunicação e informação do espaço urbano de maneira intensa e abrangente. Veja-se, por exemplo, o alcance da rede municipal de ensino da região:

Municípios	Matrícula Inicial				
	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)		
			Educação Especial (Incluídos)	1ª à 4ª série	5ª à 8ª série
Diadema	1.664	11.978	19	2.966	0
Mauá	1.240	12.402	5	591	910
Ribeirão Pires	1.069	2.781	14	1.288	466
Rio Grande da Serra	271	1.476	0	0	0
Santo André	2.346	12.977	213	11.053	0
São Bernardo do Campo	1.891	24.360	397	49.775	0
São Caetano do Sul	2.015	3.708	0	891	1.034

*Tabela 4: + Alunos matriculados no ensino municipal.
Fonte: MEC/INEP, Censo escolar 2004.*

No caso específico do município de Mauá, pode-se somar ainda os 8.204 alunos, conforme dados do INEP de 2004, matriculados em programas de educação de jovens e adultos (EJA) e na educação especial. Portanto, apenas nessa cidade, são cerca de 25.000 alunos, fora a rede de docentes e funcionários, ao alcance de um programa de democratização do acesso à informática. Caso o PDAIE abra suas portas para a comunidade, a escola fortalecerá seu papel como fator estratégico para a construção de uma nova cidadania e para desenvolvimento local.

É nessa região, marcada por tensões diversas, pela fragmentação de sua identidade, pelo progresso econômico e crises agudas, pela concentração de renda e por uma população situada nas margens da evolução técnica, que se encontram os atores que alimentaram com seus relatos esta pesquisa; expressões de mundo sobre um modo próprio de se engajar com o objeto técnico diante das dificuldades da educação pública municipal, mas capazes também de apontar para o âmbito das possibilidades, dos sonhos e de uma nova cidadania. É esse encontro que será descrito a seguir.

7. A busca de um projeto

A memória social marcada pelos macrossignos da “passagem”, “industrialização” e da “agudização das relações entre capital e trabalho”, preche de novas possibilidades de sentido para a cidadania, mas fragmentada pelos desequilíbrios econômicos, pela pluralidade de referências e por estruturas políticas locais de caráter clientelista, constituem o mundo cultural com o qual se articulam as possibilidades de uso das tecnologias de informação e comunicação no espaço estudado nesta pesquisa. As reflexões a seguir indicam a reprodução dessas tensões entre os sonhos de uma educação voltada para a cidadania e a condição precária de trabalho; a abertura de possibilidades trazida pela técnica, desta vez sustentada por uma linguagem digital, símbolo do progresso apregoado na chamada Sociedade da Informação, e uma cultura política de administração pública limitada por fatores históricos.

Como já descrito nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, seguiram-se três etapas: 1) Observação participante durante o planejamento do projeto de Democratização do Acesso à Informática pela Educação (PDAIE) da cidade de Mauá, entre 2002 e 2004; 2) Grupos focais, 3) Entrevistas individuais.

7.1. Observação participante

O contato com os funcionários da Prefeitura de Mauá iniciou-se no ano de 2002, quando este pesquisador passou a participar voluntariamente das discussões promovidas pela Comissão de Educação e Tecnologia (CEDT) da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do município de Mauá, constituída oficialmente pelo então prefeito da cidade Oswaldo Dias, do Partido dos Trabalhadores. O grupo era formado por integrantes das secretarias de Administração, Educação, Cultura e Esporte e Cidadania e Bem-estar Social. A CEDT tinha por objetivo elaborar o Programa de Democratização do Acesso à Informática pela Educação (PDAIE). De alguma forma, pretendia-se articular as diversas iniciativas para a popularização do uso da informática, desenvolvidas separadamente pelas diferentes secretarias, em um único projeto. Apenas como exemplos, havia trabalhos tão diversos quanto o desenvolvimento de softwares para apoio à alfabetização de crianças no Departamento de Democratização da Tecnologia da Informação (DDTI), ligado à Secretaria de Administração e responsável pelo funcionamento de toda a rede de computadores da prefeitura, quanto programas de formação para adultos no âmbito da Focar e UNITRA (Universidade do Trabalhador), ligadas à Secretaria de Cidadania e Bem-estar Social em parceria com uma empresa privada. Ambos os projetos eram desvinculados da Secretaria de Educação.

A característica multidisciplinar do grupo apresentou-se como possível fonte de tensão logo nas primeiras reuniões em dezembro de 2002. O diálogo entre educadores de linhas pedagógicas diferentes, técnicos de informática e funcionários administrativos estava longe

de ser consensual. Além das diferentes concepções teóricas, o jogo político intrínseco a qualquer gestão pública açodava ainda mais as tensões. Como pano de fundo para as discussões sobre as concepções teóricas que orientariam o uso da informática na cidade, tinha-se a disputa sobre quem coordenaria a concepção de laboratórios, a formação dos docentes, os softwares que seriam utilizados e demais questões relativas a um projeto dessa abrangência.

Na esfera de ação da Secretaria de Educação, o principal *locus* de pesquisa, a questão da formação docente alimentava as principais discussões. Buscava-se evitar, desde o início, a invasão das máquinas sem que um projeto pedagógico orientasse as ações. Um dos primeiros movimentos com vistas a minimizar tal preocupação foi a parceria fechada, em 2002, com Instituto Paulo Freire (IPF) para a formação dos docentes.

No dia 10 de dezembro daquele ano, representantes do IPF fizeram a apresentação de uma proposta para a CEDT, encontro em que ficaram claras as divergências teóricas do projeto de formação desenvolvido pela Focar e os princípios orientadores da Secretaria de Educação. Apesar das tensões sobre as orientações pedagógicas que animariam a iniciativa, tudo estava encaminhado para a assinatura do contrato, inclusive com aprovação de instâncias superiores. No entanto, a burocracia interna, durante a tramitação do processo entre as diversas secretarias, atrasou a assinatura do contrato, o ano fiscal acabou e houve, portanto, a necessidade de abertura de um novo processo. Em 2003, porém, o trabalho com o IPF não foi retomado.

Com o final do ano de 2002 e as férias escolares, as discussões se esvaíram. Durante quase todo primeiro semestre de 2003, pouca coisa aconteceu, especialmente, ao que parece, por certa dificuldade de se articular as diversas ações das diferentes secretarias. Retomou-se o contato em maio, quando este pesquisador foi convidado para fazer uma palestra, em caráter voluntário, sobre possíveis desenvolvimentos do projeto. O encontro ocorreu no dia 4

de junho. Estiveram presentes oito representantes da prefeitura de Mauá ligados à Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, DTTI e Focar.

Durante a apresentação, pretendeu-se, inicialmente, descrever o papel da tecnologia como potencializadora das ações do ser humano sobre a natureza. Em seguida, sugeriu-se quem poderia vir a ser o público-alvo do projeto, as partes envolvidas, os recursos necessários e uma proposta de metodologia para a constituição de um cronograma de trabalho que envolvesse as diversas secretarias. Como público-alvo, sugerimos considerar: 1) alunos da rede pública municipal em todos os níveis de atuação da prefeitura; 2) funcionários públicos; 3) comunidade no entorno das escolas.

Sobre as partes envolvidas, salientou-se a necessidade de articular as ações públicas com iniciativas do terceiro setor e do setor privado. De maneira específica, foram feitas algumas considerações sobre a relação com instituições do terceiro setor, indicando questões que deveriam ser levadas em conta quando da celebração de parcerias com ONGs e outras entidades sem fins lucrativos, das quais destacam-se:

1) Necessidade de abertura de processos de concorrência pública, pois é muito comum, no setor público, a celebração de parcerias ou convênios com as chamadas instituições de notório saber, especialmente universidades públicas e ONGs mais famosas. No entanto, na chamada área de inclusão digital e formação docente para o uso da tecnologia é possível encontrar um grande número de instituições capazes de oferecer o mesmo serviço, ainda que com algumas diferenças de concepção importantes. Portanto, dado o caráter público do dinheiro que financia o projeto e as várias opções para a realização do serviço, deve-se estimular a concorrência considerando aspectos financeiros, técnicos e de adequação aos objetivos da prefeitura. Não é por ser uma universidade ou uma ONG que não se corre o risco de superfaturamento do serviço ou incompatibilidade dos serviços prestados com o objetivo do projeto.

2) Exigência de clareza estatutária sobre o modelo de administração de instituições do terceiro setor, exigindo-se uma forma de gestão que seja reconhecidamente democrática em especial na forma de eleição de seus gestores e publicação de balanços.

3) Clareza sobre a forma de avaliação dos serviços prestados.

4) Definição do período de prestação do serviço, que pode prever mecanismos de renovação ou abertura de nova concorrência.

Abordou-se, ainda que de forma resumida, o perfil de alguns profissionais exigidos para o projeto e possíveis características técnicas de laboratórios de informática – por exemplo, o modelo de Thin Client¹⁵⁴ com a utilização de software livre, tal como acontece nos telecentros da Prefeitura de São Paulo e nos novos Infocentros do Programa ACESSA São Paulo. De uma maneira breve, foram apresentados os seguintes modelos de ação:

Tipo de espaço	Objetivos
Laboratórios de informática em escolas	<ul style="list-style-type: none"> - atendimento a alunos da rede pública, comunidade, professores - informática como suporte pedagógico ao ensino em sala de aula
Telecentros	<ul style="list-style-type: none"> - destinados à população em geral - utilização de monitores e gestores da comunidade local - envolvimento da comunidade local na administração e divulgação do telecentro desde o início

A receptividade dos presentes no encontro à palestra foi muito boa. Todos, aparentemente, mostraram-se entusiasmados e afirmaram que algumas orientações foram bastante esclarecedoras. Durante a discussão que se seguiu à palestra, dois temas mereceram atenção: o reconhecimento de haver divergências entre os vários setores envolvidos e a falta de conhecimentos básicos sobre informática, como uso de e-mail, de parte da equipe.

Apesar do entusiasmo demonstrado no encontro, os meses seguintes foram pouco frutíferos. Em uma reunião no dia 21 de outubro de 2003, o secretário de Educação, Cultura e Esportes de Mauá e orientador desta tese, professor Luiz Roberto Alves, manifestou sua

¹⁵⁴UNISYS. **Thin Client**. Disponível em: <<http://www.unisys.com.br/hardware/ThinClient.htm>>. Acesso em: 7 Jul. 2006.

angústia pela falta de ações concretas e a ausência de um documento que orientasse as ações; um texto que pudesse alimentar a discussão para alcançar objetivos concretos. A partir dessa reunião, o grupo decidiu elaborar um documento que, então, servisse de anteprojeto para discussão.

Com base em um texto introdutório produzido por educadores da CEEdT, redigiu-se, em caráter voluntário deste pesquisador, um anteprojeto com base nas discussões que aconteciam e submeteu-se à aprovação do grupo da Secretaria da Educação. O objetivo era dar orientações mínimas para se iniciar um debate com as outras secretarias. Deram-se indicações sobre possíveis objetivos do projeto, uma proposta pedagógica inspirada pelas idéias de Paulo Freire, referências para um modelo tecnológico, programa Primeiras Redes (voltado para escola) e Comunidade em Rede (aberto para todos os municípios), além de uma proposta de cronograma e de organograma. Pelo cronograma, a intenção era iniciar o desenvolvimento do projeto em novembro de 2003. No entanto, a proposta sofreu forte resistência das demais secretarias envolvidas no processo. O impasse entre os diversos órgãos da prefeitura, portanto, continuava a limitar a ação.

Ainda no final de 2003, este pesquisador foi mais uma vez convidado a fazer duas palestras para rede municipal de educação. A primeira aconteceu durante o seminário *Ressignificando o Currículo*, no dia 12 de novembro, quando se teve a oportunidade de falar para cerca de 70 docentes. Além de perceber que boa parte do grupo não tinha conhecimento algum de informática, chamou a atenção a desmotivação, em conversas com alguns poucos professores no intervalo e ao final do encontro, para participar de programas de capacitação. Um dos motivos para o desânimo foi a frequência obrigatória ao seminário. Some-se a isso os baixos salários e as condições de vida dos docentes, em geral obrigados a trabalhar em mais de um lugar para garantir a sobrevivência.

O segundo encontro naquele final de ano aconteceu na Escola Municipal Cora Coralina, a primeira da rede de ensino de Mauá a receber computadores. Falou-se, dessa vez,

para aproximadamente 40 docentes. Durante a apresentação, ofereceu-se uma visão introdutória sobre a Internet, seu funcionamento e importância na sociedade atual. A ocasião também serviu para fazer uma apresentação das propostas do projeto de Democratização da Informática pela Educação. Ao final, quando houve a abertura para perguntas e comentários, cinco professores se manifestaram destacando os seguintes temas: como usar o computador no ensino infantil, preocupação em usar o computador apenas para jogos e questões sobre quem bancaria o projeto.

Mais uma vez, as férias escolares de final de ano interromperiam as discussões com a CEDT de Mauá. A mudança de secretários na pasta da Educação em dezembro, quando assumiu a professora Lairce Rodrigues de Aguiar, também exigiu um período de novas acomodações. No entanto, ao final de 2003, um fato aceleraria a chegada de computadores com acesso à Internet às escolas municipais. A Secretaria de Planejamento anuncia a existência de uma considerável verba dentro dos 25% do orçamento da Secretaria de Educação de Mauá que poderia ser usada para aquisição de equipamentos, até para cumprir a previsão de investimento na pasta. Na virada do ano, fecha-se, então, um acordo para a compra de computadores e periféricos diversos.

Voltou-se a estabelecer contato em março de 2004, ano de eleição municipal. Dado os impasses de articulação com as outras secretarias e o processo de compra dos equipamentos em andamento, os membros da Secretaria de Educação ligados à CEDT decidiram dar ênfase à formação dos professores da rede, atuando, portanto, na esfera em queiram menos dependentes de articulações com outras pastas. Tentou-se articular duas iniciativas, entre os meses de março e maio: uma com a Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo e outra com a Cátedra Celso Daniel, da Universidade Metodista de São Paulo. Nenhuma das possibilidades vingou. Ao final, o grupo, com apoio das secretarias de Educação e de Administração, optou por uma solução que contasse com técnicos e educadores da própria

prefeitura. Organizou-se, então, um programa de capacitação que começou com 30 coordenadores de escolas.

O anúncio de instalação dos computadores e a divulgação do projeto para os professores da rede de ensino, ainda que algumas escolas já estivessem recebendo as novidades, aconteceu no dia 30 de abril, durante o seminário de formação docente. Foram anunciados, então, laboratórios com 8 a 10 máquinas, câmeras nas salas e acesso à Internet. A previsão para conclusão das instalações era para maio do mesmo ano.

O segundo semestre de 2004 foi marcado pelo período de campanha eleitoral. Nesse momento, encerrou-se a etapa de observação para iniciar a realização dos grupos focais e entrevistas. Registre-se, porém, a conhecida dificuldade para ações políticas e projetos que marcam o setor público em tempos de campanha.

7.1.2. Reorganização do poder

O tema da democratização do acesso à informática está, aos poucos, sendo elevado a uma questão de política pública. Esse foi o caso da Prefeitura de Mauá. No entanto, o reconhecimento da necessidade de se incorporar as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola disparou um processo que gerou diferentes alterações na administração pública e na própria prática pedagógica.

As múltiplas áreas envolvidas fazem da democratização do acesso à informática um objeto difuso e de difícil compreensão e isso não é apenas uma característica das discussões produzidas no ambiente escolar. Veja-se, por exemplo, o setor de infra-estrutura de telecomunicações. Raramente ele é discutido sob a ótica das conseqüências políticas e sociais na sociedade. O tema, em geral, é tratado entre técnicos de Estado, empresários e investidores com o objetivo principal de criar as condições necessárias para um mercado competitivo no setor. A especificidade técnica do tema favorece a despolitização do debate. Outros temas ligados ao acesso à informática sofrem do mesmo mal, entre eles a questão do

software livre versus software proprietário, a governança da Internet, o problema da privacidade na rede, entre outros.

Apenas como contraponto, o processo de despolitização já não se repete no tratamento dado aos meios de comunicação de massa¹⁵⁵. Como o setor de comunicação de massa envolve questões políticas e culturais mais evidentes por lidar com o conteúdo transmitido diretamente a milhões de pessoas, qualquer iniciativa no setor, especialmente se partir do Estado, torna-se objeto de amplo debate, basta ver o que ocorreu com o projeto da Ancinav, o Conselho Federal de Jornalistas ou a atual discussão sobre a Lei Geral de Comunicação Eletrônica de Massa durante o ano de 2005.

O sentimento de ausência de um debate político mais amplo sobre temas ligados à incorporação de novas tecnologias é partilhado por Dominique Wolton. O pesquisador francês expressa seu descontentamento da seguinte maneira:

É preciso integrar a Internet ao campo de debates políticos e, conseqüentemente, sair da unanimidade atual que impede toda a reflexão crítica. Tirar a Internet do reino da crença para fazê-la entrar no dos debates onde se opõem diversas maneiras de utilizá-la. A Internet é a única inovação sobre a qual não há debates. Sobre biotecnologias, os OGM (organismos geneticamente modificados), a energia nuclear, as tecnologias do ser vivo, há confrontos políticos, ideológicos. Sobre a Rede, nada¹⁵⁶.

Nos quase dois anos de acompanhamento dos esforços da Comissão de Tecnologia e Educação no município em Mauá, foi possível identificar a facilidade com que se realiza a despolitização do debate sobre o uso da informática. As decisões de caráter técnico, uma vez alocada a verba no orçamento, são tomadas com muito mais velocidade. O imperativo técnico e econômico se sobrepõe, então, às iniciativas de formação dos docentes ou de fomento da cultura política necessária para incorporação dos diferentes objetos técnicos. A máquina chega à escola e pega a comunidade local de surpresa.

No entanto, o processo de despolitização do uso do objeto técnico não se dá apenas em função da maior agilidade para se estabelecer a infra-estrutura técnica em relação aos

¹⁵⁵DANTAS, M. **A lógica do capital-informação**. São Paulo: Contraponto, 2002, p. 139.

¹⁵⁶WOLTON, D. Pensar a internet. In MARTINS, F.M; Silva; J. N, SILVA (Org.). **A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Editora Sulina., 2004, p. 152.

processos de sedimentação cultural. A inserção das TIC provoca uma reorganização dos espaços de poder e físico. O lugar – no sentido de espaço organizado por estratégias de poder, lugar que serve de ponto de partida para os movimentos cotidianos¹⁵⁷ – se reconfigura. A novidade técnica provocada pelas tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar público abre um campo de tensão entre setores administrativos, técnicos e de prática pedagógica. A dificuldade em administrar essa tensão levará à inoperância, que somente será superada a partir da vitória política de um grupo sobre o outro. O resultado, no entanto, pode ser a predominância do técnico em detrimento do pedagógico e vice-versa, embora a segunda opção seja menos provável.

É digno de nota que a reorganização do espaço de poder realiza-se, primeiramente, no plano simbólico. A disputa discursiva sobre quem está autorizado a falar sobre o objeto técnico é fonte de tensões diversas. De alguma maneira, os relatos sobre o computador avançam à frente das ações de compra ou instalação de máquina e constituem o cenário para acomodação das novidades da informática. As disputas no plano simbólico, contudo, se não se resolvem pelos diálogos estabelecidos entre os atores resolvidos, acabam sendo resolvidas pela força política e econômica daqueles que estão nos postos mais altos da hierarquia municipal.

A disputa no plano simbólico está diretamente atrelada a um outro aspecto que não pode ser negligenciado. Deve-se perceber que a implantação de laboratórios de informática em uma rede de ensino é um fato político que pode dar projeção aos envolvidos por se tratar de uma clara demanda da sociedade atual. O sucesso de uma empreitada como essa pode garantir uma projeção na mídia e junto ao eleitorado de suma importância política. Em jogo, não só um projeto de cidade, mas as vantagens que se pode tirar em função de ambições futuras nos poderes Legislativo e Executivo.

¹⁵⁷Cf. CERTEAU, 1990, p 144.

O que é peculiar na implantação de laboratórios de informática na escola é a possibilidade de poder projetar setores da administração pública cuja função está restrita, há muito tempo, à prestação de serviços para outras secretarias. De repente, técnicos de informática se vêem diante da possibilidade de envolvimento em um projeto que não fique restrito à gestão de bancos dados, redes ou de suporte à estrutura de informática do governo municipal. Como especialistas na área, vislumbram a possibilidade de participar na formação dos docentes e desenvolver projetos, como softwares e laboratórios de informática, que tocam demandas sociais imediatas e diretamente ligadas às áreas de suas especializações. Em outras palavras, o trabalho técnico não servirá de simples suporte a projetos da área de saúde, administração ou qualquer outra pasta. O que está em jogo é a promoção do setor de informática em si, ou seja, trata-se de um programa de “inclusão digital”; a tecnologia alçada à necessidade básica do cidadão. Portanto, tais profissionais se sentem no direito de assumir a frente das ações e com alguma razão.

A invasão dos técnicos de informática na esfera escolar, por outro lado, causa constrangimento e receio entre muitos educadores. A necessidade de instalação de laboratórios de informática e de formação dos docentes para o uso pedagógico dos computadores revela um projeto que foge aos saberes que até então organizaram as práticas de ensino-aprendizagem. Tal condição favorece o florescimento de resistências diversas. Temores que se fundam no receio consciente de sobrevalorização da técnica em detrimento da formação humana voltada para uma cultura cidadã, mas também, e não raramente, à simples disputa de poder político.

Se o projeto de instalação de laboratórios de informática em escolas municipais pode representar uma oportunidade de projeção do setor para os técnicos de informática; para os administradores da educação, a convivência com esses profissionais pode não ser nada confortável. Porém, a disputa em torno dos caminhos do objeto técnico na escola acontece de maneira desigual em função da exigência de especialidade técnica para participar do

debate. Como foi observado anteriormente, na primeira palestra realizada para os membros da CEEdT, no dia 4 de junho de 2004, o grupo reconheceu as carências da equipe da secretaria de Educação em relação aos conhecimentos de informática. Para se ter uma idéia, no início do trabalho, apenas um dos quatro membros do grupo que estava diretamente ligado ao secretário de Educação sabia usar e-mail.

A questão sobre quem deve assumir a frente das ações parece ser o centro gerador de desequilíbrio. De um lado, a clareza dos profissionais da área técnica sobre o despreparo dos educadores para lidar com a nova realidade; do outro, a certeza de que qualquer ação na área educativa sem objetivos pedagógicos explícitos pode trazer conseqüências sociais desastrosas. Diante do impasse, como estruturar um projeto dessa abrangência no setor público municipal? Não há receitas. Deixar na mão de um grupo ou outro, por considerar este ou aquele melhor preparado não resolve a questão. O sentimento de ameaça mútua às diferentes visões de mundo ou às respectivas esferas de poder continuará. Cada caso deve ser analisado em função dos perfis profissionais existentes, das capacidades de articulação e diálogo de cada corpo administrativo.

Note-se, porém, que as tensões ocorrem especialmente nas esferas mais altas da hierarquia municipal. Em meio às disputas de poder e de visões de mundo, há todo um corpo de funcionários concursados, com diferentes projetos, sonhos e práticas sociais, responsável pela operacionalização das decisões superiores. No entanto, o jogo político do alto escalão parece minar as forças dos profissionais envolvidos na elaboração e operacionalização das iniciativas, sejam eles de formação técnica ou oriundos do campo da educação. Aos poucos, a capacidade de criação, de envolvimento e de ação dos funcionários que seriam responsáveis pelo projeto se esvai, gerando frustração e grande pesar por mais uma oportunidade perdida, conforme foi percebido em diversas conversas individuais.

Assim como a “cidade sem consenso”¹⁵⁸ marca a identidade da região do Grande ABC, as escolas municipais, em filigrana, reproduzem a tensão entre forjar novas possibilidades de cidadania, fundadas em projetos pedagógicos específicos, e a necessidade de responder às demandas do progresso técnico que atropelam o ambiente escolar. Nessa disputa, a burocracia e jogo político do governo municipal, em suas pequenas disputas de poder interno, servem apenas como obstáculos a qualquer iniciativa.

Fica evidente, portanto, que a chegada do objeto técnico ao ambiente escolar exige uma nova rearticulação dos poderes estabelecidos. A estrutura de pastas por área de atuação, muitas vezes governos dentro do governo, é obrigada a abrir brechas nas relações entre secretarias para diálogos que não se resumem a serviços pontuais, mas a projetos de longo prazo. Além dos embates pela simples disputa do poder político, há uma tensão discursiva evidente entre técnicos e educadores sobre quais os usos e os objetivos do computador na escola e sobre qual grupo estaria mais bem preparado para multiplicar o conhecimento entre os docentes da rede municipal de ensino.

O desequilíbrio administrativo provocado pelas atuais tecnologias de informação e comunicação, contudo, pode ter conseqüências ainda mais desastrosas nas escolas e não somente no alto escalão do governo. Uma vez superados os entraves burocráticos para a aquisição das máquinas, mobiliário e estabelecimento da infra-estrutura de telecomunicação para acesso à Internet, a invasão dos objetos técnicos exige outras demandas de gestão na própria escola, que na falta de uma preparação prévia, vê-se repentinamente obrigada a repensar seu espaço físico e as relações entre alunos, professores, funcionários e comunidade.

Para acomodar a máquina, o espaço físico é transformado de maneira forçada e, em alguns casos, com prejuízo para o funcionamento de outras atividades da escola. Nas visitas deste pesquisador às escolas da rede municipal de Mauá para realizar as entrevistas

¹⁵⁸ ALVES, op. cit. p. 40.

individuais, o cenário encontrado era desolador. Em uma unidade, a brinquedoteca se transformou em laboratório de informática. Noutra, o refeitório foi dividido ao meio. Em uma terceira, o depósito de materiais se transformou em sala e a sala dos professores passa a armazenar os materiais. Na quarta escola, havia espaço físico, mas o laboratório permanecia fechado, sendo aberto apenas para funcionários em hora de almoço. Essas constatações, porém, não poderiam ser mais bem expressas do que nas palavras de uma das docentes que participaram dos grupos focais:

Maira - aí a gente viu um espaço, é pequeno, mas a gente conseguiu um espaço na escola pra tá colocando, (?) mais ruim, né? Porque você desaloja criança... alojar um aparelho, isso eu já sou contra, eu acho que tem que ter o seu espaço, identidade dentro da escola, que é o espaço dela, onde ela vai pendurar os trabalhos dela.

É claro que essas constatações não têm valor estatístico, por isso mesmo não é possível generalizar os resultados, mas revelam aspectos de um desarranjo espacial provocado, em parte, pela chegada do objeto técnico e com conseqüências a serem discutidas com maior seriedade.

Pior ainda: em alguns casos, apesar das transformações no espaço, da instalação dos computadores e do acesso à Internet, não é raro ver a nova ferramenta passar boa parte do tempo ociosa pela simples falta de projeto. Poucos são os professores que se aventuram a usar a máquina com os alunos, por diversas razões a serem tratadas adiante – isso quando os laboratórios não estão trancados, servindo apenas para uso dos funcionários da escola, se tanto. Salvo alguns casos de docentes que já tiveram experiência com o uso dessas ferramentas em outros espaços escolares, e outros poucos corajosos, o laboratório permanece como um corpo estranho no ambiente, quase um objeto paisagístico, como diria Milton Santos¹⁵⁹, “à espera de um conteúdo social”.

Não que os computadores fiquem desprovidos de sentido para docentes, alunos e funcionários. Isso simplesmente não seria possível. A máquina está lá, diante da comunidade

¹⁵⁹SANTOS, 2002, p. 105.

escolar, faz parte do mundo. Falta-lhe porém a ação humana que fará do objeto técnico meio de constituição do mundo e cuja intencionalidade se dirige ao estabelecimento de relações educativas entre alunos e professores, entre alunos e alunos, e entre estes e o mundo que se revela pelos textos e imagens que ali podem ser acessados.

Apesar de tudo, o estranhamento diante do objeto técnico que se apresenta de maneira repentina aos docentes da rede municipal de Mauá, alterando o espaço físico da escola e as relações de poder da administração pública, não impede um movimento criativo e, até mesmo crítico em torno das novas condições do ambiente escolar. O computador passa a fazer parte do mundo das professoras e estas lhe dão sentido, não obstante os impasses de gestão. É justamente essa maneira própria das docentes de se engajarem com o objeto técnico que será explorada a seguir.

7.2. Grupos focais

A gestão do PDAIE no Município de Mauá teve impactos diretos na forma como as docentes incorporaram ou pretendiam incorporar o objeto técnico ao dia-a-dia escolar. Porém, os impasses administrativos são apenas parte das referências com que essas professoras contam para dar sentido à presença da informática na sala de aula. Some-se às dificuldades de gestão, os relatos cotidianos sobre os mais variados objetos técnicos, seja pela mídia ou, em filigrana, em relações sociais diversas, de tal modo que a expressão das professoras é fruto da tensão entre referências já sedimentadas culturalmente sobre o uso da informática e pela experiência imediata desses sujeitos com o mundo.

Os relatos das docentes sobre o computador na escola serão descritos a seguir. Para isso, é preciso lembrar que, conforme os procedimentos metodológicos, a guia foi orientada pela discussão dos temas *escola na vida do docente*, *computador na vida do docente* e a *escola e computador*.

Apenas como orientação para a leitura, os sinais gráficos foram utilizados da seguinte maneira:

[...] - trecho suprimido pelo autor.

... - raciocínio ou frase que não foi completada pelo entrevistado.

(?) - trecho incompreensível na transcrição.

P- pesquisador.

7.2.1. Grupo focal 1

Das oito docentes convidadas, cinco participaram do primeiro grupo. O encontro foi realizado na sede da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Mauá, no dia 26 de novembro de 2005, na sala de reuniões do órgão, espaço usado para receber os demais grupos também. A maioria das participantes eram professoras no ensino infantil e apenas uma trabalhava também com jovens e adultos.

Ao serem questionadas sobre o papel da escola em suas vidas, conforme o guia para o debate, o espaço escolar surge como um teatro de projetos de vida e de inúmeras dificuldades. Os desafios são vários: desde as condições de trabalho até o relacionamento com a comunidade. Cláudia¹⁶⁰, há 19 anos no magistério e conhecimentos apenas para digitação no computador, abriu a discussão dando o tom desses primeiros momentos:

Cláudia - Pra mim é um desafio, todos os dias a gente enfrenta problemas diferentes, dificuldades, todos os dias a gente tem desafios diferentes pra tá enfrentando, então não é uma rotina também, todo dia é um dia diferente, é único.

O desafio, no entanto, aparece não apenas como um empecilho, mas algo “prazeroso”, mesmo que nem sempre se saia de lá “contente” com os resultados ou as condições. Durante a discussão, o sentimento de uma percepção mista, colocando em tensão o compromisso de ser educadora e os limites da profissão, vai se configurando aos poucos. De imediato, aflorou a discussão sobre o papel da escola, das educadoras e da família. Nas palavras de

¹⁶⁰Todos os nomes citados são fictícios, garantindo o anonimato dos pesquisados.

Márcia, há 14 anos no magistério e, segundo ela, com pouco conhecimento sobre informática,

às vezes me amedronta a responsabilidade com as crianças, porque o mundo como tá hoje, valores estão chegando a zero. A gente tem que tá retomando esses valores com eles, e com a família, porque não adianta a gente trabalhar só com os alunos e a família ter valores totalmente diferentes dos que a gente percebe.

Ser educadora, na visão da docente, também dá medo. De certa forma, a experiência intersubjetiva com os estudantes, docentes e comunidade é um fator de um estranhamento profundo.

A expressão da compreensão do espaço escolar como experiência de estranhamento foi recorrente entre as docentes participantes da pesquisa, especialmente quando se colocava em questão a responsabilidade do cultivo daquilo que o grupo tratou como “valores” necessários para o convívio social::

Luciana - (um ano e meio de magistério, usuária de computador) - Uma responsabilidade muito grande, formação de outro ser. Quando você tá educando, se propondo a isso, você tá transmitindo seus valores, e nem sempre são os mesmos do outro, e às vezes tem um choque mesmo...

E também neste relato:

Maira (14 anos de magistério)- não adianta, a gente nunca vai substituir uma família, nunca. Por mais que você dê carinho pro seu aluno, por mais que você eduque, que você ensine aquelas palavrinhas mágicas que são base, toda criança devia aprender, que é “por favor”, “dá licença”, “muito obrigado”, eles tinham que ter isso quando entram na escola, e a grande maioria... não é nem questão de diferença de valores, é a questão de quase sem valor ... eles não têm nenhum tipo de valor, fica difícil a escola dá conta disso.

Além das dificuldades provocadas pelo conflito de experiências de mundo, entre os docentes, alunos e comunidade, o fator financeiro surge como um limite evidente ao exercício da profissão e à realização dos projetos nos quais as educadoras se engajam. Dois aspectos surgem de maneira mais marcante: 1) a falta de reconhecimento do trabalho fora do espaço escolar, como correção de provas, preparo de aulas, entre outros; e 2) a necessidade de se trabalhar em mais de uma escola para garantir condições mínimas de sobrevivência. A discussão que segue, ainda que truncada, apontou para essas questões:

Selma (9 anos de magistério, usuária de computador)- O que faz a gente desanimar um pouco dessa profissão é que infelizmente a gente precisa trabalhar com duas turmas pra poder dar conta, entendeu?

- (?)

Maira - ...fazer um trabalho legal dentro da sala de aula por esse motivo, porque chega (?) você tá hiper cansada.

P - Para você se manter como professor?

(?) - Exatamente.

P - Então é difícil você estar num lugar só.

Selma - Não tem como.

Maira - A não ser que você seja muito bem casada, né, como dizia o Paulo Maluf há uns anos atrás. As professoras que ganhavam mal eram mal casadas, então você tem que ser muito bem casada, no início a gente acaba... Por exemplo, eu trabalho dois períodos, poderia tá trabalhando um só, entendeu? E indiretamente eu tô ocupando a vaga de uma outra pessoa que tá aí fora desempregada, além do que você poderia tá fazendo seu trabalho melhor, porque (?) é importante, eu trabalho bem eu sou uma boa professora.

Selma - Na verdade, não são dois períodos, porque a gente chega em casa, continua a atividade mesmo da escola...

P - Que é prova, corrigir...

(?) - Relatório...

(?) - Projeto, relatório, você acaba fazendo em casa...

(?) - Luciana... preparo anterior, posterior, pra você ter uma avaliação daquilo que trabalhou ali...

Nenhuma das docentes demonstrou discordância significativa quanto a esses temas. A experiência dessas professoras na escola parece ser marcada pela dificuldade de sobrevivência financeira e pelo conflito de percepções de mundo.

Outro tema de debate foi a atividade docente como projeto de vida. A discussão sobre o significado do trabalho do educador aflora a partir do questionamento sobre o que prende o professor à escola face às dificuldades encontradas. A resposta, em parte, estaria na relação que se estabelece com as crianças.

Márcia - O que não nos faz mudar de profissão é o carinho das crianças...

Assim como na seguinte discussão:

Selma - A responsabilidade que a gente tem, a gente desistia logo no primeiro momento, porque não é fácil... assim não é nem culpa, mas com as crianças mesmo, com os pais...

Cláudia – O fator mais importante é a falta de valorização, eles não nos valorizam, uns ou outros, uns ou outros chegam assim, elas trabalham no EJA, trabalho no EJA há quatro anos, nossa... eles sabem valorizar a professora...

(?) -... dão um valor muito grande, motiva né?

A partir do reconhecimento do carinho e valorização vindos dos alunos, a discussão se encaminhou para precisar a definição dessa relação como missão ou atividade profissional:

Cláudia - Ia falar que é uma missão, nós temos uma missão, nós não trabalhamos, nós temos uma missão.

E em:

Maira - Eu acho que é que nem ser mãe, quem sabe ser mãe é padecer no paraíso, tem suas alegrias e também tem suas tristezas, seus aborrecimentos...

A compreensão da atividade do educador em termos de “missão”, porém, não foi consensual, mas fez o grupo avançar na reflexão sobre sua situação:

Luciana - [...] Eu não vejo assim a gente como missionários, nós somos educadores, profissionais, eu acho que falta um certo reconhecimento da sociedade, do governo, pra nossa profissão, e assim, enquanto a gente continuar vendo assim... ah, é uma coisa muito ligada ao emocional, a gente não vai querer mudar...

P – Você acha que os professores... eles acabam incorporando um discurso, então, como é que se fala, de voluntariado, que acaba sendo prejudicial a sua própria... ao exercício profissional, vocês acham que pode acontecer isso?

Cláudia - Eu penso a missão como uma coisa mais importante ainda, que eu tenho um compromisso maior ainda, pra mim é o que me sustenta.

P – E o resto, o que vocês acham?

Márcia - Eu vejo um conformismo também, enquanto a gente fica vendo como missão acaba se conformando, aí...

Conforme o guia estabelecido, seguiu-se para a discussão sobre a escola e o debate sobre o computador na vida de cada uma das participantes, independentemente de ele ser usado ou não com objetivos pedagógicos. As reações ao tema variaram muito em função do domínio que cada uma tinha da informática. Não obstante as dificuldades, mesmo aquelas que não utilizavam a ferramenta buscaram oferecer suas impressões sobre o papel do computador.

Nas reações entre aquelas que tinham pouca ou nenhuma experiência com o computador, o sentimento de medo, mas também de desafio a ser enfrentado e, em alguns

casos, certa medida de culpa por não se dedicar como deveria à questão, foram frequentes.

Senão, vejamos:

Cláudia - Eu vejo como uma coisa bem complicada, apesar de eu ter computador em casa. Eu acho assim que eu me acomodei bem em relação a isso porque faz tempo que eu tenho mas eu não me envolvo. Eu vejo lá, como mexe tudo lá, mas não me envolvo muito, eu não sei se é comodismo da minha parte, não sei o que é, mas pra mim eu vejo como uma coisa bem complicada. Eu não tenho ainda aquela paciência pra tentar, eu não sei se é devido a essa agitação que é a nossa vida, eu não tenho aquela paciência pra tá sentando ali, pra tá entendendo melhor o funcionamento...

Adiante na discussão se desenvolveu o seguinte debate:

Márcia – então vinha de uma outra atividade que eu usava mais, mas eu sempre achei uma facilidade, é engraçado agora eu trabalhei um pouco já com as crianças. Eu tava lembrando de um texto, não me lembro muito bem agora como era, mas pra criança a novidade, facilidade, eles já chegam, eles já usam, no meu primeiro contato com eles já pegaram o mouse, já foram mudando a janela, sozinhos, e a gente quando começa a aprender já com um pouco mais de idade, aquele medo, parece que o computador vai morder, vai explodir, vai apagar tudo, primeira vez “vai pagar tudo”...

Selma – (...) eu tenho também, tenho medo de entrar em alguma coisa que vai...

Alguns relatos apontam para o aprendizado por curiosidade, como foram os casos de Maira e Selma neste grupo. Note-se também que seja por experiência prática ou por rearticulação de narrativas sobre o objeto técnico, não houve polêmica quanto às novas formas de relação com o mundo em função das possibilidades da informática. A discussão se desenrolou após uma provocação que fizemos sobre se a maneira como elas viam o mundo e como o vêem hoje mudara. Registre-se, no entanto, que as docentes com mais experiência com a informática dominaram em parte o debate:

Márcia - Hoje há troca de informação muito mais rápida, você tá aqui, você acessa a internet, você sabe o que tá acontecendo no mundo, você compra coisas, eu acho que ficou tudo mais globalizado mesmo.

Luciana - E ter mais percepção pra poder encontrar aquilo que você precisa porque as informações são muitas, na informática, é difícil a gente, por exemplo, vai fazer uma busca, uma pesquisa, abre muito site ali numa pesquisa...

Selma - Às vezes pode atrapalhar...

Luciana - Então, acho que a gente tem que ficar mais aguçado pra isso, pra (?), selecionar, ver o melhor, porque tem de tudo, tem a parte boa e tem a parte ruim.

Após a reflexão sobre a escola, o computador na vida de cada um dos docentes, a discussão seguiu para o debate em torno do computador na escola. Uma vez colocada a

questão, as primeiras reações abordaram as possibilidades e os benefícios que a instalação de laboratórios de informática traria para o ambiente escolar e a comunidade local. O acesso a novas fontes de informação e de serviços para a comunidade foi destacado como primeiro fator positivo pelas docentes:

Cláudia – Eu acho assim, um exemplo, a comunidade com a qual eu trabalho ela é muito carente então eu acho que essa oportunidade é muito boa pra eles. Eles saem mexendo, pra eles não verem como um bicho de sete cabeças, eu acho assim, como é que é aquela história, como é que é que vai à montanha, a história... vai ter que vir a eles, como eles não podem, porque ali se você fizer uma pesquisa eles não têm mesmo computador em casa, pelo menos no bairro que eu trabalho, e acho que eles necessitam disso. Eles precisam abrir os horizontes, ver outras coisas, diferentes, eles necessitam disso, eles não podem ficar só naquele mundinho, é pobre, vai morrer pobre, não vai crescer nada, não vai saber de nada, não vai ter acesso a outras coisas, eu acho que tem que tá...

P – o acesso...

Luciana - Eu acho que é muito importante...

P – O que mais?

Maira - Mais é o acesso...

P – Em relação a o quê?

Maira - Eu acho que o que a gente vai oferecer... é muito pouco ... é tão pouco diante da necessidade deles porque o controle, pra tudo você usa o computador, mesmo que não seja na sua casa, no seu aparelho, você vai no banco, caixa eletrônico é computador, e hoje em dia faz tudo no computador. Quanto tempo faz que eu não entro numa agência bancária...

Apesar de, inicialmente a discussão caminhar para o debate em relação aos benefícios para a comunidade, voltou-se a direcionar a conversa para o dia-a-dia da sala de aula em função dos interesses de pesquisa. A partir desse momento, a tensão entre o sonho e os limites do uso da informática animou a discussão. Se, por um lado, computador surgia como fonte de novas possibilidades pedagógicas, por outro, a falta de formação para o uso do objeto técnico, a quantidade de computadores para o número de alunos, entre outros aspectos, marcavam a dura realidade das escolas públicas municipais:

Maira – [...] O computador vai ser mais um brinquedo muito útil, que já devia ter vindo há muito tempo, demorou, vai ser mais uma ferramenta de trabalho pra gente.

Márcia - A princípio houve a preocupação de poucos computadores pra muitos alunos...

Maira - São duas preocupações que eu acho, que eu vejo mais na rede. Primeira, a quantidade de computadores em relação ao número de alunos, e a capacitação dos professores pra tá trabalhando com esse aluno, que a gente tá falando aqui sobre o computador, tudo, mas trabalhar com as crianças será que a gente vai conseguir. Isso eu acho que os professores que tão acostumados (?) vai descobrir, junto com as crianças ele acaba descobrindo junto, mas a quantidade de computador... mas o medo existe...

P – Medo do quê?

Márcia – Medo de quem não sabe mexer no computador, como é que você vai trabalhar com a criança numa máquina que você mal consegue ligar e desligar.

A falta de formação para o uso do computador de algumas professoras colocou em questão a necessidade ou não de técnicos auxiliando as docentes. Repete-se, então, a tensão entre técnicos e educadores, fato já destacado em nosso relato sobre a gestão do PDAIE. O problema girou em torno da importância ou não de se ter um especialista em informática dentro da sala de aula para auxiliar no trabalho com os alunos. O reconhecimento da dificuldade de lidar com a máquina e o receio em relação a um técnico assumir parte dos momentos em sala de aula alimentaram posições diversas:

Luciana – [...] atualmente eu estou no CEU e não é um educador que faz esse papel. É uma pessoa da área de informática, com muito conhecimento e propriedade do instrumento computador, mas agora a gente tem a necessidade mesmo dos professores montarem o seu projeto pra educação, se não o computador acaba sendo só um instrumento, ele não tá sendo um meio. Se eu não intervir ali o aluno tá indo aprender a manipular o instrumento, ele não está indo lá usar aquilo como um meio para aprender alguma coisa, um meio de aprendizagem...

(...)

Maira - ... mas eu acho que não tá dando certo, e não vai dar nunca, se botar um profissional da área pra trabalhar com as crianças, pra trabalhar com criança. Ele vai ensinar a criança a manipular o computador, ele não vai, e pro professor ele vai ser mais um instrumento de trabalho. Ele vai utilizar o computador pra passar as lições que normalmente ele passa de outras formas e através do computador é feito de uma forma diferente, já a falta de tempo da criança pesquisar, então ele usa a máquina e já aprendendo outras noções que são passadas na pré-escola, então eu acho que teria que ser o professor mesmo da sala.

E, um pouco adiante:

Selma - Tem uma coisa assim, eu discordo em relação ao que ela falou que tem que ser um professor que tem que dar. Eu acho que tem que ter um profissional mesmo da área, pra passar todas as informações corretas pra criança, não que a gente não tá ali presente, a gente tá alia auxiliando, porque a criança mexe (?), gente eu sou leiga no assunto, o pouco que eu sei eu que fui atrás buscar, eu vou passar o que pra criança? Isso?

Parece claro que, no grupo em questão, a formação dos docentes para o uso do computador e a preocupação com a relação entre o número de máquinas e o número de

alunos geraram as maiores angústias entre as docentes. A reflexão crítica sobre as possibilidades continuou com as docentes levantando outras nuances:

Maira - Dificil...da gente poder realmente preparar aula e dar aula, em que momento se vai no computador com uma criança. É tanta criança e tão pouco computador... que fica só... você chegar lá e contar pra eles o que é, como é que abre, como é que fecha, porque não tem possibilidade. A gente não tem tempo pra isso, por exemplo a escola que eu vou trabalhar esse anos vai ter dez salas de aula por período, trinta e dois alunos em cada sala, entendeu? Então a quantidade de computador ela é uma coisa ínfima diante do número de crianças, então eu temo que a gente nunca vai, ou vai demorar muito, pra gente tá preparando aula, porque a gente poderia preparar aulas maravilhosas pra trabalhar com eles...

Cláudia - Mas é um passo...

Maira – Mas eu não tenho essa esperança...

Márcia - ... uma sala ampla, mas metade é biblioteca e metade é computador...

Maira – Bota oito computadores e fica lá com trinta e dois alunos, como é que faz?

De forma curiosa, apesar de todas as dificuldades já destacadas, o terreno se mostra culturalmente fértil para a chegada do computador. Os relatos revelam sonhos diversos, narrativas que avançam à frente da chegada do objeto técnico ou do efetivo uso dos computadores já instalados, como no seguinte relato de uma professora que não sabe usar o computador:

Cláudia - Quando você tá trabalhando com o computador você já tá trabalhando as três áreas do conhecimento: sociabilidade, eles têm que saber respeitar o espaço de um outro, relacionar-se ali dentro; organização, você vai ter que se organizar, eles se organizarem ali; e as informações, que são o instrumento da realidade, as informações que vão ser passadas pra eles, a gente tá nesse processo...

A idéia encontrou simpatizantes no grupo e estimulou o debate. De maneira quase imediata outras sugestões brotaram:

Maira .. que nem por exemplo, eu vejo assim você não pega o livrinho de histórinha, não conta história pra eles...

(?) - ... de histórinha...

(?) - Jogos.

Maira - Se a gente tiver a oportunidade de trabalhar dessa forma o computador, a gente também vai atrás de buscar material pra eles tarem utilizando.

Cláudia - É mexendo, mexendo você vai criando, você vai vendo, se adapta...

E não faltaram relatos que revelaram a criatividade cotidiana dos docentes para atuarem nas condições adversas em que se encontravam:

Márcia - A princípio assim a gente não tinha ainda computador no início do ano, mas a gente pediu pros pais trazerem o teclado, velho quem tivesse, quem trabalha em algum lugar. A gente conseguiu bastante doação, então as crianças já brincavam, já utilizando o teclado, reconhecendo qual é a letra.

Maira - Quando ele encontrar um computador de verdade, ele pode ir lá e digitar e ver a letra na tela.

Márcia - A curiosidade maior da minha sala foi essa, chegar lá, apertar a letrinha, Nossa! Escrever o nome, então tem várias coisas e dá pra trabalhar... é que chegou agora muito no final do ano, a gente não integrou muito bem o projeto...

7.2.1.1. Tipificação - grupo focal 1

Há nas expressões das docentes do Grupo Focal 1 sentimentos conflitantes em relação à escola. Na fala de várias docentes, reconhecem-se as condições precárias de trabalho, independentemente do uso do laboratório de informática, e vive-se o projeto de educar as crianças alimentado por sonhos diversos.

Vivencia-se a escola como espaço de “medo” e de “conflito de valores”. Some-se a esse aspectos à “falta de reconhecimento” da sociedade e dos pais e de dificuldades financeiras que exigem o trabalho em várias unidades de ensino. Em parte, as docentes do grupo em questão vivenciam o espaço escolar sob o signo do *limite*, sob condições precárias diversas e, portanto, sob a forma de *desafio*, que pode ser enfrentado por necessidade econômica ou vocação.

De forma quase paradoxal, a comunidade e as crianças, que também estão na origem dos “medos”, dos “conflitos de valores”, animam a prática docente. O “carinho das crianças”, a possibilidade de se dar “acesso” a uma comunidade carente e “o reconhecimento” dos alunos estão na base dos sentimentos que inspiram as docentes ao trabalho. Seja por entender a profissão com um sentido missionário ou como uma atividade profissional como qualquer outra, e portanto de maneira crítica aos discursos sob o signo da missão enquanto estratégia de manutenção das condições precárias de trabalho, a relação com a comunidade e com as crianças é vivida sob a forma do *compromisso*. A criança que provoca estranhamento e traz novos valores sociais e provoca medo, é, por outro lado, a

criança que sustenta projetos de vida. As professoras encontram no outro, os alunos, a possibilidade de dar significado à existência sob condições adversas.

Nesse ambiente de *limite, desafio e compromisso*, o computador surge como novo elemento no espaço escolar. Sem ser necessariamente uma novidade para muitas docentes, ele é fator de novos engajamentos dentro da escola. Para além do ambiente escolar, o computador está na origem de novas “dificuldades” e “medo”. Falta “tempo” para se dedicar ao aprendizado da informática, mas reconhece-se que, por vezes, trata-se de “acomodação” mesmo. Não obstante os problemas indicados, percebe-se o computador como uma ferramenta para “troca de informação”, meio para “saber do mundo”, ainda que se exija um espírito crítico quanto às informações disponíveis na Internet.

O computador, portanto, é expresso na forma ambígua de uma *exigência a ser enfrentada*, pois é necessário “saber do mundo”, mas há limites de formação, falta de tempo e até acomodação. É visto como “facilitador” para algumas tarefas, mas também como “coisa bem complicada”. Não houve, contudo, quem desconsiderasse sua importância nas atuais relações sociais. A ferramenta é percebida no horizonte sociocultural, ainda que não necessariamente como instrumento do dia-a-dia das docentes, seja nas atribuições pedagógicas ou em outras esferas sociais.

No entanto, ainda que visto como exigência das atuais relações sociais, as docentes revelam um entendimento do computador como elemento para a percepção do mundo e para relações intersubjetivas diversas. A ferramenta, então, surge não só como meio de percepção do mundo, mas como espaço para expressão e de instituição do sentido; vivenciam o objeto técnico, portanto, como possibilidade de *engajamento com o mundo*.

A relação com o computador, porém, precede o seu uso com objetivos pedagógicos. No entanto, de maneira imediata ou via narrativas diversas, a relação com a ferramenta já se iniciou há algum tempo. O objeto técnico em questão pode garantir “acesso à comunidade”, até então aparentemente distante das possibilidades atuais da informática, ao menos na visão

das docentes. Conforme os relatos, a ferramenta pode ser “útil” no ambiente escolar, tanto para professores quanto para os alunos. Vivencia-se o computador na forma de *possibilidade*, portanto, ainda que no nível discursivo.

Para além da possibilidade, as docentes parecem vivenciar o computador também sob a forma do *limite* e do *desafio*. Além dos problemas de formação para o uso da informática, com objetivos pedagógicos ou não, as restrições de infra-estrutura também são indicadas como possíveis problemas. O número de computadores nos laboratórios, o projeto da Prefeitura utiliza uma média de 10 máquinas por laboratório, para a quantidade de crianças por sala foi fonte de receios diversos.

Tais condições levaram o grupo a se questionar sobre a necessidade de um técnico da área de informática para auxiliar os professores em momentos de laboratório. Enquanto algumas acharam uma boa idéia, outras se mostram resistentes por esses profissionais não terem a formação pedagógica necessária para atuar com crianças. A presença do computador na escola, dessa forma, também é experimentada sob a forma de rearticulação das esferas de influência e atuação e, portanto, de *reorganização da prática pedagógica*.

7.2.2. Grupo focal 2

O segundo encontro para discussão em grupo aconteceu no dia seguinte, 2 de dezembro de 2005, no período da manhã. Desta vez, das oito participantes convidadas, sete compareceram, sendo que pelo menos cinco delas não sabiam usar o computador. Essa característica foi determinante em alguns diálogos, diferenciando-se, portanto, do grupo anterior.

Apesar de menor domínio da informática, muitos dos temas que apareceram no grupo anterior voltaram à tona neste encontro: a escola como espaço de conflito de valores e experiências intersubjetivas diversas, o sentimento de responsabilidade ou missão em relação à criança e à sociedade, a precariedade das condições de trabalho, o limite de máquinas para

o número de alunos, a necessidade ou não de um auxiliar para apoiar o docente em sala de aula e também os sonhos e as possibilidades de uso do computador independentemente de se saber usá-lo.

Contudo, o fato de boa parte de as docentes não usar o computador contribuiu para o debate sobre os riscos do uso excessivo da informática, a necessidade de se impor limites às crianças e sobre o medo de outras relações sociais serem prejudicadas pelo predomínio da técnica. Não obstante tais receios e a falta de formação para o uso da ferramenta, os projetos que vislumbravam a incorporação da máquina ao ambiente escolar floresceram com naturalidade durante a discussão.

Conforme o guia estabelecido, iniciou-se a discussão com a reflexão sobre o papel da escola na vida das docentes. Maísa, com seus 14 anos de magistério, foi a primeira a falar. Mais uma vez o ambiente escolar surge como um espaço onde as relações intersubjetivas são evidentes e despertam sentimentos ambíguos:

Maísa (não usa computador) - Pra mim escola é um grande espaço de troca de experiência, de conhecimento, quando eu entro na escola (?) o apoio e nosso maior tesouro ali são as nossas crianças...

Contudo, a postura de Maísa despertou rapidamente o reconhecimento das dificuldades entre outras participantes do grupo, ainda que não houvesse discordâncias diretas quanto ao relato da docente:

Telma - Eu acredito que além de ser esse espaço de tudo isso que ela falou, é também um espaço dissociador, porque a gente tem que criar um estímulo muito grande pra que os alunos percebam isso, e que eles guardem isso também, isso é importante.

P - É um desafio também, um grande desafio, um desafio é esse o aluno que você tá falando...

Telma - Eu acho que nós somos a base de tudo, principalmente educação infantil, então se a coisa for meio fantasia bem plantadinha neles, inculcada neles, dali eles vão levar, eu acho que é assim que a gente transforma realmente algo lá na frente.

Sem fugir ao compromisso estabelecido com os alunos, a postura crítica em relação às condições de trabalho surgiu espontaneamente. Neste grupo, o debate se desenvolveu sobre as responsabilidades da escola, da família e de outras esferas sociais:

Renata (20 anos de magistério, não usa o computador) - Concordo com ela, só que aí eu acrescento assim, ao mesmo tempo é um momento de frustração muito grande a meu ver pra mim como educadora porque nem tudo às vezes a gente vai com a cabeça pensando que vai dar pra você fazer uma série de coisas, aí de repente chega o final de ano eu vejo assim, eu, tem muitas coisas que não deu pra serem feitas, porque não precisa... não depende só de você, depende de muitas outras coisas, e o fator familiar influencia muito na vida da criança na educação infantil, e aí eu fico assim frustrada porque até hoje eu tenho dificuldade muito em trabalhar, com a violência, entendeu, com a violência humana, não só dentro da sala de aula, da educação infantil, porque a violência tá geral [...]

A tensão entre o prazer de estar na escola e os limites impostos pela realidade marcou a conversa. Em outro ponto da discussão, as docentes registraram a satisfação de conviver no ambiente escolar, segundo Renata, “porque é onde eu posso tá levando esperança pra conseguir uma coisa melhor [...] eu acho que não saberia fazer outra coisa na vida”. Ou nas palavras de Telma: “Eu também gosto muito do lugar onde eu trabalho, a Érika conhece lá, já trabalhou com a gente lá no ano passado [...] eu acho que a gente conseguiu desenvolver um pouquinho mais com as crianças”. Para Máisa, “além de tudo o que vocês (docentes) falaram que é muito importante, pra mim é uma busca constante de tá sempre atualizada”. Uma vez mais, porém, os relatos sobre o prazer propiciado pelo trabalho provocaram a discussão sobre as dificuldades das relações intersubjetivas:

Margareth (16 anos de magistério) - [...] Porque assim tudo que eles falaram é verdadeiro, é o que eu também sinto em muitos momentos, mas a gente tá vivendo um momento muito complicado [...] Acho que sim realmente a base é a educação infantil, mas acho que tá sendo atribuído muitas coisas pra escola tá fazendo, tá tendo responsabilidades perante a criança que acho que também não é tão legal assim, pelo menos é o que eu sinto lá onde eu trabalho, quando eu penso em escola, eu sinto que todo dia tem que matar um leão lá, sabe? pra mim não é legal, momento difícil que eu tô vivendo lá...

Telma ainda foi mais longe na crítica sobre o papel da escola na sociedade atual:

Telma - Quando eu digo, eu conceituei escola, é o que eu acho que é escola, agora isso não significa que eu vivo isso na escola, atualmente tem muitas coisas... eu vejo escola como um espaço grande de... mas a comunidade participa onde eu estou? Pouco, pro total pra ter essa troca de experiências (?) tenha realmente a escola que eu penso, que eu vejo. Assim, também trabalhei numa creche, as crianças têm todo esse cuidado? Não, a mãe coloca lá como um depósito mesmo, que é um depósito... talvez essa visão de escola que eu tenho não é a mesma que a comunidade tem, essa formação que fazemos aos pais...

Um novo tema surgiu no Grupo Focal 2: o abandono do professor em sala de aula. Em outras palavras, trata-se da percepção de que, ao final das contas, o peso das novidades pedagógicas ou políticas públicas de educação cai nos ombros das docentes, que

isoladamente acabam se tornando responsáveis pela implantação de metodologias os projetos novos. O tema do isolamento do professor surgiu no grupo a partir da discussão sobre as condições do docente na escola, que terminou por levar o debate ao questionamento da implantação de novas diretrizes sobre o trabalho com alunos especiais.

Tirando proveito do novo tema, provocou-se propositadamente uma maior reflexão sobre o assunto quando, ao perceber que a conversa caminhava nessa direção, optou-se por perguntar claramente se as docentes se sentiam isoladas. A questão, de alguma forma, pode trazer semelhanças com o sentimento inspirado pela chegada do computador. Trata-se de uma nova responsabilidade que exige formação adequada, mas que no dia-a-dia escolar cabe ao professor implantar a novidade e garantir o sucesso pedagógico do projeto. Seguem as reações:

Mariana - Eu senti essa dificuldade, esse sentimento de abandono, ano passado quando eu fiquei com uma criança especial em sala de aula. Acho que partiu daquele princípio assim, não, não vamos fazer essa calçada, primeiro vamos mandar ele pra rua e depois fazer a calçada... então é complicado, não porque a professora não tenha habilidade, que habilidade a gente vai criando de acordo com... Não é pelo milagre, né? Então às vezes o professor precisa mesmo de um apoio, que às vezes a pessoa acaba se envolvendo de tal modo, que por um momento que a professora... dentro da sala de aula, dentro da escola, a professora tem uma vida, e lá fora ela também tem, então eu acho que tinha, que devia ter um social, uma pessoa que olha isso, é o que falta, eu acho.

P – E as demais concordam?

Renata - Concordo com ela, inclusive eles comentam tanto que a criança especial... ela tem todas as formas, [não é verdadeiro] na verdade fica mesmo só com o professor e o professor se torna totalmente responsável por ela. Se acontece qualquer coisa é o professor, então não vejo essa participação assim de todos, diretor, coordenador, os outros professores, inclusive eu mesma quantas vezes eu gostaria de ajudar a minha amiga do lado, não tenho tempo, e não dá pra você deixar a sua sala pra ir lá ajudar, porque dependendo da criança precisa de ajuda mesmo, então eu deixei.

O reconhecimento do isolamento do professor em sala de aula em relação às novas políticas e diretrizes do poder público acirrou o questionamento crítico. Um pouco à frente na discussão, o processo de gestão se tornou alvo das queixas. Em xeque, a figura do coordenador como multiplicador da formação:

Telma - ... aí entra a questão do apoio, o apoio vem, começa é claro, aqui da secretária que é o eixo. Então aqui teria que ser passado pra todo mundo, não adianta só passar... que nem os nossos coordenadores, nossos inspetores toda semana eles têm curso, eles não vêem que o curso é formação? E nós? Nós é que

estamos lá dentro da sala de aula, nós precisamos diretamente dessa formação, diretamente dessas informações, então aí que eu acho que o apoio tá sendo um pouco desviado do caminho, não tá chegando do jeito que tem que chegar, e aí eu acho que caí, acaba caindo.. tá havendo um desvio do caminho.

Já em relação ao computador, o medo e o constrangimento por não saber usar a máquina foram destacados pelas docentes várias vezes durante o encontro. Em relação às crianças, o principal receio parece ser quanto ao possível isolamento dos estudantes em ambientes online. De alguma forma, entende-se que estaria em xeque um dos pilares de educação infantil: o desenvolvimento da sociabilidade entre os alunos. A reflexão sobre a necessidade de se impor limites ao uso da máquina dominou esta etapa do encontro, como segue:

Telma - e aquelas brincadeiras nossas de infância? Estão desaparecendo, então a gente tem que tomar cuidado com o uso do computador dentro da escola pra não tomar conta de tudo, eu acho que nós professores é que devemos tomar muito cuidado com isso, porque eu não quero jamais que as crianças... é que eu prefiro as duas coisas, que gostem... limites... a gente tem que ter o limite pra usar uma coisa, e lembrar que a gente tem um espaço pras nossas brincadeiras de roda, brincadeira de cantar, é essencial na vida...

Érika (18 anos de magistério, noções básicas sobre o computador) - Ele vai precisar disso, pra até desenvolver-se, ter uma saúde de qualidade, ele sai da escola, ele vai pro computador e lá a gente sabe como aquilo fascina, e fica uma, fica duas, fica três, eu não tempo pra correr, eu não tenho tempo pra (?) e aí a qualidade de vida deles, de saúde, que a criança precisa de correr, precisa de saltar, isso ajuda a desenvolver o crescimento dela forte. E então o computador a meu ver é um recurso importante, é mais um recurso pedagógico pra mim, mas que ele precisa ser trabalhado essa questão que a ela falou, até que ponto pode...

Os riscos e os medos em relação ao computador não indicam uma repulsa ao objeto técnico. Por pressão da sociedade ou por vontade própria, mesmo as docentes que não sabem usar o computador sentem necessidade de se envolver no mundo da informática. Essa pressão, por vezes, gera constrangimentos diversos, como no relato de Margareth:

Margareth - Eu com relação ao computador, eu me sinto meio (?), eu me sinto uma analfabeta digital, porque minha filha liga, desliga, ela tem a idade dela. Já tá na escola, aí mexe, tanto que ela me ensina, mãe é aqui... então eu tento controlar pra que não aconteça isso, mas eu já tenho filho adolescente também... ele fica "ai, mãe, você não consegue ligar"... difícil, uma analfabeta e pronto....

Por outro lado, mais uma vez um discurso sobre o computador antecipa o próprio domínio da máquina:

Renata – Mas ao mesmo tempo eu vejo como uma coisa maravilhosa, se você souber usar claro como ela colocou, porque é muito rápido, se você senta ali Nossa! É é informações de tudo que é jeito, principalmente quem tem acesso à

internet, não tem coisa mais rica do que isso, mas tem que tomar cuidados com os programas, igual à televisão, tem coisas que você...

Apesar das possibilidades vislumbradas sobre o computador, o fato de diversos alunos já possuírem acesso à informática pode ser um fator de desconforto e provocar uma postura por vezes defensiva entre algumas professoras, como segue:

Maísa - ... Muita novidade, ah professora saiu isso na internet, comentam nas rodas da conversa, eu fico boiando, então eu tenho que ir atrás, de buscar, porque eu sou perdida . Eu sinto muito medo, muita insegurança da minha parte, desligar o computador eu fiquei desesperada, “vem ver o que aconteceu...”

No entanto, houve quem reconhecesse no encontro com o aluno a possibilidade de troca e aprendizado:

Telma – E aí desenharam, pintaram, colocaram as cores e ficou nisso. Aí veio um aviso no computador que ele ia expirar em dois dias, [e aí não deu pra fazer mais nada]. Mas eu acho que foi a única sala, foi a minha, que teve essa oportunidade. Acho que só duas crianças na minha sala possuem computador, as outras são todas da favela, então senti assim a fascinação deles, os olhinhos brilharam, aí tinha um que já tinha contato com o computador, eu sei que ele puxou, como chama aquela parte que vem escrita no computador... onde tem os escritos no computador, que aparece na tela escrita. Ele puxou primeiro da tela, e eu falei “e agora?” Aí veio o Gabriel que já tinha computador, “não professora é só fazer isso aqui”, “muito bem, Gabriel”, a gente aproveita pra aprender também...

A mistura de sentimentos não mina os projetos e os sonhos que permeiam o imaginário das docentes. Algumas, mesmo sem terem ido aos laboratórios e com os limites de conhecimento técnico já citados, não esconderam a fascinação com as novas possibilidades. Diante do relato de uma das colegas que trabalhava com as séries iniciais, foi-nos possível colher falas entusiasmadas sobre idéias relativas ao uso dos computadores com as crianças:

Érika - Eu vejo que assim quanto antes a criança tiver contato com o nosso (...) orientador, educador, orientar dentro do objetivo, porque o que é o objetivo? É levar minhas criança de pré-escola de educação infantil pra experimentar, pra sala de computação, o que nós vamos ver hoje? Hoje nós vamos conhecer o aparelho, então nós vamos lá conhecer, isso é o monitor... e agora? Hoje nós vamos lá pesquisar sobre meio de transporte, esse é meu projeto, que eu acho que tem que ter....

Renata - Até porque às vezes não vai ter interesse. Igual, por exemplo, quando eles começam, pelo menos em casa eu percebia, o maior interesse deles é mais por jogos, brincadeiras, aí depois vai pros desenhos, aí vai crescendo gradativamente, mas os jogos acho que fascina muito, por que não deixar também?

Outro aspecto que voltou a ser destacado, assim como acontecera com o primeiro grupo, foram os limites técnicos e a necessidade ou não de especialistas em informática para

dar auxílio às professoras em sala de aula. A compreensão de que se trata de uma área que o docente não domina e a suspeita de supervalorização do aspecto técnico em detrimento dos objetivos pedagógicos levaram a propostas que indicam a exigência de uma equipe multidisciplinar, estranha à atual organização escolar.

Telma - Eu acho que precisa e pra gente não cair tanto assim naquela coisa, sou muito assim de... eu acredito que não deveria ser só serviço no papel pra nós. Eu acho que deveria também vir um professor específico pra trabalhar com esse tipo de coisa. Não que eu não queira trabalhar, mas eu acredito que se tivesse uma pessoa de fora pra auxiliar ou mesmo pra trabalhar com as crianças em aula, que ficasse junto, eu acho que o trabalho seria mais proveitoso, e aí a gente também não tem [...]

No entanto, a estrutura dos laboratórios, desproporcional ao número de alunos também foi motivo de críticas.

Telma - nossa realidade não é um computador pra cada criança, nós temos essa coisa de fazer rodízio, e eu senti na pele, não é fácil fazer isso. Não é fácil, entendeu? Então eu acho assim: vindo uma pessoa pra ajudar, eu acho que o trabalho fica melhor, pra gente controlar as crianças que tão ali numa outra atividade e com o computador, que fica assim, “aqui”, “professora!”, “professora!”...

E adiante:

Maísa - Eu com trinta e dois eu não levaria, eu não daria conta, mas se tivesse alguém da escola pra me ajudar, auxiliar, aí até dá, porque é um trabalho conjunto, a escola tem que tá envolvida...

Por último, vale notar o reconhecimento de uma professora sobre a necessidade de rever as práticas pedagógicas em função do objeto técnico que chega à escola. Em outras palavras, a presença do computador força a revisão do cotidiano e do fazer pedagógico:

Érika - Dentro da educação infantil, na escola, eu acho que o próprio professor ele vai ter que ter um cronograma, temos aula de informática na segunda e na sexta, na segunda nós vamos poder jogar? Na sexta pesquisa, ou vice-versa, um dia pra uma atividade mais lúdica, outro dia pra uma atividade mais direcionada, ou dividir. Se bem que é tão pouco tempo que a gente vai (?), são muitas salas e poucos computadores, já é um avanço...

7.2.2.1. Tipificação - grupo focal 2

A escola foi alvo de severas críticas neste grupo. Apresentada como “espaço dissociador” por uma das docentes, reconheceu-se ainda a “falta de estímulo” e a “frustração” pelos limites da realidade da escola pública. Também houve queixas sobre

“momento complicado” da sociedade de uma maneira geral, em que diversas “responsabilidades” acabam sendo atribuídas à escola, quando deveriam ser trabalhadas pelos pais dos alunos., vale lembrar que a maioria não sabia usar o computador ou tinha muito pouca experiência com a máquina. Na expressão de uma docente, a escola é vista por alguns pais como “depósito” de crianças.

Ainda sobre a escola, criticou-se o “abandono” dos professores em sala de aula, que se vêem responsáveis pela implantação das novas políticas públicas ou novidades pedagógicas como, por exemplo, na inclusão de alunos deficientes. Reclamou-se também do sistema de formação, que prioriza, segundo uma docente, os coordenadores que não passam as informações adiante.

Diante da discussão, muitas docentes vivenciam a escola, em parte, como experiência de *abandono*; abandono em sala de aula, abandono pelas estruturas administrativas, abandono pela sociedade, que faz da escola um depósito.

A despeito das condições precárias de trabalho, a escola é ainda aquele lugar de “plantar” a semente de um futuro melhor, de levar “esperança”. O professor, então, surge como a “base” de tudo. A escola, portanto, não é só abandono, mas também é sonho, é *projeto de vida*.

O computador, mais uma vez, exerce “medo”. O que será das “brincadeiras de infância”? Uma docente se sente “perdida”, “desesperada”; a outra se vê como “analfabeta digital”. A fluência de alguns alunos no mundo da informática provoca surpresa, por vezes insegurança: “professora, é só fazer isso aqui”, ensina um aluno; “saiu isso na Internet”, discutem as crianças.

No grupo anterior, destacou-se a experiência do computador como *desafio*. Esta forma de engajamento com a nova realidade escolar se repete no segundo grupo focal. Neste, porém, merece destaque, como observado no parágrafo anterior, a experiência do objeto técnico na forma de *medo* e *estranhamento*. Medo das conseqüências sociais da invasão

técnica que reorganiza as relações intersubjetivas – e as brincadeiras de infância ? –, mas também da novidade que coloca em xeque o saber da docente, uma das principais fontes de seu reconhecimento dentro da escola. Estranhamento porque o computador, e toda uma cultura que o tem por suporte, já está lá diante da docente, reorganizando seu mundo.

Por outro lado, novamente fica evidente que os relatos sobre o computador e suas possibilidades, seja no cotidiano das docentes ou na vida das crianças, avançam à frente da chegada do objeto técnico. Os sonhos e as possibilidades sobre o uso da máquina florescem naturalmente, deixando clara a inserção dentro de um ambiente cultural que antecede a relação imediata com a ferramenta.

O computador tem informações de “tudo”, ainda que se exija seleção. Na escola, é um “recurso” que precisa ser trabalhado criticamente e exigirá das docentes um novo “cronograma”, novas formas de trabalho. Necessita-se de “objetivos” claros. É fato que o número de computadores é limitado, não dá para levar 32 alunos de uma turma, como declarou uma professora. Contudo, a presença dos laboratórios de informática no ambiente escolar é um “avanço”. Exigirá, talvez, a presença do “especialista”, mas as docentes parecem ter claro que a novidade abrirá novas possibilidades no espaço escolar.

Como no grupo anterior, a presença do computador é vivenciada como *possibilidade*, mas também como *limite*, e como fator que requer uma *reorganização da prática pedagógica*. No entanto, percebe-se que, no segundo grupo focal, há maior exigência crítica sobre os propósitos da ferramenta no ambiente escolar. “Cronograma”, “objetivos”, recurso que “precisa ser trabalhado” para evitar os malefícios da informática, exigências que apontam para um *processo de instituição de significado* que ainda lhes escapa. Não que haja ausência de sentido, mas falta ao computador a dimensão temporal que garanta ao signo uma estabilidade temporária que sirva de referência para as docentes.

7.2.3. Grupo focal 3

O ultimo grupo focal foi realizado no dia 2 de dezembro de 2005, no período da tarde. Sete docentes participaram, de oito convidadas, sendo que apenas uma sabia usar o computador e duas tiveram experiências com o acompanhamento de outras pessoas. Essa característica foi mais uma vez determinante para algumas questões levantadas.

Alguns temas foram recorrentes tais como o constrangimento por não ser fluente em informática, o sentimento de isolamento na sala de aula e o discurso sobre a ferramenta antes mesmo de aprender a usá-la. Contudo, pela primeira vez as docentes, diferentemente dos grupos anteriores, reconheceram haver resistência entre os docentes para aprender a mexer no computador ou a qualquer tipo de mudança na prática pedagógica das professoras.

A discussão iniciou-se com o debate sobre a escola na vida do docente. De início, a discussão foi liderada por Iara, 23 anos de magistério e não possui conhecimentos sobre computador, que relatou uma experiência bastante pessoal sobre como sua vida mudara a partir o momento em que passou a trabalhar com educação. De alguma forma, o convívio com os docentes, funcionários e alunos fez dela uma outra pessoa:

Iara - A Iara que existe hoje é muito melhor graças à escola, e fora outros benefícios, mas aí você já não quer saber, né? Mas como ser humano, pra mim me dá muito orgulho e eu tenho amor]tanto é que quando a gente foi apresenta no Fórum Mundial, o orgulho era de tá levando o nome, pessoal saber que essa escola existia.

A paixão pela escola encontra apoio em outros relatos. A idéia de amor pela escola é reforçada por mais uma professora:

Melissa (18 anos de magistério, não usa computador) - É como você disse, só complementando o que ela falou, que acho super feliz a fala, que a gente trabalha é por amor mesmo, compromisso. A gente vai por amor, e é o nosso segundo lar, porque como ela falou também nós passamos mais tempo na escola do que na nossa própria casa. Até mesmo em reunião de pais eu comentei com eles “eu passo mais tempo com o filho de vocês, com vocês, do que com o meu próprio esposo e com meu filho”. Então quer dizer nosso segundo lar, e o que a gente quer de bom e de bem pra nós, nós queremos lá também.

No entanto, ao compromisso e paixão pela escola, colocou-se a questão das condições de trabalho enfrentadas. Neste grupo, assim como nos anteriores, o sentimento de “amor” pela escola em momento algum é suficiente para minar o espírito crítico sobre vários temas.

Um assunto novo, e que foi objeto de crítica por parte das professoras, foi a fragmentação de algumas ações:

Melissa - ... conversando com o outro, de repente você quer conversar com uma amiga e não dá. Eu tenho muita dificuldade porque eu trabalho no integral então não vejo a professora que fica com as minhas crianças no período da manhã, se nós nos esbarrarmos será porque eu cheguei mais cedo ou então ela ficou pra conversar. Então essa é uma dificuldade que eu encontro na minha escola, seria a falta de tempo pra gente tá sentando e conversando um pouquinho mais.

Sobre o mesmo assunto, Miriam, que possui dez anos de magistério e não é usuária de computador, comparou a situação na educação municipal de Mauá e sua experiência em escolas estaduais. A falta de contato com os docentes de diferentes períodos também foi motivo de crítica, ainda que elogiasse o maior diálogo existente no sistema municipal:

Miriam - ... uma dificuldade que eu sinto é essa: a falta de tempo pra sentar com o pessoal que trabalha no período da manhã. No entanto há esse tempo no período da tarde, agora algumas horas que resumiria seria mesmo a aprendizagem. A experiência que a gente tem tanto com as crianças quanto com as colegas, esses momentos de (?), que eu acho isso maravilhoso, porque pouco tem no Estado, que eu trabalhei no Estado e na Prefeitura, eu acho maravilhoso na Prefeitura. A gente trabalha, a gente mostra um pouquinho do que a gente conhece, e é tudo ali de repente que a coordenadora coloca pra nós ou alguém vai fazer palestra, coloca pra nós, e a gente monta coisas. No último momento nós montamos um quadro lá e depois (?), então é muito bom essa parte da comunicação entre nós com o período, mas há a falta da comunicação com o outro período.

A fragmentação das ações na escola apresenta uma outra face: o problema do isolamento na hora de lidar com os alunos especiais. Não deixa de ser curioso no relato de Miriam o fato de ela se sentir marginalizada quando deseja abraçar as novas propostas de trabalho. Tem-se, dessa forma, uma fragmentação dupla da ação: em relação à administração que deveria dar apoio a essas docentes e entre as próprias docentes.

Miriam (não usa computador) - Às vezes quando você tem interesse, tipo você quer lutar por aquilo, você vê que é uma proposta nova, que ou você vai separando tempo, você encontra muitas dificuldades, de repente você se vê sozinha e você encara. Aí você é vista como aquela que quer aparecer. Então pera aí, ... (?) maravilhosa, você tá sendo líder, por quê? De repente, [sabe atriz] e os nossos sinais? Vai passar pros colegas, então aquilo já não é do interesse dele, jamais pode chegar num ideal na vida, então acontece isso...

Já Adriana, logo após manifestação de Miriam, registrou seu temor frente à nova situação:

Adriana (22 anos de magistério, conhecimentos básicos de computador) - Eu dizia graças a Deus não peguei nenhum, graças a Deus não peguei nenhum, até que um

dia apareceram dois na minha sala. Só que agora é só educação infantil. Assim no primeiro dia fiquei apavorada. “O que eu vou fazer com esses dois”, um com síndrome de Down, a outra menina com problema de... totalmente parte neurológica abalada, parte do raciocínio, “o que eu vou fazer?”

A crítica à gestão do trabalho com alunos especiais gerou uma discussão, sobre o processo de implantação de novas diretrizes pedagógicas no ambiente escolar, que merece atenção. O reconhecimento dos limites impostos pelas condições de trabalho alimentaram o diálogo entre as professoras.

Adriana - Inicialmente não. No começo dessas mudanças a gente sentiu mesmo sozinhas, perdidas, depois com o tempo, não sei se vocês concordam comigo, mas com o tempo aí sim houve questões de cursos do (?), tem palestras que foram nos deixando mais aliviadas, leituras ...

Melissa - Mas houve um processo...

Adriana – Um processo é, eu acho que eles aprenderam junto com a gente...

Melissa - Exatamente...

Adriana - Eles também tavam perdidos e nós éramos perdidos...

Sobre o computador, segundo item de discussão, as professoras relataram suas experiências e, à exceção da que já tinha algum conhecimento técnico, percebeu-se uma mistura de vontade de usar a máquina, ainda que não fosse possível indicar se por pressão da sociedade ou por vontade própria, e de constrangimento, às vezes sentimento de impotência, frente ao desafio a ser encarado. Miriam, por exemplo, relatou sua agonia para desenvolver o trabalho de conclusão de curso para a faculdade: “então eu sofri muito, é uma frustração enorme... de atrasar meu projeto, de ver que teve falhas num projeto que eu fiz com carinho, que foi sobre inclusão, e eu sofri porque não tinha o domínio do computador, e eu mandei alguém digitar, e a pessoa falou que sabia digitar e não digitou, tive um atraso na entrega, sofri demais...”.

Adriana também relatou sua frustração:

Adriana – É meu sonho. Só que eu não tenho dinheiro para comprar, mas é que eu tenho fascinação. Eu sei que esse é o caminho, ajuda muito no processo de aprendizagem das crianças e no nosso também. Você pode tá pesquisando, a criança também tem jogos educativos, então assim são mil coisas que você pode tá fazendo com a criança, convite, livrinho, que você fazia lá no mural, vai lá a criança começa a digitar, é super legal. Então eu colocaria como um sonho pra mim, e um desafio, um sonho e um desafio... que eu sentei na frente lá na escola diurno e tinha ... aí eu apagava, aí a diretora “não, não sei quê”, ...eu fico brava

então é muito feio, e assim eu faço coisinha com biscuit, moderno, gosto de confeitaria bolo. Não me conformo, eu me senti assim uma burra, como eu me senti mal!

No entanto, a aproximação ao mundo da informática pode se dar por várias maneiras. É digno de nota que, para algumas dessas docentes, os filhos por vezes são citados como possível porta para as possibilidades do computador, como foi o caso de Mirtes, há 19 anos lecionando e atualmente trabalhando no ensino infantil. Em outros casos, os alunos surgem como apoio para esse novo mundo.

Mirtes - ... é muita coisa, tudo que você precisa ele tem, tudo, mas é difícil. Eu e o mouse a gente não se entende. Meus filhos amam, se eu deixar eles ficam vinte e quatro horas por dia em frente ao computador, mas a única coisa que eu faço é [tá olhando] os meus e-mails. Nem mandar e-mail eu aprendi ainda, sou chique bem, eu tenho e-mail... nem mandar, eu só recebo, não consigo mandar...

P - Você consegue abrir pra ver?

Mirtes - Não, meus filhos ligam. Eu consigo pôr minha senha, meu e-mail e minha senha, aí eu consigo depois clicar lógico pra ver meus e-mails, mas é só, e eles fazem tudo...

O grupo contou com docentes que reconheceram abertamente a existência de resistência para a integração do computador ao cotidiano da escola. Ainda que não ficasse claro se por simples aversão ou por exigência de melhores condições para trabalhar o novo desafio pedagógico com os alunos:

Clarissa - Acho que é mais um recurso, só que falando do meu grupo em geral, eu senti muita, é muito medo, desse novo desafio. Porque a maioria das pessoas não tem conhecimento.

P - Medo dos professores?

Clarissa - É...

Clarissa - Da criança não. Da criança não, porque eu acho que ainda também é uma novidade pra ela, mas acho que dos colegas de trabalho. Muitos não têm o conhecimento, muitas não têm também o computador, entendeu? Por isso que a maioria também não vai atrás, tem dificuldade. Muitas não querem, tem gente que eu sei que não quer, entendeu? Eu acho que é um desafio mesmo, vai ter que tá, já da manhã, não sei ano que vem como é que vai ser...

Nessa mesma direção, ainda mais significativa foi a manifestação da Adriana, um pouco antes do diálogo acima, sobre o impacto causado pela necessidade de rever a prática pedagógica.

Adriana - [...] esse novo processo que a gente tá ensinando as crianças da parte mais inicial. Mudou completamente a maneira da gente dar aula, então nós fomos

criados dentro da escola dita tradicional, mas que não tinha nada de tradicional. Eu era de família pobre e eu ainda fui criada em escola de freiras. Fiz o magistério, que era uma maravilha na época, então assim toda preparação. Aí de repente chegam pra mim “não, tudo que você fez até agora tá viciado, tava errado, tem coisas que você pode tá melhorando”. Então eu aprendi a dar aula daquela maneira e dava muito bem, eu achava, aí de repente tive que reaprender, tive que reaprender a dar aula, eu acho que isso aconteceu com todo mundo. Isso é um pavor, o número de professores que procuraram psiquiatra aqui em Mauá foi muito grande. Foram oito anos de luta e de briga, por mais que às vezes a gente não queira botar pra fora, mas essa resistência existe, porque mexe com os seus brios, com o seu lado profissional, com o seu eu, que é uma coisa assim que assusta [...]

O debate sobre a necessidade de um especialista e o problema da relação do número de crianças para o número de máquinas disponíveis nos laboratórios também voltaram a aparecer, assim como acontecera nos grupos anteriores.

Clarissa - O medo é o seguinte: será que vai querer que você ministre as aulas, ou vai vir alguém, especialista. Eu acho que é essa a preocupação. E nas outras turmas que são vinte e oito crianças, trinta e duas crianças?

A dificuldade pelo número de máquinas e a quantidade de alunos e professores também foi relatada por Iara:

Iara - É uma briga porque só tem dois, um só tem internet, então eu nem concorro, já não faço parte do grupo... mas é uma briga, porque a secretária, o pessoal (?)

Neste grupo, paradoxalmente, pois apenas uma docente tinha mais experiência com informática, foram vários os relatos sobre como as crianças ensinam o professor a usar o computador ou como os resultados obtidos em sala de aula foram positivos, em parte, pelo uso da ferramenta. Algumas docentes revelaram com grande entusiasmo a facilidade com que as crianças se apropriam da novidade:

Adriana - Para eles é tudo aquele computador, é um brinquedo, e a gente sabe que a brincadeira ensina e muito. Eles aprendem demais, então ali pra eles aquela aula é uma brincadeira, tanto é que eles saem de lá realizados, e tem aqueles pitoquinhos de quatro anos: “quando é que a gente vai mexer de novo no computador?” Todo dia tem que ter aula de computador.

Ou, então, como no depoimento de Clara:

Clara (cinco anos de magistério, não usa computador)-... igual um aluno que no começo do ano ele sabia mexer no computador, só que ele não tinha coordenação motora pra escrever o nome dele... no computador ele escrevia...

Um outro aspecto interessante levantado pelo grupo e que, de certa maneira, também o diferenciou dos anteriores, foi a discussão em torno da cultura da Internet que chega à sala de aula. As novidades trazidas pelos alunos podem se tornar fonte geradora de temas a serem

tratados pelo professor. Para uma das docentes, Clara, as novas dinâmicas sociais alimentadas pelo computador contribuem para o ambiente escolar: “... eu acho que acaba enriquecendo outras coisas, por exemplo, na roda da conversa eles trazem muitas coisas que eles procuraram na internet, então isso daí já dá pra você trabalhar muito...”

Contudo, alguns elementos da cultura da Internet mostram-se estranhos às docentes:

Melissa - E eu também, eu observei uma vez uma conversa, que nem no caso meu menino com outra pessoa, as palavras são muito cortadas, abreviadas. Nunca vai saber escrever... Porque, não é verdade, é uma nova forma de comunicação, então eu não sei até que ponto vai poder, então quer dizer é fácil...

Adriana - Tem até uma reportagem lá que vai abreviando, faz pequenininho...

Melissa - Ai eu fico perguntando: “O que é isso? Oue que é aquilo? O que tá falando aí?”

Clarissa - Agora eles não tão nem abreviando, é tudo caracteres. Então tem uma turma, não sei se eu tô certa, mais ou menos assim, a gente é uma turma, então a gente tá se conectando, então não é mais abreviação. Agora, como é que é?.

Melissa - Como é que é? Seriam desenhos?

Clarissa - Seriam desenhos, símbolos, então eles se falam por símbolos, como se fosse uma outra língua, só vocês entendem, por que a gente é um grupo.

Para outras, trata-se de uma grande oportunidade:

Iara - Posso falar uma coisa? Assim, a gente, nós professores, a gente tá sempre acostumado a trazer, e eles vêem assim, acho que vai ser o momento agora da gente receber desses alunos maravilhosos que já sabem investir na gente, ajudar os outros, virar uma comunhão mesmo, porque se não a gente não...

7.2.3.1. Tipificação - Grupo focal 3

Em conclusão a esta etapa, o terceiro grupo apresentou diversos pontos em comum com os anteriores e trouxe novos temas. O *compromisso* assumido como educador mais uma vez ficou evidente nas falas de várias docentes. Essa relação, porém, está longe de ser ingênua. As dificuldades da escola pública municipal são relatadas sem rodeios.

Falam do “orgulho”, “amor” e “compromisso” com a escola, mas criticam abertamente a “desintegração” entre as docentes, a “falta de tempo para sentar com o pessoal”. Mais uma vez, a questão do trabalho com as crianças deficientes foi tema de debate: “de repente você se vê sozinha”, desabafou uma professora. Já uma docente relatou que quem tenta implantar

as novas diretrizes, por vezes, é vista com preconceito: “vai ser líder por quê?”. Tem-se, dessa forma, uma fragmentação dupla da ação: em relação à administração, que talvez pudesse dar mais apoio, e entre as próprias docentes.

Neste grupo, porém, ao final, relativizou-se a total falta de apoio da administração na implantação das novas diretrizes, já que depois aconteceram “cursos”, “palestras”, enfim, “houve um processo”. Ainda assim, não se poupou a ironia: “eles [a administração] aprenderam com a gente”, “eles estavam perdidos e nós éramos perdidos”.

Assim sendo, foi possível identificar no terceiro grupo experiências de vida na escola semelhantes aos anteriores como *compromisso* e *abandono*, este com novas nuances como o isolamento entre professores e até preconceito contra os que assumem as novidades que chegam ao espaço escolar.

Quanto ao computador, assim como no segundo grupo, os relatos foram influenciados pelo fato de várias docentes não saberem usar a ferramenta. Diferentemente do segundo, este grupo mostrou-se mais entusiasmado com novas possibilidades, colocando menos restrições ou observações críticas sobre o uso pedagógico. Ainda assim, diversas expressões revelam os limites de cada uma: “frustração”, “sofri muito”, “não tenho dinheiro”, é um “sonho”, é “um desafio”, “eu e o mouse a gente não se entende”.

Por outro lado, o computador é ferramenta de “pesquisa”, “ajuda no processo de aprendizagem e nosso também”, “tudo que você precisa tem”. Uma docente chegou a afirmar ser “chique” por ter e-mail, mesmo que não saiba enviar e que receba mensagens com auxílio dos filhos. Portanto, assim como já acontecera nos outros grupos, é possível perceber o engajamento das docentes com o computador sob a forma da *possibilidade*, mas também da *limitação*.

Ainda na esfera da possibilidade, é interessante perceber que as próprias docentes identificam que os assuntos trazidos da Internet pelas crianças “acaba[m] enriquecendo” o cotidiano da escola. Algumas delas vêm ainda com bons olhos os jogos e até a “nova

comunicação” que surge no ambiente online. Todas essas novidades revelam, para uma docente, um novo momento pedagógico: “o momento agora é de receber do aluno”. Assim sendo, o *limite* pela falta de formação, ou até pela situação dos laboratórios, traz tonalidades de uma abertura ao novo.

Para algumas, os filhos servem de porta de entrada para o mundo da informática. Para outras, são os próprios alunos que passam a ensinar o professor. Também é interessante destacar as histórias sobre alunos que superam suas dificuldades com o desenvolvimento de atividades no computador, bem como o fascínio das docentes pela facilidade com que os alunos aprendem a usar a máquina. Frente a esses relatos, as docentes mostram-se entusiasmadas com as possibilidades pedagógicas que se abrem. Por outro lado, a cultura Internet ainda causa surpresa. A nova linguagem que se articula em chats e listas de discussões assusta e provoca reações de curiosidade e estranheza.

De qualquer maneira, fica mais uma vez evidente como os relatos sobre a informática organizam o espaço social para a chegada do computador. Antes mesmo de se utilizar a ferramenta, já há todo um leque de referências críticas sobre as possibilidades e limites da máquina.

Contudo, o número de máquinas por laboratório mais uma vez voltou a ser criticado. Outro ponto em comum com os demais grupos foi a discussão sobre a possibilidade de contar com especialistas que pudessem dar apoio às docentes. Portanto, assim como aconteceu nos encontros anteriores, a tensão provocada pela presença de outras áreas do saber no ambiente em que outrora era de exclusividade do docente força a *reorganização das práticas pedagógicas*.

Talvez uma das características que mais diferenciaram o terceiro grupo focal dos demais foi o debate aberto sobre a resistência dos docentes em relação às mudanças nas práticas pedagógicas. Uma das professoras descreveu como suas referências foram abaladas a partir da exposição de outros modos de relação entre professores e alunos: “a mudança

mexe com os seus brios”, disse. Na mesma linha de discussão, outra docente deixou claro que vê “muito medo” nas outras professoras em relação ao uso do computador e que outras simplesmente não querem. Mais uma vez, o computador provoca um *estranhamento* que parece roubar parte do ser de algumas professoras, pois coloca em risco o mundo cultural com o qual se familiarizou.

7.3. Entrevistas

Deu-se continuidade à constituição de corpus com mais dez entrevistas individuais realizadas em cinco escolas da rede municipal de Mauá. A cada coordenador solicitou-se a indicação de um docente que soubesse usar o computador e outro que não. Mais uma vez, o guia da entrevista obedeceu à reflexão sobre 1) a escola; 2) o computador e 3) o computador na escola. Na forma de um diálogo aberto, buscou-se explorar alguns temas conforme o desenvolvimento da cada conversa. Diversos temas abordados nos grupos focais voltaram ser colocados em questão.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e novembro de 2005. A cada escola visitada, dois docentes eram entrevistados. Uma vez mais, serão utilizados nomes fictícios. Como nos grupos focais, este momento terá um caráter descritivo que servirá de base para a tipificação posterior.

7.3.1. Escola 1

Silvana, a primeira entrevistada, tem vinte e cinco anos de idade, há oito anos atua como professora na educação infantil. Afirmou ter conhecimentos básicos de informática. Para ela, o que mais estimula no trabalho educacional é a “troca de carinho” com as crianças. Alunos que, segundo a professora, possuem necessidades diversas: “A escola, assim pra mim, é isso: proporcionar momentos pra criança, coisas que ela não tem em casa, então acho

que assim o que ela não tem em casa, a gente tem que suprir aqui, e a gente supre essas necessidades da criança, acho que é mais ou menos isso”, disse.

Nesses encontros diários com as crianças, “o relacionamento com os pais também é muito complicado”, podendo até ser “mais difícil do que lidar com as crianças”. O trabalho, então assume tons missionários: “É uma missão que eu nunca imaginei”, explicou Silvana ao ser questionada se entendia como missão a atividade de educador. Porém, a mágoa: “Com relação aos pais, eles não valorizam muito não.”

Quanto ao computador, para Silvana “hoje em dia é essencial ter um pouco de conhecimento [...] porque é muita informação, muita coisa que às vezes você no dia-a-dia não..., não vê, não ouve, não percebe”. Também serve “para você trocar e-mail com pessoas que estão longe”. Há cinco anos usando a ferramenta, a máquina ainda fascina: “Como é que pode fazer aquilo, colocar foto, passar por e-mail, é uma coisa tão... eu acho que enriqueceu muito, mudou muito”, contou quando perguntada sobre as diferenças na sua vida antes e depois do uso do computador.

Em sua escola, Silvana lamentou o pouco uso do laboratório. Até nossa visita, o espaço estava fechado apenas para uso dos professores. Segundo ela, “as crianças não tiveram contato com o computador e nós [os professores] tivemos muito pouco”. Contudo, para ela, as crianças precisam desse contato. Sustentou sua posição com base na experiência em uma escola particular da região onde, além das máquinas, havia CD-Roms e jogos educativos: “[...] a maioria aqui acho que nunca viu computador, então é essencial, eles precisavam mesmo conhecer, pegar no mouse, manusear, ver figuras, dá pra fazer atividades, eles têm que ter um tempinho, uma horinha na semana pra tá mexendo.”

A docente entrevistada reconheceu, contudo, as possíveis dificuldades:

Acho que muita dificuldade, acho que ia ter um pouco sim. Pela faixa etária, além de eu achar que eles precisam conhecer, mas assim a faixa etária deles é aqueles que mexem em tudo, quer mexer, não têm muita paciência, então acho que seria um trabalho lento, mas que teria que ser feito, porque eles são muito agitados, eles vão querer puxar, vão querer pegar na tela, então pra trabalhar isso com eles teria que ter bastante tempo, começar aos poucos, mostrando, porque já começar de

cara... por exemplo, colocar um “cedezinho” pra eles fazerem alguma atividade, acho que seria complicado.

Silvana disse estar preparada para o novo desafio, especialmente por suas experiências anteriores. O entusiasmo é revelador, embora reconhecesse a diferença dos públicos:

Aí assim, dependendo de como for programado na escola, eu acho que sim, eu acho que eu tô preparada sim, porque eu já dei aula de informática pra criança, mas era faixa etária de cinco e seis, eles eram maiores, eu já trabalhei com eles, era muito gostoso, eles aprendem muito e você fica assim surpresa, porque às vezes eles sabem até mais que a gente ... a renda diferente, a classe, mas assim você fica até surpresa como eles aprendem rápido, criança pega muito rápido. Eu falei que vai ser difícil aqui porque são crianças de classe baixa, não tem muito conhecimento, nunca viu, mas eu acho assim, com trabalho lento, processo lento, uma horinha por semana eles indo lá, aos poucos, acho que vai sim.

Na mesma escola de Silvana, a segunda entrevistada foi **Melina**, quarenta e dois anos, vinte de magistério na educação infantil e sem formação para uso do computador. Para esta docente, entrar para a área de educação “era um sonho”. Em suas palavras, “para mim é minha vida, meu trabalho”. Espaço de realizações, “onde seus colegas fazem parte da sua vida como uma família”, mas também de frustrações pelos objetivos não alcançados. Nessas idas e vindas, “cada dia é uma história”, explicou a professora. Ser educadora seria uma missão? Para Melina não, trata-se de uma “realização”.

A entrada do computador em sua vida causou temor em um primeiro momento, mas com o tempo a percepção foi se alterando: “No início, era algo assim assustador. De repente, hoje eu vejo assim como um adversário, (?) ... aquela ansiedade que você precisa acompanhar, se não você vai ficar pra trás, e agora como vai ser? Até ontem eu não utilizava e tava indo tão bem, agora eu preciso do computador? No início assim, mas não pode ser, acho que não dá...”

Melina se sente pressionada pela necessidade de uso da informática. Para a professora, há a necessidade de fazer um curso, “não dá mais para levar do jeito que eu levava”, disse. A pressão aumenta a cada dia e parece ser um caminho sem volta:

Quando eu fiquei sabendo que vinha o computador, eu falei “Tá aí, já chegou aqui”. Então tava no supermercado, na loja, em casa mesmo tem os filhos, mas a necessidade do meu filho, porque tava estudando, e não chegou em mim ainda. Eu tô lá na escola, eu tenho o mimeógrafo, tenho minhas coleções e tenho anos de experiência, mas não chegou lá na escola, e hoje chegou. Então falta pouco tempo

pra eu me aposentar, falta cinco anos pra poder me aposentar, mas não dá pra esperar, não dá pra ficar cinco anos sem ter o computador.

No entanto, ainda que reconheça a necessidade de se adequar aos novos tempos, Melina tem suas restrições quanto à necessidade de usar a ferramenta em seu nível de atuação:

Olha, como eu não tenho conhecimento, eu não vejo ainda. Eu trabalho hoje com crianças de dois e três anos, então pra essas crianças eu ainda não vejo, de repente, quando eu começar... fazer cursos, a utilizar informática, pode ser que eu veja por outro lado. Mas como ainda sou leiga em informática, pra crianças de dois, três anos, eu não vejo.

Reconhece, porém, que o computador poderia trazer mudanças em sua vida: “Ia mudar porque eu ia em busca de coisas novas, de novidades. Eu acredito que mesmo com meus alunos hoje, eu estou com crianças de dois, três anos, mas daqui um tempo posso estar com crianças maiores, e exige uma pesquisa, a própria criança, hoje tem um monte...” Note-se, contudo, que, mesmo percebendo o computador como fonte de informação, a ferramenta permanece como algo para as crianças maiores.

7.3.1.1. Tipificação – escola 1

Para Silvana, a escola surge como espaço de “troca de carinho”, mas também como possibilidade de suprir “necessidades das crianças”. O trabalho é visto como missão, mas uma missão pouco valorizada pelos próprios pais das crianças, eles “não valorizam muito não”, afirmou.

As crianças, como já foi possível perceber nos grupos focais, inspiram o trabalho da professora. O ânimo para o trabalho vem em parte pela relação intersubjetiva que se estabelece com os alunos. A escola, então, é vivenciada sob o olhar do *acolhimento*. As crianças sabem retribuir o esforço da docente, ainda que os pais não. Assim, se, por um lado, a acolhimento, a *busca por reconhecimento* também aparece como pólo contrário da experiência de acolhida.

Nesse ambiente paradoxal que é a escola, o computador surge na vida da professora como elemento “essencial”. Ferramenta que ainda causa espanto: “Como pode fazer aquilo?”. Entre outras atividades, serve para se comunicar com “as pessoas que estão longe”. O computador, então, aparece como forma de *engajamento com o mundo*. Tal qual a bengala do cego, se torna extensão do corpo, essencial nas palavras de Silvana, e permite estabelecer novas maneiras de se projetar no mundo, como superar a distância pelo contato via Internet.

Com os alunos, o trabalho de introdução ao mundo da informática será lento, segundo Silvana. Entre as dificuldades apresentadas pela professora, “a faixa etária” e a “classe” – com menos acesso a essa mídia. No entanto, a docente se sente “preparada” e as crianças “precisam mesmo conhecer”. O uso do computador com fins pedagógicos, portanto, já não é tema de receio, mas de *projeto* explícito. Nesse novo caminho, o reconhecimento que, muitas vezes, as crianças “sabem mais do que a gente”.

A segurança de Silvana se contrapõe à experiência de Melina. Há, apenas, muita semelhança na forma como vivenciam a escola, sob a experiência do *acolhimento*. Para a segunda, trata-se de um “sonho”, é a sua “vida”, e onde também encontra uma “família”. Não vê, porém, seu trabalho como missão, mas como “realização”. Melina se projeta no mundo como educadora e se sente bem.

O computador, porém, é um “adversário”. Melina tem medo de “ficar para trás” e reconhece que “não dá mais para levar do jeito que levava”. Como disse, o computador “tá aí, chegou aqui”. Em vias de se aposentar, a docente se vê obrigada a reorganizar sua relação com o mundo, com a escola, com os alunos. Percebido na paisagem de sua vida, o computador é vivenciado sob a forma de um desafio imposto, como *necessidade*.

Melina, no entanto, já imagina novas atividades a partir da possibilidade de usar o computador. Vai servir para “buscar coisas novas”, fazer “pesquisa”. Dessa forma, participa,

antecipadamente, de um mundo que lhe é, em parte, estranho. Expressa sua relação com o computador a partir da *retomada de sentidos* já instituídos.

7.3.2. Escola 2

A primeira entrevista da segunda escola foi com **Maria José**, uma jovem de 21 anos, há apenas três anos no magistério e com experiência no uso do computador. Para esta docente, a escola é mais do que o local de trabalho, pois é também onde se tenta “passar de alguma forma as coisas do mundo”. Segundo a professora,

[...] a questão da educação é você atingir a comunidade, a sociedade através dos alunos que estão ali, que você vai plantar a sementinha. Aí você vai ensinar a pedir “por favor”, eles vão pra casa fazendo isso, então tudo que eles aprendem aqui, eles vão convivendo. Então um motivo de alegria é quando eles têm uma família que tá empenhada nisso, que colabora, que tudo que você pede eles atendem.

De imediato, citou o problema com os equipamentos como fonte de frustração e, em especial os computadores, “tem por volta de quatro, três que não liga ou que não tá funcionando”, explicou, antes mesmo de ser questionada sobre o computador na escola.

Maria José também revela prontamente que o computador mudou sua vida. “Muita coisa que até pouco tempo era manuscrito, tudo a gente vai no computador, a digitação acaba sendo mais rápida. E o acesso à informação que você tem, às vezes, num fim de semana, antes, quando queria ir ao cinema, ligava pro cinema pra ver a programação, agora você acessa no site do shopping, do cinema, já tem preço, horário...”, disse.

Sobre a escola, a docente reconhece as mudanças em suas práticas pedagógicas:

Na vida do professor, às vezes a gente precisava de um livro, a gente queria trabalhar um tema, e sabe que existe tal livro sobre esse tema, então a gente tinha que ir na biblioteca e tá buscando o livro. Aqui não, é só virar, ligar e a gente já acha a informação.

Também percebe claramente o potencial de inserção da comunidade em um mundo distante das possibilidades econômicas de muitos, assim como imagina formas de trabalho com as crianças:

E pra criança... imagina assim nessa comunidade, como você pode ver é uma comunidade carente, dos meus alunos nenhum tem computador em casa, nenhum tem computador em casa, eles não têm acesso, a escola é o único lugar. Então o

papel do computador pra eles é novidade, é uma coisa que eles nunca viram, então a gente começa nas letrinhas, eles vão pôr o dedinho, mostrar pra eles que tem um mundo ali por trás, que lá dentro, dentro da máquina, tem inúmeras coisas lindas, você tem inúmeras funções, é algo que eu ainda não comecei a fazer, eles ainda tão... passar borrachinha, um trabalho bem lento.

Mas os problemas com os equipamentos não passam despercebido por Maria José. Do equipamento ao apoio aos docentes, ela revela um espírito crítico aguçado sobre o tema. As idéias de passar uma “borrachinha”, de começar com as “letrinhas” fazem parte da própria reflexão da professora. Segundo ela, “os computadores chegaram assim na prefeitura. Não teve informação, para os professores não foi dado nenhum apoio, nada, para os professores”. Some-se a isso condições técnicas: “Uma professora com trinta e duas crianças é complicado, porque pega um pra mostrar onde fica a borrachinha, como disse logo no começo, nem todos vêm, nem tem também um computador pra cada criança colocar o dedo e ver se ali funciona como do jeito que você tá falando”, problema que talvez fosse minimizado por uma “equipe de apoio ao professor”.

Outro problema identificado por Maria José foi a mudança no espaço físico. Em resumo, “a escola está despreparada para receber essa tecnologia”. No caso da escola onde atua, o laboratório de informática foi criado em detrimento da brinquedoteca:

Muitas vezes o espaço físico, aqui mesmo os computadores chegaram, aqui não é um laboratório, é a sala, é a brinquedoteca, então os brinquedos foram colocados nas prateleiras, socados um em cima do outro [...]

De outro lado, as próprias crianças cobram o uso do computador. Isso gera ainda mais frustração na docente:

Então o espaço físico, a falta de preparação dos professores, porque as crianças cobram, a gente vêm brincar aqui no pátio, elas vêm os computadores, elas perguntam: “pra que é?” Então não pela cobrança das crianças, mas por ser importante também pra elas, eu me sinto feliz por levá-las, só que eu tô fazendo uma coisa do jeito que eu penso ser certo. Então a outra coisa que falta pra preparar a escola pra receber os alunos, tá mostrando o computador, ensinando essa tecnologia, falta a preparação do professor também...

A segunda entrevista da escola em questão deveria ter sido uma docente que não soubesse usar o computador. No entanto, a coordenação indicou outra professora que já sabia usar a ferramenta para participar da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que não se busca fazer generalizações ou registrar estatisticamente as

informações, considera-se que este relato também contribuiu para a composição do corpus. Entende-se que os registros que seguem apenas revelam mais perfis do fenômeno estudado.

A docente indicada foi **Leonora**, 29 anos, há dez anos no magistério, lecionando na educação infantil e fundamental. A docente, como já acontecera com outras professoras, fundamenta seu projeto na escola em função dos alunos, para quem ela tem a oportunidade de “passar seus conhecimentos”, por ser onde ela “aprende a cada dia”. Para ela, “o maior motivo de alegria é quando a gente vê que um aluno ele se tá descobrindo, tá descobrindo coisa nova, tá vendo que ele tá aprendendo, que ele tá crescendo”. Contudo, diz entristecer-se quando há “alunos que não conseguem acompanhar”, com aluno com deficiências, mas “o que suporta mais são os momentos de alegria”. Também considera o ambiente de trabalho aceitável. “Aqui, a gente tem boas condições de trabalho sim. É legal o ambiente, não tenho muito do que reclamar não”, disse.

Leonora não se sente pressionada para usar o computador e parece bastante à vontade com o tema:

Olha, o computador na minha vida, assim eu sempre tive... desde que difundiu, começou a ter o computador, que as pessoas começam a ter nas residências, eu tenho. Eu me dou esse privilégio, graças a Deus. Então assim foi uma maneira mais ágil de você resolver, eu penso assim: o computador hoje é uma forma mais rápida pra tudo, se você quer redigir uma carta, se você quer conversar à distância com umas pessoas através da internet, então eu me vejo assim hoje: eu não viveria mais sem computador. Então, ele é tudo, na minha vida, ele é tudo.

Quando a discussão se dirige ao computador na escola, a docente inicia sua reflexão com a experiência que tem na alfabetização. Nesse nível de ensino, Leonora afirmou se encantar com o “brilho nos olhos deles, porque eles nunca tinham tido acesso”. Segundo ela, “dia de informática para eles, parece que é a melhor aula porque eles têm ali como tá conhecendo, eles já tão com mais perspectiva de conhecimento do computador, uns já querem se aprofundar mais, querem fazer curso fora, porque só aqui não dá tempo pra gente passar tudo. Então assim, eu achei de grande valor o que as escolas municipais tão fazendo...”

Na educação infantil, outro nível em que atua, Leonora também foi enfática ao reconhecer a importância do computador para essa faixa etária. Para ela, “hoje o computador é a base também pedagógica, pedagógica para o aluno infantil também, faz parte... acho que as escolas têm que estar informatizadas e darem acesso para o aluno mexer, porque algumas, todas não têm ainda, os alunos não têm acesso...”

Já para os docentes, segundo Leonora, a nova ferramenta também se torna fundamental. “Porque ajuda tanto na desenvoltura do nosso trabalho, meu mesmo, tudo que eu preciso eu busco na internet, na pesquisa, até desenvolver uma aula, às vezes eu vou na internet, procuro, então assim a base de tudo na escola tá sendo o computador”, explicou. Disse ainda que não via resistência entre corpo docente.

Por último, a docente destacou o impacto que a chegada dos computadores causou na escola entre os alunos do EJA:

Olha, o laboratório, mudou a aula aqui no EJA esse ano. Então até o ano passado eles não tinham acesso à informática, que foi aberto esse espaço esse ano para eles. E assim, eu percebi, com meus alunos, que eles se interagiram mais na escola (?) Eles tão vendo que eles tão importantes, que eles já tão podendo trabalhar com o computador, isso tá mudando a vida deles, e o dos professores, porque é um resultado do nosso trabalho também, querendo ou não. Então eu senti essa diferença de valores, em termos de valor.

7.3.2.1. Tipificação – escola 2

Mais uma vez a escola surge como projeto de um futuro social melhor. Para Maria José, trata-se do espaço para passar “alguma coisa do mundo para as crianças”. “Plantar” uma semente que vai “atingir a comunidade”.

A percepção da escola como *projeto* de mundo já aparecera em outros relatos docentes, como no segundo grupo focal. De alguma forma, não obstante as dificuldades da escola pública em uma região periférica, essa esperança ainda permanece viva.

Para a professora em questão, o computador em sua vida vem para trazer acesso à “informação”. “É só ligar”, disse Maria José. Novamente a ferramenta surge como extensão

das possibilidades do corpo de perceber o mundo, como mais uma forma de *engajamento com o mundo*.

Nessa linha de pensamento, ciente das possibilidades da informática e inspirada pelo sonho de “plantar” algo, o computador, então, apresenta-se à Maria José como mais uma possibilidade para fazer se desenvolver a comunidade onde a escola está inserida. Trata-se de “uma novidade para o aluno”, que precisa saber o “mundo” que está por trás de tudo isso.

O computador, então, faz parte da experiência que Maria José tem da escola como *projeto* em desenvolvimento que trará impactos sociais na sociedade em que se insere. A docente criticou o fato de não haver uma melhor formação dos professores para realizar o trabalho com os alunos em laboratório e reclamou do número de máquinas disponíveis.

Segundo Maria José, faltaram “informação” e “apoio”. A docente, por essas razões, é enfática: “A escola está despreparada para receber essa tecnologia.” Por outro lado, os alunos já notaram a presença das máquinas e pedem para usá-las. A professora não ignora o pedido, mas faz a ressalva: “Eu me sinto feliz por levá-las, só que eu tô fazendo a coisa do jeito que eu penso.” Assim, a experiência do computador é ativa, dada na forma de *criação*, “fazer do jeito” que ela pensa.

Leonora, por sua vez, também se mostrou feliz com sua situação de educadora. Na escola, o ambiente é “legal”. O espaço é uma oportunidade de “passar seus conhecimentos”, mas também um lugar onde se “aprende a cada dia”. Dá alegria ver que o aluno está “descobrendo coisas novas”, mas se entristece quando eles não conseguem compreender.

Assim como com outras professoras, o outro, o aluno, marca a vivência que Leonora tem da escola. Ela está lá para passar seus conhecimentos e suas tristezas e alegrias têm por fonte, em parte, as relações intersubjetivas. A forma da vivência que se tem da escola, pode-se dizer, se dá na experiência do *encontro*, que supõe a vontade de encontrar, mas está sujeito a situações de alegrias e tristezas. Ir para a escola é encontrar o outro.

Já o computador surge como uma forma mais “ágil” para resolver as questões do cotidiano. Com ele, é possível “conversar a distância”. Hoje, Leonora entende que já “não viveria mais sem computador”. Novamente, é possível caracterizar a vivência do computador como extensão das possibilidades perceptivas e expressivas do corpo, como nova possibilidade de *engajamento com o mundo*.

Na escola, Leonora toma por base, para expressar sua relação com o computador a experiência na alfabetização de adultos. Segundo ela, há um componente que mexe com a percepção dos estudantes; dá para ver o “brilho nos olhos” deles, “eles tão vendo que tão importantes” e “isso tá mudando a vida deles”, afirmou. De certa maneira, o sentido que se atribui ao computador passa pela retomada da expressão do outro, os alunos, sobre o mesmo fenômeno.

Na educação infantil, a presença do computador na escola se torna “base pedagógica” e uma oportunidade para os alunos que não têm acesso. Para a docente, ele se torna um meio de pesquisa: “tudo que eu preciso eu busco na internet”, explicou.

A experiência com o computador passa pela vivência da uma *reorganização da prática pedagógica*. Esta, no entanto, não é privilégio do professor, do sistema escolar ou dos discursos externos, mas passa também pela retomada da expressão dos alunos sobre o objeto técnico. Portanto, a reorganização da prática pedagógica se dá na instituição do sentido intersubjetivamente.

7.3.3. Escola 3

A primeira entrevistada da terceira escola foi Eleonora. Com seus vinte e nove anos de idade e dez anos de magistério, a docente fora indicada pela coordenação da escola a participar da entrevista como alguém que não soubesse usar o computador. Quando da entrevista, porém, afirmou saber usar “pouco”, embora tenha o computador em casa há dois anos.

Ao ser questionada sobre o papel da escola em sua vida, Eleonora disse estar em uma nova escola que acaba sendo sua “casa”, pois passa mais tempo lá do que em seu próprio domicílio. Para ela, o “professor se realiza muito assim, nesse retorno, a gratificação, na amizade [...] o carinho do aluno”. Também afirmou que, então, não há motivos para tristezas e diz isso, segundo enfatizou, não por estar na frente do pesquisador.

Sobre o computador em sua vida, Eleonora diz ser “uma máquina necessária”, mas que ela utiliza pouco. Diz-se sentir pressionada para usar a máquina, não pela máquina em si, mas por falta de tempo. Ela descreveu a situação da seguinte forma:

[...] por trabalhar o dia inteiro, por ser mãe e dona de casa, o tempo é pouco pra sentar ali e fazer alguma coisa, até gostosa, sentar ali pra manusear de uma forma prazerosa. Então quando eu vou pegar pra fazer alguma coisa é uma obrigação, não é um prazer, entendeu é dessa forma ...

Ainda assim, a docente afirmou que o computador acabou mudando muita coisa na sua vida: “Muda, mudou muita coisa sim, em relação... até mesmo à pesquisa, não preciso mais sair pra pesquisar, fico pesquisando via internet. Até mesmo trabalhos de escola, relatório, facilitou muito, você vai lá, digita e imprime, não tem mais que rascunhar, passar a limpo, toda aquela coisa...”

Na escola, Eleonora vê o computador especialmente como fonte de pesquisa para os professores. No entanto, para os alunos entende que há uma dimensão social ao se dar acesso à informática a comunidades carentes. Segundo ela, “muitos alunos não têm computador em casa, então é uma oportunidade de tá conhecendo, às vezes quando a gente traz... nunca viram, nunca tiveram contato, então você tem desde que apresentar, pra que serve o mouse até tudo”. Afirmou também ser importante trabalhar com as crianças no laboratório mesmo com os alunos de educação infantil, pois “nessa fase ele [o aluno] tá muito aberto à aprender, tá muito aberto à receber coisas novas, e ele não tem medo da novidade, ele vai, ele mexe mesmo”. Por outro lado, “o adulto já fica meio assim receoso, já tem... parece um bicho, a criança não, ela vai, ela quer mexer, ela não tá nem aí, eu acho muito interessante”, contou.

Apesar de sua abertura ao uso do computador com as crianças, Eleonora disse nunca ter trazido os alunos para os laboratórios. O problema seria a falta de projeto. No entanto, a docente disse ter dificuldades para vislumbrar, após ser questionada sobre o assunto, possibilidades de trabalho com as crianças: “Assim, o primeiro contato, escrever o nome, coisas básicas, simples. Eu tenho alunos da [fase 3] que já escrevem já, já conhecem algumas letras, então o primeiro contato eu penso seria esse. Mas pensar assim numa atividade elaborada, não, eu não sei se é porque eu não tenho tanta intimidade com ele.” Para Eleonora, se houvesse algum curso, seria “muito interessante”, pois ela apenas domina o “Word e olhe lá”.

Por último, Eleonora registrou a provável dificuldade que vai ser trabalhar em laboratórios limitados:

Eu acho pequeno, complicado. Por exemplo, fica três alunos em cada computador, dois, três alunos. Eu acho assim, primeiro momento deles aqui, vai ficar aquela agitação, eles vão ficar naquela ansiedade ... ou elaborar um projeto pra, não sei, de repente alguém ficar na sala e vir alguém. Eu ou outro professor trazer um pra frente de cada computador.

De maneira interessante, a docente ressalta que será necessário “primeiro matar essa ansiedade pra depois trabalhar alguma coisa”.

A segunda docente da escola em questão foi Soraia, de 39 anos e há dois anos no magistério. A professora informou que aprendeu a mexer com computador “de curiosa”, sem fazer cursos, e que hoje não tem grandes dificuldades com a ferramenta.

Sobre a escola, Soraia falou com orgulho. O maior motivo de alegria, mais uma vez, é o relacionamento com as crianças:

Sabe, tô ali trabalhando com elas, aprendendo com elas, na verdade não ‘é’ elas que aprendem comigo, eu que aprendo com elas, porque cada é uma história, é assim um dia diferente. Eles passam pra gente assim um conhecimento que você trabalhando com as crianças, só você trabalhando com elas, que dá pra você sentir mesmo, o que é isso para gente! É motivo de alegria, você ensinar. De repente aquela criança volta e conta pra você, pra mim é um motivo muito grande de alegria, pra mim é o reconhecimento do meu trabalho.

Por outro lado, seu maior motivo de tristeza é a condição de trabalho do professor, pois “a escola não tem uma estrutura assim.. que ofereça à gente condições mesmo de trabalho”. Uma das principais queixas de Soraia é a falta de espaço. “Qual é a área livre que nós temos?”, perguntou a professora. “O nosso espaço é pequeno, eles [as crianças] ficam amontoados, então não dá para desenvolver o trabalho que você queria”.

Quanto ao computador, a reação de Soraia foi enfática: “O computador para mim é um meio de comunicação.” Para a docente, “com a internet você pode ter notícias do mundo inteiro, você pode pesquisar o que você quiser, de onde você tiver, em casa, na escola, trabalho... de qualquer sala de informática dessas aí que cobram...”.

Soraia disse que saber usar o computador virou necessidade, “não é uma coisa mais supérflua, que você vai fazer porque você acha que é bonito, porque você quer ser intelectual e pra ser intelectual tem que saber... não é isso. É que hoje já faz parte da vida do ser humano lidar com computação”.

O entusiasmo pelo uso do computador se contrapõe à decepção pela falta de projeto para uso das ferramentas na escola em que leciona:

Aqui, na escola, os computadores estão sendo inúteis. Porque não tá sendo usado por ninguém, nós não recebemos nem orientação pra recebê-los, pra trabalhar com criança, esse computador, então nem trabalhar, nem pra gente mesmo que não sabe, que não tem conhecimento e nem pra trabalhar com eles, porque a gente não tem conhecimento nenhum pra trabalhar com o computador com criança. Daria pra fazer esse trabalho com criança? Daria. Pra mostrar pra ele, trabalhar com cores, coordenação motora, eles fazem um desenho, mas no caso de... a gente não traz, eu não trago minha turma, que eu não sei o que fazer com ela.

Quando da entrevista, Soraia contou que usa os computadores do laboratório apenas para trabalhos particulares na hora do almoço. Disse ainda que não veria resistência por parte dos docentes: “Não, resistência não, foi por votação pra que a escola não fique pra trás. Ou a gente continuava com o refeitório ou a gente dividia o refeitório pra ter uma sala de computação e todos aceitaram ter que dividir o refeitório e que montasse a sala de computação.”

7.3.3.1. Tipificação - escola 3

O “retorno” é o “carinho do aluno”. Para Eleonora, a inspiração do seu trabalho se encontra na relação com as crianças. Essa é sua maior “gratificação”. Na escola, sente-se em “casa”, acolhida. Como já visto em outras vezes neste trabalho, a vivência da escola passa pela forma do *encontro* e do *acolhimento*. Na relação intersubjetiva, brota a força do trabalho docente.

O computador, segundo item de discussão com a docente, é percebido como “máquina necessária”. A docente parece não se sentir à vontade ou até pressionada para usar a ferramenta. “O tempo é pouco para sentar ali e fazer alguma coisa”, reclamou. Quando o faz, é por “obrigação”. A experiência de uso da informática é vivida, parcialmente, como *pressão*.

Ainda assim, Eleonora identifica os benefícios propiciados pelo computador: serve para “pesquisa” e não precisa mais “passar a limpo” os trabalhos e os relatórios. Se há pressão para usá-lo, há também o reconhecimento das novas possibilidades de *engajamento com o mundo*.

A presença do computador na escola também é bem vista. Para os docentes, servirá como fonte de “pesquisa”; para os alunos, será uma “oportunidade de tá conhecendo”. Apesar de o laboratório já estar instalado, ainda não levou os alunos para uma aula com uso dos computadores. Até então, a vivência do computador se dá como *possibilidade*.

Se fosse ao laboratório com suas turmas, proporia um trabalho com base no que os alunos conhecem como, por exemplo, um exercício com as letras, mas não “uma atividade elaborada”, pois não tem “intimidade” com o computador. Há uma *limitação* a ser superada: a formação da docente. Outra dificuldade que aponta para a experiência do limite, neste caso de infra-estrutura: o número de máquinas é reduzido para trabalhar com turmas maiores. Falta, talvez, “projeto”. Quem sabe uma “equipe”, sugeriu a professora.

Eleonora teceu ainda comentários sobre a relação das crianças com máquina. Segundo a docente, é “interessante” ver que os alunos mais novos “não têm medo da novidade”, enquanto que, para o adulto, “parece um bicho”. Resistência do adulto e abertura das crianças: o computador revela-se, na percepção da docente, como fonte de possíveis movimentos contrários, talvez sob a forma de *tensão*.

Soraia também anima sua atuação docente na relação intersubjetiva que estabelece no ambiente escolar. Fascina-lhe a possibilidade de “aprender com elas [as crianças]”; “só você trabalhando com elas que dá para sentir o mesmo”. A criança “volta e conta para você”, é o reconhecimento do trabalho. A escola, malgrado os problemas, é vivenciada como *encontro, acolhimento* e até *reconhecimento*, pelo menos pelas crianças. Falta, no entanto, “estrutura”. “Qual área livre que nós temos?”, questionava. Para se ter uma idéia das condições de espaço, dividiu-se o refeitório para construir o laboratório de informática. Como é comum, mais uma docente vive a experiência do *limite*.

As habilidades com o computador foram aprendidas sem cursos, “de curiosa”, disse Soraia. Para a professora, a ferramenta é um “meio de comunicação”, nela se buscam “notícias do mundo”. Para ela, esta máquina já “faz parte da vida do ser humano”. Computador como meio para percepção e expressão do mundo, extensão das possibilidades perceptivas e expressivas do corpo; o computador como possibilidade de *engajamento com o mundo*.

Na escola, porém, falta, avaliou Soraia, formação para trabalhar com os alunos. “Não recebemos orientação”, reclamou. “Daria pra fazer esse trabalho com criança? Daria”. Para a docente, seria possível “trabalhar com cores, coordenação motora, eles fazem um desenho”, contudo ela não leva sua turma ao laboratório porque não sabe o “que fazer com ela”. Assim, o computador é vivenciado como *possibilidade*, talvez como *criação*, imaginação de caminhos. No entanto, o paradoxo: Soraia afirma não saber “o que fazer com ela [turma]”. Aparentemente, aguarda a formação oficial, o discurso autorizado. A sedimentação cultural

se dá na dialética da retomada da linguagem instituída, a formação, e a expressão pelo estilo próprio de se engajar com o fenômeno em questão. O computador é vivenciado em um *processo de instituição de significado* que ainda lhe escapa.

7.3.4. Escola 4

A sétima entrevista foi feita com **Ingrid**, uma docente de 38 anos e 20 de magistério. Neste caso, o computador está longe de ser uma ameaça, pelo contrário, pois, se ela pudesse carregaria a ferramenta para qualquer lugar.

Sobre a escola, o retorno e os principais motivos de alegria vêm dos alunos: “Eles também são muito, como é que eu posso dizer... não tem nada pronto, preparado, eles são muito espontâneos, eles trazem algumas dúvidas, algumas inquietações, algumas coisas locadas à própria vida cotidiana, e a gente consegue juntar tudo isso e acrescentar para a busca do conhecimento.”

No caso de Ingrid, as tristezas, em parte, ficam por conta do ambiente escolar em que se situa. Segundo a docente, o problema é que “as relações interpessoais, dentro da unidade, que elas estão muito desgastadas”. Outro motivo de frustração é a condição de trabalho: “Talvez eu esteja acostumada a trabalhar aqui sempre com menos. Então você pega o real, tenta chegar no ideal, mas nunca chega, faltam condições.” Ingrid dá como exemplo a sala dos professores que, então, servia de depósito de materiais após a chegada do laboratório de informática, que ocupou o antigo depósito.

Sobre o computador, a relação da docente com a ferramenta parece ser extremamente tranquila. Chegou a exagerar e dizer que, no atual momento, o computador “é a Ingrid”, tamanha a familiaridade com o equipamento. Afirmou não se sentir pressionada pelo uso da informática, mas que “foi uma necessidade”. De uma maneira geral, usa o computador para pesquisas e como meio de comunicação, pois como entretenimento ainda não está em “dez por cento”.

Quanto ao novo laboratório em sua escola, Ingrid foi enfática. Segundo ela, para os professores serve para “digitar relatório, caracterização, sondagem”. Já para o aluno a utilidade é “zero”. Por quê? “Porque ninguém desenvolve esse projeto com eles. Nós temos raras exceções, professores levam essas crianças...”, explicou.

A docente vê claramente uma resistência grande entre os professores. Disse ela: “Não porque não saibam, talvez falte compreender que é possível seguir e apresentar outros conteúdos que não sejam aqueles de sempre. Existe uma certa resistência do professor em sair da sala, ele acredita que o único ambiente escolar de fato é a sala de aula, os recursos que ele tem: giz, apagador, papel, canetinha.”

Ingrid propôs atividades para desenvolver com as crianças, mas reconheceu que o campo ainda é pouco explorado:

Olha, existem alguns sites infantis, que eles têm um bom conteúdo pra ser trabalhado, e seria mais um recurso, mais uma ferramenta. Eu não tenho um conhecimento, talvez eu seja (?). Eu tive na faculdade uma disciplina chamada aplicativos educacionais, então nós conhecemos alguma gamazinha de sites pelo menos que poderia utilizar. Mas, mesmo dentro do curso de pedagogia, é algo novo, ainda. Pessoal tá mais preso ao computador, à digitação, no máximo Power Point, alguma coisa do gênero.

Quando perguntada sobre as habilidades que as crianças poderiam desenvolver, Ingrid deu a seguinte resposta:

Porque nós utilizamos basicamente letra bastão, que é a letra que o computador ele tem, então se a gente faz quebra-cabeça, às vezes com cartolina, com sulfite, por que não fazer utilizando algum recurso do computador? Ele mesmo escrever, ele mesmo digitar, de repente imprimir. Porque assim... gera uma curiosidade muito grande, um exemplo...

A docente afirmou já ter levado sua turma para o laboratório que possui oito máquinas. No entanto, foi feito um revezamento das crianças com a professora auxiliar, apoio que apenas algumas docentes possuem.

Ao final, Ingrid destacou a necessidade de incorporar a reflexão sobre a tecnologia nos currículos dos cursos de Pedagogia, o que para ela já “seria um passo inicial”.

A segunda docente da Escola 4 entrevistada foi a professora **Nair**, com 56 anos de idade e 38 de magistério. Não usa o computador e afirmou já estar aposentada, mas que não consegue deixar o ambiente escolar.

Na fala de Nair, fica clara a dimensão existencial que o ambiente escolar tem para a docente: “As escolas de uma maneira geral é tudo na minha vida, é... uma situação assim a escola, que muitas pessoas não entendem, que mesmo assim aposentada, eu não ter me afastado ainda, é que eu quero me sentir viva, é um rumo, um caminho pra mim...”, contou. Ou, então, na seguinte explicação: “Ela é um meio de eu ter contato com o mundo, porque como as minhas atividades são mais intelectuais, a escola me faz sentir parte desse mundo.”

Nair afirmou se animar diariamente com a inocência das crianças, porém demonstrou preocupação com a situação da educação de uma maneira geral. Crítica da visão de estudiosos e teóricos, sem citar nomes, disse que “o sistema quer saber de números que estão indo pra frente, não quer saber que ponto, que nível que eles têm, a qualidade que tá sendo recebida ali”.

Em outro momento, escolhe um autor como alvo de suas críticas:

N- Eu li uma entrevista do Rubem Alves... Rubem Alves, ele diz que a criança já entra na escola pensando no vestibular, não é verdade...

P – ... não?

N – É, eu vejo hoje, a maioria das crianças de Mauá, eu vejo assim, poucas tiveram a faculdade, pelo próprio sistema de nível social falido, os pais que não têm perspectiva.

Em relação ao computador, Nair não escondeu sua curiosidade sobre a ferramenta e suas incursões tímidas no mundo da informática, praticamente reduzidas à navegação na

World Wide Web:

Olha, eu comprei o computador pra minha filha porque ela precisa e eu tenho uma secura de conhecer o computador, mas assim não há uma pessoa que tenha aquela disponibilidade assim: “eu vou te ensinar”. Às vezes, se eu encontro ele ligado, eu sei pegar no mouse, e levar pela setinha assim, e eu posso ler jornal, notícias, da Internet. Mas eu, por exemplo, tenho dificuldade, eu... o computador hoje em dia é um avanço que você faz miséria com ele, eu vejo.

O fascínio com a Internet é evidente, embora reconheça que não sabe ligar o computador ou mesmo apagar uma palavra no editor de textos. Como relatou um pouco à frente na entrevista:

Até nós fizemos um trabalho sobre arte... sobre essa arte barroca, gente, de que era quadro... pesquisa na Internet, isso que chama minha atenção. Nossa! O que vê de fotos de quadros que você não tem acesso, você não pode conhecer, você vê!

Na escola, Nair sente-se constrangida por depender de outros para gerar relatórios e outros documentos: “Eu acho muito importante porque agiliza bilhetes, agiliza recados, agiliza informação, tudo isso. E eu nunca... não faço assim”, contou.

Apesar das dificuldades, a docente consegue imaginar algumas possibilidades de uso pedagógico do computador:

Nossa! Ligaria a Internet, colocaria num desenho, alguma coisa, de cores, você entendeu? Por exemplo, pro desenho, eu trocaria de cores, não tem uma parte assim: Uma tabela de cores? Com que cor ele poderia escolher pra pintar aquele desenho ali? Um exemplo. Ele poderia... quer fazer um quadrado, por exemplo, eu fico imaginando, se eu fosse...

O sonho com as possibilidades de uso do computador, no entanto, não passam sem o temor pelo excesso de uso da tecnologia. Para Nair, os caminhos das crianças até a informática devem passar por algumas etapas:

Eu acho assim que em primeiro momento, a nível de informação, de conhecimento, uma coisa de um aumento, só que de um aumento constantemente não. Eu acho que primeiro a criança tem que dominar, a criança tem que dominar assim a questão da verbalização, a questão da oralidade, a questão da letra mesmo escrita. E o computador para a criança é o complemento, ela iria completar aquilo que ela está aprendendo. Mas eu imagino uma criança, que quer uma pesquisa, por exemplo, utilizar o computador. A criança quer fazer um trabalho com mais informação, com mais não sei o quê, e ele vai criar aquele trabalho dele, isso é uma criação também. Mas não pode ser só ele.

Para concluir, Nair lamentou a falta de tempo, condições financeiras e apoio para fazer cursos de informática. Disse não imaginar haver resistência entre as docentes, mas, no futuro, haverá até disputa para ver quem vai usar o computador.

7.3.4.1. Tipificação - escola 4

Como muitas outras docentes entrevistadas nesta pesquisa, Ingrid valoriza, logo de início, o retorno que as crianças dão. Nesse espaço, onde a relação entre docente e discente

serve de força motriz para trabalhar sob condições nem sempre favoráveis, a professora entrevistada entende que parte da sua responsabilidade é juntar o lado “espontâneo”, as “dúvidas” e “inquietações das crianças” para “buscar conhecimento”. Para Ingrid, a escola toma forma de uma vivência fundamentalmente intersubjetiva, *encontro* de projetos de vida que se comunicam para afirmar um mundo em comum.

Ressalte-se, porém, que as condições, na visão de Ingrid, poderiam ser melhores. “Estou acostumada a sempre trabalhar com menos”, disse. As condições para explorar ao máximo o encontro com as crianças não são ideais. A relação se desenvolve dentro dos limites de uma dada situação. A vivência da escola também é experiência de *limitação*. A professora reclamou ainda das “relações desgastadas” entre os profissionais daquela escola em particular.

Já o computador é vivenciado como extensão do corpo que percebe e expressa o mundo. “O computador é a Ingrid”, brincou a professora. O interesse pela informática surgiu por “necessidade”. Atualmente, utiliza o meio em questão para “pesquisa”, “comunicação” e um pouco menos para “entretenimento”. Esse parece o principal modo de vivência do computador, não só de Ingrid, mas também de outras docentes: possibilidade de *engajamento com o mundo*.

Em sua escola, salvo alguns professores que são “raras exceções”, a utilidade do novo laboratório de informática é “zero”. Para Ingrid, “ninguém desenvolve esse projeto”. Os motivos, entre outros, seria a possível “resistência [dos professores] para sair da sala”. Para ela, o computador seria mais um “recurso”. Imaginou exercícios que avançassem nas atividades cotidianas com os alunos com letras de bastão. Levaria o aluno para “escrever, ele mesmo digitar, de repente imprimir. Porque assim... gera uma curiosidade muito grande”.

O computador, para Ingrid, é uma experiência de *limitação*, falta projeto, há resistência entre as docentes, entre outros fatores, mas também de *possibilidade*, pois gera uma curiosidade muito grande, é mais um recurso. Na dialética entre o limite e o possível,

Ingrid expressa também a espera pela orientação oficial, o discurso autorizado. O *processo de instituição de significado* também é vivenciado; momento de acomodação que garantirá o equilíbrio em movimento dos significados da atividade pedagógica com o computador.

Nair, a segunda professora entrevistada na Escola 4, deu um dos depoimentos mais emocionados sobre o tema escola: “É tudo na minha vida.” Segundo ela, mesmo aposentada, continua trabalhando porque quer se “sentir viva”. A escola lhe propicia “contato com o mundo” e lhe faz “sentir parte desse mundo”. A escola é, na vivência de Nair, fundamentalmente, *projeto de vida*.

Do alto de sua experiência, Nair reclamou da situação da escola. O “sistema” está mais preocupado com “quantidade” do que “qualidade”. Em outra análise, avalia que a falta de perspectiva dos pais das crianças influi na própria forma de os alunos se envolverem com a escola. Estar na escola é vivenciar *limitação*.

O computador lhe fascina, mesmo que não use, a não ser nas raras vezes que navega na Internet com o auxílio da filha ou amigos. Nair disse ter “secura” para aprender a usar a ferramenta. Para ela, o computador é “um avanço que você faz miséria com ele”. Como ela pode afirmar isso sem utilizá-lo? “Eu vejo”, disse.

Na Internet, contou fascinada a experiência de realizar um trabalho sobre arte barroca com a filha. As imagens que eram acessadas pela *World Wide Web* lhe encantaram: “você não pode conhecer, você vê”; o computador como extensão do corpo para perceber o mundo, como nova possibilidade de *engajamento com o mundo*.

Na escola, Nair lamentou não fazer os relatórios como as outras docentes, no computador: “Eu nunca faço assim...” Contudo, já imaginou o que poderia fazer com os alunos se soubesse usar a ferramenta: “Colocaria um desenho”, “trocara as cores”. Deixou claro, porém, que a máquina não deve ser o centro das atenções, mas um “complemento”, afinal “não pode depender só dele”. É preciso desenvolver outras habilidades e competências com as crianças, como a “oralidade”, para depois ir ao computador.

Sem saber usar o computador, Nair vivencia o objeto técnico como *possibilidade*. A partir do pouco que “vê”, já se engaja no processo inventivo de criação sobre os significados possíveis para o computador na escola.

7.3.5. Escola 5

Na última escola, a primeira entrevista foi feita com Edna. Com quinze anos de magistério e trinta e quatro de idade, a docente de início afirmou que não sabia usar o computador. Ao longo da entrevista, disse que sabia digitar, mas que não usa os recursos de Internet e que não sabia formatar o texto.

Assim como diversas docentes entrevistadas anteriormente, Edna encontra nas crianças parte da motivação para ser educadora. Disse ela: “Eu faço aquilo que eu gosto, que eu gosto de tá trabalhando com as crianças, de tá transmitindo alguma coisa pra eles, esse contato com a criança... o amor, o carisma, a ajuda. Eu acho que isso. Já trabalhei com os adultos, não me dei bem com eles...” Para a docente, é “mais gratificante, eles são mais sinceros, então você vê o que você tá plantando neles, você já consegue ver os resultados e eles também...”

Contudo, Edna reconhece que a educação nesse nível de ensino exige muita responsabilidade:

Dá medo, dá uma insegurança, porque você tá trabalhando com a formação das crianças, eles são bem pequenos. O que você colocar neles, dependendo da forma, se você colocar de uma forma errada, vai ficar pro resto da vida, o que você diz... Tem que ter bem claro em mente o que você vai falar pra eles, a maneira de conversar, a maneira de como você vai passar uma informação, porque se a criança não souber interpretar direitinho, o professor não expressou de forma adequada, você pode tanto fazer o bem como fazer o mal.

Edna informou não ter muitas dificuldades para desenvolver seu trabalho, pois com tantos anos de magistério “você acaba adquirindo um certo jogo de cintura”.

Sobre o computador, a docente teve a primeira reação de classificá-lo como um “bicho de sete cabeças”. Em seguida, justificou-se explicando que se trata de “um dos meios mais utilizados de comunicação, de informação” que “dá pra desenvolver uma porção de coisas,

desenvolver uma série de trabalhos, pesquisas”, “entrar em contato com outras pessoas, através de e-mails” e que “a Internet... facilita bastante a vida”.

No entanto, Edna não utiliza o computador como o seu relato faz parecer: “Eu não utilizo, eu tenho em casa, mas eu não utilizo, não tenho vontade, é até curioso”, contou. Afirmou não se sentir pressionada para utilizar a ferramenta, mas revelou que o fato de não saber usar, ou de usar pouco, foi motivo de constrangimento:

E – Quando ele disse que estaria vindo uma pessoa aqui pra fazer uma entrevista e ele gostaria de entrevistar uma pessoa que trabalha, que mexe, que conhece, e com uma que não. Aí, puxa, uma que não sabe: eu. Senti meia...

P – Desprestigiada?

E – A burra, mas enfim eu sei usar, até menti também...

Edna vê o uso do computador na educação infantil como algo positivo, mas reclama da falta de projeto e condições para atuação docente: “O que pode ser [do computador na escola], eu acho que pode ser muito bom. Hoje, ele tá assim, paradinho, ninguém utiliza.” Os motivos para a ausência de atividades no laboratório, que foi montado na antiga sala dos professores, são vários:

A sala é pequena. Temos trinta e dois alunos, temos cinco mesas, complicado, né? Não temos assim um auxiliar. Por exemplo, eu venho hoje aqui pro laboratório com trinta e dois alunos, o que você imagina que vai acontecer aqui? Vai ser uma loucura, porque eu não domino, não tenho o controle, não tenho assim os mínimos conhecimentos, ia ser complicado, com trinta e duas crianças. É novidade pra eles, eles vão ficar todos eufóricos, o espaço é pequeno, vai ser uma loucura. [...] Eu acho que uma pessoa também, um estagiário, alguma pessoa que desse orientações pra gente, de tá lidando... porque até mesmo as pessoas que já têm algum conhecimento, é complicado. Nós fizemos esse curso do Positivo, essa semana iniciou o segundo módulo, todas as professoras participaram do primeiro módulo que foi de vinte horas, eu gostei, fiquei super encantada, a gente trabalhou lá.

Segundo a docente, a escola teve de passar por mudanças na ocupação de espaços para acomodar a novidade. Edna relatou o problema:

A sala dos professores era aqui, aí quando veio a notícia que estariam vindo pra cá os computadores, aí, onde vai ser colocado os computadores? Aí ia ficar uma professora sem sala de aula, aí depois pensamos de uma maneira, e aí os professores decidiram ceder este espaço pro laboratório, em solidariedade à amiga que ia ficar lá no refeitório dando aula.

Mesmo com o curso de formação para as docentes, Edna disse que o laboratório continuava ocioso até então. Note-se, porém, que a outra professora entrevistada da escola afirmou que havia pouco tempo da instalação dos equipamentos. Edna, no entanto, não foi menos contundente em sua crítica:

Eu acho que só teve uma professora do EJA, que veio à noite, mas pelo que eu fiquei sabendo foi um pouco complicado porque, assim também, a gente lá fazendo curso, mexendo, explorando os materiais, mas assim aí não mexeu mais, passaram-se alguns dias, algumas coisas você acaba esquecendo. Então acho que o trabalho também tem que ser bem planejado, você tem que tá vendo o que você... você vai trazer seus alunos para cá, o que você vai fazer com eles? Qual a atividade que você vai realizar com eles aqui no laboratório?

Ainda assim, Edna conseguia imaginar atividades de trabalho com os alunos:

Mas a princípio, eles vão ter que explorar, eles vão querer mexer no mouse, vai ser tudo surpresa pra eles, aparecer as imagens na tela, você mudar, aumentar, colorir, que dá pra você fazer desenho, aí se a gente coloca lá o CD do (?), eles vão escutar história. Mas eu acho que eles vão ficar super fascinados, tem que ser bem elaborado, bem trabalhado pra não ficar uma coisa...

A última entrevista foi com **Cristina**, de quarenta anos e há dez anos no magistério, usuária de computador. A docente disse ver na sua atividade profissional “a realização de um sonho profissional”, ainda que tenha começado um pouco mais tarde que outras colegas. Cristina fez o curso de magistério por volta dos trinta anos.

De imediato, Cristina afirmou ser “muito difícil para atuar hoje em dia”. No caso dela, a preocupação tem um motivo em especial: a necessidade de curso superior:

Tão exigindo agora o controle da... tem que ter algum curso superior. E não é pra todos, que têm condição de tá fazendo. Então eu acho que o cerco tá se fechando, eles acabaram dando um tempo pra você fazer, e se você conseguir fazer nesse tempo, amém; se você não conseguiu também. Você vai continuar fora, fora do mercado, pelo menos é o que caminha pra isso.

Apesar das dificuldades, Cristina reconheceu haver um prazer na atividade de educadora. Como aconteceu com outras docentes que fizeram parte desta pesquisa, as crianças servem inspiração para a prática profissional, sendo a oportunidade de participar do desenvolvimento dos alunos algo raro e limitado pelas condições de cada um:

As gratificações de você fazer parte do desenvolvimento da criança, a gente faz parte do desenvolvimento, a gente vê crescer. De uma forma ou de outra, você não foi, não foi completo, não foi cem por cento, porque o desenvolvimento não depende só da gente, existe um todo muito grande, mas é importante, depois você vê eles na rua, eles: “Oi, pro, tudo bem?”, “ai, minha pro, fiquei com ela tanto tempo”, e ver que uns também, até mesmo a tristeza de saber que uns escolheram o

caminho que não deveriam escolher. Então eu acho que em relação à gratificação pessoal, o contentamento pessoal que você tem de saber que você fez parte do desenvolvimento daquela criança, é muito bom.

Sobre o computador, Cristina falou com entusiasmo. Deixou claro como ela explorava o mundo pela ferramenta:

Cristina - Pra mim, é uma porta, uma janela, que você tem, e que tem uma amplitude muito grande pra usar, e uma amplitude muito grande assim com recursos infinitos até, eu acho. Eu acho muito interessante.

P – Uma porta, uma janela, em que sentido?

Cristina – De informação mesmo, de informação, de conteúdo, de acesso a coisas que assim... até você se locomover aquilo ali talvez levaria muito tempo, e ali você tem acesso rápido.

P – Locomover até ali...

Cristina – Até buscar o conhecimento, buscar o conhecimento, às vezes teria que ir pra lugar, “n” lugares, e o computador te dá essa facilidade, você pode ir a “n” lugares sem sair do lugar...

Quando da entrevista, Cristina disse ter dificuldades de acesso. Aproveitava o computador da Igreja, “pré-histórico”, segundo ela. Na escola, via a chegada da ferramenta com algo importante para docentes e alunos:

Para os docentes, eu creio que é fonte de pesquisa, você pode tá se atualizando o tempo inteiro. Se ele não tiver buscando novos recursos, novos métodos, sempre aprimorando o que ele já tem, tentando adaptar e se adequar a esse mundo, em constante mudança, vai ficando uma coisa assim bem pra trás, vai ficando bem pra trás.

Para as crianças, Cristina disse entender como o melhor momento para elas terem acesso ao mundo da informática:

E para a criança é inserir ela no mundo que vai vir pra ele aí pra frente, já tá aí, já está aí. E ele tem também a parte... se for adequado, tem essa preocupação de colocar tudo isso em ação, digital. E a idade é a melhor idade pra ter acesso e pra guardar, tá na idade de aprender mesmo, a mexer mesmo e aprender...

Apesar de seu entusiasmo com a ferramenta, Cristina nunca havia trazido seus alunos ao laboratório da escola por ela não ter feito o curso de capacitação docente e por ser professora temporária – disse também que estava em negociação para ser contratada. No entanto, imaginou possibilidades de uso do computador com as crianças:

Dá pra fazer tudo, eu acho que de tudo. Desde a parte, que é o propósito da escola, a alfabetização, a curiosidade, satisfazer o desejo, a curiosidade que eles têm, principalmente desses jogos, que é o que eles mais falam. De repente aquilo que

eles tão vendo só no videogame também se produz no computador, eu creio que sim, que ele dá acesso...

A docente, porém, identificava algumas dificuldades. Acreditava haver resistências entre os professores pelo laboratório ser “uma preocupação a mais”. Não apenas em termos pedagógicos, mas quanto à manutenção dos equipamentos:

Tem a coisa do brinquedo, então pra eles [os alunos] é brinquedo, até eles assimilarem que não é um brinquedo pra pegar e abusar, eu acho que ainda leva um tempinho. Tem que ser trabalhado em sala de aula. Deveria ter essa preocupação e não a resistência [dos professores], e eu vejo muita resistência também.

Cristina afirmou, porém, que o número de computadores é muito reduzido (cinco computadores). Segundo ela, “tem coisa que não dá para fazer de dois, tem coisa que um não vai ter paciência, na fase que eles [os alunos] tão, de esperar o outro [...] Apesar que eles [os dirigentes da escola] tão começando, vão justificar que é uma idéia, um projeto, ver como é que fica [...] mas eu acho que é pouco”.

7.3.5.1. Tipificação - escola 5

Para Edna, o que é mais “gratificante” na escola é a relação com os alunos. Segundo ela, “eles são mais sinceros”. “Amor” e “carisma” foram algumas das expressões usadas para caracterizar a relação. Com as crianças, a gente “vê o que você tá plantando neles” e “eles também”. A relação intersubjetiva vivenciada como *encontro* e *acolhimento*.

Por outro lado, dá “medo” e “insegurança” a atividade de educadora. Para Edna, o professor do ensino infantil atua em um período da vida muito importante para a formação dos alunos. “Vai ficar pro resto da vida”, explicou. Contudo, disse não ter grandes dificuldades para levar adiante seu trabalho, pois com o tempo ganhou “jogo de cintura”. Vivencia-se a escola também sob a forma da *responsabilidade* pelo outro.

A questão do computador é polêmica na vida de Edna. Sentiu-se a “burra” por ser indicada pelo coordenador para esta pesquisa como uma das que não sabiam utilizar a máquina, mesmo que avalie que mentiu, pois disse “saber usar”. Mesmo assim, é um “bicho

de sete cabeças” e não tem vontade de usar. Reconhece, porém, sua utilidade para “comunicação”, “informação” e “pesquisa”.

O computador é vivenciado, uma vez mais, como *limitação*. Não obstante, Edna antecipa usos do objeto técnico na comunicação, informação e pesquisa, na forma de *possibilidade*, percebida pela recuperação de significados já sedimentados culturalmente ou pela pouca experiência que disse ter.

Na escola, Edna percebe a presença do computador como algo “bom”. Reclamou do número de máquinas e indicou a necessidade de contar com um auxiliar. Disse que ficou “encantada” com um curso de formação que fez. No entanto, afirmou que o trabalho em sua escola ainda está por ser “planejado”. “O que você vai fazer com eles [os alunos]?”, perguntou. Apesar de dizer que não sabe o que vai fazer com os alunos, a docente foi capaz de prever que as crianças ficarão “fascinadas”, que elas poderiam “explorar”, “colocar um CD”.

Assim como em seu cotidiano, a vivência do computador é dada como *limitação* e *possibilidade*. No entanto, remete também à necessidade de um projeto construído com as demais docentes e coordenadores. Edna vivencia o computador na incerteza do processo dialético de *instituição de significado*.

Para, Cristina, última docente entrevistada nesta pesquisa, a escola também é uma “realização”, pois era seu “sonho profissional”. A escola entrelaça-se ao seu *projeto de vida*. Sua maior gratificação é a possibilidade “de fazer parte do desenvolvimento da criança”, vivencia a escola, portanto, como possibilidade de ir ao *encontro* do outro. O cerco, porém, “está se fechando”, contou a professora. O problema é que a docente não possui diploma de ensino superior e, portanto, não atende às exigências atuais do MEC.

Cristina falou com entusiasmo do computador. Este é uma “janela com “recursos infinitos”. “Você pode ir a ‘n’ lugares sem sair do lugar”. Também serve como “fonte de pesquisa”, porque a docente tem necessidade de se “adaptar a esse mundo” cheio de

mudanças e novidades. Assim como qualquer objeto técnico, a bengala do exemplo de Merleau-Ponty ou o avião de Saint-Éxupery, o computador se torna extensão do corpo que percebe e expressa o mundo pelo teclado, mouse, monitor, CPU e sistema de telecomunicações que cobre o globo. O objeto técnico vivenciado como possibilidade de *engajamento com o mundo*.

Para os alunos, Cristina entende ser essa fase, infantil, ideal para inseri-los “no mundo que vai vir pela frente”. Dá para fazer de “tudo”, usar para os propósitos clássicos da escola, como a “alfabetização”, mas também trazer o jogo eletrônico, o videogame para o dia-a-dia escolar. Será também a oportunidade de dar “acesso” a esses meninos e meninas.

A professora vê dificuldades nesse processo, apesar de seu entusiasmo. O laboratório é pequeno e as professoras têm resistências porque para a criança é a “coisa do brinquedo” e o risco de problemas, quebra, entre outros, é grande. Sabe, porém, que a escola está no início de um trabalho, mas não deixa de ser crítica a esse começo: “É uma idéia”, mas “é pouco”.

Nos relatos de Cristina, a tensão entre a *limitação* e as *possibilidades* marca mais uma vez o modo de vivenciar o computador na escola.

IV - Primeira estação

8. O período técnico-científico-informacional e as TIC na educação

A discussão que segue tem por objetivo situar melhor o debate relativo à instituição do sentido para o computador na escola. Pretende-se, portanto, localizar a vivência das docentes da rede pública municipal de Mauá em uma discussão mais ampla sobre o atual período histórico e o suporte tecnológico que se universaliza. Buscar-se-á descrever os principais processos de expansão das TIC e sua relação com a sociedade urbana, com especial destaque para as relações com a educação e sua possível relação com o desenvolvimento local. Nesta etapa, alguns conceitos desenvolvidos pelo geógrafo Milton Santos serão particularmente úteis ao debate.

Uma das primeiras e fundamentais questões é não reduzir a questão técnica a um debate sobre objetos técnicos. Nesse sentido, a técnica pode ser descrita como “conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”¹⁶¹. No caso particular das TIC, as técnicas envolvem “objetos técnicos” específicos, como o computador ou as redes de telecomunicação, e uma série de instrumentos sociais que ajudam os seres humanos a criarem “espaços”, esse “conjunto indissociável de sistema de objetos e de sistemas de ações”¹⁶².

É característico que as técnicas nunca apareçam sozinhas, mas como sistema de técnicas¹⁶³. Por mais que se valorize a transmissão por sinais digitais, há uma série de relações sociais e de outros instrumentos que se associam simultaneamente. As questões técnicas relativas à Internet, portanto, não se reduzem a problemas de infra-estrutura ou acesso. É de fundamental importância entender que, ao se assumir o conceito de técnica, o humano e o não-humano não são dissociáveis¹⁶⁴. As técnicas se articulam na relação dialética dos sujeitos com o objeto técnico de maneira situada; mais precisamente, trata-se de

¹⁶¹ SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002, p. 29.

¹⁶² *Ibidem*, p. 21.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 54.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 24.

uma relação dialética com o “espaço” enquanto sistema constituído de objetos técnicos e ações humanas.

A abordagem de Milton Santos é instigadoramente próxima do referencial teórico principal desta pesquisa, ou seja, a fenomenologia. O próprio geógrafo toma por referência o conceito de intencionalidade, via Husserl, entre outros autores, para pensar a ação dos seres humanos e a produção do espaço. Nas suas palavras, “essa noção [intencionalidade] é igualmente eficaz na contemplação do processo de produção e produção das coisas, considerados como um resultado da relação entre o homem e o mundo, entre o homem e seu entorno”¹⁶⁵. Há, portanto, uma “inseparabilidade dos objetos e das ações”¹⁶⁶. Santos discute não apenas a intencionalidade nas ações humanas, mas também a do próprio objeto técnico. “Então, à intencionalidade da ação se conjuga a intencionalidade dos objetos e ambas são, hoje, dependentes da respectiva carga de ciência e de técnica presente no território”¹⁶⁷.

Sobre a intencionalidade do objeto técnico, vale notar aqui que, em sentido semelhante, Merleau-Ponty falava do modo como as coisas sugerem uma maneira de “seduzir, atrair, de fascinar o sujeito livre que se encontra confrontado a ela”¹⁶⁸ ou um “estilo de ser das coisas”¹⁶⁹. Assim, a ação humana é dotada de intencionalidade e visa ao mundo. Este, porém, não é simples objeto para um pensamento livre, mas pólo dialético de uma relação ambígua. O objeto técnico se ensina ao ser humano e sem a ação subjetiva ele não seria nada. De maneira situada, “forma e vida são os pólos da produção do conhecimento”¹⁷⁰.

A técnica, como “conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza sua vida”¹⁷¹ desenvolve uma racionalidade que lhe é própria.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 90.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 95.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 64.

¹⁶⁸ MERLEAU-PONTY. M *Causeeries*: 1948. Paris: Seuil, 2002, p. 27.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 33.

¹⁷⁰ SANTOS, M. *A natureza do espaço*, op. cit., p. 97.

¹⁷¹ Ibidem, p. 29.

A técnica alimenta a estandardização, apóia a produção de protótipos e normas, atribuindo ao método apenas a sua dimensão lógica, cada intervenção técnica sendo uma redução (de fatos, instrumentos, de forças e meios), servida por um discurso. A racionalidade se impõe às expensas da espontaneidade e da criatividade, porque ao serviço de um lucro a ser obtido universalmente. É dessa forma que a técnica se torna autopropulsiva, indivisível, auto-expansiva e relativamente autônoma, levando consigo a respectiva racionalidade a todos os lugares e grupos sociais¹⁷².

No período atual, a racionalidade das técnicas se impõe em suas dimensões social, econômica e tecnológica por força de uma mais-valia que opera globalmente e um imaginário que lhe corresponde¹⁷³. A técnica, portanto, é produto da história, mas também produtora de história¹⁷⁴; história que no presente momento é marcada pelo desenvolvimento de estruturas desiguais, movidas pela circulação restrita de informação¹⁷⁵, assim como pela concentração do poder econômico. Sobre isso, a análise de Ianni continua precisa:

Note-se, no entanto, que as maravilhas da ciência e da técnica não se traduzem necessariamente na redução ou eliminação das desigualdades sociais entre grupos, classes, coletividades ou povos. Ao contrário, em geral preservam, recriam ou aprofundam as desigualdades. Tanto é assim que, nas últimas décadas do século XX, as ciências sociais estão elaborando conceitos como os de “desemprego estrutural”, “subclasse” e “Quarto mundo”, ou recuperando noções de “marginalidade”, “periferia”, “pobreza”, “miséria” e “exclusão”, para caracterizar as coletividades e, às vezes, povos inteiros¹⁷⁶.

Uma das novidades do período técnico recente é a chamada exclusão digital, que é apenas uma dimensão da exclusão social e se caracteriza pela “distância relativa do acesso a produtos, serviços e benefícios das novas tecnologias de informação e comunicação entre diferentes segmentos da população”¹⁷⁷. Questão cada vez mais presente nos debates da gestão pública, verifica-se um processo de inclusão, ainda que limitado, que busca expandir o acesso às TIC. O objetivo é reduzir as diferenças entre os setores sociais com condições reais de participação no período técnico atual, motivado pelas lógicas das redes e dos fluxos de informação intensos, e os que apenas sofrem com as conseqüências do avanço tecnológico.

¹⁷² Ibidem, p. 182.

¹⁷³ Ibidem, p. 181.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 181.

¹⁷⁵ Ibidem, p. 184.

¹⁷⁶ IANNI, O. **Teorias da globalização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 157.

¹⁷⁷ SORJ, op. cit., p. 62.

Embora a expressão “exclusão digital” seja um termo recente, o debate sobre os desequilíbrios nos fluxos comunicacionais e de acesso às mídias já data de algumas décadas. As primeiras grandes reflexões sobre o tema se deram nos anos 1970. Em meados dessa década, as discussões giravam em torno da Nova Ordem Econômica Mundial (NOEI), cujas preocupações levaram ao processo de elaboração das bases para as propostas de uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC). Na ONU, particularmente na UNESCO, esse debate teve seu ápice com a publicação do Relatório MacBride no início da década de 1980, onde já se lia: “deve-se dar a máxima importância para eliminar desequilíbrio e disparidades na comunicação e suas estruturas, e particularmente nos fluxos de informação”¹⁷⁸.

O debate sobre a NOMIC se esfriou, em parte, a partir de 1983 com a decisão dos Estados Unidos e da Inglaterra, no ano seguinte, de se retirarem da UNESCO – as razões são parcialmente atribuídas às direções das discussões sobre a própria NOMIC. Durante o resto da década de 1980 e década de 1990, as reflexões sobre os desequilíbrios dos fluxos comunicacionais e informacionais ficaram restritas a uma série de organizações não-governamentais e a alguns espaços acadêmicos, mas de maneira muito dispersa¹⁷⁹.

É na virada do século, com a expansão da Internet, das redes de telecomunicações e dos sistemas digitais que a questão dos fluxos comunicacionais e de infra-estrutura voltaram a concentrar as atenções não só de pesquisadores ou ativistas, mas de governos e empresários que buscavam regulamentar as novas condições técnicas. O debate cresceu com a iminência da primeira fase da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI¹⁸⁰), em 2003, na Suíça, evento organizado pela ONU em parceria com a ITU (International Telecommunications Union) – a agência da ONU mais próxima do setor privado e que reúne

¹⁷⁸ MACBRIDE, S (Org.). **Many Voices, One World**: Towards a New More Just and More Efficient World Information and Communication Order. Nova Iorque: UNESCO; Kogan Page; WACC, 1988, p. 253

¹⁷⁹ Cf. SIOCHRÚ, S. O (Org.). Le premier débat sur les droits de la communication. In **Manuel d'évaluation des droits de la communication**. Londres: CRIS, 2005, p. 17-20.

¹⁸⁰ WORLD SUMMIT ON THE INFORMATION SOCIETY. Disponível em: <http://www.wsis.org>. Acesso em: 10 jan. 2006.

as principais empresas de telecomunicações do planeta. No âmbito da sociedade civil, destaque-se nesse período a campanha CRIS (*Communication Rights in the Information Society*¹⁸¹), o crescimento do movimento de software livre e posteriormente de licenças *copyleft* para outros conteúdos como a iniciativa *Creative Commons*¹⁸². Na CMSI, diversos temas da NOMIC foram retomados, talvez de forma não intencional em alguns casos, mas pelo simples fato de os problemas das décadas passadas persistirem sob novas formas.

No novo cenário, governos, ONGs, muitas vezes em parceria com o setor privado, articulam-se em projetos isolados ou políticas públicas dos mais variados tipos para combater a “exclusão digital”. O próprio PDAIE do município de Mauá pode ser qualificado como uma dessas tentativas, ainda que viesse com objetivos pedagógicos mais precisos. As razões dos *stakeholders* desse processo de inclusão se alimentam de interesses econômicos e de motivações ligadas à defesa dos direitos humanos, ainda que nem sempre esses empenhos andem juntos.

O enfoque apenas no objeto técnico pode, no entanto, ser equivocado. As iniciativas de democratização do acesso às TIC devem vir acompanhadas de uma série de outras ações para de fato combater a exclusão social em sentido amplo. Por si só, as políticas de democratização do acesso à informática têm um impacto limitado. Há que se reconhecer, porém, que, independentemente das outras dimensões do processo excludente, a distância dos novos objetos técnicos marcam profundamente as possibilidades de atuação de indivíduos e países no período técnico-científico-informacional. Se para participar desses novos tempos, uma das metas é conectar as pessoas pelas redes de telecomunicações, não há como deixar de verificar zonas de pobreza evidentes. Como sugeriu Santos, “a medida da pobreza é dada antes de mais nada pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria”¹⁸³. Portanto, a caracterização da pobreza vai além de dados estatísticos que aferem

¹⁸¹ COMMUNICATION RIGHTS IN THE INFORMATION SOCIETY (CRIS). Disponível em: <<http://www.crisinfo.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

¹⁸² CREATIVE COMMONS. Disponível em: <http://www.creativecommons.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

¹⁸³ SANTOS, M. **Pobreza urbana**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1979, p. 9

o nível de renda ou consumo, pois não se trata apenas de uma “categoria econômica, mas também uma categoria política acima de tudo”¹⁸⁴.

No âmbito dos grandes acordos internacionais, diversos documentos da ONU abordam a questão do acesso à tecnologia, a começar pela *Declaração universal dos direitos humanos*. No Artigo 27.1, lê-se: “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”¹⁸⁵. Há outros documentos importantes que tocam o tema tais como a *Declaração sobre o progresso social e o desenvolvimento* (1969), a *Declaração sobre o uso do progresso científico e tecnológico no interesse da paz para o benefício da humanidade* (1975) e a *Convenção da Unesco sobre educação técnica e vocacional* (1989). Mais recentemente assinou-se a *Declaração do milênio* (2000), que resolve, no Artigo 20, “assegurar que os benefícios das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente tecnologias de informação e comunicação, em conformidade com as recomendações contidas na Declaração Ministerial ECOSOC 2000, estejam ao alcance de todos”. Por último, vale citar o *Plano de Ação* e a *Declaração de Princípios* aprovados na *Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação* (CMSI), cuja segunda fase se realizou em dezembro de 2005.

No *Plano de Ação* aprovado na primeira fase da CMSI, por exemplo, lê-se:

Com base nos objetivos de desenvolvimento acordados internacionalmente, incluindo os da Declaração do Milênio que são premissas da cooperação internacional, metas indicativas podem servir como referências globais para aumentar a conectividade e acesso no uso das TIC na promoção dos objetivos do Plano de Ação, a serem alcançados até 2015. Estas metas podem ter em conta o estabelecimento de metas nacionais, considerando as diferentes circunstâncias nacionais:

- a) conectar todos os vilarejos com TIC e estabelecer pontos de acesso comunitário;
- b) conectar universidades, faculdades, escolas secundárias e primárias com TIC;
- c) conectar centros científicos e de pesquisa com TIC;

¹⁸⁴ Ibidem, p. 10.

¹⁸⁵ ONU. **Declaração universal dos direitos do homem**. Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2006.

- d) conectar bibliotecas públicas, centros culturais, museus, correios e arquivos com TIC;
- e) conectar centro de saúdes e hospitais com TIC;
- f) conectar todos os departamentos de governos local e central e estabelecer websites e endereços de correio eletrônico;
- g) adaptar o currículo de todas as escolas primárias e secundárias para atender os desafios da Sociedade da Informação, levando-se em consideração as circunstâncias nacionais;
- h) assegurar que toda a população do mundo tenha acesso a serviços de rádio e televisão;
- i) encorajar o desenvolvimento de conteúdo e das condições técnicas para facilitar a presença e uso de todas as línguas do mundo na Internet;
- j) assegurar que mais da metade dos habitantes do mundo tenham acesso às TICs ao seu alcance¹⁸⁶.

Como se vê, a participação na chamada Sociedade da Informação entrelaça a necessidade técnica com a preocupação de oferecer uma educação condizente ao novo momento. No *Plano de Ação* da CMSI, a atenção ao ensino infantil e fundamental é demonstrada na indicação da necessidade de conectar todas as escolas e na orientação para adaptação do currículo, ainda que não se detalhe como seriam desenvolvidas essas alterações. Embora a questão do currículo seja uma discussão que ultrapasse os objetivos deste trabalho, vale, ao menos, se referir às reflexões no âmbito da UNESCO, braço da ONU para educação e cultura e participante da CMSI. Conforme o *World Report 2005: Towards Knowledge Societies (Em direção às sociedades do conhecimento)*, uma das competências básicas que deverão ser desenvolvidas no período escolar é a capacidade para “aprender a aprender”, ou seja, deve-se ensinar os alunos, entre outras coisas, a “localizar, classificar e selecionar a informação que agora é encontrada em qualquer parte”¹⁸⁷.

Para além das discussões sobre os direitos humanos e o acesso à tecnologia e à informação, há também uma série de relatos que buscam justificativas econômicas para a

¹⁸⁶ WORLD SUMMIT ON THE INFORMATION SOCIETY. **Plan of action**. Document WSIS-03/GENEVA/DOC/5-E. 12 Dez 2003.

¹⁸⁷ UNESCO. **World Report 2005: Towards Knowledge Societies**. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2005. p. 74.

democratização do acesso à informática, debate que fica evidente por uma literatura que se proliferou desde a década de 1970 e que circula em ambientes ideológicos diversos. Para Marcelo Cortês Neri, chefe do Centro de Pesquisas Sociais do IBRE/FGV, por exemplo, “a ID [inclusão digital] representa um canal privilegiado para a criação de oportunidades de geração de renda e de cidadania da nossa desigual sociedade em plena era do conhecimento. Basta lembrar que na lista das 10 maiores fortunas do mundo, a maior parte deriva da nova economia”¹⁸⁸. Em estudo comparativo realizado na Grã-Bretanha, Itália, Israel, Noruega e Alemanha, Haisken-DeNew e D’Ambrosio sugerem haver uma relação clara entre o uso ou acesso às TIC e a redução da exclusão social e econômica¹⁸⁹.

Ao debate centrado nas possibilidades de desenvolvimento econômico a partir da democratização do acesso à informática alia-se, não raramente, um discurso sobre os investimentos na educação, área que hoje já não pode ser separada do objetivo de preparar os alunos para atuarem, em relações profissionais ou não, com o suporte das TIC. Um estudo feito pela *Economist Intelligence Unit* em parceria com *The IBM Institute for Business Value*, por exemplo, atribui um peso de 15% ao “Ambiente cultural e social” em sua avaliação que estabelece o ranking de *e-readiness* dos países¹⁹⁰. A categoria leva em consideração, entre outros fatores, os níveis educacionais e de alfabetização digital (*e-literacy*) do país. *Lato sensu*, o *e-readiness* é uma tentativa de medir até que ponto os nações estão aptas a participar da Sociedade da Informação, levando em conta não só a infraestrutura de telecomunicações e informática, mas também a capacidade dos cidadãos para usar as novas tecnologias e o suporte e transparência do governo e legislação para ações nessa área.

¹⁸⁸ NERI, M.C. Inclusão digital e combate à miséria. In **Valor Econômico**, 1 de abril de 2003, A11.

¹⁸⁹ HAIKEN-DELNEW, J.P. & D’AMBROSIO, C. ICT and Social-economic Exclusion. In. **RWI Discussion Paper**, No. 3. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=433220>>. Acesso em: 31 jan. 2006.

¹⁹⁰ ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT; IBM INSTITUTE FOR BUSINESS VALUE. **The 2005 e-readiness rankings**. Disponível em: http://graphics.eiu.com/files/ad_pdfs/2005Ereadiness_Ranking_WP.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2006, p. 21.

Apenas a título de comparação, segundo o ranking, o Brasil aparece em terceiro lugar na América Latina, atrás de México e Chile:

	Posição na região	País	Posição geral (de 65 países)	Pontuação de e-readiness (valor máximo 10)
América do Norte	1	Estados Unidos	2	8.73
	2	Canadá	12	8.03
América Latina	1	Chile	31	5.97
	2	México	36	5.21
	3	Brasil	38	5.07
	4	Argentina	39	5.05
	5	Venezuela	45	4.53
	6	Colômbia	48	4.18
	7	Peru	50	4.07
	8	Equador	55	3.83
Caribe	1	Jamaica	41	4.82

Tabela 6. Ranking de *e-readiness*
Fonte: *Economist Intelligence Unit*, 2005

Nas novas relações sociais, inclusive econômicas, educação e acesso à tecnologia andam de mãos dadas. Assim como há argumentos em favor do investimento em infraestrutura de telecomunicações para sustentar o desenvolvimento econômico, há também para a educação. Veja-se, por exemplo, as tentativas de relacionar os níveis de educação às possibilidades econômicas encontradas no volume 42 de *Finance & Development*, publicação quadrimestral do Fundo Monetário Internacional (FMI). Nessa conservadora revista, ainda que não se faça do setor educacional “tábua de salvação”, as relações com as condições gerais da economia são amarradas por um dos autores:

Capital humano é importante, mas não é a única coisa que governa o funcionamento de uma economia. Não há dúvidas de que características básicas como o desenvolvimento de sistema de direito de propriedade, limites na intrusão governamental por meio de taxas e regulações e a abertura dos mercados de trabalho e produto tem um enorme impacto. Forçar os resultados da escola em uma economia incapaz de utilizá-los dificilmente tem efeitos positivos¹⁹¹.

Em resumo, o valor do investimento em educação passa, para o autor, pelo resultado econômico que ele possa gerar e que depende das condições locais em termos de legislação e atuação do governo.

¹⁹¹ HANUSCHEK, E. Why Quality Matters in Education. In **Finance & Development**, Volume 42, Número 2, Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/hanushek.htm>>. Acesso em 12 jan. 2006.

Mesmo entre autores mais progressistas, a constatação sobre o vínculo da educação com a tecnologia não é negado, ainda que as motivações e argumentos mudem. Castells, ao reconhecer a capacidade tecnológica como fonte de competitividade na economia global sugere que “o sistema educacional dotado de recursos humanos com as qualificações e em quantidades necessárias” sustentará a articulação da ciência, tecnologia, gerenciamento e produção¹⁹². Em outro texto, o autor também é enfático: “Educação, informação, ciência e tecnologia tornam-se as fontes decisivas de criação de valor na economia baseada na Internet”¹⁹³.

A relação intrínseca entre técnicas, ciência e informação forma aquilo que Santos classificou como “meio técnico-científico-informacional”¹⁹⁴. Nesse novo ambiente, a informação é a força motriz dos diferentes processos sociais e “o território é, também, equipado para facilitar a sua circulação”¹⁹⁵. No caso brasileiro, a passagem do meio técnico mecanizado para o técnico-científico-informacional se deu há aproximadamente 30 anos. Antes foram quase três séculos e meio baseados na exploração dos recursos naturais e um século de sistemas mecanizados¹⁹⁶. A rápida mudança das últimas décadas não é privilégio do Brasil, mas se reproduz globalmente.

A rapidez das transformações impressiona, mas é incontestável. Há até argumentos de que os países em desenvolvimento podem realizar o salto direto ao período técnico atual sem passar pelos estágios anteriores; processo conhecido nos debates econômicos internacionais como *technological leap-frog*, que poderia ser traduzido como salto tecnológico¹⁹⁷. Concebe-se, por exemplo, que mesmo em áreas de baixa conectividade, carente de qualquer meio que se possa imaginar, seria possível acesso à Internet de banda larga por tecnologias *wireless*

¹⁹² CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol 1. 4 ed. Trad. Majer, R. V. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

¹⁹³ Idem. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. BORGES, M.L.X. (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p., 216.

¹⁹⁴ SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2005. p. 39.

¹⁹⁵ Ibidem, p. 38.

¹⁹⁶ Ibidem, p. 48.

¹⁹⁷ MANSELL, R. **OECD Emerging Market Economy on Eletronic Commerce**. Disponível em: <http://www.gapresearch.org/production/ecomm-emerging-markets.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2005.

(sem fio)¹⁹⁸. Um caso típico de preocupação entre idealizadores de projetos desse tipo é o meio rural pobre. Argumenta-se, por exemplo, que a nova geração de tecnologias *wireless* pode ser incorporada em regiões rurais de maior escassez graças a sistemas de cooperativas que mobilizem as comunidades, aumentando o potencial de alavancar novas redes para além das possibilidades locais e independentemente de a região ser do interesse das grandes empresas de telecomunicações¹⁹⁹.

Contudo, se não parece razoável contestar a velocidade do desenvolvimento técnico, é totalmente razoável pôr em questão a desigualdade existente no processo de expansão das técnicas do período atual. Ainda que o salto tecnológico de um período para outro seja uma hipótese técnica, é possível identificar, em muitos casos, a falta de interesse político e econômico para sustentar tais projetos. No dizer de Santos,

O espaço nacional fica dividido entre áreas onde os diversos aspectos da vida tendem a ser regidos pelos automatismos técnicos e sociais próprios à modernidade tecnicista e áreas onde esses nexos estão menos, ou quase nada presentes. Seria uma oposição entre espaços inteligentes, racionais, e espaços opacos, não racionais ou incompletamente racionais, comandando uma nova divisão regional do país e determinando novas hierarquias: entre regiões com grande conteúdo em saber (nos objetos, nas instituições e empresas, nas pessoas) e regiões desprovidas dessa qualidade fundamental em nossa época; entre regiões do mandar e do fazer²⁰⁰.

As diferenças regionais se tornaram sociais, não mais naturais, pois se fundam na maior ou menor densidade dos sistemas técnicos, que são a base material para a organização do trabalho, da terra, do sistema financeiro, entre outras atividades²⁰¹. Ainda que tecnicamente o *leap-frog* seja facilmente concebível, forjar as condições sociais para realizar essa tarefa é algo extremamente complexo. Como a técnica só existe sob a ação humana, é mais realista imaginar a coexistência de diferentes sistemas técnicos por um bom tempo dados os diversos interesses em jogo. Apesar de todo o processo de sedimentação cultural sobre a necessidade de expansão do acesso às TIC, seja por razões econômicas ou de direitos

¹⁹⁸ ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Input to the United Nations Working Group on Internet Governance**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/34/9/34727842.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2005.

¹⁹⁹ GIRARD, B.; SIOCHRÚ, S. O. **Community-based Networks and Innovative Technologies**: New Models to Serve and Empower the Poor. Nova Iorque: United Nations Development Programme, 2005. p. 17.

²⁰⁰ SANTOS, M. **A urbanização brasileira**, op. cit., p. 49.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 51.

humanos, ou pelos dois motivos, o que se vê é uma tendência para a proliferação dos objetos técnicos apenas em locais ou regiões onde existam mercados lucrativos. Portanto, permanece pertinente a reflexão de que os pobres sofrem a “dupla desvantagem”, pois há cada vez mais produtos para os segmentos que as indústrias consideram lucrativos e cada vez menos produtos populares²⁰². Em geral, o argumento é que, cedo ou tarde, os produtos de alta tecnologia se tornam mais baratos e daí seguem sua expansão. Esse é um dos discursos, por exemplo, em relação às novas TVs digitais. Contudo, é nesse ínterim de acomodação do objeto técnico à sociedade, cultural e economicamente, que as distâncias entre e intra-regiões se acentuam.

No novo período técnico-científico-informacional, a economia global é marcada por sua “interdependência, assimetria, regionalização, crescente diversificação dentro de cada região, inclusão seletiva, segmentação excludente e, em consequência de todos esses fatores, por uma geometria extraordinariamente variável que tende a desintegrar a geografia econômica e histórica”²⁰³. Dada essa tendência seletiva, Castells entende haver um processo que ameaça excluir regiões inteiras, como parte da África, por exemplo²⁰⁴. A rede funcionaria sem essas populações; afastamento recíproco a partir do rompimento da conexão ou da incapacidade de conectar.

Se a desconexão de populações inteiras já faz parte do horizonte de análise, a eliminação da tensão já é uma outra história. O aumento da pressão social aumenta em filigrana e, por vezes, as rupturas se dão de forma incompreensível, em alguns casos criminosas, deixando os analistas atônitos e o discurso político sem referências claras. Esse foi o caso, por exemplo, da seqüência de incêndios nas periferias de várias cidades francesas. A barbárie não se justifica; é inconcebível queimar carros com pessoas dentro. No entanto,

²⁰² Idem. **Pobreza urbana**, op. cit., p. 69

²⁰³ CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, op. cit., p. 123.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 131.

parte da motivação daqueles jovens franceses parecia ser “Queimo, logo existo”²⁰⁵, mesmo que as pessoas atingidas fossem da própria comunidade, ou seja, os que sofrem com os incendiários. Outro indício das tensões do novo período técnico são os fluxos migratórios e retorno dos fundamentalismos nas mais variadas dimensões: cultural, econômica, religiosa, entre outras, seja no oriente ou no ocidente, no norte ou no sul.

Com já se discutiu alhures, não seria o caso de questionar, em uma reflexão de caráter dialético, se “o *Ser* excluído, explorado, não seria constitutivo do poder da *Rede*?”²⁰⁶. A tensão não permanece mesmo quando a rede desconecta o *Ser*? Também não é demais lembrar, com Ianni, que a racionalidade capitalista, mesmo sob o suporte das TIC, é sempre instável; que as fases de maior fluxo e trocas são também as mais propícias para as rupturas drásticas²⁰⁷.

Até entre aqueles que participam da propalada “sociedade em rede” há desequilíbrio evidente. Os vetores de direção e as velocidades não são os mesmos. Os fixos e os fluxos são interdependentes²⁰⁸, mas as condições de participação diferem. As ações no período técnico-científico-informacional obedecem a tempos diferentes. A ubiquidade das técnicas que articulam a rede não homogeneiza o espaço²⁰⁹. Por essas razões, a análise deve se dirigir não só à infra-estrutura, mas às ações. “Levando em conta o seu [da rede] aproveitamento social, registram-se desigualdades de uso e é diverso o papel dos agentes no processo de controle e regulação do seu funcionamento”²¹⁰. Mesmo os que estão conectados à rede vivenciam-na sob condições distintas, desequilibradas e, por vezes, altamente desumanizadoras. Não é à toa que os sites mais visitados no Brasil e no mundo pertencem aos grandes grupos de mídia, em parceria com grandes empresas de telecomunicações, entre outras.

²⁰⁵ GLUCKSMANN, A. Les feux de la haine. Le Monde. Disponível em:

<<http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3232,36-712474,0.html>>. Acesso em 11 jan. 2006.

²⁰⁶ JOSGRILBERG, F. B. “Tecnologia e sociedade: entre os paradoxos e os sentidos possíveis”. In **Comunicação & Educação**, ano X, nº 3, set/dez. São Paulo: CCA/ECA/USP; Paulinas, 2005. p. 280.

²⁰⁷ IANNI, O. **Teorias da globalização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. p. 188.

²⁰⁸ SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002, p 277.

²⁰⁹ Ibidem, p. 267.

²¹⁰ Ibidem, p. 268.

Nas fábulas que alimentam esse novo cenário é comum encontrar debates sobre a “lógica das redes”. De fato, a metáfora da rede inspira solidariedades diversas, inimagináveis num passado recente, e caracteriza muito bem aspectos fundamentais do período técnico atual. No entanto, há que se ler criticamente também essa metáfora, especialmente as interpretações que entrelaçam estar conectado à igualdade de condições de participação no período técnico atual. O modelo imaginado é o da rede distribuída, sem um centro preciso e em que todos os pontos são receptores e produtores de informação. Para participar, basta utilizar o mesmo protocolo de transmissão e recepção de dados.

“Aprender em rede”, “rede do conhecimento”, “trabalho em rede”, “redes de solidariedade”: a rede se tornou o modo de descrever uma série de relações sociais importantes com benefícios a serem destacados. Contudo, a metáfora também pode estar intrinsecamente ligada às propostas capitalistas neoliberais mais predatórias possíveis. A lógica é a mesma: indivíduos (pontos) em contato, obedecem às mesmas regras (protocolos), que devem acima de tudo facilitar a livre troca de informação (produtos) sob igualdade de condições, sem interferências do Estado (um centro organizador). Quem não seguir os protocolos, sofre as sanções merecidas (desconexão): embargos comerciais, fechamento das linhas de crédito, aumento do risco-país, entre outras.

Portanto, as análises da Internet como grande *ágora*, palco de uma nova democracia, mesmo que embrionária, devem ser lidas com o máximo de espírito crítico²¹¹. Ao olhar apenas para um futuro ideal, corre-se o risco de se tornar conservador no presente por não enfrentar os problemas que minam esse “mundo dos sonhos”. Basta ver, por exemplo, a quantidade de questões mal resolvidas na Internet, tais como sua governança, hoje sobre direta influência do Departamento de Comércio dos Estados Unidos; a falta de liberdade de expressão em diversos países²¹²; a invasão da privacidade dos usuários da rede por *cookies*

²¹¹ Cf. LÉVY, P. Pela ciberdemocracia. In **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 367.

²¹² REPORTEROS SIN FRONTEIRAS. **Reporteros sin Fronteras hace pública su lista de los 15 enemigos de Internet**. Disponível em: <http://www.rsfs.org/article.php?id_article=15616>. Acesso em: 20 jan. 2005.

ou mesmo sistemas de vigilância, dos quais o *Carnivore*, do *Federal Bureau of Investigation* (FBI) é um dos casos mais emblemáticos ²¹³; tudo isso para não mencionar o próprio problema da exclusão digital.

Mesmo na educação, a idéia de aprendizado em rede tem lá seus limites. Os educandos não são de maneira alguma indivíduos sob igualdade de condições no processo educativo. Não se tratam apenas de pontos a serem conectados. É preciso respeitar a singularidade e as possibilidades de cada um. Cada um poderá se destacar em momentos diferentes e outros necessitarão de ajuda para não se “desconectarem” do processo. O educador continua sendo fundamental na articulação dos conteúdos. Não dá para imaginar que a rede por si só alimentará o processo educativo. Como ensinou Paulo Freire, “uma educadora nunca pode se omitir. Uma educadora nunca pode esconder-se diante dos alunos. Ela nunca pode ter vergonha de ser uma educadora. Quer dizer, ela tem que assumir-se como educadora, como quem educa”²¹⁴. Portanto, “o papel do professor, da professora, é mais do que simplesmente abrir caminho. É o de quem também mostra o caminho”²¹⁵.

O espaço escolar, portanto, se situa nesse período técnico-científico-informacional, com o seu respectivo imaginário e suas ambigüidades. Nessa encruzilhada de objetos e ações humanas, há toda uma fábula sobre as TIC aliadas à educação. As possibilidades alimentam os mitos soteriológicos nos vários espectros políticos. A educação, aliada à tecnologia, seria teoricamente capaz de forjar novos caminhos para o desenvolvimento econômico, diminuir a desigualdade e de estabelecer novos vetores de direção nos fluxos comunicacionais, bem como novos modos de aprender e ensinar.

É certo que, exageros à parte, as TIC e a racionalidade que lhes acompanha de fato reorganizam sob vários aspectos as relações sociais, profissionais, científicas e educativas. No entanto, o risco do deslumbramento com o período técnico-científico-informacional está

²¹³ Cf. *Carnivore FOIA Documents*. Disponível em:

http://www.epic.org/privacy/carnivore/foia_documents.html. Acesso em: 20 jan. 2005.

²¹⁴ FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Freire, A. M. A. (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001, p. 109.

²¹⁵ *Ibidem*, p. 109.

permanentemente sendo alimentado em discursos de gestores públicos, mídia e até mesmo de educadores. Nota-se, em muitos casos, a tentativa de dar soluções com ênfase no objeto técnico para problemas sociais, políticos e econômicos, dos quais o objeto técnico é apenas o suporte.

A força motriz desse imaginário encontra parte de suas razões em um sonho comum. Como escreveu Eliade sobre o período industrial, “o mito soteriológico [dos alquimistas] do aperfeiçoamento e, em última análise, da redenção da Natureza sobrevive, camuflado, no programa patético das sociedades industriais”²¹⁶. Os sonhos e os ideais dos alquimistas de acelerar o trabalho do tempo e transformar o metal ordinário em ouro²¹⁷, é possível afirmar, também mostra sua força ainda nos dias de hoje. “O homem moderno assume a função da duração temporal: em outros termos, coloca-se no lugar do Tempo”²¹⁸.

No entanto, a fé nas possibilidades da ciência e dos novos objetos técnicos não dá conta de eliminar as tensões alimentadas pela percepção de que no novo período técnico mudou o mundo, mas não necessariamente desenvolveu relações humanas mais fraternas. Na análise de Morin, “a pior ameaça e a maior promessa chegam ao mesmo tempo ao século”²¹⁹. A todo tempo, a humanidade parece esbarrar na “imaturidade para realizar-se a si mesma”²²⁰. Os avanços técnicos que abrem tantos caminhos também trazem “uma ameaça de aniquilamento (nuclear, ecológico) e temíveis poderes de manipulação”²²¹.

O paradoxo da promessa e da ameaça é um traço comum à incorporação de novos objetos técnicos por uma sociedade em qualquer período da humanidade. Há uma constante tensão entre tendências de integração e tendências de desintegração, entre um processo

²¹⁶ ELIADE, M. **Ferreiros e alquimistas**. LACERDA, R.C. (Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 42 e p. 138.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 139.

²¹⁹ MORIN, E. Uma mundialização plural. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 365

²²⁰ *Ibidem*, p. 362.

²²¹ *Ibidem*, p. 358.

civilizatório alavancado pela tecnologia e um movimento contrário (“*decivilization*”)²²². Um exemplo simples desse fenômeno: a informática que coloca pessoas em contato (processo civilizatório) também aumenta a demanda por energia em um mundo já sob desequilíbrio ecológico (descivilização). Outros exemplos como a genética, e as questões éticas em jogo, e o automóvel, que mata tanto quanto algumas guerras, dão testemunhos desse paradoxo. Em cada cultura, para evitar a destruição, há movimentos de auto-regulação que buscam identificar os usos possíveis do novo objeto técnico e verificar o que é aceitável. Nesse processo, que limita a ação destruidora, a ênfase não é nos objetos técnicos; como observou Elias, trata-se de uma questão de humanos para humanos²²³.

Há, portanto, a

necessidade de se politizar completamente o debate sobre a tecnologia e suas relações com a ciência e com o capital, em vez de deixar que ela continue sendo tratada no âmbito das políticas tecnológicas dos Estados ou das estratégias das empresas transnacionais como quer o *establishment*²²⁴.

Não dá para acreditar que, como afirmou o Conselheiro de Educação, Ciência e Tecnologia do governo de Extremadura, Espanha, que “a bondade de um mercado falsamente livre levaria a uma Sociedade da Informação para todos”²²⁵. As regiões pobres, com baixa densidade de sistemas técnicos, se vêem diante do desafio, já com bastante atraso, de forjar as condições necessárias para o mínimo de participação de seus habitantes, que mesmo “desconectados” sofrem as influências das redes por contato. No que se refere à democratização do acesso à informática e ao papel do computador na escola, gestores públicos, docentes e alunos se encontram justamente nesse cruzamento de interesses econômicos e luta pelos direitos humanos em relação à comunicação e aos avanços tecnológicos da sociedade; entre forças integradoras e desintegradoras; civilização e

²²² CF. ELIAS, N. Technization and Civilization. In **The Nobert Elias Reader**. Oxford: Balckwell Publishers, 1998, p. 212-229.

²²³ Ibidem, p. 214.

²²⁴ SANTOS, L.G. **Polítizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 11.

²²⁵ MIGUEL, L.M.V. Os poderes públicos como garantia de uma sociedade do conhecimento para todos. In: SILVEIRA, S.A. (Org). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad, 2003, p. 217.

barbarismo. O momento, portanto, exige um posicionamento de todos os envolvidos. O que é aceitável ou não? Quais os caminhos da auto-regulação?

Apesar das dúvidas, receios e mesmo sonhos, o fato é que as técnicas do novo período se expandem vertiginosamente; o objeto técnico se instala no ambiente escolar de maneira irreversível, com ou sem planejamento. Seja por pressão dos pais que, criticamente ou não, exigem os laboratórios de informática, seja por visão dos administradores, movida por ideais de uma escola que consiga dar conta das várias dimensões da sociedade atual ou por simples interesse eleitoral.

9. O mundo da vida no ambiente escolar e o período técnico-científico-informacional

A pressão provocada pela expansão dos sistemas técnicos do período técnico-científico-informacional já se faz sentir nas escolas públicas de Mauá. O reconhecimento das novas necessidades levou à elaboração de propostas diversas que culminaram com o desenvolvimento do Programa de Democratização do Acesso à Informática pela Educação. (PDAIE). À força da expansão dos novos sistemas técnicos se contrapõem dialeticamente as condições locais das escolas públicas municipais, tanto em termos materiais quanto no que se refere às múltiplas relações intersubjetivas e sistemas técnicos prévios.

Como a maioria dos municípios, a chegada do computador aos órgãos públicos da cidade aconteceu, primeiramente, nos setores administrativos para, em seguida, alimentar outros projetos voltados para comunidade. De início, essas iniciativas surgiram de maneira fragmentada, espalhadas por diferentes secretarias do governo municipal. Entre 2001 e 2002, se propôs a integração dos projetos e nesse período especialmente se revelaram algumas das exigências dos novos sistemas técnicos nas áreas administrativa e pedagógica.

Um dos primeiros desdobramentos do esforço de elaboração do PDAIE foi a necessidade de diálogo entre diferentes áreas: educadores, administradores, técnicos de

informática, entre outros. Ao colocar esses profissionais em contato, mesmo que sem uma articulação teórica profunda por parte dos envolvidos, ficou claro que a questão não era restrita ao objeto técnico, mas possuía dimensões diversas. A exigência de contar com múltiplos especialistas desde o início da elaboração do projeto, por si só, revela uma característica marcante sobre a presença do computador no ambiente escolar: a reorganização administrativa e dos domínios políticos e de conhecimento.

No entanto, em um projeto desse porte e com tantas interfaces, os limites do saber de cada uma das áreas ficam menos evidentes e é nessa zona intermediária que surgem as tensões. O que os educadores sabem sobre informática? O que os técnicos sabem sobre educação? A demarcação das zonas de influência de uns e outros foi um dos primeiros desafios postos pelo PDAIE.

Ao se tomar por base a observação dos debates para o desenvolvimento do PDAIE, é possível afirmar que a expansão das TIC e o respectivo sistema técnico dentro do ambiente escolar forçou, de imediato, uma reorganização das relações administrativas, colocando em jogo o poder dos profissionais envolvidos, tanto educadores, quanto técnicos de informática e administradores. Essa característica do processo foi expressa também nos relatos das professoras entrevistadas e que participaram dos grupos focais.

Não há como negar a importância dos funcionários do corpo técnico. Além disso, esses profissionais têm claro sua importância no processo. São eles os responsáveis pela expansão da rede de computadores, acesso à Internet, instalação dos laboratórios, manutenção dos equipamentos e, em alguns casos, pela própria capacitação dos docentes para uso do computador. Uma das vantagens dos técnicos é a maior agilidade para desenvolver aquilo que lhes cabe: a instalação e manutenção da infra-estrutura material do PDAIE.

A decisão para o desenvolvimento dos laboratórios é relativamente simples. Com algum apoio político, basta prever o investimento no orçamento municipal e rapidamente as escolas estarão equipadas – apenas como contraponto, a sedimentação da cultura necessária

para operar as máquinas com objetivos pedagógicos é algo muito mais complexo e lento. Na pior das hipóteses, a abertura de licitação exigiria um prazo maior para a conclusão dos trabalhos, mas nada disso inviabilizaria o cumprimento dessa etapa. O alcance das metas técnicas é um processo consideravelmente mais simples que a capacitação de docentes de administradores, uma vez que a verba foi alocada para o projeto.

Há, porém, um grande risco: sem o diálogo necessário com os educadores, aumenta a possibilidade de instalação de laboratórios inadequados à prática pedagógica. Na educação infantil, em especial, as dificuldades são ainda maiores. O mobiliário precisa ser adequado à faixa etária, não só para facilitar o trabalho das crianças, como para evitar acidentes. O número de máquinas também é outro fator importante. De uma maneira geral, a relação duas crianças por computador é satisfatória. Outras decisões podem agregar ainda mais valor ao espaço. Algumas escolas optam, por exemplo, por ilhas de trabalho, com várias máquinas, em vez das tradicionais baias de computadores lado a lado. Os softwares a serem instalados também devem ser comprados após discussão e pesquisa. No entanto, o que se viu em quatro das cinco escolas visitadas em Mauá durante a pesquisa foram quatro espaços pensados para adultos.

Tantas decisões, muitas vezes de caráter estritamente pedagógico, podem exigir um conhecimento que escapa aos técnicos. Contudo, vários educadores também não se sentem preparados para assumir as decisões. Muitas vezes até os gestores públicos não têm o conhecimento sobre informática necessário para o planejamento do projeto – apenas como lembrança, havia membros da Comissão de Tecnologia e Educação de Mauá que não sabiam usar e-mail. Não que seja pré-condição ser especialista em informática, pois a experiência na educação já é de fundamental importância para orientar as discussões. Contudo, uma formação mínima para o uso do computador pode facilitar a busca de caminhos para o desenvolvimento dos planos traçados.

É justamente nesse momento de reconhecimento dos limites do corpo de funcionários que se abre espaço para empresas, ONGs, universidades e consultorias diversas. As empresas buscam naturalmente o governo com vistas à venda de seus serviços. Mesmo as entidades sem fins lucrativos já sabem que o poder público pode ser uma fonte de recursos interessante para essas instituições, que em geral não recebem muito investimento para o desenvolvimento de seus projetos e pesquisas. O assédio dessas entidades é permanente.

É preciso refletir um pouco mais sobre essas relações entre governos e parcerias diversas. Salvo na contratação de empresas, muitas vezes as parcerias ou convênios são fechadas com instituições de “notório saber”, o que as isenta de participação de processo de licitação. Porém, há que se fazer a ressalva: embora existam muitos profissionais competentes no terceiro setor, é preciso reconhecer que o fato de ser pública ou sem fins lucrativos não é garantia de “notório saber”, mesmo que a marca da instituição seja famosa. Muitas vezes, tais instituições chegam com algum tipo de reflexão sobre o assunto, mas nem sempre possuem a prática necessária ao desenvolvimento dessas empreitadas. Pior: não é por serem de “notório saber”, pública ou sem fim lucrativos, que o orçamento apresentado não será superfaturado.

Assim como acontece com empresas privadas, há que se fazer concorrência para a contratação ou celebração de parcerias com entidades públicas ou ONGs, seja para o desenvolvimento de laboratórios de informática no ambiente escolar, formação docente ou qualquer outro projeto. No entanto, para evitar a burocracia, e assumindo a boa intenção dos gestores, muitas vezes essas parcerias são celebradas por afinidade e sem critérios técnicos de seleção.

Nessas idas e vindas de gestores, técnicos, educadores e terceiros (empresas, entidades sem fins lucrativos, universidades etc.), a decisão sobre a compra ou não dos computadores é a mais fácil de ser tomada. É também a que causa maior impacto político, dada a visibilidade das máquinas para pais dos alunos e comunidade em geral. Dada a oportunidade política,

opta-se, portanto, pela instalação dos laboratórios nas escolas com a maior urgência possível; a formação das docentes vem a reboque do objeto técnico, sendo que, idealmente, a decisão pela compra das máquinas já contemplaria um projeto de formação de professores para evitar a ociosidade dos laboratórios.

Na experiência de Mauá, no entanto, a rapidez da articulação dos recursos necessários para a compra de computadores, periféricos, suprimentos e de instalação da rede de acesso à Internet, no entanto, encontrou de imediato os primeiros limites na própria estrutura física da escola. Nas cinco escolas visitadas para a realização das entrevistas – os grupos focais foram feitos na Secretaria de Educação, Cultura e Esporte – as situações foram as mais inusitadas. Em uma unidade, colocou-se uma divisória pré-fabricada de madeira no refeitório para fazer um laboratório. Nesse caso, imagine-se, por exemplo, levar os alunos para uma aula durante o horário de lanche de outra turma. Na outra unidade, o laboratório ocupou o espaço que era da brinquedoteca. Em uma terceira, o depósito recebeu as máquinas e os materiais do depósito foram parar na sala dos professores. Em uma quarta unidade escolar, os computadores foram para a sala dos professores por solidariedade das docentes com uma colega que seria obrigada a dar aulas no refeitório. Por último, a unidade escolar que tinha uma sala relativamente adequada para receber os computadores não possuía um projeto. As docentes faziam uso do espaço apenas para trabalhos particulares.

A expansão das técnicas atuais se encontra com o passado do espaço escolar, objetos e ações do período anterior. De maneira diversa, há resistências múltiplas às novidades que verticalmente se instalam na escola. Milton Santos chamou apropriadamente esse passado que está em tensão com o novo de “rugosidade”. As formas construídas, assim como as técnicas, divisões do trabalho e outras dimensões do espaço fazem parte da rugosidade da escola.. Veja-se a explicação do geógrafo:

Chamemos de *rugosidade* [grifo do autor] ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos [...] Ainda que sem tradução imediata, as rugosidades nos trazem os restos de divisões de

trabalho passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho²²⁶.

Em outras palavras, a escola do período técnico anterior não previa a existência das redes, da necessidade de profissionais de uma área tão especializada como a informática, entre outras questões. A chegada das TIC ao ambiente escolar força a rearticulação do espaço, não só tem termos culturais mais também nas formas construídas. Contudo, as rugosidades têm “um papel na localização dos eventos atuais”, ou seja, situam o avanço dos novos sistemas técnicos; “o trabalho já feito se impõe sobre o trabalho a fazer”²²⁷.

É possível argumentar que não seria necessário se desfazer da brinquedoteca, da sala dos professores, do refeitório ou qualquer outro espaço, que a solução passaria por construir uma nova sala para abrigar os computadores. Seja como for, o novo laboratório seria projetado em função das formas já construídas. Além disso, há que se levar em consideração a situação de escolas localizadas em grandes concentrações urbanas. Em muitos casos, a única opção é crescer para o alto, mas nem sempre isso é viável financeiramente ou os prédios atuais não podem receber novos andares em função de suas estruturas. Em uma das escolas, por exemplo, uma professora entrevistada reclamou da falta de espaço livre para as crianças brincarem, o que dizer de se construir novas paredes.

Como se vê, as decisões dos gestores da alta hierarquia do Estado local podem, em alguns casos, ser surpreendidas pela rugosidade do espaço escolar. Mais uma vez, é a tal da “revanche da realidade”²²⁸ que se faz ver. Um projeto como o PDAIE exige muito mais do que decisões técnicas sobre infra-estrutura de rede, computadores, design de laboratórios – feito em escritórios para servir de padrão para todas as unidades – e periféricos. A chegada das TIC à escola enfrenta os limites impostos pelo espaço criado por técnicas, objetos e diversas formas construídas localmente. A maneira própria de cada escola se organizar limita

²²⁶ SANTOS, M. **A natureza do espaço**, op. cit., p. 140.

²²⁷ *Ibidem*, p. 141.

²²⁸ SANTOS, L.G. **Desregulagens**, op. cit., p. 177.

e, ao mesmo tempo, indica as possibilidades de expansão das técnicas características do período técnico-científico-informacional.

Notam-se, então, as múltiplas faces da questão. Em boa medida, a incorporação das TIC na escola é organizada por força dos discursos sobre a economia, progresso, ciência, tecnologia e informação, tributários de uma racionalidade hegemônica posta em movimento por organismos multilaterais de abrangência global, corporações multinacionais, mídia, academia, entre outros setores com maior poder de disseminação de significados numa dada sociedade. No entanto, a racionalidade do período técnico-científico-informacional, ao tentar se impor ao espaço escolar, sofre uma resistência – que não é localizável, ou seja, não se trata de uma revolta organizada ou tentativa de revolução – ligada às condições locais. A resistência local é fruto de relações intersubjetivas diversas, como se viu nos relatos das professoras e será novamente discutido adiante, mas também da própria constituição do espaço escolar criado e recriado ao longo do tempo. Essa tensão entre a racionalidade do período técnico atual e a situação local abre possibilidades para usos dos objetos técnicos que vão além da cultura sedimentada sobre o tema.

Dadas as condições de cada unidade escolar, a pressão econômica e política do Estado local para implantação dos laboratórios pode ter como resultado uma caricatura dos modelos de escola sonhados para o período técnico atual. Essa forma caricata de “Sociedade da Informação” atinge em cheio as próprias possibilidades de a comunidade local se integrar às relações sociais mediadas pelas TIC. Apenas para situar a discussão, é preciso lembrar que no município de Mauá, há três anos, apenas 11,4% da população tinha acesso ao computador e 35,5% não tinha acesso a telefone.²²⁹ Como a expansão desses objetos técnicos está intrinsecamente ligada às demandas de mercado, e como se sabe não houve nenhum grande salto da economia brasileira, não há motivos para crer em grandes evoluções nesses índices.

²²⁹PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas de desenvolvimento humano no Brasil**. Versão 1.01. Software, ESM Consultoria; Dados, PNUD, 2003. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso: 12. jan. 2005.

Por essas razões, é preciso lembrar que a rede de educação pública pode ser, ou é, o maior espaço para programas de democratização do acesso informática do país, independentemente das ações louváveis de telecentros, infocentros e ONGs que atuam nessa área. No entanto, quando a escola é incapaz de oferecer as condições necessárias para o acesso e domínio das TIC, está em jogo uma parte importante das possibilidades do próprio município ser bem-sucedido frente aos novos desafios do período técnico atual.

É nessa encruzilhada de discursos sobre a educação e tecnologia e as condições de planejamento público precárias que as docentes que participaram desta pesquisa vivenciam a presença do computador na escola. Mesmo assim, apesar de todas as pressões do meio técnico-científico-informacional e das dificuldades de gestão do PDAIE em Mauá, os relatos sobre a presença do computador no ambiente escolar não são simples derivados dessas condições ou discursos. Descobre-se na fala das docentes uma significação existencial que é própria de cada uma das professoras e que coloca em movimento o processo dinâmico de instituição do sentido para as TIC na educação. Como já se viu anteriormente neste texto, “descobrimos aqui, sob a significação conceitual das falas, uma significação existencial que não é somente traduzida por elas, mas que as habita lhes é inseparável”²³⁰.

É justo afirmar que o modo como as docentes se engajam com o computador na escola se dá de maneira situada, de acordo com condições locais, regionais e globais que impõem limites e possibilidades diversas. Porém, a instituição de significados também é fruto da dialética entre o mundo sedimentado culturalmente e a percepção e expressão do objeto técnico pelas professoras, assim como de relações intersubjetivas próprias. Para avançar na discussão, é necessário entender que o sentido do computador para as docentes não é simplesmente fruto de um “para si” do objeto intencional. Em outras palavras, destitui-se o mundo de sua força como pólo dialético em relação ao sujeito e aos significados que ele maneja de uma cultura já sedimentada. O sentido do objeto técnico tampouco é um “em si”

²³⁰ MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p. 212.

que faz do sujeito um ser passivo, que não é fator de ambigüidade, perante a evidência do mundo. É a presença dos sujeitos que habitam a escola que faz “vibrar o mundo”²³¹; sujeitos cuja presença no mundo se dá na forma de um “quiasmo”²³² entre a subjetividade que percebe e mundo percebido; o mundo como espaço da presença do corpo e mundo que se manifesta ao corpo; mundo no qual outros sujeitos colocam em questão a percepção individual, mas que intersubjetivamente é afirmado.

As docentes retomam significados sedimentados culturalmente e que circulam pela mídia, nas relações cotidianas, nos sindicatos, nos debates teóricos sobre a educação, entre outros espaços, para atribuir novos sentidos pelo estilo próprio de estar-ao-mundo de cada uma delas e avançar para além dos significados instituídos. No processo de expressão dos sentidos, cada docente revela sua maneira própria de vivenciar a escola e a presença do computador nesse espaço. Mais: o gesto lingüístico, como uma das possibilidades expressivas do corpo, coloca em movimento a expressão do sentido que faz com que cada uma delas também se reconheça a si mesma pela linguagem. Dessa forma,

O sentido se dá na vivência das atividades realizadas nesse mundo escolar em que trabalha-se, ensina-se, instrui-se, comunicam-se conhecimentos, produzem-se conhecimentos, aprende-se, deseja-se, repudia-se. Em que a realidade dos objetos culturais permeia os conteúdos programáticos. Em que os valores e aqueles conteúdos são veiculados pela linguagem. Em que as pessoas presentifam-se na materialidade encarnada de seus corpos, expondo-se, interferindo-se, comunicando sua compreensão do mundo, do outro e de si²³³.

Nesta pesquisa, teve-se a oportunidade rara de se aproximar da maneira única como as docentes da rede pública de ensino de Mauá vivenciam o computador na escola. Ao final de três grupos focais e dez entrevistas individuais, vinte e nove professoras relataram suas experiências sobre a escola, o computador de uma forma geral e sobre o computador na escola. O número não tem valor estatístico nem autoriza generalizações. Cada relato, no entanto, carrega traços da maneira única de se engajar com esse ambiente escolar, marcado por tantos sistemas técnicos, discursos e limites, e que agora recebe um novo objeto técnico.

²³¹ MERLEAU-PONTY, M. *Le visible e l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964, p. 23.

²³² *Ibidem*, p. 173.

²³³ BICUDO, M. A. V. “A formação do professor: um olhar fenomenológico”, in BICUDO, M. (Org.). *Formação de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru: EDUCS, 2003. p. 43.

Em cada gesto lingüístico, revelam-se perfis, que podem ser colocados em dúvida, mas que também evidenciam o processo de sedimentação de significados sobre um fenômeno dado.

Os motivos, como os vetores que projetam as docentes no ambiente escolar, apresentam-se sob formas múltiplas e, por vezes, ambíguas. É possível encontrar nos relatos os diferentes projetos de vida que se articulam em filigrana, silenciosamente, sob lógicas estranhas aos discursos oficiais. Há elementos de realização profissional ou sonho. Na escola, docentes percebem a si mesmas como educadoras animadas pelo compromisso e esperança de contribuir para a formação das crianças e, quem sabe, para uma sociedade melhor. Dá-se sentido ao projeto de vida na relação com os alunos, ligação que, em alguns momentos, é caracterizada como uma missão.

Os analistas mais críticos diriam que a idéia de missão pode vir carregada de sentidos culturalmente sedimentados, que podem revelar certa ingenuidade da parte das docentes; reprodução de um discurso que desvaloriza profissionalmente as educadoras e que também é responsável, em parte, pela manutenção das condições precárias de trabalho e falta de uma concepção mais elaborada da profissão – essa é, por exemplo, uma das lutas dos sindicatos de classe. Tal postura crítica não diminui a importância do fato de as professoras retomarem esse significado nas entrevistas e grupo focais. É dessa forma que algumas delas se percebem e se projetam no mundo. Isso não necessariamente implica passividade ou falta de sentimento crítico. Pelo contrário, o modo com se percebem pode até servir de força motriz para apontar as mazelas da educação pública e da precarização das condições de trabalho. Não fosse assim, não haveria entre as próprias docentes entrevistadas a exigência de melhores condições, ainda que, em alguns casos, estivessem satisfeitas com o reconhecimento manifestado pelas crianças e até de alguns pais.

Para algumas docentes, a missão e a realização do sonho profissional, não obstante as dificuldades do ensino público municipal, têm por fundamento a relação com o outro, a criança. Esse é um traço particularmente marcante nos relatos. Poucos profissionais

conseguem manter uma relação tão acentuada com sua atividade sob condições tão adversas. O “carinho” dos alunos anima a experiência existencial do ambiente escolar como espaço de encontro e acolhimento.

Mas como observado, essa relação de “carinho” com a escola não é percebida sem as limitações do ambiente. As dificuldades vivenciadas são muitas: salários baixos, que obrigam as docentes a trabalharem em mais de uma unidade de ensino; falta de condições adequadas nos laboratórios; abandono; tensões com a comunidade. Dessa forma, por mais que se acuse, talvez erradamente, as professoras de reprodução de relatos ingênuos sobre a “missão”, cabe ressaltar que essa vivência se dá de tal forma situada que ingênuos seriam os analistas que consideram esse modo idealizado como a única maneira de expressar os sentidos para a escola.

Os sentidos dados para a escola, que também revelam como as docentes se projetam nesse ambiente, não são simples fruto de um “para si”, mas de uma tensão dialética com as condições de existência no próprio ambiente. A vivência da escola se dá no entrelaçamento do sujeito com linguagem em que ele habita e o mundo. O movimento de instituição do sentido, portanto, excede qualquer tentativa de reduzi-lo à cega reprodução de significados passados.

Chama atenção a crítica levantada por algumas docentes: o sentimento de abandono do professor em sala de aula. A questão, o tema do abandono, veio à tona a partir da reflexão de algumas professoras sobre a inserção de alunos com deficiências ou necessidades especiais na sala de aula. No relato de algumas docentes, o trabalho do educador é descrito como isolado, tanto no que se refere às estruturas de apoio do sistema educacional público quanto, em certos momentos, aos demais colegas de trabalho.

A experiência de isolamento é motivo de insegurança e ansiedade para algumas professoras. Em certa medida, e com razão, elas se sentem responsáveis pelos alunos, porém sem saber como lidar com a situação. A nova política pública, ainda que necessária, é

articulada em esferas superiores do sistema educacional, mas o gargalo que controla a pressão das novas atividades é a professora.

Refletir sobre a experiência do abandono das educadoras pode ser de particular importância para melhor planejar novos projetos no ambiente escolar público e até mesmo privado. Há semelhanças importantes na gestão do programa de inserção de alunos deficientes com a chegada dos computadores nas escolas municipais de Mauá. Por diversas vezes, as docentes que participaram da pesquisa destacaram os limites de formação para o uso da ferramenta com objetivos pedagógicos e do próprio espaço dos laboratórios, em geral pequenos demais para trabalhar com o número de alunos médio das turmas. Reclamaram também, ainda que isso não seja consensual, a presença de auxiliares com formação em informática. A experiência das professoras de isolamento no laboratório aliada ao sentimento de falta de preparação adequada para lidar com o computador, em termos simplesmente instrumentais ou com objetivos pedagógicos, podem ser fatais para as metas de qualquer projeto de democratização do acesso à informática pela educação.

Mesmo com o apoio adequado, a pressão sobre as educadoras para uso do computador já é grande, não só na escola como fora dela. Por exemplo, foram recorrentes entre as professoras que não sabiam usar a máquina relatos em que elas mesmas se percebiam como inferiores. Adjetivos como “burra” e “analfabeta” serviram para qualificar uma experiência de constrangimento frente às colegas e, certas vezes, em relação à sociedade em geral. Para essas docentes em especial a vivência do abandono na atividade em sala ou nos laboratórios apenas contribuiu para aumentar o sentimento de impotência frente aos desafios impostos pela chegada do computador.

Quando se trata das imposições do período técnico atual, uma vez mais as docentes podem se transformar nos gargalos que controlarão a pressão trazida pelo novo programa instituído pelo Estado local; uma vez mais, muitas delas reclamam não saber o que fazer, mesmo que saibam usar o computador em suas atividades cotidianas, e de falta de apoio para

desenvolver o trabalho. A tensão vivida pelas educadoras é tributária parcialmente de um descompasso entre a implantação dos laboratórios, decisão política rápida e de execução relativamente simples se houver verba para o projeto, e a sedimentação da cultura necessária para acomodar a tecnologia.

É claro que as condições para o avanço do projeto em termos de infra-estrutura e a sedimentação da cultura exigida pelas novas técnicas dificilmente encontrarão um ritmo similar, seja em Mauá ou qualquer outro município do Brasil e do mundo. É muito mais fácil e rápido instalar um computador do que desenvolver um processo educativo com qualquer ser humano. De fato, a presença das TIC na escola, mesmo sem a formação necessária, pode até forçar uma reflexão sobre o assunto que, de outra maneira, permaneceria ignorado. No entanto, é possível minimizar a pressão sobre as docentes se o planejamento vier acompanhado ações específicas de apoio às educadoras.

Sobre o computador propriamente dito, é notável como diversas professoras que sabiam usar a máquina deram ênfase à possibilidade de se engajar com o mundo pelo objeto técnico. Expressões como “janela para o mundo”, destaques sobre as novas condições de conhecer outras culturas ou de buscar informações pela Internet, comunicação com pessoas, entre outras possibilidades, surgiram com naturalidade. Este perfil da experiência das docentes por si só já demonstra o potencial da nova mídia no espaço escolar, independentemente de as educadoras terem recebido a formação específica para trabalhar em laboratórios com as crianças.

A chegada do computador, ainda que sem grandes reflexões sobre sua presença, pode aumentar consideravelmente os fluxos comunicacionais na escola. Pode ser de particular importância o acesso a informações em áreas de interesse das educadoras, antes dependentes, em boa parte, de pequenas bibliotecas particulares ou públicas, cursos de formação organizados pelos gestores públicos e grande mídia.

Há uma democratização do acesso à informática não apenas entre os alunos, mas entre as próprias docentes e até funcionários. Embora as professoras tenham indicado os benefícios para comunidade local diversas vezes, o acesso adequado às TIC na escola terá um impacto dentro do próprio corpo docente, muitas vezes à parte dessas novas relações, seja por vontade própria ou por falta de condições. Mesmo para muitas educadoras que já possuem computador em casa, não será raro encontrar melhores condições de acesso à Internet na escola, por banda larga, por exemplo, do que nos domicílios.

É importante perceber também como as docentes sem nenhum conhecimento de informática, tal qual as crianças do exemplo de Merleau-Ponty²³⁴, herdam as conclusões sobre os significados de um mundo sedimentado culturalmente sem ter vivido suas premissas. De maneira semelhante, várias professoras articulam significados instituídos sobre as possibilidades de comunicação e acesso às informações que antecipam a própria relação com o objeto técnico. Apenas com esses significados instituídos, as educadoras são capazes de vislumbrar estratégias de trabalho com os alunos, independentemente de suas habilidades com o computador.

Por mais que os significados instituídos possam apresentar as educadoras a uma realidade distante, as docentes são capazes de dar sentido existencial ao objeto técnico. A partir do estilo próprio de cada uma, engajam-se com uma linguagem articulada pela racionalidade do período técnico-científico-informacional. Cada professora retoma essa cultura sedimentada sobre o computador a partir de suas vivências, que incluem as relações com os alunos, colegas de profissão e condições locais de trabalho, entre outras dimensões da vida cotidiana. A maneira situada de retomar os significados escapa à simples reprodução social e permite imaginar a presença das TIC para além de um “círculo mortal”²³⁵ dos significados instituídos. Pela força expressiva de cada sujeito, que habita uma linguagem dada, a escola se abre a uma imensa variedade de caminhos.

²³⁴ MERLEAU-PONTY, **La prose du monde**, op. cit., p. 139.

²³⁵ Ibidem, p. 139.

É certo que os significados sobre o computador chegam à escola com o peso das discussões sobre o progresso científico, o desenvolvimento econômico, assim como pelas contradições indissociáveis do sistema capitalista. No entanto, esses relatos, por mais poderosos que eles sejam, não são suficientes para alimentar uma postura ingênua das docentes. Nas relações intersubjetivas, sob as condições adversas do ensino público municipal, as educadoras fazem do computador objeto intencional e expressam sentidos sobre o objeto técnico que escapam aos mitos soteriológicos sobre as TIC. Não se trata, aqui, de minimizar a força desses mitos, mas simplesmente de reconhecer a resistência criativa, ainda que não seja localizável claramente pelo discurso teórico, das práticas cotidianas e de recolocar a instituição do sentido sobre a tecnologia na corrente significativa da percepção e das capacidades expressivas do corpo.

Há um outro ponto de coincidência importante entre as docentes que sabem usar o computador e as que não sabem: a necessidade de formação adequada para uso dos laboratórios com objetivos pedagógicos. Da parte das educadoras que não são usuárias de computador é, sem sobra de dúvidas, imperativa a oferta de cursos introdutórios de informática. Causa preocupação, no entanto, a repetida menção à necessidade de formação de professoras bastante familiarizadas com o computador.

É evidente que o trabalho com especialistas sobre tecnologias aplicadas à educação só tem a contribuir para a formação das educadoras. Porém, deve-se estar atento a essa dependência de referências externas para o desenvolvimento do trabalho. A falta de um projeto, como algumas delas justificaram, seria a razão para a ociosidade dos laboratórios. No entanto, será que essas docentes que já são usuárias de informática, em um trabalho de pesquisa em equipe, não conseguiram vislumbrar seus próprios caminhos dentro da escola?

Na própria conversa com as professoras, seja na retomada de significados instituídos ou pela experiência com o trabalho nos laboratórios, as primeiras reflexões sobre um eventual projeto surgem naturalmente. Destacou-se, por exemplo, que um dos objetivos da

educação infantil é o desenvolvimento da sociabilidade e da motricidade. A partir dessa premissa, não seria possível conceber algumas atividades? As próprias docentes deram exemplos: assim como se trabalha com letras bastão, poder-se-iam fazer exercícios no computador; o trabalho com as cores dos objetos seria um outro caminho; há os jogos, bem vistos como ferramenta pedagógica desde que estabelecidos limites; apontou-se também a necessidade de se fazer um trabalho em sala sobre o cuidado com as máquinas, antes de ir para os laboratórios; a discussão sobre a presença ou não de auxiliares de informática; o possível revezamento e divisão de turmas, já que os laboratórios são muito pequenos.

A questão é: há toda uma criatividade, um movimento produtivo que é relativamente autônomo às formações dadas por especialistas. Trata-se de um conhecimento que, mesmo sem estar articulado em categorias teóricas, pode servir de força motriz para projetos diversos. A partir desse conhecimento tácito, cabe aos gestores pensarem as condições necessárias que facilitem esse fluxo de significados.

As soluções podem ser surpreendentes até para os especialistas, como a idéia de uma das escolas que pediu para a comunidade local trazer teclados para as crianças treinarem o reconhecimento das letras, mesmo antes da chegada dos computadores. E quais as razões para a dúvida da professora que dizia não saber se era correto fazer a analogia da “borrachinha” com a tecla *backspace*? É claro que a presença do especialista somente traria contribuições para o debate. No entanto, é importante que os gestores da educação pública também busquem dentro das próprias escolas as soluções para a falta de projeto antes de simplesmente trazerem pacotes prontos de ONGs ou universidades. Existe um conhecimento não articulado na escola, que ainda não se tornou política pública ou projeto, que não pode ser desprezado. Pelo contrário, há que se conceber novas estratégias para fomentar o movimento criativo local em direção às TIC.

Uma outra dimensão importante da relação das docentes com as TIC é a necessidade de repensar as práticas pedagógicas. Há, pelo menos, dois aspectos dos relatos de algumas

docentes que devem ser destacados. Primeiro, a exigência de diálogo com técnicos de informática. O debate foi recorrente. Para algumas educadoras, há a necessidade de um especialista da área que acompanhe os trabalhos nos laboratórios; outras questionam sua presença, mas apontam para a possibilidade de uma auxiliar, com formação pedagógica, para ajudar na orientação das crianças ou até para dividir os alunos em grupos. Raras foram as professoras que se sentiam capazes de trabalhar sozinhas no laboratório, o que se deve em parte ao número reduzidos de máquinas em relação ao tamanho das turmas.

Assim como aconteceu com os gestores do PDAIE, que sofreram com as tensões do diálogo entre administradores, técnicos e educadores, a chegada dos laboratórios às escolas força uma reflexão sobre o papel das professoras, cujo conhecimento não é suficiente mais, ao menos inicialmente, para dar conta das demandas do período técnico-científico-informacional. Contudo, dificilmente há recusa em relação a esse diálogo. Pretende-se, antes, estabelecer os novos limites entre a atuação de uns e outros, técnicos e educadores.

A abertura para a reorganização das práticas pedagógicas se dá pelo próprio reconhecimento da importância das TIC na sociedade atual e futura, mesmo que vivenciada sob a forma de uma pressão externa ao ambiente escolar. Na pior das hipóteses, as docentes aceitam as novas condições, mesmo sem compreendê-las. É razoável, porém, conceber um cenário mais otimista em relação à presença dos computadores no ambiente escolar. O peso das novas condições do período técnico atual, como já observado, vem cercado de todo um processo criativo sobre as possibilidades pedagógicas das TIC, mesmo entre as docentes que não sabem utilizar os novos objetos técnicos. Como se viu no relato das educadoras que participaram desta pesquisa, mesmo sem jamais ter utilizado o computador, várias delas são capazes de imaginar atividades com os alunos. Ao mesmo tempo, tem-se a esperança manifestada repetidamente sobre a possibilidade de democratizar o acesso à informática na comunidade. Somadas essas dimensões, torna-se plausível vislumbrar a presença da informática na escola aliada a projetos de vida que, dentro de seus limites, buscam contribuir

para a melhoria das relações sociais presentes e futuras e percebem que algumas soluções passam pelo novo suporte técnico.

Toda a reorganização de saberes no ambiente escolar provocada pela chegada das TIC pode estar na origem de possíveis resistências das docentes, mesmo que as mudanças sejam aceitas como inevitáveis. O processo de instituição dos significados para o computador na escola, no entanto, é dinâmico, tributário de percepções diversas de sujeitos, que fazem da máquina objeto intencional e que estão inseridos em relações intersubjetivas situadas, local, regional e globalmente. É essa instabilidade do significado que permite o redirecionamento do processo de incorporação dos objetos técnicos na educação. Como diria Santos, “na sua forma material, unicamente corpórea, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem ao território e ao cotidiano. De um ponto de vista existencial, elas podem obter um outro uso e uma outra significação”²³⁶.

Uma política pública de democratização do acesso à informática pela educação deve tirar proveito da presença ambígua das técnicas do período atual no ambiente escolar. É possível atribuir-lhes significados para além das mensagens proféticas, nutridas de premissas questionáveis sobre as reais possibilidades das TIC e da educação. Na riqueza das relações cotidianas de docentes, alunos e funcionários, histórias de vida diversas carregam uma força que não pode ser menosprezada e que não é simples reprodução social de uma cultura sedimentada por relações de poder altamente desequilibradas.

Há ainda uma outra dimensão importante da reorganização da prática pedagógica docente a partir da chegada das TIC ao ambiente escolar: a relação entre educadores e educandos. A criança que anima o trabalho das professoras também é fator de estranhamento e coloca em questão os conhecimentos das próprias docentes. Nesta pesquisa, foram recorrentes os relatos encantados sobre como os mais novos aprendem mais rapidamente a

²³⁶ SANTOS, M. **Por uma outra globalização**, op. cit., p. 174.

linguagem do computador. Também não faltaram casos em que as crianças esclareciam dúvidas dos adultos.

Outros elementos trazidos pelos alunos também causam estranhamento. A linguagem cifrada em chats e e-mails ainda é um mistério para muitas docentes e até mesmo fator de preocupação. Por outro lado, todo um referencial simbólico oriundo da Internet invade a escola independentemente das vontades das educadoras. Como relatou uma das docentes, as crianças trazem assuntos que surgem na *World Wide Web* ou redes de relacionamento e esse mundo passa a fazer parte do dia-a-dia escolar e as educadoras se vêem obrigadas a lidar com esses novos elementos.

O ponto é que a cultura trazida por alguns alunos sobre o computador e a Internet põe em questão a autoridade de algumas docentes que passam a lidar com conhecimentos que lhes escapam. Para várias professoras isso não chega a ser um problema, mas uma oportunidade. Para outras, esse questionamento se torna uma ameaça que reforça suas posturas defensivas em relação à inserção das TICs na escola. Seja como for, deve-se reconhecer que quando se trata de informática a Internet, especialmente, oferece um novo referencial simbólico que deve ser trabalhado pelas educadoras.

Citelli já destacara, em 2000, que as videotecnologias oferecem um “campo comum de experiência simbólica” para alunos e professores²³⁷ e que essa “convergência de interesses” poderia ser mais bem trabalhada na escola. No entanto, as tecnologias de redes marcam para algumas docentes certa ruptura desses referenciais simbólicos. De repente, Orkut, a linguagem cifrada dos chats, emoticons, entre outros elementos, tornam-se fator de profunda estranheza para as educadoras. Essa distância coloca um desafio ainda maior para os programas de formação docente.

Portanto, com base na descrição dos relatos apresentados nesta pesquisa, é possível sustentar que a instituição dos significados para o computador na escola está longe de ser

²³⁷ CITELLI, A. **Comunicação e educação: linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2000, p. 186.

uma simples reprodução de discursos externos ao ambiente escolar. É inegável que o período técnico-científico-informacional carrega uma racionalidade que lhe é própria em um movimento de expansão que é irreversível. O computador, como peça central desse processo, assim como as tecnologias dele derivadas, invade a escola pela eficácia das plataformas de governo, independentemente dos motivos que as animam, mas também por uma linguagem que antecipa a chegada do objeto técnico em si; linguagem que é articulada pelas docentes ou pelos próprios alunos. Contudo, a retomada desses significados sedimentados pela racionalidade do período técnico atual se dá de tal maneira situada que pelas possibilidades perceptivas do corpo, em meio a relações intersubjetivas diversas, as docentes expressam novos sentidos existenciais e minam qualquer visão determinista sobre o significado do computador na escola.

Por essas razões, o que se percebe no ambiente escolar é uma relação dialética entre relatos fundados em promessas de desenvolvimento econômico, sustentado pelo investimento em educação e processos de democratização do acesso à informática, e a vivência única de docentes obrigadas a lidar com os limites dos processos de gestão pública, a formação inadequada para trabalhar com os novos objetos técnicos, as condições precárias da escola pública municipal e o sonho de oferecer uma educação digna à comunidade em que se inserem.

A tudo isso, some-se a relação imediata de cada docente com o computador, que faz dele objeto intencional ao qual se dirige com todas as possibilidades perceptivas do corpo, enquanto a máquina lhe sugere seu próprio estilo de ser. Mais uma vez, repetindo a citação já feita um pouco antes neste texto, “à intencionalidade da ação se conjuga a intencionalidade dos objetos”²³⁸.

O processo ambíguo de instituição dos significados para o computador na escola revela as imensas dificuldades de se propor políticas públicas sobre a democratização do acesso à

²³⁸ SANTOS, M. A *natureza do espaço*, op. cit., p. 64.

informática pela educação ou em qualquer outra área de atuação do governo. De uma maneira geral, tais projetos se vêem limitados pelo desafio de pensar a singularidade de cada espaço. Vale destacar, no entanto, que esse problema não é exclusivo dos gestores públicos, mas também da própria pesquisa sobre o movimento dinâmico das práticas cotidianas. Como sugeriu Certeau,

nossas categorias do saber são ainda muito rústicas e nossos modelos de análise muito pouco elaborados para nos permitir pensar a abundância inventiva das práticas cotidianas. Está aí o nosso pesar. Que há tanto a compreender sobre as artimanhas incontáveis de “heróis obscuros” do efêmero, caminhantes na cidade, habitantes dos quarteirões, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas, isso nos encanta²³⁹.

Os desafios, no entanto, não se encerram na busca pela compreensão desse movimento inventivo do cotidiano. Além da imensa tarefa de compreender as práticas do dia-a-dia escolar que escapam aos olhos de administradores públicos e acadêmicos é preciso descobrir como esse movimento criativo, esses saberes não articulados pelas docentes e alunos, pode alimentar as futuras políticas públicas nessas áreas.

²³⁹ CERTEAU in CERTEAU; GIARD & MAYOL. **L'invention du quotidien, 2. Habiter, cuisiner**. Paris: Gallimard, 1994, p. 361

V - Próximas estações

10. Considerações finais

Uma pesquisa feita em 43 países, divulgada recentemente pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*), programa ligado à OECD, apresentou o Brasil com uma taxa de aproximadamente 0,05 computadores por estudante matriculado ou menos, ou seja, 20 ou mais estudantes por máquina²⁴⁰. No Boletim do INEP, fala-se em 3 computadores para cada 100 alunos em áreas urbanas e 1 para cada cem alunos em áreas rurais²⁴¹. O resultado coloca o país em penúltimo lugar entre as nações que participaram do levantamento – ainda que se releve o resultado das escolas brasileiras pelo fato de vários dos países serem membros da OECD, portanto, em geral, mais desenvolvidos, os índices brasileiros são extremamente preocupantes. Os dados foram coletados em 229 escolas rurais e urbanas, públicas e privadas do país, em 179 cidades de cinco regiões diferentes. Se o relatório estiver correto, o cenário é desolador diante da perspectiva de projetos como o *Um computador por aluno*, articulado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, com base no *laptop* de baixo custo desenvolvido pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*)²⁴².

O déficit de acesso às TIC nas escolas brasileiras exige o desenvolvimento de políticas públicas diversas, tanto de formação docente quanto no que se refere à instalação da infraestrutura necessária. No entanto, como foi possível perceber nesta pesquisa, qualquer tipo de intervenção do governo local, estadual ou federal se vê limitada pelas condições locais de incorporação das novas orientações pedagógicas e em função das instalações necessárias para o desenvolvimento de programas de democratização do acesso à informática pela educação.

Entre os limites encontrados na administração do setor público está um velho costume de alguns gestores. Não são raras as vezes em que a gestão pública, seja por falta de recursos

²⁴⁰ OECD. **Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us**. Paris: OECD, 2005. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>. Acesso em 13 fev. 2006.

²⁴¹ INEP. “Escolas rurais tem menos computadores que as urbanas”, in **Boletim Informativo**, ano 4, nº 126, fev. 2006.

²⁴² MEC. **Reunião de trabalho: utilização pedagógica intensiva das TIC nas escolas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/relatoriolaptopdezembro_seed.pdf. Acesso em 12 fev. 2006.

para pesquisa ou mesmo pela falta de procedimentos metodológicos adequados, pela postura arrogante de certos gestores ou por pressa de conseguir os dividendos políticos junto ao eleitorado, é pensada com aquela que se pode chamar de uma atitude *voyeurística* em relação à cidade, assim como ensinou a metáfora sugerida por Michel de Certeau²⁴³. No exemplo do autor, um indivíduo observa Manhattan, em Nova Iorque, do topo do *World Trade Center*. À mercê do olhar, a cidade se apresenta estática, cativa de uma perspectiva que reduz a dinâmica dos encontros, tensões, cheiros e sons encontrados ao nível da rua a um esquema compreensível de pontos que não ocupam o mesmo lugar; uma configuração imediata que congela os movimentos intensos e criativos do cotidiano.

A atitude *voyeurística* dos gestores começa, muitas vezes, na articulação dos Planos de Governo dos partidos. Em reuniões de militantes, se tanto, projetos são desenvolvidos para as mais diversas áreas, entre elas a educação, por pequenos grupos de especialistas, muitas vezes oriundos de outras regiões, que, por mais bem intencionados que sejam, dificilmente envolvem funcionários públicos ou comunidades locais nessa reflexão. O Plano de Governo é um trabalho para os profissionais da política ou apenas para os militantes filiados. Para os partidos que não estão no governo, o desafio se torna ainda maior porque não se tem nem mesmo informações seguras sobre as reais condições que serão encontradas em caso de vitória na eleição que está por vir.

Uma vez ganha a eleição, cabe aos gestores desenvolver o Plano de Governo. Uma vez mais, soluções aparentemente universais tentam dar conta de demandas sociais, como o acesso às TIC nas escolas, por exemplo, sem tomar em conta a “rugosidade” local²⁴⁴. A rede de educação é vista como um conjunto de pontos estáticos; as unidades escolares, à mercê do olhar do administrador-voyeur. Essa atitude carrega os limites das ferramentas de planejamento público atuais, mas também indica traços de um legado cultural de gestão

²⁴³ CERTEAU, M. *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990, p. 139.

²⁴⁴ SANTOS, M. *A natureza do espaço*, op. cit., p. 140.

pública do período militar e desenvolvimentista. No caso da expansão da rede de informática na educação, o risco de ignorar a complexidade das dinâmicas do mundo a vida nas escolas é facilitado pela rapidez com que se é possível instalar computadores e conexões em praticamente qualquer região do planeta, desde que exista vontade política e verba para isso. Com esses desencontros, a infra-estrutura técnica se expande sem levar em conta as formas já construídas e a cultura sedimentada localmente.

Na história do PDAIE de Mauá, a Comissão de Educação e Tecnologia (CEdT) seria o elemento mediador entre as docentes e as estratégias de gestão pública. Os projetos da comissão, no entanto, viram-se atropelados pela urgência de aquisição de equipamentos no final do ano de 2004 e por pressão de esferas de poder que escapavam ao controle da CEdT. Tratou-se de uma ação brusca, que pareceu muito mais uma estratégia para cumprir a previsão orçamentária para a educação, que um projeto de fato planejado tendo em vista toda a sua complexidade.

No entanto, como foi discutido nesta pesquisa, mesmo a força da racionalidade do período técnico-científico-informacional, que se soma às dificuldades e aos limites da gestão pública no Brasil, encontra movimentos imprevistos e resistências diversas à expansão dos sistemas técnicos que têm por suporte as TIC. O significado dos novos objetos técnicos não são simples reproduções de sistemas que se instalam verticalmente na escola. Antes, a instituição do significado no espaço escolar é fruto de dinâmicas que multiplicam os sentidos sobre o computador, enquanto peça central do atual período técnico, abrindo novas possibilidades que ultrapassam os discursos oficiais e que, por outro lado, se opõem, mesmo que de maneira não articulada, às construções dos gabinetes do governo municipal.

A complexidade do processo de instituição dos significados pelas práticas cotidianas, pela ação de projetos de vida diversos, escapa ao planejamento dos gestores públicos e na escola não seria diferente. Dar conta desse processo é um dos maiores desafios de qualquer política pública. Nesse sentido, este trabalho foi uma tentativa de aproximação desses

momentos fundamentais quando sujeitos retomam uma cultura sedimentada sobre o computador na escola e na sociedade, de modo situado e único, para darem sentidos à tecnologia no ambiente escolar conforme o estilo próprio de cada um se engajar com o mundo.

Nos encontros com as docentes de Mauá, buscou-se descrever a emergência do sentido em um processo de instituição de significados que força a reflexão sobre a abertura “de um futuro e de um sentido que existe apenas como série de retomadas onde ele se desenha”²⁴⁵. Em outras palavras, tentou-se descrever o movimento dialético incessante de uma linguagem que se sedimenta culturalmente e a expressão dessa linguagem como ação do corpo que visa fazer da escola e do computador objetos intencionais e lhes atribui sentido. Pretendeu-se, portanto, recolocar o processo de instituição de significados sobre o computador no ambiente escolar na corrente significativa que nasce a partir da maneira única de cada docente se envolver com o mundo, incluídos aí os novos objetos técnicos e a racionalidade do período atual.

Para avançar nestas reflexões finais e a reforçar as evidências aqui descritas, vale destacar alguns perfis apreendidos sobre o fenômeno estudado, vale dizer, a presença do computador na educação. Em particular, dentro da abrangência desta pesquisa, destacaram-se os seguintes aspectos:

Em primeiro lugar, ficou claro que a expansão das TICs na sociedade de uma maneira geral forçou os gestores públicos a refletirem e sobre as novas demandas do período técnico atual. A incursão nesse novo cenário, nas esferas administrativas, coloca em tensão os conhecimentos e a autoridade das secretarias envolvidas em um projeto dessa envergadura, especialmente entre setores mais técnicos e os educadores. Motivados por ideais ou pelos dividendos políticos, a exigência de diálogo entre as diferentes áreas, cada uma com os seus

²⁴⁵ BARBARAS, op.cit., p. 57.

limites sobre o assunto, nem sempre é das mais tranquilas. A presença das TIC na escola, portanto, forçou uma reorganização dos poderes instituídos.

A presença das TIC na educação também exigiu, pelo menos em quatro das cinco escolas visitadas, uma reorganização das formas construídas em cada unidade escolar. A instalação dos laboratórios de computadores se depara com as rugosidades de cada escola, enquanto testemunhas de outros períodos técnicos, e são essas condições locais que indicam as possibilidades da presença dos novos objetos técnicos. Nas escolas visitadas nesta pesquisa, a opção era sempre de adequação das formas construídas e não de construção de novas formas, por falta de espaço ou verba, para a recepção dos laboratórios. Esta opção, em geral, vinha em detrimento de outras atividades – fechar a brinquedoteca, dividir o refeitório etc.

A instituição dos significados para o computador da escola não é simples reprodução da racionalidade e discursos hegemônicos do período técnico-científico-informacional, mas fruto da relação dialética dessa racionalidade com as práticas cotidianas da escola, alimentadas pelo estilo único de cada docente se engajar com o mundo. Essa relação dialética se dá de maneira situada e articula sentidos para além de uma certa tradição que alia, ingenuamente ou não, premissas discutíveis sobre os resultados econômicos e de progresso dos investimentos na educação e da democratização do acesso à informática.

O sentido sobre o objeto técnico emerge em meio a projetos de vida diversos que se sustentam, entre outros motivos, na relação com os alunos e na forma como as docentes se projetam como educadoras. O sentido atribuído ao computador, portanto, não se reduz a uma dada percepção da ferramenta, mas nasce de um estilo próprio de estar-ao-mundo e de perceber o outro.

A instituição dos significados para o computador na educação se dá de maneira situada. O sentido dado ao computador pelas docentes que participaram desta pesquisa se amarra à maneira como elas vivenciam a escola. Por diversas vezes, a relação intersubjetiva

com as crianças – o “compromisso”, a “missão” – sustentam as docentes em situações de sérios limites de infra-estrutura, tensões com a comunidade local, restrições financeiras e até mesmo experiência de isolamento em sala de aula em relação às exigências das novas políticas públicas e ao apoio recebido para desenvolvê-las.

A experiência do computador na escola, entre docentes que participaram desta pesquisa, é multifacetada. Vivencia-se o computador sob a experiência do limite dos conhecimentos pessoais, como fator de medo, estranhamento, necessidade, de reorganização das práticas pedagógicas e sob pressão, por outro, vislumbram-se possibilidades em um processo dinâmico de instituição do sentido que se alimenta de relatos sedimentados culturalmente e vivências pessoais das professoras com o computador e de como elas se projetam como educadoras.

Sobre os possíveis usos do computador na escola, é marcante o recorrente relato sobre a necessidade de formação e dependência de um planejamento ou discurso oficial sobre o computador para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Outro fato a ser registrado, é a indicação de que os relatos sobre o objeto técnico avançam à frente da chegada do computador na escola. Mesmo entre as docentes que não sabiam usar o computador, foram recorrentes os exemplos sobre os possíveis usos do objeto técnico. De alguma maneira, os relatos antecipam a chegada da tecnologia e lhe fornecem as condições de presença no ambiente escolar.

Entre várias docentes que utilizam o computador, revela-se que o objeto técnico não é apenas percebido, mas que por ele se percebe o mundo. Ferramenta de comunicação e pesquisa, “janela para mundo”, a experiência do computador altera a relação existencial das educadoras com o mundo.

A descrição aqui exposta, como qualquer outra, apresenta seus limites. Todo fenômeno apresenta um excesso que não é redutível à apresentação que se faz dele. No entanto, o exercício de reflexão desenvolvido nesta pesquisa permitiu apresentar perfis de um

fenômeno específico que é a presença do computador na escola. Neste caso, optou-se por uma aproximação inspirada pela fenomenologia com o objetivo de descrever a forma como docentes da rede de ensino do município de Mauá vivenciam a presença do computador na escola. Nessa aproximação, uma diversidade enorme de sentidos existenciais se oferecem à reflexão do pesquisador e dos gestores do setor público.

No entanto, os sentidos existenciais sobre o computador na escola que emergem nas falas das docentes, processo que se desenrola em uma linguagem que elas habitam e em um mundo com uma cultura sedimentada sobre a educação e a tecnologia, são freqüentemente negligenciados em políticas públicas sobre a democratização do acesso à informática. As razões, como já se viu, podem estar na postura arrogante da administração *vouyeurística* ou simplesmente na falta de recursos e categorias necessárias à compreensão dos processos de instituição dos sentidos no mundo da vida. Seja como for, essa prática de gestão pode ter conseqüências desastrosas para alunos e professores, para não falar de prejuízos enormes como o investimento em uma infra-estrutura que fica ociosa.

O problema da administração *vouyeurística*, e da pesquisa também, é epistemológico e, portanto, ético – dimensões de um mesmo problema que só foram separadas na modernidade. De um lado, há uma certa tradição de questionamento da realidade que não se deixa surpreender por ela. Parte-se para o campo de pesquisa, ou para uma análise da cidade, com categorias pré-definidas para, quem sabe, encontrar os correlatos que justifiquem as ações administrativas ou teorias – isso quando há interesse em conhecer a realidade para além das janelas dos gabinetes. Não se trata aqui da discussão, por vezes estéril, entre o valor da pesquisa qualitativa e quantitativa ou mesmo entre as variações de uma e outra. O que se coloca é a necessidade de se estar aberto também aos encontros com os sujeitos que habitam a cidade sem categorias pré-definidas. Não que o pesquisador-administrador tenha possibilidade de escapar a sua cultura. Trata-se, porém, de uma atitude aberta a descrever um saber não sistematizado em conceitos teóricos que se expressa na fala

dos sujeitos ao longo do caminho da pesquisa ou da gestão pública. Nessa direção, a pesquisa fenomenológica pode abrir caminhos interessantes para se repensar a cidade, especialmente aquelas inspiradas por modos participativos de gestão. A partir da experiência vivida nesta pesquisa e noutras²⁴⁶, entende-se que esse referencial teórico se mostra particularmente interessante para alimentar outros sentidos sobre a gestão pública e a própria pesquisa no campo da comunicação.

Outras metodologias são igualmente válidas, considerados os limites de cada uma, assim como é preciso considerar os limites da pesquisa fenomenológica. Cada abordagem registra diferentes maneiras de expressar o mundo e cada uma ao seu jeito revela perfis dos diversos fenômenos que se apresentam à percepção do pesquisador. Contudo, não se trata de assumir uma postura relativista em relação aos diferentes modos de aproximação da realidade à disposição da pesquisa científica, mas de reconhecer os limites de cada abordagem.

No caso da fenomenologia, a reflexão se desenvolve na forma de uma reflexão sobre ela mesma (*surréflexion*). Nas palavras de Merleau-Ponty,

A reflexão não pode ser plena, ela não pode ser um esclarecimento total de seu objeto sem que ela tome consciência dela mesma ao mesmo tempo que de seus resultados [...] A reflexão não pode ser verdadeiramente reflexão a não ser que ela se mova para fora dela mesma, se conheça como reflexão-sobre-um-irrefletido, e conseqüentemente com uma mudança da estrutura de nossa existência²⁴⁷.

Ou, então, como na explicação de Barbaras,

A reflexão permanece inscrita no mundo onde ela nasce e o compreende (saisi) no ato pelo qual ela se diferencia dele: o retorno ao sujeito e abertura ao mundo, o “entrar em si” e o “sair de si” não são uma alternativa. A tarefa da fenomenologia é reduzir essa idealização, ou seja, de compreender a reflexão em seu estado nascente no(ao) seio do mundo²⁴⁸.

A proposta de se abrir ao mundo de maneira situada pode ser grande valia para a fundamentação de políticas públicas de democratização do acesso à informática pela educação. Temas como a experiência de abandono em sala de aula, do constrangimento por

²⁴⁶ Cf. JOSGRILBERG, F. Estratégias de inclusão digital e táticas cotidianas: o caso Acesa São Paulo. In MELO, J. M. et al. **Sociedade do conhecimento: aportes latino-americanos**. São Bernardo do Campo/SP: Cátedra Unesco/Editora Metodista, 2005.

²⁴⁷ MERLEAU-PONTY, **Phénoménologie de la perception**, op. cit., p. 75-76

²⁴⁸ BARBARAS, op. cit., p. 39.

não saber usar o computador, entre outros, talvez não emergissem senão por uma pesquisa de caráter qualitativo, dos quais a fenomenologia é uma das possibilidades. Em um modelo ideal, essa primeira aproximação deveria ser feita antes mesmo do planejamento das novas políticas públicas, durante as discussões sobre os planos de governos dentro dos partidos. As dificuldades para isso, no entanto, são grandes: falta de recursos, de acesso a dados do governo vigente quando se está na oposição ou mesmo de condições técnicas. Seria importante ao menos tentar se aproximar do mundo da vida das docentes, ou outra área de atuação do governo, assim que as eleições fossem vencidas. Na pior das hipóteses, esse trabalho seria realizado durante o processo de desenvolvimento das ações previstas no Plano de Governo com tempo suficiente para fazer correções de trajetória.

Sobre os resultados desta pesquisa propriamente ditos, muitos dos temas aqui tratados encontram pontos de diálogo com outros trabalhos. Ferreira, por exemplo, em um projeto desenvolvido com oito docentes de uma escola da rede pública municipal de São Paulo, utilizando observação participante e entrevistas, apontou vários pontos de resistências dos docentes em relação ao uso do computador²⁴⁹. A autora indicou seis possíveis fatores de resistência:

- “resistência provocada pela insegurança” na utilização do computador²⁵⁰;
- “resistência provocada pelo medo de danificar os equipamentos de custo elevado”²⁵¹;
- “resistência provocada pelo preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização”²⁵²;
- “resistência provocada pela não clareza acerca da adequada utilização do computador na educação”²⁵³;
- “resistência porque a tecnologia gera ou favorece a subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis”²⁵⁴ – necessidade de revisão das práticas pedagógicas, por exemplo;

²⁴⁹ FERREIRA, op. cit., p. 24.

²⁵⁰ Ibidem, p. 144.

²⁵¹ Ibidem, p. 146.

²⁵² Ibidem, p. 147.

²⁵³ Ibidem, p. 149.

- “resistência em função da acomodação pessoal e profissional”²⁵⁵.

Embora o trabalho tenha concentrado sua reflexão nas resistências, Ferreira registra, ainda que brevemente, o fato de algumas professoras se mostrarem favoráveis ao uso da informática, não obstante as dificuldades indicadas²⁵⁶. Apesar dessa ressalva, dados os objetivos da pesquisa e a ênfase de um questionário estruturado em torno do objeto técnico, os resultados mais evidentes alcançados pela pesquisadora apontam para relatos resistentes à implantação dos computadores na escola.

Muitas das questões apresentadas por Ferreira reapareceram nesta pesquisa, tais como as resistências motivadas pelo domínio precário da ferramenta, da reorganização das práticas pedagógicas e até mesmo por acomodação das docentes em relação à necessidade de se capacitarem para a nova realidade imposta pelo período técnico atual. Essas aproximações apenas reforçam os resultados deste e do trabalho da pesquisadora.

As variações desta reflexão sobre o tema, no entanto, também ocorreram, muito provavelmente em função do tipo de abordagem desta pesquisa. Dada as opções metodológicas feitas, foi possível explorar outros aspectos para além do objeto técnico, pois tentou-se situá-lo na experiência existencial que as docentes tinham na escola. Posto de outra maneira, buscou-se descrever a forma como as educadoras se projetam no mundo e situar a vivência do computador dentro dessa maneira única de vivenciar o ambiente escolar.

Um fator que provavelmente contribuiu para a variação dos relatos apresentados foi a condução de discussões menos estruturadas nesta pesquisa – o questionário de Ferreira possuía 11 questões, enquanto o guia de entrevista desta pesquisa trabalhou com três, sendo que apenas uma buscava pensar o computador na escola, e considerou-se a possibilidade de explorar temas que aparecessem durante os encontros. Como já foi tratado na apresentação dos procedimentos metodológicos, a abertura proposta por uma pesquisa de caráter

²⁵⁴ Ibidem, p. 153.

²⁵⁵ Ibidem, p. 156.

²⁵⁶ Ibidem, 171.

fenomenológico deve caminhar na direção de descobrir, na significação conceitual das falas, uma significação existencial, portanto, ater-se à forma que a linguagem assume na maneira única de cada docente se engajar com o mundo.

As variações metodológicas apresentadas permitiram, por exemplo, explorar um pouco mais o âmbito das possibilidades do computador na escola, mesmo entre docentes que não sabiam usar a ferramenta. Nesse sentido, as questões como a percepção do computador enquanto “janela para mundo”, ou seja, instrumento de percepção do mundo, brotaram naturalmente. Em outros momentos, a retomada de relatos sedimentados culturalmente, ainda que sem a capacitação técnica necessária, para indicar ações pedagógicas novas revelaram um movimento criativo importante entre as resistências demonstradas. Há que se destacar, porém, que, não obstante as diferenças dos relatos sobre a presença do computador na escola no trabalho de Ferreira e nesta pesquisa, a descrição de resistências semelhantes apontam para um conhecimento que se completa sobre o tema.

Ainda sobre a questão das resistências, o trabalho conduzido por Tearle também se soma às observações aqui feitas. Segundo a pesquisa, “o professor precisa sentir se ele ou ela tem a confiança, habilidade e acesso aos recursos necessários para usar a tecnologia na situação educativa”²⁵⁷. A questão da confiança nas condições de uso do objeto técnico de fato parece ser algo fundamental para o desenvolvimento de qualquer projeto sobre uso da tecnologia na educação e esta pesquisa apontou para esse problema por diversas vezes. No entanto, no caso de várias docentes de Mauá, surpreendeu a este pesquisador a extrema dependência de um discurso oficial que autorize o uso dos laboratórios de informática, ou seja, que ofereça significados prontos para a presença do computador na escola. Mesmo que o analista mais cético veja nesses relatos uma desculpa para não se envolver com a tecnologia, a aparente dependência de um projeto vindo dos altos escalões do governo pode ser reveladora de uma cultura de gestão pública que dá pouco espaço para pensar o

²⁵⁷ TEARLE, P. **The implementation of ICT in UK secondary schools**. University of Exeter, 2004. Disponível em: <http://www.telematicscentre.co.uk/research/reports/BECTa-tearle.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2006.

computador, ou qualquer outro tema objeto de política pública, a partir da situação local. O paradoxo surge quando nas próprias conversas com as professoras é possível perceber uma série de propostas sobre o tema, ações criativas fundadas na própria experiência de ser educadora.

Em sua pesquisa, Tearle também apontou para a necessidade de coordenar o processo de implantação dos equipamentos com o suporte técnico e a formação adequada dos professores. Essa estratégia evitaria o desperdício de dinheiro e tempo e reduziria as pressões sobre os professores por falta de apoio²⁵⁸. O histórico da chegada dos computadores às escolas de Mauá, no entanto, apresenta um quadro de total descompasso entre a implantação dos laboratórios e a formação ou oferecimento de suporte necessário para o uso das TIC com objetivos pedagógicos. Esse desencontro foi percebido por muitas docentes que repetidas vezes apontaram não só a falta de formação adequada como impedimento para uso do computador, como também reclamaram a presença de auxiliares em sala.

O descompasso entre as ações de implantação da infra-estrutura e o processo de formação das docentes pode ser revelador da ausência de objetivos claros sobre a presença da informática na escola. A ambigüidade dos significados sobre a presença do computador da escola já fora percebida por Lourenço em seu estudo sobre os documentos oficiais dos projetos do governo estadual²⁵⁹. Segundo a pesquisa, muitas vezes o desenvolvimento de projetos de uso das TIC no ambiente escolar parece tentar responder a uma demanda do período técnico atual por simples reconhecimento passivo de um poder que organiza a sociedade. O processo é semelhante à presença do computador em outras áreas das ciências humanas, como na crítica feita por Certeau ao uso irrefletido da ferramenta na historiografia. Para o intelectual francês, muitas vezes a presença da informática na história é equivalente à “Dedicatória ao Príncipe” dos livros do século XVII. Em outras palavras, o historiador dá

²⁵⁸ Ibidem.

²⁵⁹ LOURENÇO, M. L. **Políticas Públicas em Comunicação/Educação: uma análise do processo de inserção da informática na escola pública paulista**: A escola de cara nova na era da informática?. São Paulo: ECA/USP, 2001, p. 161

“um reconhecimento da obrigação ao poder que superdetermina a racionalidade de uma época”²⁶⁰. No caso do computador na escola pública, há um outro aspecto importante que entra em jogo: o interesse político. É claro que toda ação educativa é uma ação política e esse aspecto também é indissociável de qualquer ação pública. No entanto, o que se coloca em questão são os interesses particulares que vêem os projetos de uso da tecnologia como uma simples alavanca de votos.

Um outro trabalho que abre espaços de diálogo interessantes com esta pesquisa foi desenvolvido por Citelli²⁶¹. O pesquisador explorou a relação entre a mídia e a escola cruzando informações de 1.125 horas de observação em salas de aula em 15 instituições de ensino, sendo 14 públicas. O trabalho foi realizado com o apoio de outros pesquisadores inscritos em programas de iniciação científica e os dados coletados por meio de um questionário fechado aplicado junto aos discentes²⁶². Complementarmente, o projeto trabalhou com um questionário respondido por 269 professores da rede estadual²⁶³.

Com base nas informações levantadas, Citelli propôs expandir a compreensão de que parte das resistências apresentadas pelos docentes em relação às TIC esteja na “concorrência discursiva” entre a mídia e a escola. Para isso, o pesquisador sugere avançar a reflexão sobre o tema com a descrição de uma experiência de “perplexidade” dos educadores diante de tantas mudanças²⁶⁴:

Percebe-se que o professor está ciente das mudanças vividas em nosso tempo e da conseqüente urgência de se encontrar alternativas para o impasse posto pelos atuais modelos escolares, entretanto, situado no olho do furacão, revela sentimento duplo: *eros* e *tánatos*, atração e repulsa, encantamento e medo. Ao mesmo passo, o docente fala na urgência em se aproveitar a massa de informações disponibilizadas pelos media e na falta de preparo para utilizá-la correta e eficazmente. Afirma a inevitabilidade do ingresso da informática nas escolas, mas revela um certo alheamento ao sistema e a confissão de que os computadores são máquinas de complicada operação²⁶⁵.

²⁶⁰ CERTEAU, M. **Heterologies**: Discourse on the Other, trans. Brian Massumi. 1986; Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

²⁶¹ Cf. CITELLI, A. **Comunicação e educação**: linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

²⁶² CITELLI, op. cit., p. 161.

²⁶³ Ibidem, p. 162.

²⁶⁴ Ibidem, p. 218.

²⁶⁵ Ibidem, p. 218.

A afirmação do pesquisador encontra eco nas descrições aqui apresentadas. O sentimento de *perplexidade*, no trabalho realizado com as docentes de Mauá, está expresso no relato de algumas professoras que se sentem pressionadas para usar o computador tanto nas atividades escolares quanto em outros ambientes. Como já foi colocado anteriormente, é freqüente a percepção de que a presença das técnicas do período atual é muito mais aceita do que compreendida²⁶⁶. A velocidade com que aparecem novos objetos técnicos, capazes de integrar diferentes mídias pela linguagem digital, pode ser extremamente desestabilizadora. Em outra frente, a facilidade com que as crianças lidam com os novos objetos técnicos aponta para um descompasso de adaptação às mudanças entre as novas gerações e as educadoras. Somadas a experiência da pressão imposta pela sociedade ao estranhamento de ver a criança dominar um saber que lhe é necessário como educadora, mas que lhe escapa, a resistência lida pelo analista por vezes é, de fato, inação provocada pela inesperada situação.

Mais uma vez, diferem-se nas descrições apresentadas nesta pesquisa outros elementos relativos à resistência das docentes quanto à inserção das TIC no ambiente escolar. Já se tocou na alusão à falta de um projeto claro para iniciar o uso dos computadores com as crianças. No caso das educadoras de Mauá, ao sentimento de perplexidade soma-se a espera de um discurso autorizado sobre o objeto técnico. Outras dimensões como o sentimento de “abandono”, de carregar nos ombros, sem o apoio necessário, a responsabilidade de implantar as novidades pedagógicas forçadas pelas TIC e os limites infra-estruturais da própria escola pública contribuem para aumentar ainda mais as dificuldades de promover ações pedagógicas com o suporte das técnicas no período técnico-científico-informacional.

Há, entretanto, uma outra interface a se explorar entre a descrição aqui apresentada e o trabalho desenvolvido por Citelli. Como sugeriu o autor, as videotecnologias estão presentes entre as docentes ainda que sob a forma de uma “não presença” – debate desenvolvido a

²⁶⁶ SANTOS, **Por uma outra globalização**, op. cit., p. 45.

partir da reflexão sobre a relação entre a educação e a comunicação²⁶⁷. Tome-se essa idéia e é possível avançar na compreensão dos relatos oferecidos pelas docentes de Mauá. O computador, enquanto peça central do atual período técnico, também se faz presente no ambiente escolar mesmo que sob a forma de uma não presença”. Como se observou, os relatos sobre a necessidade do computador, das possibilidades que ele abre em termos de comunicação e pesquisa, entre outros aspectos, surgem mesmo entre as docentes que não possuem formação para o uso da informática – presença sob a forma de uma não presença. Retomam-se significados sedimentados culturalmente e a partir deles se desenvolve um debate, de resistência ou de abertura, em relação à presença da ferramenta na educação, independentemente das habilidades para lidar com a informática.

Em parte, muitos desses significados instituídos circulam pela mídia. Em diversos casos, os próprios alunos sem acesso à informática tiram proveito desse referencial simbólico para se inserirem, mesmo que com o que seriam as migalhas da chamada Sociedade da Informação, nesse novo ambiente técnico, de tal forma que esses elementos simbólicos antecipam a própria chegada do objeto técnico. Como sugeriu Citelli,

tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônica, jornalísticas, etc., capazes de provocar alterações nos comportamentos, criarem referências para o debate público, influenciarem na tomada de decisões, além de revelarem, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico²⁶⁸.

Em outras palavras, pode-se imaginar que o debate sobre o computador na escola também é mediatizado por mensagens que circulam sobre o papel do computador na vida das sociedades atuais pela mídia. Não custa lembrar, porém, que, para as docentes, esse debate sobre a tecnologia retoma uma linguagem da qual elas não viveram as premissas²⁶⁹. Assim sendo, o debate assume outros significados que nascem de relações intersubjetivas entre os próprios educadores, em casa, na estranheza provocada pelo encontro da experiência cultural dos alunos que já sabem mexer no computador e com os diferentes objetos técnicos

²⁶⁷ Ibidem, p. 140.

²⁶⁸ Ibidem, p. 140.

²⁶⁹ MERLEAU-PONTY, M. *La prose du monde*, op. cit, p. 139.

do período atual, entre outros fatores. Portanto, para além de um referencial simbólico comum entre discentes e docentes propiciado pela mídia, mas não somente por ela, há também rupturas provocadas pela vivência que cada um tem dos novos objetos técnicos e por relações cotidianas diversas.

Nos trabalhos de Ferreira, Lourenço, Citelli e Tearle, portanto, é possível entrever diversas zonas de aproximação e reforço de alguns aspectos descritos aqui sobre a presença do computador no ambiente escolar. As diferenças que aparecem nessas reflexões não necessariamente remetem a contradições, mas à evidência de outros perfis do fenômeno estudado. Em parte, as variações nas conclusões se originam nas múltiplas abordagens metodológicas, mas não só nelas. Em questão, o modo singular de cada pesquisador se engajar com o mundo e com o fenômeno estudado.

O grande desafio, no entanto, é o de recolocar na pauta de debates sobre as políticas públicas de democratização do acesso à informática os resultados deste e de outros trabalhos. Como bem observaram Fonseca e Oliveira, em uma discussão mais ampla sobre as políticas públicas para educação,

vários programas fracassam por atingir apenas a dimensão técnica do professor, tratam-no como profissional parcial e o ignoram como profissional total. Essa última acepção comporta aspectos que implicam o professor como pessoa, o contexto do mundo real em que trabalha e a cultura do ensino construída por ele nas relações com os colegas da escola²⁷⁰.

Uma pesquisa de abordagem fenomenológica deve buscar exatamente esse “profissional total” e fornecer subsídios para se repensar as ações de formação docente e incorporação do computador pelo espaço escolar. Sobre a formação docente, é precisa a análise de Von Zuben. Nas palavras do autor:

O próprio processo de formação, de fato, envolve fatores de ordem exógena, os aspectos institucional, cultural, político e social. Refere-se igualmente, a fatores internos ou subjetivos; faz referências a valores, atitudes, desejos, hábitos, juízos éticos, assim como a idéias, conceitos, símbolos a serem apreendidos racionalmente ou internalizados. Sendo um elemento nuclear da cultura humana, fruto da construção dos homens em suas interações na história, o processo de formação diz respeito a indivíduos situados num mundo espaço-temporal, sujeitos

²⁷⁰ OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. In **Impulso** 16(40). Disponível em: <<http://iepmail.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art03.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2006.

historicizantes. Tais sujeitos defrontam com escolhas, deliberações e vivências com outros indivíduos. Tal é a complexidade dessa realidade a ser investigada pela interrogação do filósofo²⁷¹.

O que se buscou neste trabalho foi justamente correr o risco de tentar penetrar o mundo da vida de docentes de uma região marcada por ambigüidades diversas. Nesse encontro, fez-se necessário reconhecer os limites e os modos de vivenciar a escola e o computador, mas também o movimento inventivo, ainda que em filigrana, dos significados sobre o objeto técnico na educação. Parar para refletir sobre esses temas foi uma oportunidade de retornar ao mundo das possibilidades e não apenas de simples reprodução social de referências simbólicas amarradas pela cultura capitalista e a fé cega no conjunto de técnicas do período atual, e sua respectiva racionalidade, para resolver problemas políticos e sociais.

Quanto às discussões específicas das Ciências da Comunicação, neste trabalho ficou novamente evidente a relação do campo com a área de Educação de tal forma que, nunca é demais lembrar, há claramente uma contribuição de pesquisadores do campo da Comunicação a ser feita para o desenvolvimento de políticas públicas sobre o processo de democratização do acesso à informática no ambiente escolar. Este diálogo pode estar justamente na reflexão crítica sobre a presença das TIC na escola. Sobre isso, o exemplo dos encontros com as docentes de Mauá alimentou a discussão sobre como a chegada das TIC forçou uma rearticulação do espaço social e colocou em tensão saberes diversos; que o significado do objeto técnico se institui na relação dialética entre uma cultura sedimentada sobre a tecnologia e a vivência de sujeitos que percebem o mundo; sujeitos que, de maneira situada, expressam sentidos para outros sujeitos e para si, que utilizam todas as possibilidades perceptivas do corpo para fazer do computador objeto intencional e ir além dos significados de uma tradição cultural dada.

²⁷¹ VON ZUBEN, N. A. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In BICUDO, M. (Org.). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: EDUCS, 2003, p. 67.

Por último, esta pesquisa se encerra abrindo novos questionamentos ou indicações de desenvolvimento. Como se viu, a instituição dos significados para o computador na escola é fruto de uma complexa e dinâmica relação dialética entre significados sedimentados culturalmente e relações intersubjetivas diversas, em que cada sujeito faz da tecnologia objeto intencional de maneira situada e única. Neste trabalho, explorou-se mais detalhadamente a percepção de docentes da rede pública de Mauá. Com uma proposta metodológica parecida, seria interessante realizar o mesmo exercício com outros atores do processo: alunos e até mesmo os gestores da administração pública, já que neste trabalho o contato com esses profissionais se reduziu à observação sistemática em reuniões, colóquios etc – ressalte-se que o uso de grupos focais com este público seria extremamente difícil em função das agendas dos administradores. Em resumo, a idéia seria cruzar as várias percepções de mundo sobre o tema e a maneira como cada grupo de atores se lança em um projeto de democratização do acesso à informática pela educação.

Uma outra pesquisa que ainda também está por ser feita é a descrição pormenorizada dessa relação dialética entre a intencionalidade do sujeito e a intencionalidade do objeto, conforme a análise de Milton Santos²⁷². A proposta seria acompanhar um grupo de professores que não soubessem utilizar um computador em um programa de formação, idealmente em uma mesma sala, e explorar essa relação, complementarmente, com entrevistas individuais. O objetivo seria o de descrever o processo pelo qual o objeto técnico vai aos poucos se tornando extensão do corpo. Poder-se-ia, inclusive, deixar que de início os docentes explorassem o computador independentemente de qualquer orientação. Em um segundo momento, trabalhar-se-ia com orientações. Uma vez mais, não haveria hipóteses a priori, mas se abriria a percepção do fenômeno tal qual ele se apresenta à percepção do pesquisador.

²⁷² SANTOS, M. *A natureza do espaço*, op. cit., p. 166.

Por fim, vale dizer que todas essas indicações de trabalho pretendem, em última instância, dar um outro sentido existencial à presença dos objetos técnicos no período técnico-científico-informacional. Reconhece-se, então, a inevitabilidade da expansão das tecnologias digitais e de sua racionalidade, que paradoxalmente alimentam processos excludentes, mas também possibilidades de desenvolvimento de solidariedades e fluxos de comunicação inimagináveis até bem pouco tempo atrás. O desafio seria o de colocar as chamadas “técnicas doces”²⁷³, essas técnicas de fácil aprendizagem, utilização e reprodução, a serviço dos seres humanos. Ou, como queria Paulo Freire, continuar a reflexão crítica sobre a presença da técnica e de reconhecer que o “exercício de pensar o tempo, pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”²⁷⁴.

²⁷³ Idem, **Por uma outra globalização**, op., cit. p. 174.

²⁷⁴ FREIRE, P. Desafios da educação de adultos até a nova reestruturação tecnológica. In **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p. 102.

11. Bibliografia

ALVES, L. R. **Culturas do trabalho**: comunicação para a cidadania. Santo André: Alpharrabio Edições, 1999.

ABRUCCIO, F. L. & SOARES, M. M. **Redes federativas no Brasil**: cooperação intermunicipal no Grande ABC. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001

ASSUNÇÃO, R. O. A. **A inclusão digital**: o projeto Sampa.org. São Paulo: ECA-USP, 2001.

BARBARAS, R. **Merleau-Ponty**. Paris: Elipses, 1997.

BICUDO, M. A. V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In BICUDO, M. (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUCS, 2003.

CALDERÓN, Fernando . América Latina: identidad y tiempos mixtos. O como tratar de pensar la modernidad sin dejar de ser indio. In **David y Goliath**. Año XVII. N 52. Buenos Aires, setiembre, 1987.

CAPALBO, C. **A filosofia de Merleau-Ponty: historicidade e ontologia**. Londrina: Edições Humanidades, 2004.

CARACRISTI, M.F.A. As idéias de Mário Kaplún: um fenômeno latino da comunicação educativa. In **Pensamento Comunicacional Latino-americano**, Volume 1, número 4: julho / agosto / setembro 2000. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista4/perfis%204-2.htm>>. Acesso em: 3. fev. 2006.

CARVALHO, A. S. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

Carnivore FOIA Documents. Disponível em: http://www.epic.org/privacy/carnivore/foia_documents.html. Acesso em: 20 jan. 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol 1. 4 ed. Trad. Majer, R. V. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. BORGES, M.L.X. (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CERTEAU, M. **L'étranger ou l'union dans la différence**. Paris: Desclée Brouwer, 1969; 1991

_____. **L'invention du quotidien, 1. Arts de faire**. Paris: Gallimard, 1990.

_____. **Heterologies: Discourse on the Other**, trans. Brian Massumi. 1986; Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

CERTEAU, M., GIARD, L. & MAYOL, P. **L'invention du quotidien, 2. Habiter**,

cuisiner. Paris: Gallimard, 1994.

CITELLI, A. **Comunicação e educação: linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

COHN, G. A forma da sociedade da informação. In **Desafios da Comunicação**. Dowbor, L., Ianni, O, Resende, P, Silva, H. (Orgs.) . Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

COMMUNICATION RIGHTS IN THE INFORMATION SOCIETY (CRIS). Disponível em: <<http://www.crisinfo.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

CREATIVE COMMONS. Disponível em: <http://www.creativecommons.org.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2006

DANTAS, M. **A lógica do capital-informação**. São Paulo: Contraponto, 2002.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE). **PED - Pesquisa de emprego e desemprego na região Metropolitana de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/ped/sp/pedrmsp1105.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

_____. Publicação do DIEESE permite análise da situação dos trabalhadores do país. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anu/reliseanuario2005.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2005.

DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da informação**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

The World Bank Group. East Asia & Pacific Region: Global Poverty Down By Half Since 1981 But Progress Uneven As Economic Growth Eludes Many Countries. Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20194987~menuPK:34463~pagePK:64003015~piPK:64003012~theSitePK:4607,00.html>. Acesso: 7 mai. 2004.

ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT; IBM INSTITUTE FOR BUSINESS VALUE. **The 2005 e-readiness rankings**. Disponível em: http://graphics.eiu.com/files/ad_pdfs/2005Ereadiness_Ranking_WP.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2005.

ELIADE, M. **Ferreiros e alquimistas**. LACERDA, R.C. (Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

ELIAS, N. Technization and Civilization. In **The Norbert Elias Reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

FERREIRA, C.A.T. **Entraves e resistências: formação continuada em informática aplicada à educação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2003.

FONSECA, M ; OLIVEIRA, J. F. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. In **Impulso** 16(40). Disponível em: <<http://iepmail.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art03.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Freire, A. M. A. (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001

_____. Desafios da educação de adultos ate a nova reestruturação tecnológica. In **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FORRESTIER, V. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

GIRARD, B.; SIOCHRÚ, S. O. Community-based Networks and Innovative Technologies: New Models to Serve and Empower the Poor. Nova Iorque: United Nations Development Programme, 2005.

GLUCKSMANN, A. Les feux de la haine. **Le Monde**. Disponível em: <<http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3232,36-712474,0.html>>. Acesso em 11 jan. 2006.

HAISKEN-DELNEW, J.P. & D'AMBROSIO, C. ICT and Social-economic Exclusion. In. **RWI Discussion Paper**, No. 3. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=433220>>. Acesso em: 31 jan. 2006.

HANUSCHEK, E. Why Quality Matters in Education. In **Finance & Development**, Volume 42, Número 2, Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/hanushek.htm>>. Acesso em 12 jan. 2006.

HANSEN, A.; COTLE, S.; NEGRINE, R; NEWBOLD, C. **Mass Communication Research Methods**. Londres: Macmillan Press Ltd., 1998.

JOSGRILBERG, F. B. Tecnologia e sociedade: entre os paradoxos e os sentidos possíveis. In **Comunicação & Educação**, ano X, nº 3, set/dez. São Paulo: CCA/ECA/USP; Paulinas, 2005. p. 280

_____. Olhar a cidade. Disponível em: http://www.metaphorai.pro.br/download/olhar_cidade_2005.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2006.

_____. “Estratégias de inclusão digital e táticas cotidianas: o caso ACESSA São Paulo”, in MELO, J. M. et al.. In **Sociedade do conhecimento: aportes latino-americanos**. São Bernardo: Cátedra Unesco/Editora Metodista; 2005.

INSITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEICEIXRA (INEP). Escolas rurais tem menos computadores que as urbanas In **Boletim Informativo**, ano 4, nº 126, fev. 2006.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

_____. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ILHARCO, F. A. M. M. **Information Technology as Ontology: A Phenomenological Investigation into Information Technology and Strategy In-the-World**. Disponível em <<http://is.lse.ac.uk/research/theses/>>. Acesso: 15 fev. 2004.

LOURENÇO, M. L. **Políticas públicas em comunicação/educação: uma análise da inserção da informática na escola pública paulista**. São Paulo: ECA-USP, 2001.

MACBRIDE, S (Org.). **Many Voices, One World: Towards a New More Just and More Efficient World Information and Communication Order**. Nova Iorque: UNESCO; Kogan Page; WACC, 1988

MANSELL, R. **OECD Emerging Market Economy on Eletronic Commerce**. Disponível em: <http://www.gapresearch.org/production/ecommerce-emerging-markets.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2005.

MARTINS, F. M. & SILVA, J.M (orgs.). **A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

MERIGHI, M. A. B. Fenomenologia. In **Abordagens teórico-metodológicas qualitativas: a vivência da mulher no período reprodutivo**. MERIGHI, M. A. B. & PRAÇA, N. S. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003

MERLEAU-PONTY. M **Causeries**: 1948. Paris: Seuil, 2002

_____. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Éditions Gallimard, 1945; 1966.

_____. **Éloge de la philosophie et autres essays**. Paris: Éditions Gallimard, 1965.

_____. **Le visible et l'invisible**: suivi de notes de travail. Paris: Editions Gallimard, 1964.

_____. **La prose du monde**. Paris: Éditions Gallimard, 1999.

_____. Phenomenology and the Sciences of Man. In **Phenomenology and the Social Sciences. Vol. I**. NATANSON, M (ed.). Evanston: Northwestern University Press, 1973.

MIGUEL, L.M.V. Os poderes públicos como garantia de uma sociedade do conhecimento para todos. In: **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar**. MEC/INEP, 2004.

_____. **Reunião de trabalho: utilização pedagógica intensiva das TIC nas escolas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/relatoriolaptopdezembro_seed.pdf. Acesso em: 12 fev. 2006.

MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MULLER, M.J. **Merleau-Ponty: acerca da expressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NERI, M.C. Inclusão digital e combate à miséria. **Valor Econômico**, 1 de abril de 2003, A11.

NERI, M.C (Coord.). **Mapa da exclusão digital**. Rio de Janeiro : FGV/IBRE, CPS, 2003.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Input to the United Nations Working Group on Internet Governance**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/34/9/34727842.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2006.

_____. **Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us**. Paris: OECD, 2005. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>. Acesso em 13 fev. 2006.

ONU. **Declaração universal dos direitos do homem**. Disponível em: <<http://www.unhcr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Global Employment Trends Brief, February 2005**. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/download/get05en.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

PAVIANI, J. **As formas do dizer: questões de método, conhecimento e linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

PEREIRA, L.C. et al. (Orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora Unesp, Imprensa Oficial, ENAP, 2001.

PEREIRA, I. S. J. **Dicionário Grego-português e português-grego**. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1957.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**. São Paulo: Botempo Editorial, 2001.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas de desenvolvimento humano no Brasil**. Versão 1.01. Software, ESM Consultoria; Dados, PNUD, 2003. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso: 12. jan. 2005.

PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À INFORMÁTICA PELA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Mauá,, 2002.

REPORTEROS SIN FRONTEIRAS. “Reporteros sin Fronteras hace pública su lista de los 15 enemigos de Internet”. Disponível em: <http://www.rsf.org/article.php3?id_article=15616>. Acesso em: 20 jan. 2005.

SAINTE-EXUPERY, A. **Terre des hommes**. Paris: Gallimard, 1939.

SANTOS, L G. **Desregulagens**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2001.

_____. **Pobreza urbana**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **A urbanização brasileira**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, R.. **Uma análise da implantação do programa de introdução de novas tecnologias na escola pública PROINFO/MEC**. São Paulo: FEA-USP, 2000

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Editora Fundação Padre Abramo, 2001.

SIOCHRÚ, S. O (Org.). Le premier débat sur les droits de la communication. In **Manuel d'évaluation dès droits de la communication**. Londres: CRIS, 2005

SOARES, I. O. **Sociedade de informação ou da comunicação**. São Paulo: Cidade Nova.

SORJ, B. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade social na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Unesco, 2003.

TEARLE, P. **The implementation of ICT in UK secondary schools**. University of Exeter, 2004. Disponível em: <http://www.telematicscentre.co.uk/research/reports/BECTa-tearle.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2006.

TEIXEIRA, S. Como evitar o desperdício. **Revista Exame**, São Paulo, ano 36, n. 760, fev. 2002.

UNESCO. **World Report 2005: Towards Knowledge Societies**. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2005.

UNISYS. **Thin Client**. Disponível em: <<http://www.unisys.com.br/hardware/ThinClient.htm>>. Acesso em: 7 Jul. 2005.

VON ZUBEN, N. A. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In BICUDO, M. (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUCS, 2003. p. 67.

WOLTON, D. Pensar a internet. In MARTINS, F.M; Silva; J. N SILVA (Org.). **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Editora Sulina., 2004, p. 152.

WORLD SUMMIT ON THE INFORMATION SOCIETY. **Plan of action**. Document WSIS-03/GENEVA/DOC/5-E. 12 Dez 2003.

12. Anexos

GRUPO FOCAL 1

P - Bom, então nesse primeiro momento, como é que funciona? Eu deixo livre, eu vou jogando as perguntas, mas se o grupo ficar muito em silêncio, a gente pega “olha, fala, você”, que nem aluno. Olha quem tem alguma opinião, tal, aí levanta e vai desenrolando normalmente. Quem tiver vontade de falar pode tomar a palavra e dar sua opinião, caso... Eu só pediria para evitar um falar na frente do outro porque depois para transcrever a discussão fica incompreensível. Então, é só aguardar o momento do outro falar, que facilita, se não vira debate de futebol e aí não dá, mesa redonda. Então, essa é a primeira reflexão: qual o significado da escola para vocês individualmente hoje, na sua vida, qual o significado do ambiente escolar, quais os sentimentos que aparecem, como vocês vêm esse espaço?

Cláudia - Pra mim é um desafio, todos os dias a gente enfrenta problemas diferentes, dificuldades, todos os dias a gente tem desafios diferentes pra tá enfrentando, então não é uma rotina também, todo dia é um dia diferente, é único.

P - Mas é um desafio prazeroso ou é um desafio...

Cláudia – Às vezes, o desafio não é tão prazeroso, e às vezes prazeroso, no fim da aula você vê se conseguiu aquele objetivo que você tinha, você alcançou, às vezes sim, às vezes não, né? Às vezes nem sempre a gente consegue aquele objetivo (?), nem sempre, então não é todo dia que você sai de lá contente, mas é um desafio, é bom, muito bom.

P - Então já tem uma primeira, um primeiro sentimento de desafio, . Pode ser um desafio prazeroso ou não, mas no geral qual o principal sentimento?

Márcia - Às vezes me amedronta a responsabilidade com as crianças, porque o mundo como tá hoje, valores estão chegando a zero. A gente tem que tá retomando esses valores com eles, e com a família, porque não adianta a gente trabalhar só com os alunos e a família ter valores totalmente diferentes dos que a gente percebe.

P - Chega a dar muito problema assim, de conflito de valores, da comunidade com o curso da escola?

Márcia – Nas comunidades que eu trabalhei, acho que um pouco, um pouco, assim alguns religiosos, os pais não aceitam algumas coisas...

P – Teoria evolucionista...

Márcia – Crianças que... questão até ele respeitar o amigo, respeitar o espaço da escola, chega (?) até tem conseguido trabalhar em reunião de pais, mas é uma coisa que amedronta.

P – Quem mais aí teria alguma...

Luciana - Uma responsabilidade muito grande, formação de outro ser. Quando você tá educando, se propondo a isso, você tá transmitindo seus valores, e nem sempre são os mesmos do outro, e às vezes tem um choque mesmo.....

P – Às vezes, nem os seus valores são os melhores.

Cláudia – Sim, será que essa formação que eu estou promovendo realmente ela é benigna, eu estou conseguindo cumprir o papel?

P – Mas quando a gente fala em escola, isso traz sentimentos bons ou ruins?

Maira - Eu gosto do meu trabalho, eu dou aula de sete da manhã às duas da tarde, trabalho nos dois períodos, então a escola pra mim é uma outra vida. Ali tem todos os sentimentos, tudo que você vive naquele espaço ali. Eu cultivo amizades, eu acho que tudo que você vive na sua vida ali dentro você vive também, é um espaço que eu passo mais tempo que com a minha própria família. Então ali eu tenho uma espécie de família, tem o lado bom, tem o lado ruim que tem a família, eu passo aí sem pensar na relação com o aluno, relação de trabalho mesmo, a gente tem problemas, que nem ela falou desafio é um outro problema, mas é isso que leva a gente pra frente. Eu trabalho com uma comunidade muito carente com problemas, você acaba se envolvendo com o problema dos outros, com colega... ah, a gente trabalha numa escola, que nem eu trabalho com muitos funcionários, então se um colega, se um amigo tem um problema, acaba que você se envolve também, porque você tem tipo amizade lá dentro, e eu tô há três anos na mesma escola, então às vezes você acaba conhecendo parte da vida dessas pessoas, então não tem como você não se envolver. Eu acho que você vive uma gama de coisas dentro da escola muito grande.

P – Alguém mais teria alguma coisa? Concorda, discorda com o que alguém falou?

Cláudia - Não, acho uma complementou outra.

P – Vale a pena ser professor hoje em dia?

Maira - Eu gostaria que fosse melhor, mas eu adoro ser professora, e o que eu não gosto eu tô brigando pra tá mudando. Que nem ela falou o negócio de valores, porque às vezes você tá pondo os seus valores, mas eu acho que não é nem questão de valores melhores ou piores, é a questão da falta de valores muitas vezes. A gente que trabalha com comunidade muito carente a gente vê que a família tá delegando à escola responsabilidades que são dela. Sabe e isso tem me aborrecido já há alguns anos porque eu já tô há bastante tempo, só na educação infantil são dez anos. Então eu vejo assim que coisas básicas... minha família, eu criei quatro filhos, que eu acho, que pelo menos eu tentei dar pros meus filhos, hoje em dia os pais não têm essa preocupação, sabe? Ele acha que a escola é que tem que ensinar a criança a amarrar o tênis, a escola é que tem que ensinar a criança a limpar o nariz, a lavar a mão, a escovar o dente, sabe, começa por essas coisas mínimas, básicas, que a própria escola eu acho que é culpada dessa proposta que a família tá fazendo. O tipo de família também mudou, a mãe hoje trabalha mais, mas a própria escola tomou pra ela essa responsabilidade que não é dela. não adianta, a gente nunca vai substituir uma família, nunca. Por mais que você dê carinho pro seu aluno, por mais que você eduque, que você ensine aquelas palavrinhas mágicas que são base, toda criança devia aprender, que é “por favor”, “dá licença”, “muito obrigado”, eles tinham que ter isso quando entram na escola, e a grande maioria... não é nem questão de diferença de valores, é a questão de quase sem valor ... eles não têm nenhum tipo de valor, fica difícil a escola dá conta disso. Eu posso contar? É que uma vez eu fiquei muito triste. Faz uns seis anos mais ou menos, seis, sete anos, que eu tinha entrado, tava trabalhando com o pessoal de [dezesesseis] anos, aí eu tava numa loja de calçados (?). Não, eu entrei e sentei com a minha filha que ela queria comprar um sapato, e aí tinha um pai sentado com uma criança de cinco, seis anos, mais ou menos. A vendedora chegou, abriu a caixa do tênis, começou a abrir, o pai “não, não, pode parar, eu já falei que eu não quero esse tipo de tênis, a professora tem preguiça de amarrar o sapato, tem que ser de velcro porque a professora dele tem preguiça de amarrar o sapato”. E não era os nossos pais lá da favela, eram pais... isso quer dizer que não tá acontecendo só na periferia, porque eram pais que, pela aparência, não é de renda tão baixa, não é também tão carente. E na cabeça do pai, a professora tem preguiça de amarrar o sapato, então tem que ser de velcro. Então como é que a família pode

achar que ela não precisa ensinar a criança a amarrar o calçado? Uma amiga minha, numa outra escola, (?) o pai chegou com um rolo de papel higiênico na porta, eu trabalhava de tarde, doido, chegou com um rolo de papel higiênico na sala da professora. Aí eu fui obrigada a ir]pra limpar o bumbum dela quando ela vai no banheiro porque ela tá chegando em casa com a bunda suja...

Márcia - É uma questão até de colocar pros pais lá na primeira reunião...

Maira - A partir do momento que a escola começou a assumir compromissos, assumir responsabilidades que são, devem ser, e precisam ser da família, porque a gente passa com a criança três horas e meia, quatro horas, cinco horas que seja, a família fica o resto do tempo.

P - E vem cá, para os outros, vale a pena ser professor? Tem muita gente que vai ser professor por falta de opção.

Maira - Eu acho que é uma pena que isso aconteça. Eu sou professora há alguns anos e não ganho nenhum salário, não fiquei rica, mas eu acho que eu passei uma idéia boa pros meus filhos, tanto que eu tenho quatro filhos, três são professores. Nunca foram enganados, nunca foram enganados, porque a primeira, minha filha mais velha, quando começou “mãe, vou fazer o magistério”, eu falei: “enganada, você não vai”, eu já trabalhava, já era concursada, então falei: “eu já sou uma pessoa privilegiada”, porque a maioria não tem nem a minha situação, tem problemas pra conseguir emprego, salário baixo. Quis fazer, foi, fez, gostou, depois fez Letras, formou-se, depois fez pós-graduação, as outras duas foram no mesmo caminho, e o meu filho agora quer fazer Educação Física, tem dezoito, eu falei: “tá bom de separar”, “normal, mãe, eu gosto de dá aula”, ele dá aula de “taikondo”, ele é auxiliar de mestre lá, ajuda né. Então eu acho que (?) a realização pessoal é muito bom, financeiramente pode não ser a melhor opção, mas...

P - Todo mundo concorda?

Selma - O que faz a gente desanimar um pouco dessa profissão é que infelizmente a gente precisa trabalhar com duas turmas pra poder dar conta, entendeu?

(...)

Maira - ...fazer um trabalho legal dentro da sala de aula por esse motivo, porque chega (?) você tá hiper cansada.

P - Pra você se manter como professor?

Exatamente

P - Então é difícil você estar num lugar só.

Selma - Não tem como.

Maira - A não ser que você seja muito bem casada, né, como dizia o Paulo Maluf há uns anos atrás. As professoras que ganhavam mal eram mal casadas, então você tem que ser muito bem casada, no início a gente acaba... Por exemplo, eu trabalho dois períodos, poderia tá trabalhando um só, entendeu? E indiretamente eu tô ocupando a vaga de uma outra pessoa que tá aí fora desempregada, além do que você poderia tá fazendo seu trabalho melhor, porque (?) é importante, eu trabalho bem eu sou uma boa professora.

Selma - Na verdade, não são dois períodos, porque a gente chega em casa, continua a atividade mesmo da escola...

P – Que é prova, corrigir...

- Relatório...

- Projeto, relatório, você acaba fazendo em casa...

Luciana- ... preparo anterior, posterior, pra você ter uma avaliação daquilo que trabalhou ali...

P – E o que não faz a gente mudar de profissão?

Márcia - O que não nos faz mudar de profissão é o carinho das crianças...

Selma - a responsabilidade que a gente tem, a gente desistia logo no primeiro momento, porque não é fácil... assim não é nem culpa, mas com as crianças mesmo, com os pais...

Cláudia - fator mais importante é a falta de valorização, eles não nos valorizam. Uns ou outros, uns ou outros chegam assim, elas trabalham no EJA, trabalho EJA há quatro anos, nossa... eles sabem valorizar a professora...

... dão um valor muito grande, motiva né?

P – Concorda?

Luciana -. (?) trabalho tanto na prefeitura de Mauá quanto na de São Paulo e já trabalhei com educação especial durante sete anos, depois trabalhei com o grupo fundamental regular, mas a satisfação de você... eles têm uma cultura, e você fazer uso dessa cultura pra formar e informar, trazer uma outra cultura...

P – Alguns consensos, é um sofrimento... e o que segura é o aluno?

Cláudia - Ia falar que é uma missão, nós temos uma missão, nós não trabalhamos, nós temos uma missão.

Maira - Eu acho que é que nem ser mãe, quem sabe ser mãe é padecer no paraíso, tem suas alegrias e também tem suas tristezas, seus aborrecimentos...

P – Tá certo...

Luciana - ...eu tenho um certo receio dessa, da missão. Eu fiz uma avaliação esses dias na escola, uma avaliação dos alunos individual, e eles colocaram professora altruísta. Uma aluna colocou que o professor é altruísta porque atualmente é tudo tão... essa questão da ausência dos alunos, e eu não vejo assim a gente como missionários. Nós somos educadores, profissionais, eu acho que falta um certo reconhecimento da sociedade, do governo, pra nossa profissão, e assim, enquanto a gente continuar vendo assim... ah, é uma coisa muito ligada ao emocional, a gente não vai querer mudar...

P – Você acha que os professores eles acabam incorporando um discurso, então como é que se fala? De voluntariado, que acaba sendo prejudicial a sua própria, ao exercício profissional, vocês acham que pode acontecer isso?

Cláudia - Eu penso a missão como uma coisa mais importante ainda, que eu tenho um compromisso maior ainda, pra mim é o que me sustenta.

P – E o resto, que vocês acham?

Márcia - Eu vejo um conformismo também, enquanto a gente fica vendo como missão acaba se conformando, aí...

P - Com a situação, será?

Márcia - É.

P – São dois lados, não sei até que ponto são tão divergentes assim. Posso estar sendo relativista, tentando acomodar os lados, mas é algo interessante, eu vou continuar porque é minha missão e alguns podem largar essa preocupação com a estrutura.

Cláudia - Eu vejo por outro lado, eu vejo como missão porque eu tenho esse dever para com eles, eu gosto de fazer e eu quero fazer melhor ainda, aí esse é meu pensamento, vejo como missão com esse pensamento.

P – Então também tem isso, apesar da estrutura, a gente não perde o objetivo, a gente não consegue largar mão dos objetivos ideais estabelecidos para aquilo, porque ser professor é um projeto de vida, então você tem aqueles objetivos, por mais que você queira você não consegue abandonar...

Márcia - O trabalho pra mim é assim uma coisa muito pequena pra isso, pra essa nossa profissão.

P – Legal. Gente, vamos passar então para o segundo tema. A gente pensou no que significa a escola, a gente viu que é esse espaço de realização que vem muito da criança, da relação com o aluno, com o estudante, com a criança, a gente viu que é um espaço de sofrimento, a gente viu que é um espaço de desafio, às vezes desafios prazerosos, às vezes desafios horrorosos. Então são alguns sentimentos, alguns significados que eu senti na fala de vocês; vamos mudar a reflexão pra um outro tema, que é o computador, de uma forma geral. Não é o computador na escola. Ao falar em computador, qual o significado que vem para vocês quando se fala computador, qual é o sentimento, como você vive a presença do computador hoje? Independentemente de usar ou não porque mesmo os que não usam são tocados, seja através de informações sobre o computador ou seja nas estruturas todas, como é que vocês vêem o computador hoje?

Cláudia - Eu vejo como uma coisa bem complicada, apesar de eu ter computador em casa. Eu acho assim que eu me acomodei bem em relação a isso porque faz tempo que eu tenho mas eu não me envolvo. Eu vejo lá, como mexe tudo lá, mas não me envolvo muito, eu não sei se é comodismo da minha parte, não sei o que que é, mas pra mim eu vejo como uma coisa bem complicada. Eu não tenho ainda aquela paciência pra tentar, eu não sei se é devido a essa agitação que é a nossa vida, eu não tenho aquela paciência pra tá sentando ali, pra tá entendendo melhor o funcionamento...

Márcia - Eu vejo como uma facilidade...

P – Você usa já?

Márcia -... uso, agora bem menos, bom eu estou atuando (?) então vinha de uma outra atividade que eu usava mais, mas eu sempre achei uma facilidade, é engraçado agora eu trabalhei um pouco já com as crianças. Eu tava lembrando de um texto, não me lembro muito bem agora como era, mas pra criança a novidade, facilidade, eles já chegam eles já usam, no meu primeiro contato com eles já pegaram o mouse, já foram mudando a janela, sozinhos, e a gente quando começa a aprender já com um pouco mais de idade, aquele medo, parece que o computador vai morder, vai explodir, vai apagar tudo, primeira vez “vai pagar tudo”...

Selma - É isso mesmo que eu tenho também, tenho medo de entrar em alguma coisa que vai...

Cláudia - E não é bem assim...

P - E o resto do pessoal?

Selma – Eu vejo como ela, no atual momento acho que ele é tudo, tudo que a gente precisa tem ali, é só você saber mexer...

P – Mas você usa já?

Márcia – Eu tenho computador, né?

P – Mas usa?

Selma - Uso assim, pra coisas mínimas, coisas de lazer, projeto lá na escola...

(...)

Selma -... e o pouco que eu sei foi de curiosa mesmo, eu não tenho curso, então alguma coisa que tem que dar na escola, uma tabela, de curiosa mesmo, eu acho que até que eu sei bastante agora, devido essa.. não tem jeito, facilita teu presente.

P – Em que aspecto facilita?

Márcia - Nossa, antigamente por exemplo, (?) [eu já risquei já fazia no computador] mas eu imagino vai escrever tudo à mão ou vai...

Maira - .. não tinha o computador, e isso faz quanto tempo, cinco anos atrás, acho que nem cinco anos atrás, menos de cinco anos trás as escolas, nossas escolas municipais, não tinham computador nem na secretaria. Foi aí então nessa época que veio um computador pra cada escola, teve escola que nem recebeu porque a preocupação era não tem segurança, não tem segurança com o produto, então foi colocado um computador em cada secretária e aí as funcionárias foram fazer cursos de computação, capacitar pra poder tá mexendo...

P – Na sua vida...

Maira – Na minha vida? A princípio foi [justinho], que eu me lembro que eu comprei o computador há uns oito anos atrás, mais ou menos, era um bicho aquilo, e assim eu comprei, o que eu aprendi a fazer, quando eu trabalhava no Estado. Ligava, desligava, digitava, eu levei pra minha casa o computador e aí que eu fui descobrindo tudo, só que eu não tinha mais essa preocupação, vai apagar tudo, por quê? Porque antes eu trabalhava no Estado antes, no Estado já tinha há dez, mais de dez anos atrás o Estado já tinha computador, então

eu via mexendo lá, às vezes a gente vai de xereta, o próprio Estado ofereceu um curso pra nós uma época que era pra iniciação mesmo, depois que eu comprei o computador eu descobri... (?) mexendo, curiosa, aprendendo, hoje mexo tudo, internet, vai descobrindo o que eu preciso. Eu vou lá e faço, só não mexo em computador específicos assim porque lá em casa o computador (?) as pessoas colocam alguns problemas, que nem o AUTOCAD, nem mexo, tudo que me interessa, que me chama a atenção...

P - Vocês se sentem pressionados pela tecnologia?

Márcia - Agora, eu acho...

Maira - Mas eu acho que não a ponto de... até porque eu não tenho dificuldades nesse meio, mas eu sinto que outras pessoas...

P – Pra gente, pra gente...

Márcia – Porque quando você tá familiarizado já com o negócio ...

Luciana - Ele veio pra facilitar mesmo. Fazer uma monografia. Imagina a questão da monografia, fazê-la sem o computador...

P – Ele erra uma letra...

(...)

Luciana - ... toda uma lauda... então é um facilitador pro educador, projeto, essa corrente, muitas informações às vezes pros aluno, (?) prefeitura de São Paulo, o receio que eles têm da máquina...

P – Dos alunos?

Luciana - – Dos alunos, receio da máquina, de tocar no botão e a tela...

(...)

Luciana - Não... a antiga quinta série, então eles têm receio de chegar na máquina, então a gente tem todo um trabalho...

P – Uma pergunta: depois que vocês começaram a usar o computador, a forma como vocês percebem o mundo mudou? Houve alguma coisa que... se não, não tem problema, como eu disse (?) mudou, não mudou?

- Mudou a facilidade eu acho...

P – Mas a sua percepção do mundo, como você via o mundo e como você vê hoje...

Márcia - Hoje a troca de informação muito mais rápida, você tá aqui, você acessa a internet, você sabe o que tá acontecendo no mundo, você compra coisas, eu acho que ficou tudo mais globalizado mesmo,

Luciana - E ter mais percepção pra poder encontrar aquilo que você precisa porque as informações são muitas, na informática, é difícil a gente, por exemplo, vai fazer uma busca, uma pesquisa, abre muito site ali numa pesquisa...

Selma - Às vezes pode atrapalhar...

Luciana - Então, acho que a gente tem que ficar mais aguçado pra isso, pra saber selecionar, ver o melhor, porque tem de tudo, tem a parte boa e tem a parte ruim.

P - Vamos, então. A gente meio que já entrou na questão do computador na escola e aí pensa na atividade pedagógica, diária, cada um no seu segmento, na sua faixa etária, qual o significado do computador nessa prática, para o infantil, zero a seis?

Cláudia – Eu acho assim, um exemplo, a comunidade com a qual eu trabalho ela é muito carente então eu acho que essa oportunidade é muito boa pra eles. Eles saem mexendo, pra eles não verem como um bicho de sete cabeças, eu acho assim, como é que é aquela história, como é que é que vai à montanha, a história... vai ter que vir a eles, como eles não podem, porque ali se você fizer uma pesquisa eles não têm mesmo computador em casa, pelo menos no bairro que eu trabalho, e acho que eles necessitam disso. Eles precisam abrir os horizontes, ver outras coisas, diferentes, eles necessitam disso, eles não podem ficar só naquele mundinho, é pobre, vai morrer pobre, não vai crescer nada, não vai saber de nada, não vai ter acesso a outras coisas, eu acho que tem que tá...

P – o acesso...

Luciana - Eu acho que é muito importante...

P – Que mais?

Maira - Mais é o acesso...

P – Em relação a o quê?

Maira - Eu acho que o que a gente vai oferecer... é muito pouco ... é tão pouco diante da necessidade deles porque o controle, pra tudo você usa o computador, mesmo que não seja na sua casa, no seu aparelho, você vai no banco, caixa eletrônico é computador, e hoje em dia faz tudo no computador. Quanto tempo faz que eu não entro numa agência bancária...

P – Mas e na aula? O que muda?

Márcia – Mas concorda que a gente tem que preparar pro mundo?

P – E do ponto de vista do professor, tem esse lado, acho que todo mundo concorda, de dar o acesso, diminuir essa camada da população num mundo que teria formas de entrar mas que é muito difícil de entrar. Não dá pra generalizar também, mas é muito difícil, todo mundo sabe que é muito difícil, mas no dia a dia em sala de aula, o que é o computador ali, o que muda?

Márcia - É uma novidade...

Maira - Pra gente é mais material pra gente trabalhar, pra eles é mais uma ferramenta. Nossas crianças, educação infantil, vai ver como brinquedo mas na educação infantil a gente ensina como eles. A gente não passa todos os conceitos dentro das brincadeiras? O computador vai ser mais um brinquedo muito útil, que já devia ter vindo há muito tempo, demorou, vai ser mais uma ferramenta de trabalho pra gente.

Márcia - A princípio houve a preocupação de poucos computadores pra muitos alunos...

Maira - São duas preocupações que eu acho, que eu vejo mais na rede. Primeira, a quantidade de computadores em relação ao número de alunos, e a capacitação dos professores pra tá trabalhando com esse aluno, que a gente tá falando aqui sobre o computador, tudo, mas trabalhar com as crianças será que a gente vai conseguir. Isso eu acho que os professores que tão acostumados (?) vai descobrir, junto com as crianças ele acaba descobrindo junto, mas a quantidade de computador... mas o medo existe...

P – Medo do quê?

Márcia – Medo de quem não sabe mexer no computador, como é que você vai trabalhar com a criança numa máquina que você mal consegue ligar e desligar.

P - E quem sabe, o que daria para fazer no EJA também.

Luciana - É o que a gente tava refletindo aqui, são duas experiências com o mundo da informática e da educação, então foi das escolas municipais da prefeitura de São Paulo, em que há um educador (?) que tem um projeto de atuação com os alunos... atualmente eu estou no CEU e não é um educador que faz esse papel. É uma pessoa da área de informática, com muito conhecimento e propriedade do instrumento computador, mas agora a gente tem a necessidade mesmo dos professores montarem o seu projeto pra educação, se não o computador acaba sendo só um instrumento, ele não tá sendo um meio. Se eu não intervir ali o aluno tá indo aprender a manipular o instrumento, ele não está indo lá usar aquilo como um meio para aprender alguma coisa, um meio de aprendizagem...

(...)

Maira - ... mas eu acho que não tá dando certo, e não vai dar nunca, se botar um profissional da área pra trabalhar com as crianças, pra trabalhar com criança. Ele vai ensinar a criança a manipular o computador, ele não vai, e pro professor ele vai ser mais um instrumento de trabalho. Ele vai utilizar o computador pra passar as lições que normalmente ele passa de outras formas e através do computador é feito de uma forma diferente, já a falta de tempo da criança pesquisar, então ele usa a máquina e já aprendendo outras noções que são passadas na pré-escola, então eu acho que teria que ser o professor mesmo da sala.

P – Pra educação infantil, é necessário ter computador?

Selma - Eu acho que demorou, devia ter vindo antes.

P – Todo mundo concorda?

Luciana - Ele se aproxima muito a vivência de vocês, eu imagino, da educação especial que a gente tá trabalhando, ele tem bastante (?) melhora bastante... a máquina, e percepções (?)... muito bom... (?)

Maira - .. eu acho que onde vai esbarrar é no número de máquina pro número de alunos...

Luciana - E a linguagem deles...

Márcia - é a linguagem , como trabalhar essa linguagem com eles. Meu primeiro contato, foi instalado agora, então o primeiro contato foi mesmo ligar, desligar, tentar se acomodar, quem ia mexer primeiro, quem ia assistir, alguns ficaram jogando, fazendo joguinho, é um espaço privilegiado lá na escola, é na biblioteca. Então eles têm um espaço com tapete, alguns ficaram brincando, outros ficaram com a professora, mas a questão da linguagem

mesmo, ligar, desligar, janelas, como que acessa o programa, pra que que serve, acho que tem que ser uma linguagem diferenciada pra criança.

P – Assusta um pouco o fato de às vezes saberem mais do que vocês?

... mais do que o professor...

Márcia - Bom, eu tive um aluninho que abriu já umas oito janelas de uma vez só...

Selma - Tem uma coisa assim, eu discordo em relação ao que ela falou que tem que ser um professor que tem que dar. Eu acho que tem que ter um profissional mesmo da área, pra passar todas as informações corretas pra criança, não que a gente não tá ali presente, a gente tá alia auxiliando, porque a criança mexe (?), gente eu sou leiga no assunto, o pouco que eu sei eu que fui atrás buscar, eu vou passar o que pra criança? Isso?

Maira - ... mas que capacidade você como professora vai tá, utilizando o computador, que você mesmo...?

Selma- Eu acho que mesmo assim, pensando no cotidiano porque eu taria ali junto na sala pra tá...

Cláudia - Pra tá capacitando vai demorar, vai exigir algum tempo pra tá capacitando, então não é...

Selma - Capacitar os professores, não o aluno?

Márcia - Não, mas isso vai exigir tempo, o momento é agora...

Maira - Não, sabe eu falei isso (?) na nossa escola a gente também tem professor que fica pedindo pra um outro digitar porque não sabe nem ligar o computador, então tem bastante gente. Eu fiz uma proposta a gente utiliza tanto o (?) traz tão pouco beneficio pra gente...

P - ... não, eu quero ouvir vocês...

Maira – Eu acho que nesses momentos, a gente poderia em vez da sala de computador ficar lá fechada e a gente reunido num (?), que nem lá na minha escola de oito horas seguidas, aí você não ouve e não fala...

(...)

... Maira - juntar nós cinco aqui e for pra sala de computador, vamos lá, vamos mexer, vamos ligar, você vai ver que não é um bicho de sete cabeças...

Trocar experiência...

Maira – Trocar experiências, mesmo porque o que falta muito pra gente... talvez seja de minha parte, não você sair fazer um curso de capacitação, talvez não necessite isso, talvez com seus colegas...

(...)

Maira - ... quantas... duas horas e meia [que a gente desperdiça], podia tá utilizando pra isso, vamos fazer acontecer lá na frente do computador...

Selma - Talvez da minha parte seja insegurança, que você tá falando sobre isso, que tem que ter um profissional...

Mas a insegurança...

(...)

Maira - ... um monte de gente que tem insegurança, como você não vai ter insegurança com uma coisa que você não conhece?

Márcia - É uma linguagem diferente com as crianças, uma atividade diferente. Por exemplo, eu trabalhava dentro de um outro tipo de serviço com o computador, agora especificamente pra criança, a princípio o que eu pensei, vamos aprender a ligar, desligar, daí como eu tava trabalhando um projeto de biblioteca, concepção de livrinho, tinha surgido uma questão de como será que o livro é impresso, então eles achavam que era na máquina de escrever então saiu a conversa do computador. Daí a gente foi lá até pra digitar, mostrei o programa que a gente usa pra escrever no computador, mas a gente não tinha impressora, então parou aí um pouquinho, mas ia ser legal mostrar como que sai impresso, podia montar um livrinho...

Maira .. impressora, scanner...

Márcia - ... mas já dá uma noção.

P - ... divido em dois momentos na minha cabeça: primeiro tem esse momento do aprendizado, manuseio técnico do computador, mas é um momento inicial, depois a criança já vai tá, virou brinquedo, daí pra frente que que a gente faz com o computador?

Márcia - Aí que vem o drama...

Maira - ... tem programas pra tirar (?) o difícil é a gente [vê que isso possa acontecer].

P – [Por que você sente isso?]

Maira - Difícil...da gente poder realmente preparar aula e dar aula, em que momento se vai no computador com uma criança. É tanta criança e tão pouco computador... que fica só... você chegar lá e contar pra eles o que é, como é que abre, como é que fecha, porque não tem possibilidade. A gente não tem tempo pra isso, por exemplo a escola que eu vou trabalhar esse anos vai ter dez salas de aula por período, trinta e dois alunos em cada sala, entendeu? Então a quantidade de computador ela é uma coisa ínfima diante do número de crianças, então eu temo que a gente nunca vai, ou vai demorar muito, pra gente tá preparando aula, porque a gente poderia preparar aulas maravilhosas pra trabalhar com eles...

Cláudia - Mas é um passo...

Maira – Mas eu não tenho essa esperança...

Márcia - ... uma sala ampla, mas metade é biblioteca e metade é computador...

Maira – Bota oito computadores e fica lá com trinta e dois alunos, como é que faz?

Márcia – A gente usa isso bastante pra fazer um trabalho na biblioteca quanto no computador então a gente tem uma escala que cada um pode usar, começou com uma hora, já tá meia, agora... daqui a pouco vão fazer quinze minutos pra cada um...

Maira – Pra cada dois, né?

... - ... a princípio todo mundo tem medo, dá uma fugida...

P - Quantos micros vocês têm?

Maira – Essa escola, esse ano, tá fácil porque esse ano tem, são duas salas de aula da pré-escola por período e a creche. Eu trabalho no Núcleo então nem isso eu tenho, lá no Núcleo a gente não tem computador, então assim conversando com as meninas lá, as salas de computador estão instaladas dentro de uma sala de aula, que não tem espaço físico, aí o que que acontece? Só tem duas salas de aula, uma fica [fora] e outra (?)... e o maternal por exemplo da creche vai tá utilizando o computador, a professora tem que ficar com eles em sala de aula, tem que providenciar o dia (...) lá não tem biblioteca, lá tem o refeitório...

Cláudia - E assim também, eles falaram que ia ficar o computador na primeira sala, lá são três salas, na primeira sala e depois ia revezando professor, aí a gente viu que ia ser desgastante pra nós, tanto que você tem que ficar vigiando, olhando o computador, que ali não é...tem que tá, é feito uma responsabilidade, quem fica na sala tem que ter aquela responsabilidade...

Maira - Aí a gente viu um espaço, é pequeno, mas a gente conseguiu um espaço na escola pra tá colocando, mas ruim, né? Porque você desaloja criança... alojar um aparelho, isso eu já sou contra, eu acho que tem que ter o seu espaço, identidade dentro da escola, que é o espaço dela onde ela vai pendurar os trabalhos dela, onde ela vai...

Concordo

P – O que eu mais notei, voltando àquela questão, passou esse primeiro momento da brincadeira e de aprender, o que vocês acham que daria pra fazer, como é que seria útil pra vocês o computador na prática em sala de aula?

Cláudia - Quando você tá trabalhando com o computador você já tá trabalhando as três áreas do conhecimento: sociabilidade, eles têm que saber respeitar o espaço de um outro, relacionar-se ali dentro; organização, você vai ter que se organizar, eles se organizarem ali; e as informações, que são o instrumento da realidade, as informações que vão ser passadas pra eles, a gente tá nesse processo...

Maira - O objetivo da pré-escola é por aí...

... a gente trabalha com essas três bases...

Maira .. que nem por exemplo, eu vejo assim você não pega o livrinho de historinha, não conta história pra eles...

... de historinha...

Jogos.

Maira - Se a gente tiver a oportunidade de trabalhar dessa forma o computador, a gente também vai atrás de buscar material pra eles terem utilizando.

Cláudia - É mexendo, mexendo você vai criando, você vai vendo, se adapta...

Maira - ... e esses computadores não serão todos ligados à internet? Tem sites muito bons pra gente, pra buscar com eles o que é interessante, o que é legal.

Márcia - A princípio assim a gente não tinha ainda computador no início do ano, mas a gente pediu pros pais trazerem o teclado, velho quem tivesse, quem trabalha em algum lugar. A gente conseguiu bastante doação, então as crianças já brincavam, já utilizando o teclado, reconhecendo qual é a letra.

Maira - Quando ele encontrar um computador de verdade, ele pode ir lá e digitar e ver a letra na tela.

Márcia - A curiosidade maior da minha sala foi essa, chegar lá, apertar a letrinha, nossa escrever o nome, então tem várias coisas e dá pra trabalhar... é que chegou agora muito no final do ano, a gente não integrou muito bem o projeto...

Maira - Isso que eu falei: demorou demais...

Márcia - No meu projeto eu integrei mesmo mais como conhecimento, contato.

P - Tá jóia. Tem alguma coisa, de maneira geral, sobre computador e escola, computador e sociedade ou computador em Mauá que vocês não falaram e gostariam de falar. Alguma coisa que lembrou ou não concordou da discussão toda, não teria? Alguma coisa que eu não perguntei que eu deveria ter perguntado?

Cláudia - Que os pais acharam dos computadores na sala, eles comentam em reuniões?

Maira - Então, eu converso pouco com as meninas que trabalham lá porque meu núcleo lá não tem, mas pela conversa que a gente teve, pela conversa que eu tive com elas, pros pais aquilo é um bicho de sete cabeças, então eles não têm muito... os pais das crianças na [Frajola] [não tentam nem usar / não têm nenhum contato] um computador, se a gente for (?) a maioria pra sacar um dinheiro num caixa eletrônico, qualquer coisa, ela precisa de ajuda, então é gente...é uma comunidade muito...

Cláudia - Nós estamos agora com esse projeto que eu não sei o nome, e o pessoal tá fazendo inscrição pra tá mexendo, não é isso? Eu não sei como que é, se vai ter um profissional capacitado pra tá... eu não sei como que vai funcionar, mas o pessoal vai ter acesso ao computador...

(...)

Maira- Em São Paulo chama...

P - Em São Paulo tem o telecentro e o infocentro, o infocentro é do Estado, o telecentro é da prefeitura.

Maira - Então, aqui em Mauá parece que inventaram outro nome...

.Cláudia - .. ele garante a acessibilidade...

Maira - Mas você sabe que se garantir a acessibilidade, a formação, é lógico não é ideal, mas de certa forma vai acontecendo, com os próprios membros da comunidade, “ai, você é minha amiga, vamos lá comigo”...

Cláudia - ...vamos lá, o espaço é muito legal, já fui...

Maira – E eu acho que se a pessoa tem acesso à máquina, ela aprende, aprende, ela vai dar os primeiros passos, com uma outra, com uma amiga, com alguém que tá ali perto, depois...

Cláudia - É igual esses dias, eu fui visitar meu projeto, foi lá que eu comecei, eu sabia como fazia mais ou menos letra maiúscula essas coisas, mas assim comecei ali mas eu tô achando assim que não...

Maira - Que não é nem bicho de sete cabeças.

Cláudia – Olha eu acho que eu vou conseguir melhor mexer no computador do que nadar, porque minha primeira aula foi um desastre, eu vendo os bebês lá, eles caem na água, bebês, um ano...

Maira - Saem nadando, bebê já nasce nadando...

Cláudia – E eu, nossa, morro de medo, morro, mas eu vou enfrentar esse medo, eu tenho que começar isso de alguma forma, criança aprende com facilidade, primeira coisa eles não têm medo, tudo pra eles é um desafio, e eles querem, eles são curiosos, a curiosidade... (...) eles não têm medo de nada...

Maira - Ele perguntou que que os pais tão achando, pelo que eu entendi lá na escola eles acham que o filho tá aprendendo computação na escola...

P – Gente, então é isso, eu gostaria de agradecer e pediria só para preencher...

Cláudia - Tão pouquinho assim?

P – Tem uma hora de conversa...

Cláudia - Foi legal, viu?

GRUPO FOCAL 2

P - O que é a escola, o que é a escola pra cada uma de vocês, cada uma de vocês. Qual o sentimento que vem quando se fala escola, o que vem na cabeça? Eu posso deixar aberto para começar ou a gente pode fazer rodadas, mas eu acho mais legal aberto, falar quem está a fim...

Maisa - Pra mim escola é um grande espaço de troca de experiência, de conhecimento, quando eu entro na escola (?) o apoio e nosso maior tesouro ali são as nossas crianças...

P – Pode sentar ali, por favor...

- Nossa, como eu demorei pra chegar aqui...

(...)

P – não, não tem problema, está começando agora. Normalmente até o final eu consigo decorar os nomes, vamos ver se hoje isso funciona... então você ia dizendo...

Maisa - Pra mim é esse espaço, esse grande espaço de troca de conhecimentos e de experiência. Enquanto nós temos aí uma preocupação grande, de tá passando, informativo, mexendo mais formal, nós recebemos e também, porque nós temos esse informal a toda os dias, a todos os momentos, com toda essa gama de pessoas que estão aí a nosso redor, pais, e é pai de uma sala, pai da outra sala. Isso se junta e se faz em torno assim desse conhecimento maravilhoso, então eu vejo a escola como esse espaço de troca de experiência, de conhecimento, de carinho, muito grande, então num bairro a escola pra mim assim ela seria o centro onde se junta, e se faz aquela salada de fruta, independente da sua formação, da sua classe social porque ali (...) troca.

P – Já apareceram algumas falas, questão de conhecimento, de carinho, de troca (...)

Maisa - Mas é bem isso mesmo.

Telma - Eu acredito que além de ser esse espaço de tudo isso que ela falou, é também um espaço dissociador, porque a gente tem que criar um estímulo muito grande pra que os alunos percebam isso, e que eles guardem isso também, isso é importante.

P – É um desafio também, um grande desafio, um desafio é esse o aluno que você tá falando...

Telma - Eu acho que nós somos a base de tudo, principalmente educação infantil, então se a coisa for meio fantasia bem plantadinha neles, inculcida neles, dali eles vão levar, eu acho que é assim que a gente transforma realmente algo lá na frente.

P – Essa do desafio já apareceu já aqui também .

Renata - Concordo com ela, só que aí eu acrescento assim, ao mesmo tempo é um momento de frustração muito grande a meu ver pra mim como educadora porque nem tudo às vezes a gente vai com a cabeça pensando que vai dar pra você fazer uma série de coisas, aí de repente chega o final de ano eu vejo assim, eu, tem muitas coisas que não deu pra serem feitas, porque não precisa... não depende só de você, depende de muitas outras coisas, e o fator familiar influencia muito na vida da criança na educação infantil, e aí eu fico assim frustrada porque até hoje eu tenho dificuldade muito em trabalhar, com a violência,

entendeu, com a violência humana, não só dentro da sala de aula, da educação infantil, porque a violência tá geral e aí eu tenho às vezes muito aluno falando da violência que aconteceu em casa. Porque eu trabalho também em bairro super carente, favela, e eu fico muito chateada porque eu fico pensando: “poxa vida, trabalhei o ano todo, mas eu não consegui deixar o meu aluno assim sempre feliz”. Segredo que a educação também tem que promover momentos de alegria, de felicidade, existem momentos sim... mas eu percebo assim que tem que ir muito além, não é só em sala de aula que tá buscando, concordo com tudo, que é troca de experiências, (...) [bonita] uma série de coisas, mas a meu ver também é um momento muito assim de frustração, pra mim.

Telma - É normal, né? Eu penso da seguinte maneira: se a gente conseguir plantar uma sementinha em dois ou três, eu acho que já é [o bastante]... já é válido pra gente... que a gente não consegue fazer tudo...

Renata - Mas ao mesmo tempo o que me derruba muito quando eu falo violência, é que eu acho que o ser humano tá se acomodando, tá vendo muita coisa e tá deixando... tá passando a ser uma coisa normal...

Marcela - Até a própria criança, não é?

Renata - A gente não pode deixar isso virar uma rotina...

... e achar que é normal...

Marcela - Porque de repente uma criança se machuca, você tem que tá trabalhando sensibilidade pra que o outro perceba que aquilo doeu, machucou, (...) pelo menos durante todo esse tempo de experiência, primeiro eu lembro que quando uma criança caía, machucava, vinham todas “mas você machucou...”, imagina agora (...) é normal, vê sangue, vê morte.

Renata - Também entra essa questão das reuniões, reunião com os pais que a gente faz. Eu acho que esse momento é o momento rico da gente tá trabalhando esse tipo de coisa, lá na escola onde eu trabalho a gente faz, um espaço não só de informação, mas um espaço de formação, a gente faz uma roda de conversa onde os pais colocam os problemas, um tenta ajudar o outro, a gente trabalha nesse sentido lá...

Telma - ..eu avalio por esse lado porque é um lugar onde você concentra o maior número, pelo menos ali daquele mapa, onde podemos fazer a formação e conscientização dessas ações que você relata e que eu também vejo como ponto de [nossa expressão], desafio, um momento tirarmos momentos para essa formação, que é de suma importância, é difícil? É cem por cento que vamos conseguir? Gostaríamos, vamos com esse objetivo, porque se a gente vai lá, ah, se conseguirmos aí cem por cento, palmas pra nós, mas sabemos que é difícil, então dentro de todo esse espaço que vejo a escola, eu vejo a escola como fazer essa formação, e tá trabalhando, e junto a eles, e com as crianças, a com os pais, com a comunidade, abrir espaços não só para os pais das crianças que ali estão. Eu vejo um espaço importante, a “escola aberta”, como acontece em São Paulo (...) espaços assim que não podem ser perdidos, eles têm a todo momento que ser valorizados nesse sentido de tá resgatando essa possibilidade de amor ao próximo, essa questão toda que em nossa sociedade, em nosso mundo, tá...

P – Cada vez mais embrutecidas

Telma - ... quando ela fala que é a base, que as crianças que formarmos hoje, crianças, bases firmes teremos o edifício sólido de amanhã, então tá nas nossas mãos.

P – E quando a gente fala em escola, tem que ir para a escola, você acorda de manhã tem que ir para a escola, ou para falar da escola de uma maneira geral, vem um sentimento bom de satisfação ou vêm outros sentimentos?

[Dá um up]...

P – Dá um up?

Renata - Pra mim é um momento de grande satisfação, porque é onde eu posso tá levando esperança pra conseguir uma coisa melhor, pra mim eu acho, sinceramente, é um momento de muita satisfação, eu acho que eu não saberia fazer outra coisa da minha vida a não ser trabalhar dentro de uma escola...

Telma - Eu também gosto muito do lugar onde eu trabalho, a Erika conhece lá, já trabalhou com a gente lá o ano passado. Nós temos todos um... aquele espaço assim diferenciado, nosso projeto de escola salas ambiente, então eu acho que a gente conseguiu desenvolver um pouquinho mais com as crianças lá e é um espaço super carente, criança de favela (...) e as crianças também vão com muita satisfação...

Renata - Não, tô falando assim, é um momento gostoso, a gente vai chegando no final do ano a gente tá cansado tudo, a gente vê que tem hora que as coisas não andam como a gente gostaria que tivesse andando, mas é por conta de tá todo mundo cansado; a gente cansado e as crianças também, mas a gente ainda acha que dá pra fazer mais um pouquinho até acabar o ano.

P – O pessoal aí da ponta... O pessoal do fundão...

Maisa - Nisso que elas falaram de escola, isso tudo que elas falaram, eu concordo plenamente. Eu também acho que escola, pra mim, enquanto profissional, é uma busca constante de conhecimento, porque eu trabalho na sociedade onde as crianças têm um poder aquisitivo melhor. Eles trazem muitas informações, eles questionam muito, então eu sempre tenho que sair em busca de novos conhecimentos e preparando porque eles tão a fim, o computador, por exemplo, todos têm em casa, a maioria, a grande maioria tem em casa, (...) como é que aquilo, então eu sempre tenho que tá em busca de novos conhecimentos, me atualizando, então pra mim a escola, além de tudo que vocês falaram que é muito importante, pra mim é uma busca constante de tá sempre atualizada...

P – Um terreno de inspiração?

Maisa - .. sempre vem (...), um lugar muito bacana, muito legal, uma escola que eu sempre almejei trabalhar (...) lindo, maravilhoso, prazeroso, eu gosto de lá, todo mundo bem ambientado, é muito legal.

P – Tá, e agora me diga uma coisa, já apareceu em outros grupos os problemas da escola...

Margareth - ... isso que eu acho que ia falar. Porque assim tudo que eles falaram é verdadeiro, é o que eu também sinto em muitos momentos, mas a gente tá vivendo um momento muito complicado. Então, assim, eu vou falar por mim que é o que eu tô sentindo. A gente com as dificuldades de admissão, os concursos tudo mais, eu por exemplo fiquei uma sala que eu nunca pensei que eu ficaria, que é o maternal, então assim existem muitas

dificuldades de falta de apoio, do pessoal da ponta, de tá direcionado realmente, o que vai trabalhar com aquele grupo, é um desafio, é uma coisa nova, mas que assim eu tive muita dificuldade que eu tive que ir caminhando sozinha pra tá sanando essa dificuldade... não só por questão de culpa ou... das pessoas da ponta da escola, não é isso, mas assim por esse momento ser difícil, então pra mim não foi tudo tão maravilhoso quanto elas tão falando. No caso, por conta de localização de escola, tudo isso faz (...), algumas meninas trabalham em um espaço melhor, eu trabalho no Zaira. Então, assim, é um momento difícil, que a escola não participa, não é muito participativa tanto é que o dever da escola é trazer a comunidade pra dentro da escola. A gente tava com muitas dificuldades, acho que aquela escola tá tendo dificuldades a mais que outras escolas em alguns momentos, isso sobrecarrega tanto o profissional quanto o grupo todo que tá lá na ponta da escola, então assim já tive momentos também como os das meninas, prazeroso, tal, eu acho que tudo que elas falaram realmente é verdadeiro. Acho que sim realmente a base é a educação infantil, mas acho que tá sendo atribuído muitas coisas pra escola tá fazendo, tá tendo responsabilidades perante a criança que acho que também não é tão legal assim, pelo menos é o que eu sinto lá onde eu trabalho, quando eu penso em escola, eu sinto que todo dia tem que matar um leão lá, sabe? pra mim não é legal, momento difícil que eu tô vivendo lá...

P – Atribuindo responsabilidades à escola que não necessariamente são da escola?

Margareth - .. da escola, é porque assim em alguns momentos, parece que a creche (?) parece que a mãe não tá tão preocupada com aquela criança quanto a gente, tão empenhada em nos ajudar também, então fica difícil. A gente tem aquela responsabilidade tão grande, crianças que, não é maus tratos físicos, mas de ordem emocional mesmo, é carente e tudo aquilo, então assim a gente começa a se sentir meio mãe das crianças e isso não é legal...

P - ... esse papel da família pra escola...

Margareth – pra escola, pelo menos no lugar onde eu trabalho já tem um tempo eu sinto isso, e as crianças vêm da casa diferentes, com menos limite. São crianças diferentes das que a gente trabalhou há dezesseis, quinze, dezessete anos atrás... da evolução das coisas, da violência, tudo, as meninas pontuarem isso eu acho importante, mas eu sinto que veio muita responsabilidade.

P – E o resto da turma? Como vê essas questões...

Telma - Quando eu digo, eu conceituei escola, é o que eu acho que é escola, agora isso não significa que eu vivo isso na escola, atualmente tem muitas coisas... eu vejo escola como um espaço grande de... mas a comunidade participa onde eu estou? Pouco, pro total pra ter essa troca de experiências (...) tenha realmente a escola que eu penso, que eu vejo. Assim, também trabalhei numa creche, as crianças têm todo esse cuidado? Não, a mãe coloca lá como um depósito mesmo, que é um depósito... talvez essa visão de escola que eu tenho não é a mesma que a comunidade tem, essa formação que fazemos aos pais...

... nem todos os pais participam também...

Telma - Exatamente, então pra chegar à escola que eu vejo, que eu conceituei, como eu entendi sua pergunta, o que você vê, como você conceitua a escola, eu conceituei escola dessa maneira, porém é o que tá sendo vivenciado? Ainda não, ainda não, temos grandes problemas, alguns a colega já...

P – E quais outros vocês vêem, por exemplo?

Telma – Assim a questão de conscientização mesmo da comunidade, da escola, participação efetiva das pessoas, da ponta, pra realmente vamos ver quais que são os pontos, vamos tentar solucionar, mas eu vejo também uma dificuldade. São muitas escolas, equipe talvez controlada, controlada eu acho que é um termo incorreto, poucas pessoas pra dar conta de tanto, de tantas dificuldades que aparecem, então vejo essas questões que deviam ser trabalhadas...

P – Qual a percepção de vocês, por exemplo, vocês sentem de alguma forma no que tange a formação do docente, abandonados em sala de aula, isolados, do processo?

Mariana - Eu senti essa dificuldade, esse sentimento de abandono, ano passado quando eu fiquei com uma criança especial em sala de aula. Acho que partiu daquele princípio assim, não, não vamos fazer essa calçada, primeiro vamos mandar ele pra rua e depois fazer a calçada... então é complicado, não porque a professora não tenha habilidade, que habilidade a gente vai criando de acordo com... Não é pelo milagre, né? Então às vezes o professor precisa mesmo de um apoio, que às vezes a pessoa acaba se envolvendo de tal modo, que por um momento que a professora... dentro da sala de aula, dentro da escola, a professora tem uma vida, e lá fora ela também tem, então eu acho que tinha, que devia ter um social, uma pessoa que olha isso, é o que falta, eu acho.

P – E o que o resto... concordam?

Renata - Concordo com ela, inclusive eles comentam tanto que a criança especial... ela tem todas as formas, [não é verdadeiro] na verdade fica mesmo só com o professor e o professor se torna totalmente responsável por ela. Se acontece qualquer coisa é o professor, então não vejo essa participação assim de todos, diretor, coordenador, os outros professores, inclusive eu mesma quantas vezes eu gostaria de ajudar a minha amiga do lado, não tenho tempo, e não dá pra você deixar a sua sala pra ir lá ajudar, porque dependendo da criança precisa de ajuda mesmo, então eu deixei.

Telma - aí entra a questão do apoio, o apoio vem, começa é claro, aqui da secretária que é o eixo. Então aqui teria que ser passado pra todo mundo, não adianta só passar... que nem os nossos coordenadores, nossos inspetores toda semana eles têm curso, eles não vêem que o curso é formação? E nós? Nós é que estamos lá dentro da sala de aula, nós precisamos diretamente dessa formação, diretamente dessas informações, então aí que eu acho que o apoio tá sendo um pouco desviado do caminho, não tá chegando do jeito que tem que chegar, e aí eu acho que caí, acaba caindo.. tá havendo um desvio do caminho.

Renata - Eu concordo com você em alguns pontos, mas aí acho que dependendo da situação, eles passam, pelo menos lá na escola, eles passam, os coordenadores eles passam...

Telma - Eles passam, mas você concorda que você vindo aqui, é uma coisa, agora você recebendo informação de uma terceira pessoa, é outra coisa...

(...)

Renata - Mas mesmo assim a criança especial dentro da sua sala de aula é igual ela falou fica complicado, super complicado, e o que eles colocam em todos os momentos, que eu (...) Quando eu peguei uma criança assim, tudo bem que ele saiu, ficou pouco tempo comigo, a mãe tirou e colocou em outra escola que ela ia mudar. É difícil gente, é muito assim, não sei que termo que eu uso, mas é verdade, eles passam isso o tempo todo a criança especial dentro da sua sala é responsabilidade de todos, todos vão te ajudar, que ajuda o quê?

Telma - Nós temos a consciência, lá na escola a gente tem uma criança especial, a gente ajuda a professora, eu tenho consciência, eu vou lá e faço minha parte...

Renata – Uma só na escola também fica mais fácil, (...) ter quatro, cinco...

Telma – É questão de consciência, cai na formação de novo...

Renata – Isso é verdade, até me desculpa, até retiro, é verdade, eu pensei mais no meu lado. Tem um só na escola fica fácil, agora igual e gente tinha assim, eram cinco crianças, tinha um na minha sala, depois tinha outro na outra sala, sei que era um total de cinco crianças, então a gente fala assim, mas é verdade, não tem como também o coordenador, o diretor...

P – Só pra eu tentar pegar aqui, existe em alguns momentos esse sentimento de você estar sozinho em sala, sem o apoio necessário sobre determinados assuntos, no caso em relação à criança especial, achei interessante porque mesmo a questão da formação, agora a gente vai entrar justamente num processo, formação, e de uso de um outro... lógico acho que deve ser muito mais difícil trabalhar com criança especial dependendo do nível da patologia do que com o computador, mas é um momento também que pode vir esse sentimento de novo, de estar sozinho com aquilo e ter que usar aquilo, do computador, então é interessante. Alguém mais sobre o que é escola, teria alguma observação a fazer ou a gente pode passar pro próximo item aí... pode passar...

... acho que definiram muito bem...

P – Bom, então a segunda parte da reflexão é justamente o que é o computador, a gente não está pensando o computador na escola, mas o que é o computador para você, mesmo que você não use, que você use, quais os sentimentos que vêm em relação ao computador, significados que você fosse dar para o computador, como você vê o computador hoje de uma maneira geral?

Telma - Bom, eu acredito que ele deve ser não uma dependência, mas uma ajuda, eu quero que ele seja isso na minha vida, tanto na vida com as crianças também, e gente vê a tecnologia veio, tomou conta de tudo, e a gente fica lá na escola, e as crianças (...) jogos eletrônicos, e aquelas brincadeiras nossas de infância? Estão desaparecendo, então a gente tem que tomar cuidado com o uso do computador dentro da escola pra não tomar conta de tudo, eu acho que nós professores é que devemos tomar muito cuidado com isso, porque eu não quero jamais que as crianças... é que eu prefiro as duas coisas, que gostem... limites... a gente tem que ter o limite pra usar uma coisa, e lembrar que a gente tem um espaço pras nossas brincadeiras de roda, brincadeira de cantar, é essencial na vida...

Érika - Ele vai precisar disso, pra até desenvolver-se, ter uma saúde de qualidade, ele sai da escola, ele vai pro computador e lá a gente sabe como aquilo fascina, e fica uma, fica duas, fica três, eu não tempo pra correr, eu não tenho tempo pra (?) e aí a qualidade de vida deles, de saúde, que a criança precisa de correr, precisa de saltar, isso ajuda a desenvolver o crescimento dela forte. E então o computador a meu ver é um recurso importante, é mais um recurso pedagógico pra mim, mas que ele precisa ser trabalhado essa questão que a ela falou, até que ponto pode...

P – Mas e pra vocês, a gente vai ter esse momento, o terceiro, de reflexão sobre o computador na escola, mas na sua vida, esquece o aluno agora, no terceiro momento a gente vai falar do computador na escola...

Telma - Eu coloco da mesma forma, pra mim na minha casa eu não tenho computador. Eu tenho que comprar o ano que vem, não comprei ainda por conta também da minha filha, minha filha tem cinco anos, eu acho que não tem necessidade ainda, a partir do ano que vem, eu vou tá adquirindo um pra tá começando a trabalhar, mas eu pretendo trabalhar da mesma forma. Não quero ser uma viciada, não quero ficar lá e esquecer da minha família, vou ter que ter a habilidade pra orientar a minha filha e me policiar também contra isso, não me viciar no computador, não viciar a minha filha, e ter esse momento certo pra tá usando, pra ser uma ajuda também.

P – Vê como ajuda, mas precisa ter limites.

Mariana - Porque eu acho que o pensamento é bem assim, se você de forma exagerada, você acaba perdendo tempo...

Telma - Perdendo tempo e perdendo aquela coisa da família, você deixa de conversar com o seu e fica ali naquela máquina o tempo todo, você fica sozinho, eu acho que você fica sozinho...

P – Todo mundo...

Renata - Eu também concordo, é uma coisa muito fria, até por isso, falta assim estímulo...

P – Depois eu vou contar uma história...

Renata – Mas ao mesmo tempo eu vejo como uma coisa maravilhosa, se você souber usar claro como ela colocou, porque é muito rápido, se você senta ali... nossa é informações de tudo que é jeito, principalmente quem tem acesso à internet, não tem coisa mais rica do que isso, mas tem que tomar cuidados com os programas, igual a televisão, tem coisas que você...

P – Entendi, depois no final eu conto uma história de ficar sozinho por causa do computador, [que eu conto] pros meus alunos...

Renata - Boa ou ruim?

P – É ruim, eu acho trágico...

Renata - .. a minha filha mesmo teve uma época que ela começou a ficar tão viciada que ela chegava da escola às vezes as onze e meia, se você deixasse acho que dormia lá [de frente] do computador...

Não dormia...

Renata - É, não dormia, ficava lá...

(...)

Margareth - eu com relação ao computador, eu me sinto meio (?), eu me sinto uma analfabeta digital, porque minha filha liga, desliga, ela tem a idade dela. Já tá na escola, aí mexe, tanto que ela me ensina, mãe é aqui... então eu tento controlar pra que não aconteça isso, mas eu já tenho filho adolescente também... ele fica “ai mãe você não consegue ligar”... difícil, uma analfabeta e pronto...

[porque na verdade quando ela não consegue ligar alguma coisa, eles não tão em casa, eu também consigo]

Margareth - ... filho, me ajuda por favor, então eu vejo com relação a isso, eu acho legal, mas eu... quando começa alguém “eu vou te ensinar”, meu marido ou meu filho”, “vem cá mãe”, (?) você tem que ficar muito atenta...

P – Mas você sente necessidade de usar?

Margareth - Ah, eu sinto, às vezes não tem ninguém pra fazer um bilhete lá na escola, e fala fazer no computador, ah, não sei, eu vou lá. É chato, eu me sinto meio... não que eu seja melhor que ninguém, eu poderia já saber direito, é um relaxo , da parte [da falta] de vontade, porque eu me sinto meia frustrada... mas eu quando eu começo a querer aprender, eu sei que na hora de selecionar, a pessoa vai dizer mas como você não sabe? Eu não sei mesmo, eu quero aprender, pra mim faz falta.

Renata - E que eu acho também super importante é que você arquiva tudo, fica tudo bem organizadinho...

P – Você já usa?

Renata - Não, mas eu já fiz...

(...)

Renata - ... Vai lá puxa, pega isso, pega aquilo... [fica perdido], tinha uma caxinha em casa, mas era tanto papel, mas tanto papel... é muito importante...

P – O que mais, alguém teria mais alguma coisa sobre o computador?

Margareth - [Vai cair] no que a Erika falou, se não perder tudo...

Mas tem em disquete...

Érika - Eu não sei o que aconteceu, que eu emprestei o disquete, não apareceu e deu pane no meu computador, e eu perdi o disquete, perdi...

Margareth - Mas aí igual livro, que você empresta alguma coisa assim...

Margareth - Tem que ter o equilíbrio, que nem ela falou. Até pra gente mesmo o computador tem que ter equilíbrio, porque é uma máquina que pode falhar também. Então acho assim que tem que ter equilíbrio pra usar...

P – Beleza, vamos então pra última reflexão, que é justamente o que a ela tinha começado a falar, a própria Erika estava falando, que é o computador na escola. Não é na escola, mas na sua escola, qual o significado dele, qual o papel dele, na sua escola, onde você leciona, para sua comunidade, para a turma que você leciona, como é que vocês vêem essa questão?

Maisa - Vou falar o que a Telma já falou (...) se não fica muito repetitiva. Então falando um pouco do que ela falou, [que ela reflete a minha escola] então o computador na minha escola é uma realidade das crianças, eles têm em casa e trazem essa novidade pra escola, porque eles comentam, “ai, vi isso, vi aquilo”, (?) e não aprende. Eu tenho lá na escola alunos que não têm mais interesse em fazer atividades rotineiras, ai chama a mãe pra conversar, investigar, aí vê que essa criança fica limitada na casa dela o tempo todo no computador,

então você dá uma folha pra desenhar, ”ai, não quero”, “ai, não quero”, só quer ficar grudado no computador, quer dizer é uma realidade, tá presente na vida dele, no cotidiano, mas que tá limitando as crianças pra dentro da educação infantil.

P – Lá na sua escola, já tem computador?

Maisa - Tem lá na escola, criança não usa, eles têm em casa. Lá na escola tá instalado, nós professores tivemos contato uma vez, e as crianças ainda não usaram, mas as crianças têm em casa e as mães não impõem esse limite. Isso tem sido muito conversado com as mães, que é importante, tá aí, mas tem que saber usar, criança tem que brincar, tem que ter habilidade, tem que ter contato com outras crianças, que a maioria mora em prédio, em apartamento, fica muito limitada àquele mundinho dela e fica o dia inteiro no computador. Então você pede pra fazer um desenho livre, “ah, não sei”, “ah, não quero”, vai brincar, “não, eu quero jogar joguinho”, então é importante? É, é uma realidade? É, mas a gente tá precisando tá trabalhando com essas mães limite mesmo, a quantidade, dosagem ideal pra aquela criança, ficam crianças sedentárias, não querem brincar, são cansadas, “ah, não quero isso, ah, não quero aquilo”, lá na minha escola é uma realidade, mas que precisa ser trabalhada.

Érika - Mais uma tarefa pra nós

Maisa -... muita novidade, ah professora saiu isso na internet, comentam nas rodas da conversa, eu fico boiando, então eu tenho que ir atrás, de buscar, porque eu sou perdida . Eu sinto muito medo, muita insegurança da minha parte, desligar o computador eu fiquei desesperada, “vem ver o que aconteceu...” Meus filhos, adolescente, não têm computador em casa, mas já fizeram curso, eles entendem tudo, agora ano que entra a gente vai comprar um computador porque meus filhos adolescentes tão pedindo, porque eles sentem, dezesseis, o de dezesseis já fez dois cursos, ele manja tudo, ele fala tudo, eu fico boiando, e lá na escola eu fico perdida, já fiquei desesperad. Foi pra lá e ele foi dar uma aula pra gente, nossa, eu falei... ficava tremendo assim, e agora o que que eu faço? Ele “não calma, não vai dá pane nenhum não”, mas é uma insegurança minha...

(...)

Maisa - ... procurando um curso, comprar, pra ter em casa, pra mim mexer, vê que pode acontecer e faz o programa voltar, mas não vai quebrar, porque primeiro aquela insegurança...

P – Legal. Que mais, o que vocês pensam aí sobre o computador? Concordam com ela, discordam?

Maisa - A realidade dela é um pouco diferente da minha, que eu trabalho lá no Jardim (?) tem um poder aquisitivo melhor, tanto que tão pagando melhor professor, eles têm bastante recurso...

Érika -.. e lá na escola os computadores chegaram e vocês já tiverem acesso a eles?

(...)

Telma - ... chegou e na próxima semana a Cristina já ajeitou os computadores, e aí nós (?) porque eu não sabia nem ligar o computador, aí ela me ensinou a ligar, eu ajudei a ligar, aí ela comigo. Eu dei uma atividade pras crianças, aí a gente ia fazendo rodízio no computador porque são oito, né?

Na escola são dez...

Maisa - Depende do espaço físico, né? Cada escola tem seu espaço físico...

Telma – Aí a gente ia fazendo rodízio com as crianças, mas eles entraram num joguinho do desenho, como é que chama?

P – “Paintbrush”

Telma – E aí desenharam, pintaram, colocaram as cores e ficou nisso. Aí veio um aviso no computador que ele ia expirar em dois dias, [e aí não deu pra fazer mais nada]. Mas eu acho que foi a única sala, foi a minha, que teve essa oportunidade. Acho que só duas crianças na minha sala possuem computador, as outras são todas da favela, então senti assim a fascinação deles, os olhinhos brilharam, aí tinha um que já tinha contato com o computador, eu sei que ele puxou, como chama aquela parte que vem escrita no computador... onde tem os escritos no computador, que aparece na tela escrita. Ele puxou primeiro da tela, e eu falei “e agora?” Aí veio o Gabriel que já tinha computador, “não professora é só fazer isso aqui”, “muito bem, Gabriel”, a gente aproveita pra aprender também...

Há troca constante...

P – Como é que vocês vêm na educação infantil o computador, precisa?

Telma - Eu acho que precisa e pra gente não cair tanto assim naquela coisa, sou muito assim de... eu acredito que não deveria ser só serviço no papel pra nós. Eu acho que deveria também vir um professor específico pra trabalhar com esse tipo de coisa. Não que eu não queira trabalhar, mas eu acredito que se tivesse uma pessoa de fora pra auxiliar ou mesmo pra trabalhar com as crianças em aula, que ficasse junto, eu acho que o trabalho seria mais proveitoso, e aí a gente também não tem... nossa realidade não é um computador pra cada criança, nós temos essa coisa de fazer rodízio, e eu senti na pele, não é fácil fazer isso. Não é fácil, entendeu? Então eu acho assim: vindo uma pessoa pra ajudar, eu acho que o trabalho fica melhor, pra gente controlar as crianças que tão ali numa outra atividade e com o computador, que fica assim, “aqui”, “professora!”, “professora!”...

Renata - Mas que não seja tão demorado, que às vezes fica até vir essa pessoa também, igual já lá instalado, porque não já usar, não é verdade?

Maisa - Mas alguém... tenha algum apoio da escola, coordenador, dirigentes, alguém da escola que tenha um conhecimento básico que possa te auxiliar...

... sim, no dia lá, a Cristina foi e me ajudou...

... enquanto professora você levaria sua sala sozinha pra sala de informática?

Maisa - Eu com trinta e dois eu não levaria, eu não daria conta, mas se tivesse alguém da escola pra me ajudar, auxiliar, aí até dá, porque é um trabalho conjunto, a escola tem que tá envolvida...

Telma – O projeto é que todas as idades mexam, não é? Eu fiquei com a minha fase três, com a fase dois eu não tive coragem de ir...

(...)

P – Fase três é?

Telma – Três a seis anos... a gente tem sala de maternal... fica complicado, pra você controlar trinta crianças de três anos numa sala com dez computadores, e quando você tá lá os outros tão aqui se matando, entendeu? Então a gente tem que se reunir pra fazer informática, é bom ter o computador? É bom e também não é, por conta desse...

... precisa de um apoio, né?

P – E o que vocês acham que traz o computador pra essas fases da criança?

Telma – Bom, eu particularmente, tanto é que eu não tenho em casa por conta da minha filha que eu achava que era muito cedo, com três anos eu acho que é cedo pra colocar uma criança na frente do computador, eu não concordo...

Renata - Quanto mais cedo, melhor é, tem mais facilidade pra aprender...

Telma - Eu acho que não, porque aí caí naquela questão das brincadeiras de infância...

Renata – Mas aí na realidade você vai limitar. De repente quando tiver cinco, seis anos, vai dar na mesma, doze, catorze anos (?) [eu sempre tive] desde que era pequena, agora é que tá pior. As minhas filhas, [quando entra na idade] não tem jeito, tive uma conversa séria, porque na infância eu percebia que elas brincavam, viam televisão, estudavam, tudo normal, e o computador só que aí é mais pra jogar, uma das coisas que mais estimula eles, chama a atenção, é o joguinho, querem jogar, depois vai pro desenho] mas eu acho que é por isso que tem tanta facilidade de aprender, e a mais velha nem fez curso, e a outra do meio que não tinha muito interesse, pediu pra fazer curso, tudo. Eu coloquei, até hoje não tem muito interesse não, então eu acho assim vai da pessoa também, da criança tá brincando, sei lá o que de repente acontece, que a mais velha, nossa, se deixar demais no computador, mas faz tudo, tudo que você pedir, faz. Já a do meio, que tem um ano de diferença pra outra, não é muito assim, tem que ficar empurrando se não passa longe também. A mais nova também gosta, e eu acho que não chegou a acontecer isso, quanto mais nova melhor, é o meu ver...

P – Que o resto do grupo pensa?

Érika - Eu vejo que assim quanto antes a criança tiver contato com o nosso (...) orientador, educador, orientar dentro do objetivo, porque o que é o objetivo? É levar minhas criança de pré-escola de educação infantil pra experimentar, pra sala de computação, o que nós vamos ver hoje? Hoje nós vamos conhecer o aparelho, então nós vamos lá conhecer, isso é o monitor... e agora? Hoje nós vamos lá pesquisar sobre meio de transporte, esse é meu projeto, que eu acho que tem que ter... é maternal? Jesus, colega, não quero tá na tua pele... mas o maternal, pera lá vamos conversar, vamos conhecer, pode derrubar os monitores lá mas tudo bem, então você vai ter que ter uma organização mais... e vai mostrar, agora nós estamos vendo lá jogos. Porque vamos só brincar, acho que vê o computador algumas pessoas fazem do computador na educação infantil, “ah, vamos entrar só com os jogos”, ele pode jogar? Pode, mas pera lá, nós tamo fazendo o quê? Hoje nós vamos pra sala de informática para brincar um pouquinho? Vamos, mas nem sempre, hoje nós vamos para a sala de informática porque nós temos esse projeto e nós vamos ver X, vamos pesquisar os meios de transporte, sei lá, aéreo... vamos pintar um desenho, qual que é o projeto? Meios de transporte, então vamos pintar um avião, eu vejo por esse caminho. É importantíssimo, tem que ter um objetivo, para, e quanto antes o conhecimento chegar. Claro, obedecendo a cada faixa etária, eu não posso, sei lá, entrar num programa que não seja apropriado pra faixa etária...

Renata - Até porque às vezes não vai ter interesse. Igual, por exemplo, quando eles começam, pelo menos em casa eu percebia, o maior interesse deles é mais por jogos, brincadeiras, aí depois vai pros desenhos, aí vai crescendo gradativamente, mas os jogos acho que fascina muito, por que não deixar também?

Érika - Não, deixar e ter alguns limites...

Renata - ... eu acho que até pra aprender [com gosto], se não de repente vai ver aquilo ali como um negócio assim...

Érika - Dentro da educação infantil, na escola, eu acho que o próprio professor ele vai ter que ter um cronograma, temos aula de informática na segunda e na sexta, na segunda nós vamos poder jogar? Na sexta pesquisa, ou vice-versa, um dia pra uma atividade mais lúdica, outro dia pra uma atividade mais direcionada, ou dividir. Se bem que é tão pouco tempo que a gente vai (?), são muitas salas e poucos computadores, já é um avanço...

Renata - Eu acho assim que até que tá atrasado demais, pelo tempo que tem computador já aqui no Brasil, tá chegando agora na escola! Pelo amor de Deus, né? E para mim, não ter nem interesse ainda, gravíssimo, eu fico até com vergonha...

Margareth - Tem umas coisas legais... programa acho que desenha, tem uma que pinta, mistura cores, eu acho que assim puxar pra esse lado, tentar colocar o que a gente trabalha em sala, papel, no computador...

GRUPO FOCAL 3

P - Bom, então vamos lá gente. A forma de discussão ela é aberta. Quem sentir vontade de comentar, de discutir... se todo mundo ficar em silêncio obviamente eu vou fazer pergunta. A primeira questão é: a escola, a sua escola, qual o significado da sua escola, qual o sentimento que vem a sua cabeça quando você fala da sua escola?

Iara - Posso começar?

P – Pode.

Iara - Bom, a escola onde eu trabalho é, bom, mudou o nome, ainda tô me adaptando, lá há treze anos, vai fazer treze anos...

(...)

P – Pega essas cadeiras aqui... vão cortar você aqui... chegou todo mundo agora...

- Eu vou ficar lá fora...

P -... deixa só eu explicar pro pessoal que tá chegando agora exatamente o que que é, que aí

[...]

P - Então a Iara volta a ter a palavra.

Iara – E o seguinte, tava falando que há vinte e três anos que eu sou professora, tô há quase treze, assim são vários sentimentos, amor mesmo, que eu tenho amor por aquilo. Eu tenho maior orgulho, não é o termo não é esse, ter aquela escola em Mauá e pode fazer parte. É uma coisa... e felicidade maior vem dos problemas, porque ter problema não é... é como uma família e toda família tem problemas. Tem coisas boas e não tem, por isso mesmo é um grande laboratório. Pra mim aquela escola era um supletivo, agora não fala mais essa palavra, mas pra mim como (?) foi o grande supletivo dentro dos meus quarenta e três anos, quase quarenta e três, porque ali a gente ficou muito próximo. Eu sempre trabalhei em escola particular e a gente não ficava tão próximo como a gente tá lá, e esse trabalho de sentimento, de emoções positivas e negativas [que fazem parte] é um trabalho comigo mesma. Tive que trabalhar, cheguei lá com uma postura, sou outra, tanto é que a duas professoras lá na escola que eu faço, que eu ficava buscando a melhor escola, os melhores colegas, sei lá o quê. Todas as escolas deram problemas, todos os colegas deram problema, e o problema na realidade era a minha pessoa que eu precisava modificar, tanto que agora eu tô lá há treze anos e não mudei de escola. Quando eu tive a possibilidade naquele ambiente de... eu falo isso, eu sou agradecida em todos os sentidos, pela existência delas, de eu fazer parte. Porque pra mim é como se fosse um laboratório. A Iara que existe hoje é muito melhor graças à escola, e fora outros benefícios, mas aí você já não quer saber, né? Mas como ser humano, pra mim me dá muito orgulho e eu tenho amor]tanto é que quando a gente foi apresenta no Fórum Mundial, o orgulho era de tá levando o nome, pessoal saber que essa escola existia...

P - Você falou que tem problemas... e felicidade...

Iara - Felicidade é o seguinte, a gente vê o grupo. O grupo é muito forte, é muito bom, o grupo é um grupo estudioso, o grupo busca novidade, aplica, até um pouco perfeccionista porque quer sempre melhorar, tendo condições ou não disso, mas eu acho que isso é coisa mesmo de professor. Professor num primeiro momento ele fala assim “ah, [não] vou fazer”,

mas daqui a pouco ele tá fazendo e caprichando e fazendo melhor, que é amor mesmo, eu não tenho outra palavra pra designar esse... embora ali cada um ama do seu jeito, acho que ninguém ama igual, mas todos ali amam. Enquanto você tem amor, você trabalha também com o diferente, as diferenças é que complicam, entender, aceitar os outros, e isso eu tô falando das pessoas, tô falando de mim, da minha dificuldade em aceitar as diferenças, mas com isso lá eu tive que trabalhar e tô trabalhando ainda porque é um pacote fechado... de até trabalhar com paixão mesmo, de entender algumas coisas que davam muita raiva na relação, porque não ocorriam da forma que a gente, eu pelo menos, esperava, e hoje eu entendo atrás da cada ser tem uma história anterior que a gente trás, mas ali, não sei já como é com as meninas, como a gente trabalha oito horas. É lógico, a gente fica mais ali que com a família da gente, aliás ali... porque em casa é fácil, mas tem... que nem por exemplo ocorre a apresentação de um resultado de trabalho, você chora como devem chorar pelas crianças, e a evolução dos adultos. Eu não sei trabalhar com crianças, nem com adolescentes, mas o adulto, é que no adulto, ele funciona como espelho, você acaba vendo nele as suas limitações e trabalhando (?) eu sinceramente.. se você não tem vínculo, você nem (?), mas isso eu não escondo. Gosto de falar do orgulho de fazer parte dessa escola, e saber como é.. porque a escola existe aqui, que ela já contribuiu muito e ainda continua... mas palavra chave é amor mesmo, não tem jeito...

P – As outras, quais os sentimentos que aparecem, seja de felicidade, seja de dificuldade? O que tem mais aí que a gente pode falar sobre isso?

Iara - Posso completar uma coisinha. Eu só acredito que não dá mais pra fazer de conta que... a minha escola acontece, dia de visita, só coisas lindas, que elas querem, não, acho que tá num momento, num momento verdadeiro que a gente tá vivendo, porque se fosse dirigente, supervisor, tal, chegasse na minha escola, chegasse “olha, tá tudo funcionando cem por cento”, aí eu ia fazer uma investigação porque é mentira, não existe, não é real...

Melissa - É como você disse, só complementando o que ela falou, que acho super feliz a fala, que a gente trabalha é por amor mesmo, compromisso. A gente vai por amor, e é o nosso segundo lar, porque como ela falou também nós passamos mais tempo na escola do que na nossa própria casa. Até mesmo em reunião de pais eu comentei com eles “eu passo mais tempo com o filho de vocês, com vocês, do que com o meu próprio esposo e com meu filho”. Então quer dizer nosso segundo lar, e o que a gente quer de bom e de bem pra nós, nós queremos lá também...

P – E as dificuldades, quais as dificuldades?

Melissa - ... conversando com o outro, de repente você quer conversar com uma amiga e não dá. Eu tenho muita dificuldade porque eu trabalho no integral então não vejo a professora que fica com as minhas crianças no período da manhã, se nós nos esbarrarmos será porque eu cheguei mais cedo ou então ela ficou pra conversar. Então essa é uma dificuldade que eu encontro na minha escola, seria a falta de tempo pra gente tá sentando e conversando um pouquinho mais. Nossos momentos da gente se ver também acaba não acontecendo encontro com o pessoal do período da manhã...

- Acaba sendo curta, né?

Miriam - ... uma dificuldade que eu sinto é essa: a falta de tempo pra sentar com o pessoal que trabalha no período da manhã. No entanto há esse tempo no período da tarde, agora algumas horas que resumiria seria mesmo a aprendizagem. A experiência que a gente tem tanto com as crianças quanto com as colegas, esses momentos de (?), que eu acho isso maravilhoso, porque pouco tem no Estado, que eu trabalhei no Estado e na Prefeitura, eu

acho maravilhoso na Prefeitura. A gente trabalha, a gente mostra um pouquinho do que a gente conhece, e é tudo ali de repente que a coordenadora coloca pra nós ou alguém vai fazer palestra, coloca pra nós, e a gente monta coisas. No último momento nós montamos um quadro lá e depois (?), então é muito bom essa parte da comunicação entre nós com o período, mas há a falta da comunicação com o outro período.

P – É, isso já apareceu em outros grupos de diferentes formas, depois eu comento assim... uma [constante] que apareceu nos outros grupos, quero ver com vocês também, apareceu, e tudo que eu tô perguntando às vezes não foi porque eu perguntei à vontade, porque apareceu nas outras conversas e aí eu tô vendo, [pessoal] falou de desafio, desafio, [seja no caso] de escola municipal é um desafio... vocês acham...

Com certeza...

Quem trabalhou no Estado, também...

P – E aí tem desafios bons e desafios ruins, quais são os desafios hoje que te motivam e te desafiam?

Iara - Eu acho que o grande desafio, eu não sei pra elas, mas pra nossas colegas é incluir o micro porque eles que nos incluem porque nós não temos. Porque eles que nos ensinam como que faz pra tê-los porque a gente não foi preparada, agora tá tendo...

Clara - ... mas eu acho, eu sinto assim, que os professores rejeitam um pouco,, sabe, não vão em busca...

- É uma resistência, uma resistência do computador...

Iara - Tudo novo, diferente, eu acho que ele vai te abrir, nem que seja mínimo, eu mesmo que não tinha noção nenhuma. Hoje eu já posso pegar num computador que eu já entendo um pouquinho, uma noçãozinha...

P – Inclusão, vocês tão falando exatamente de quê?

(...)

P - ... realidades especiais...

... são adultos...

Iara - Mas eu acredito nisso, acho que no setor público, isso é uma experiência minha, cada um vê de um jeito. Se a gente for esperar tá tudo pronto pra começar, não vai fazer nunca, porque é um processo, é tudo processo, a gente também tá, primeiro (?) que eu peguei, “ah, não quero desviar do assunto”, mas foi há nove anos atrás, e eu não peguei porque eu era generosa e bondosa. Foi porque ninguém queria, eu fiquei imaginando e me coloquei numa situação daquela, querer estudar e não ter quem, porque dá medo mesmo, é assustador, mas dá certo, realmente tem gente já fazendo curso, mas a gente também tá em processo, não é só o processo do sistema... os (?) também fizeram as nossas diferenças, ajudaram...

Clara - Porque eu mesmo não saberia respeitar a vontade deles, pra mim ia fazendo as coisas e fim, hoje em dia já não, eu já vou perguntando, mesmo que seja, sei lá, num piscar de olhos...

- Tem que ter a vivência, não tem jeito...

- ... tem que ser na prática.

P - O que você falou, achei curioso aquilo que você falou, o professor tem resistência à coisa nova, você tem esse sentimento, os professores têm?

(...)

Adriana - Eu falo da minha pessoa... tem, porque de repente, olha quando... esse novo processo que a gente tá ensinando as crianças da parte mais inicial. Mudou completamente a maneira da gente dar aula, então nós fomos criados dentro da escola dita tradicional, mas que não tinha nada de tradicional. Eu era de família pobre e eu ainda fui criada em escola de freiras. Fiz o magistério, que era uma maravilha na época, então assim toda preparação. Aí de repente chegam pra mim “não, tudo que você fez até agora tá viciado, tava errado, tem coisas que você pode tá melhorando”. Então eu aprendi a dar aula daquela maneira e dava muito bem, eu achava, aí de repente tive que reaprender, tive que reaprender a dar aula, eu acho que isso aconteceu com todo mundo. Isso é um pavor, o número de professores que procuraram psiquiatra aqui em Mauá foi muito grande. Foram oito anos de luta e de briga, por mais que às vezes a gente não queira botar pra fora, mas essa resistência existe, porque mexe com os seus brios, com o seu lado profissional, com o seu eu, que é uma coisa assim que assusta, ou quando a pessoa, eu acredito que a maioria dos professores aqui de Mauá fizeram, é encarar esse desafio e (?), então se existe uma maneira melhor, a gente não tá indo pelo caminho certo, então a gente vai trocar de caminho, eu sei que isso tem sido feito...

Miriam - É o grande desafio nosso, né?

Adriana - É, porque é a palavra que mais escuta...

P – Vocês entendem esse processo de mudança, seja de pedagogia, seja de novos projetos de inclusão, você se sente isolado do processo, sozinha?

Miriam - Às vezes quando você tem interesse, tipo você quer lutar por aquilo, você vê que é uma proposta nova, que ou você vai se separando tempo, você encontra muitas dificuldades, de repente você se vê sozinha e você encara. Aí você é vista como aquela que quer aparecer. Então pera aí, ... (?) maravilhosa, você tá sendo líder, por quê? De repente, [sabe atriz] e os nossos sinais? Vai passar pros colegas, então aquilo já não é do interesse dele, jamais pode chegar num ideal na vida, então acontece isso...

Adriana - Eu dizia graças a Deus não peguei nenhum, graças a Deus não peguei nenhum, até que um dia apareceram dois na minha sala. Só que agora é só educação infantil. Assim no primeiro dia fiquei apavorada. “O que eu vou fazer com esses dois”, um com síndrome de Down, a outra menina com problema de... totalmente parte neurológica abalada, parte do raciocínio, “que que eu vou fazer?” O menino vivia me agarrando, me agarrava... mas passando assim a primeira semana, falei “pra que que eu tô me armando?” A situação deles é igual a minha, pra eles tudo é novidade, então quer dizer quando a gente tira não o preconceito, porque graças a Deus eu não tinha, porque eu tinha muito medo de lidar com eles, porque era algo diferente, não porque eu não quisesse alguém especial na minha sala porque Deus me livre, não nesse sentido, mas nesse outro. Eu sou uma pessoa que me apego fácil, eu sofro junto com o aluno, então falei assim eu vou me apegar... e realmente aconteceu isso, eu me apeguei, sofri, mas (?), o que aconteceu com você? A gente vai aprendendo a lidar, eu fui em busca, fui pesquisar, fui estudar, pra saber como lidar com os meus alunos, depois veio um terceiro ainda...

Iara - Porque se eles não tiverem essas coisas, a gente tende a procurar novidades, mas a gente não aposta no que a gente gosta mais, que é o medo. Sabe que Mauá, a gente vai apresentar trabalhos por aí, é mais (?), quando o pessoal tá propondo coisas, Mauá já fez, muito legal, até por quê? Eu acho que tem que ter desafio, acho que a dor... Se não tiver desafio, a gente não cresce...

Clarissa - ... tava falando graças a Deus, eu ainda não tive nenhum na minha sala, mas sabe todo começo de ano que você pega sua lista, você fica será que tem, será que não tem, eu ainda tenho muito medo de trabalhar com eles.

Adriana - O dia que aparecer você vai ficar sossegada.

Clarissa - Eu espero.

Adriana - Que você vai conseguir.

P – Vocês se sentem apoiados pela estrutura da prefeitura, da Secretária de Educação, para essas mudanças todas que ocorrem?

Adriana - Inicialmente não. No começo dessas mudanças a gente sentiu mesmo sozinhas, perdidas, depois com o tempo, não sei se vocês concordam comigo, mas com o tempo aí sim houve questões de cursos do (?), tem palestras que foram nos deixando mais aliviadas, leituras ...

Melissa - Mas houve um processo...

Adriana – Um processo é, eu acho que eles aprenderam junto com a gente...

Melissa - Exatamente...

Adriana - Eles também tavam perdidos e nós éramos perdidos...

Iara - Eu acredito que foram positivos de qualquer forma, porque a gente vê pela evolução deles. Lógico que é mais lenta, mas é real. Eu não sei vocês, mas o que a gente ditos normais, a gente cai muito na armadilha da mídia, de estipular como é que tem que ser, e eles não tem esse, e eu tô aprendendo muito com eles sobre isso, de desligar essa chave, não entrar nessa roda-viva...

P – ... você ia falar...

Melissa - Que nem logo que aconteceu essas inclusões, eu também fiquei super insegura, eu peguei uma criança, ele chegou dentro da sala batendo em todo mundo, puxou cabelo, tinha cabelo meu em todas as mesas. Fiquei super assustada... aí é de coração, a gente acaba aprendendo com amor, então fui fazendo, trabalhando, e aquela criança, e eu fiquei morrendo de medo porque ele mordida todo mundo. Então foi super complicado, eu tinha medo no meu trabalho...

Camila -Ele também tinha medo...

Melissa – Aí no final, o pessoal da educação especial falou “é por aí mesmo”, ninguém ensinou. Eu fui seguindo a luz, fui seguindo o caminho dele e no final ele acabou me abraçando e beijando. Coisa que ele mordida, puxava o cabelo, então quer dizer eu aprendi

comigo mesmo e recebo o parabéns do pessoal da educação especial, então quer dizer eu fui atrás, foi meu desafio...

Camila - É, mas eu acho que tem que ter o apoio do grupo também, porque tem um caso lá na escola que o menino ele não queria ficar em sala de maneira alguma. Não lembro qual era a deficiência dele, só que assim ele sentia necessidade de ficar com os menores, ele se identificava muito com os pequenos, então ele corria pro berçário, corria pro minigrupo e lá já as educadoras tiravam: “não aqui você não pode”. Então vamos ter um trabalho em grupo, quem sabe a gente consegue, porque às vezes só uma não dá mesmo, é uma equipe...

Melissa -... agora estamos aprendendo há alguns anos, mas no começo eu ficava lá presa dentro daquela sala com mais de vinte e seis crianças e a criança inclusive então era complicado...

... se vira...

P – Então vamos passar agora para a segunda reflexão. Primeiro a gente pensou sobre o que é escola hoje, o que vem à cabeça quando fala em escola. Agora, a gente vai passar para o computador, pelo que eu senti acho que só ela...

Clarissa - Bem pouquinho...

P -Que seja médio, você falou “eu mexo no Word”, quer dizer noventa por cento das pessoas vão mexer no Word, navegar na internet...

Adriana - Eu já mexi em computador, tenho até vergonha de falar. Eu trabalhava no Diário do Grande ABC como revisora, aí depois eu fui para o classificados. Eu recebia anúncios, mas é bem diferente, que eu mexia com essas coisas aí. Meu negócio era ligar o computador, colocar minha senha e começar a digitar o que a pessoa ligava e pedia, então quer dizer...

... você sabe...

Clarissa - ... digitação...

P – Mas deixa eu dirigir aqui um pouco mais. Quando a gente fala de computador hoje para vocês, dentro da sua vida, não é pra falar “a mídia diz que é isso”, ou então “os ricos dizem que é isso”, quando você pensa computador na sua cabeça, qual o sentimento que vem, qual o significado que você dá, qual o sentido que você dá para essa maquininha que está aí?

Adriana - É meu sonho. Só que eu não tenho dinheiro para comprar, mas é que eu tenho fascinação. Eu sei que esse é o caminho, ajuda muito no processo de aprendizagem das crianças e no nosso também. Você pode tá pesquisando, a criança também tem jogos educativos, então assim são mil coisas que você pode tá fazendo com a criança, convite, livrinho, que você fazia lá no mural, vai lá a criança começa a digitar, é super legal. Então eu colocaria como um sonho pra mim, e um desafio, um sonho e um desafio... que eu sentei na frente lá na escola diurno e tinha ... aí eu apagava, aí a diretora “não, não sei quê”, ...eu fico brava então é muito feio, e assim eu faço coisinha com biscoito, moderno, gosto de confeitaria bolo. Não me conformo, eu me senti assim uma burra, como eu me senti mal!

P – E vocês, o resto do grupo, o que vem à cabeça quando fala no computador?

- Uma coisa muito difícil...

Mirtes - ... é muita coisa, tudo que você precisa ele tem, tudo, mas é difícil. Eu e o mouse a gente não se entende. Meus filhos amam, se eu deixar eles ficam vinte e quatro horas por dia em frente ao computador, mas a única coisa que eu faço é [tá olhando] os meus e-mails. Nem mandar e-mail eu aprendi ainda, sou chique bem, eu tenho e-mail... nem mandar, eu só recebo, não consigo mandar...

P - Você consegue abrir pra ver?

Mirtes – Não, meus filhos ligam. Eu consigo por minha senha, meu e-mail e minha senha, aí eu consigo depois clicar lógico pra ver meus e-mails, mas é só, e eles fazem tudo...

P – Diga...

Melissa - Não, eu fico pensando, será que não é porque, que nem o meu caso, na minha idade, não vou aprender porque a minha idade já tá avançada, não consigo...

Mirtes - Eu acho que falta em mim é um pouquinho de falta de interesse...

Melissa - E de tempo...

Mirtes – Porque assim tudo que eu preciso tem alguém que faz pra mim. Tem meus filhos, na escola “aí digita pra mim”, tem sempre alguém que vai lá e faz...

Melissa - ...e também falta de tempo , que nem eu falei no começo, eu nasci trabalhando fora e tenho um lar pra cuidar. Não tenho tempo de ficar sentada em frente ao computador, e quem tem, né?

Clara - Mas eu acho que quando você quer, você acha... dez, quinze minutos por dia...

Melissa – Dez, quinze minutos, é só pra ligar o computador...

- ... vai mais rápido, tá mais rápido...

Clarissa - Será que não é criação também? Porque assim há tempos atrás não tinha computador. Ele surgiu como uma coisa assim que muitos não têm ainda, e eu acho, que nem eu conheço criança de três, quatro anos, que sabe fazer um download. Por exemplo, baixar uma música. Então olha só o tio dele, de quase trinta anos, mexendo no computador, ele fala “mas eu não consigo, não sei o quê” porque ele não conhece muito, aí o menininho chega “tio, é só fazer um download”, aí ele olhou assim ... o menininho foi lá fez, e ensinou, você vê, começa desde cedo, tem mais facilidade...

- Exatamente

- Tem mais vontade também porque assim (?) curso de informática.

P – Agora vocês se sentem pressionadas pela sociedade de uma maneira geral a usar o computador?

Miriam - Eu quase morri esse ano porque tinha um TCC pra fazer. Aí eu mandava a pessoa digitar, o bendito do TCC, aí a orientadora “isso tá mal digitado, que é isso no seu trabalho?” e eu sabia o que tinha que escrever, o que tava errado, que a pessoa tinha que alterar. Eu falava “altera aqui de tal forma”, recebia não tinha mudado isso ou aquilo, então sofri muito, me senti assim uma inútil,. Se eu tivesse um computador em casa, que é um desejo que eu espero conseguir o ano que vem...

- ... eu também

Miriam – Eu não tenho computador, eu acho que dificulta muito a minha vida. Se eu tivesse computador assim você treina e vai aprendendo. Se você não treina não tem como, igual carro, você tem carta, tá aqui na bolsa, que eu não dirijo, e eu sofri muito. Computador ele hoje em dia é muito importante, é uma necessidade, assim como carro. A agilidade que ele tem pra buscar as coisas que você precisa, e hoje nós não temos tempo pra tá indo em biblioteca pesquisar. Então é o computador, então eu sofri muito, é uma frustração enorme de atrasar meu projeto, de ver que teve falhas num projeto que eu fiz com carinho, que foi sobre inclusão, e eu sofri porque não tinha o domínio do computador, e eu mandei alguém digitar, e a pessoa falou que sabia digitar e não digitou. Tive um atraso na entrega, sofri demais...

P – Quem mais teria alguma sobre computador?

Iara -Cheguei à conclusão que é um bem necessário... (...) eu me sinto extremamente (?) pelo que eu tô ouvindo, refletindo,...

Melissa - .. e mesmo que você quiser fazer, não agora é minha vez, ele vai ficar ali na sua frente e não vai sair...

Miriam - Exatamente, essa é minha preocupação, é o computador da escola, quarenta pra um computador só...

P – Já que vocês tocaram no assunto, vamos passar então para terceira parte final da discussão. O que é o computador na sua escola, pelo visto você tem... trabalho com jovens adultos, você tem infantil de primeira fase, segunda fase... então, na sua escola especificamente, qual o papel, qual o significado do computador na sua escola?

Iara - É uma briga porque só tem dois, um só tem internet, então eu nem concorro, já não faço parte do grupo... mas é uma briga, porque a secretária, o pessoal (?)

Clarissa - Acho que é mais um recurso, só que falando do meu grupo em geral, eu senti muita, é muito medo, desse novo desafio. Porque a maioria das pessoas não tem conhecimento.

P – Medo dos professores?

Clarissa - É...

Clarissa - Da criança não. Da criança não, porque eu acho que ainda também é uma novidade pra ela, mas acho que dos colegas de trabalho. Muitos não têm o conhecimento, muitas não têm também o computador, entendeu? Por isso que a maioria também não vai atrás, têm dificuldade. Muitas não querem, tem gente que eu sei que não quer, entendeu? Eu acho que é um desafio mesmo, vai ter que tá, já da manhã, não sei ano que vem como é que vai ser...

- Falando do computador, aquele laboratório que foi montado agora?

Clarissa - O medo é o seguinte: será que vai querer que você ministre as aulas, ou vai vir alguém, especialista. Eu acho que é essa a preocupação. E nas outras turmas que são vinte e oito crianças, trinta e duas crianças?

Adriana - Na escola, a gente divide a turma...

Melissa – Vocês já tão usando?

Adriana - Já, as crianças foram lá, foi um barato, me senti uma retardada porque assim eu tenho no intermediário trinta e cinco crianças. Então dividiu a sala no meio, aí uma parte, nessa primeira parte eu fui junto, e ficou uma pessoa com o restante do grupo. Então ficou a diretora e mais duas funcionárias que sabem mexer no computador, e “Adriana você também vai ajudar”, “vou ajudar no quê?” se eu também não sei nada, e eu lá, e ela “vamos, sei o quê”, e eu fiquei observando, e aí eu ia ajudando meus alunos. Não sou tão burrinha assim, consegui, depois, eu tenho duas turmas. Veio a outra metade, veio a outra turma, e tal. Aaí já conseguia passar a borracha, não sei o quê, trocar tinta, falei “olha, tô aprendendo muita coisa”. Só depois no dia que nós fomos acionar a internet nos computadores, que tinha que discar para um número. Achei isso muito engraçado, porque justo o meu tinha que tá com o teclado errado aqui do lado e não dava pra acertar o número que o cara queria. Aí eu comecei a teclar o computador igual as pessoas falando em celular pra acessar. E eu lá, e eu não escutava direito, digitei o número errado, foi muito engraçado, eu me sentindo uma débil mental, perfeita perdida.

P – Na sua prática pedagógica...

Adriana - Eu acho que pra mim vai ser uma mão na roda. É super importante, até pra criança conhecimento das letras, da escrita, mas só que pra isso eu preciso aprender a manipular o computador, porque sempre vai ter quer ter uma ou duas pessoas me acompanhando, e eu lá que nem uma débil mental aprendendo. Tanto é que eu sempre digo pra minha diretora “olha, se tiver algum curso pra professor, eu sou a primeira da fila”...

Clarissa - ... tá tudo no começo, é que nem no, quando a gente saca o dinheiro lá, a gente não achava que era aquela coisa, aquele bicho de sete cabeças, o computador a mesma coisa...

Clarissa - Eu quero muito nossa!

- ... só tem dois...

Clarissa - Na escola, chegaram mas ainda não tá disponível pra gente tá usando, a gente queria muito que tivesse...

P – Quem dá aula para o infantil? Nessa fase, eles já têm necessidade de trabalhar com o computador?

Clarissa - Ah, tem, primeiro, porque assim... desculpa... mas na minha sala tem o quê? No período da manhã, sete crianças têm computador em casa. No outro período cinco têm, então eles chegam na sala e dão um banho, e os que não têm, têm interesse. Só aquela criança que às vezes não quer fazer qualquer coisa. Para eles é tudo aquele computador, é um brinquedo, e a gente sabe que a brincadeira ensina e muito. Eles aprendem demais, então ali pra eles aquela aula é uma brincadeira, tanto é que eles saem de lá realizados, e tem aqueles pitoquinhos de quatro anos: “quando é que a gente vai mexer de novo no computador?” Todo dia tem que ter aula de computador.

Clara - Eu acho que acaba enriquecendo outras coisas, por exemplo na roda da conversa eles trazem muitas coisas que eles procuraram na internet, então isso daí já dá pra você trabalhar muito...

Melissa -- Depende da clientela assim, no caso na escola onde eu trabalho, nenhuma das minhas crianças tem computador...

Clarissa - Na minha também não.

- Que local que é?

- Perto da [Cané...]...

- A minha é no [Tabariges],

- ... próximo à dela, mas a minha sala ninguém tem...

Adriana - Cada bairro, e é um grudado no outro, onde eu trabalho, onde ela trabalha. Tem criança lá que dá banho, deu banho na professora lá na hora. “Ah, porque eu faço assim, porque na minha casa não sei o quê”, ahã, ahã, no fim eu vou aprender. A gente sempre aprende com as crianças, mas assim eu sinto necessidade, além de eu querer muito, necessidade de tá aprendendo a mexer no computador justamente pra enriquecer minhas aulas. Chegar lá e falar: “a gente vai trabalhar um livro, uma poesia”, vamos buscar uma poesia na internet, uma música, aí a palavra, como é que chama? Esqueci...

Clarissa - Download...

Adriana - Down o quê?

Clarissa - Download.

P – Entendi que você falou que fez um download.

Clarissa - ... e eles falando, que é mais engraçado...

Adriana - Eles saem contando para os pais. A felicidade deles, porque eles fizeram desenho, outro usou pincel, outro não sei o quê. E não chegaram a mexer no teclado, tá indo bem devagar, ele tá aprendo a ligar, desligar, mexer no mouse, que agora eu já consigo. Porque eu pegava assim, só na setinha, eu ficava. Hoje não, pega a setinha, ah! Não que é isso, eu não sou retardada.

Clara - Igual um aluno que no começo do ano ele sabia mexer no computador. Só que ele não tinha coordenação motora pra escrever o nome dele. No computador ele escrevia...

- Isso acontece com quem fica só no computador.

- ... é um complemento.

P – Alguém já viu mais algum caso parecido com esse, de um aluno às vezes desenhando, escrevendo, ter dificuldade, chegar no mouse...

Adriana - O que eu percebo é assim, aqueles alunos que têm facilidade da minha sala pra escrever, produção de desenhos, escrita, o que for, essa sensibilidade continua no computador. Eles conseguem fazer produções... só a retardada da professora que não, porque eu consigo no papel, aí chega lá ...

Clarissa - Eu vi uma reportagem uma vez, não sei se cabe, mas aqui no Infocentro especial eu fiz um curso, no qual as meninas, as educadoras, elas mostraram uma reportagem de um

rapaz com paralisia cerebral, e ele não conseguia se expressar. Só que ele conseguiu fazer tipo, é um cabresto que fala, né? Com um pauzinho ele digitava, ele se expressava através do computador, e ele desenhava quadros, era tudo com aquele cabresto...

Já vi...

Melissa – Nossa, aquilo acho que emociona qualquer um...

Adriana - Na nossa escola, ele veio acho que da Clarice, um aluno e tá prometido um computador pra (?). Quando ele chegou, ele não tinha coordenação, não conseguia escrever, então eu era assim a escrita dele, que ele falava e eu escrevia, e com o tempo ele foi adquirindo na prática, e a gente sabe se ele tivesse computador lá em sala de aula no caso de, atrapalha a coordenação, no caso dele é uma mão na roda porque a dificuldade que ele tem pra tá escrevendo, que nem ele podia fazer produções e resolver atividades sozinho, sem tá precisando da ajuda de ninguém...

P - Deixa eu voltar agora no que ela falou. Quais outros problemas vocês conseguem imaginar que o computador pode trazer para dentro do ambiente escola?

Melissa - Olha, eu tenho a experiência da minha filha. Não sei se é um problema, acho que não era a época certa, entende? Então, foi assim, na escola tem informática, tem um laboratório e eles tavam mexendo, é (?)?

P – É um site de busca...

Clara – Então aí eles foram lá e começaram a procurar, colocaram lá cachorra. Aí nesse cachorra teve assim... cachorras do funk, cachorrinho poodle... Daí criança de oito, nove anos começaram a ter... não, aí acessaram um site pornográfico, quer dizer... isso eu não achei que era o momento correto, a minha, que já é mais devagar assim, já assustou. Agora já pros outros já abriu, então eu acho que é um pouquinho nesse sentido, de tá deixando coisa que ainda não é adequada pra aquela faixa de idade, isso aconteceu depois como acessaram lá, aí chegou em casa..

Não tem como bloquear?

P – Até tem.

- Eu acho que não...

P – Depende. Há várias restrições que se pode colocar.

- Então, na escola tem um pra isso daí, mas que nem esse...

P – Escapa, sempre tem um que escapa.

Melissa - E eu também, eu observei uma vez uma conversa, que nem no caso meu menino com outra pessoa, as palavras são muito cortadas, abreviadas. Nunca vai saber escrever... Porque, não é verdade, é uma nova forma de comunicação, então eu não sei até que ponto vai poder, então quer dizer é fácil...

Adriana - Tem até uma reportagem lá que vai abreviando, faz pequenininho...

Melissa - Aí eu fico perguntando: “O que é isso? O que é aquilo? O que que tá falando aí?”

Clarissa - Agora eles não tão nem abreviando, é tudo caracteres. Então tem uma turma, não sei se eu tô certa, mais ou menos assim, a gente é uma turma, então a gente tá se conectando, então não é mais abreviação. Agora, como é que é?.

Melissa - Como é que é? Seriam desenhos?

Clarissa - Seriam desenhos, símbolos, então eles se falam por símbolos, como se fosse uma outra língua, só vocês entendem, por que a gente é um grupo.

Melissa - E eu querendo ler lá o que ele escreveu, o que que é...

Clarissa - Uma reportagem, a mãe chegou no quarto e ficou assim “mas o que você tá escrevendo?” Ela não sabia o quê tava sendo conversado..

Melissa – Exatamente...

P – E o desenvolvimento social, motor, tem, pode acarretar algum tipo de...

Adriana - Dentro da escola você diz o computador? Eu creio que não, desde que haja alguém pra tá orientando as crianças, isso aí só vai colaborar pro crescimento deles, porque a vida lá fora é computador, né?

Melissa - Não somente no computador, mas também vai mostrar o outro lado, porque também ficar só no computador...

Adriana - E nem dá tempo...

Clara - Vocês dividiram a turma?

Adriana - É, porque a nossa escola é muito pequena e as salas são cortadas. Porque tem escola que não, o aluno fica junto, eles usam dois, usam o mesmo computador.

Clara - Mas eles entraram de dois em dois...

Adriana - Aprende a dividir, a trocar. Teve uma que não deixou a menina usar e ela ficou chateada, que ela depois voltou pra sala com a outra turma porque a amiguinha ficou no computador e não deu chance dela mexer. Isso que tinha três adultos na sala olhando, mas eu acho que só tem a acrescentar.

P – Tá jóia, alguém teria mais alguma comentário que gostaria de fazer, pode ser sobre os outros temas, alguma coisa que lembrou, que não foi falado, que deveria ter sido falado...

Clarissa - Eu acho que só pensando, não sei se cabe também, mas a parte de capacitação, já que (...) a grande maioria não tem conhecimento, quem sabe pensar mais pra frente...

Adriana - A capacitação...

Clarissa – Uma aula, não sei, um curso, não sei como seria.

Adriana - Como os dirigentes fizeram.

Clarissa - Exatamente.

- Esse é meu sonho.

- Algo desse tipo.

P – Tem um projeto, com certeza acho que no primeiro semestre do ano que vem deve começar a coisa, talvez eu mesmo participe.

Miriam - A gente vai ter que tá aberta pra tudo que vem pela frente. Eu quero. No caso da minha escola, a sala de informática tá desligada, na realidade eu não tenho tanto a falar quanto à parte pedagógica. Eu não vi os alunos ainda mexendo, então até quanto a uma entrevista acaba ficando um pouco falha essa parte, por quê? Porque não tá (?), então eu não tenho como passar esses dados, agora como professor no ACESSA. Tem um dado pra gente tá acessando, e no meu caso, que não acesso porque eu não sei, então eu trabalho com (?) e eles que vão, então tem que fazer uma lista, amanhã tem um(?). Então hoje autorização, então quem domina acaba fazendo, agora tem momento que a coordenadora me pegou e falou: "não, agora você vai digitar o projeto", eu falei: "e aí?" Ela pediu pra que duas pessoas que sabiam ficassem ao meu lado, o único domínio que eu tinha é digitar porque eu sabia na máquina de escrever e os dois ficavam me orientando, "olha, aperta aqui, aperta ali".

P - Mas esse negócio de você não ter a experiência pedagógica, não era esse o objetivo, era saber justamente como você vê a possibilidade mesmo que não use, como as pessoas vêem a possibilidade, vêem os medos que aparecem.

Iara - Posso falar uma coisa? Assim, a gente, nós professores, a gente tá sempre acostumado a trazer, e eles vêem assim, acho que vai ser o momento agora da gente receber desses alunos maravilhosos que já sabem investir na gente, ajudar os outros, virar uma comunidade mesmo, porque se não a gente não...

P – Isso que você falou acho interessante, será que isso não é uma das coisas que assusta professor?

- No meu caso... vou ter que reformular, mas acho que não...

- É que você aceita Iara, mas tem muita gente que não...

Iara - Mas que bom, vai ser outros desafios, vão abrir os nossos desafios. A gente tem que ampliar.

Clarissa - Uma idéia que eu poderia tá dando também, tô falando muito, é que eu trabalho num colégio particular também e as crianças têm aula de informática e aí como nós fazemos? Nós, professores, a gente acompanha a aula com um professor que é um técnico, então o que acontece? Cada vez mais a gente aprende, porque vai chegar uma hora que ele não vai mais tá ali, que já foi avisado, aí o que que acontece? A gente planeja junto, o que a gente pode tá colocando, pra não ficar muito vago, a informática muito fora do contexto, a gente procura tá fazendo a interdisciplinariedade, então tá trabalhando com área geométrica... tá pensando em colocar alguém pra depois aos poucos tá inserindo...

ENTREVISTA 1

P – Entrevista com a Silvana, na escola X. Então o que é a escola para você, como você vive a escola? O que é a escola na tua vida?

S – Vou começar do começo. Eu entrei assim meio de gaiato nessa profissão, não sabia bem o que era e acabei entrando. Mas eu percebi a importância da escola na nossa vida, tanto porque assim eu trabalho com crianças pequenas, então criança é uma troca de carinho, como na creche eles ficam o dia inteiro, então a gente tem que fazer um papel mais de mãe mesmo pra eles, porque eles são crianças muito carentes, precisam de carinho, que não tem atenção em casa. Então aqui trabalhando em creche mesmo eu percebi que a necessidade que essas crianças têm de carinho, de atenção, então acho que nessa faixa etária que eu tô trabalhando agora, eu acho que é isso assim, é muito de troca, claro que a gente passa também, trabalha com atividade de crianças, mas essa troca de carinho é essencial, então acho que a escola é um... a escola, assim pra mim, é isso: proporcionar momentos pra criança, coisas que ela não tem em casa, então acho que assim o que ela não tem em casa, a gente tem que suprir aqui, e a gente supri essas necessidades da criança, acho que é mais ou menos isso.

P – Você pensa que as necessidade que ela não tem em casa, vocês acabam tendo que suprir aqui, que tipo de necessidade?

S – Atenção. Até assim mesmo higiene, higiene corporal. A educação mesmo, como... Na mesa mesmo, alimentação, como é que (?) os alimentos, aprender a comer, tem criança que chegava aqui não sabia nem pegar na colher direito, então a gente ensina tudo isso, que às vezes os pais por trabalhar o dia inteiro não tem esse contato com o filho, então a gente passa muito isso. Ensinar mesmo a usar o banheiro, pequenas coisas que a gente às vezes acha que é banal, mas não é, então essas necessidades são carinho, muito carinho, amor, tem pais mesmo que não dão muita atenção pros filhos, ou por não dar mesmo, os problemas da vida, ou por trabalharem em tempo integral, então acho que essas são as necessidade que a gente tem que suprir.

P – Fica claro que você tem uma relação de carinho mesmo com a escola, mas... tem dificuldade também? Ou é mais... pensando aí... o que tem de bom na sua vida? O que às vezes você sente que é uma carga muito grande?

S – É, é uma carga, porque são muitas crianças, muitas são dezesseis, então às vezes você se sente impotente assim, é muito criança, às vezes você acaba dando atenção pra mais crianças, às vezes não, e o relacionamento com os pais também é muito complicado, porque lidar com os pais acho que é mais difícil do que lidar com as crianças, então acho que a dificuldade tá mais nos pais do que nas crianças.

P – Por quê? Os pais queriam que tipo de...

S – Porque tem pai que é complicado, porque assim, a gente faz o nosso trabalho aqui com a criança, e chega em casa a gente conversa com os pais, quando tem a possibilidade de conversar: olha... por exemplo, uma criança muito, criança que bate, não tem limite, então a gente conversa com o pai, “olha, estamos fazendo esse trabalho com a criança”, mas chega em casa, não acontece isso, o pai não ajuda também, então é mais complicado, fica difícil.

P – Você vê como uma missão ser educador?

S – Hoje em dia eu vejo que sim. É uma missão, uma coisa que eu nunca imaginei, que eu seria uma educadora, e acho que é uma missão mesmo que a gente tem que cumprir.

P – Você acha, como você acha que a sociedade vê essa sua missão? Desvaloriza, valoriza, como você sente isso?

S – Acho que... que nem, com relação aos pais, eles não valorizam muito não. Como eu tô em creche agora, eu vejo que a realidade é totalmente diferente, vai, de uma escola particular que eu trabalhava. Na escola particular, eles dão muito valor e eles, como é que se fala? eles exigem muito da gente. Mas já na creche, eles vêem a gente como babá, apenas. Vou deixar meu filho aqui, pra eu ir trabalhar, ou pra eu ir dormir, pra ir pra gandaia, o que for, porque tem isso, você sabe. Então, acho que assim, tem pessoas que reconhecem sim, mas a maioria dos pais não, não reconhece essa missão, esse nosso trabalho.

P – Agora mudando, indo para a segunda pergunta. O computador, o que é o computador para você hoje na sua vida? Não é o computador na escola, na sua vida...

S – Na minha vida. Eu acho que hoje em dia é essencial você ter um pouco de conhecimento no computador, porque é muita informação, muita coisa que às vezes você no dia à dia não... não vê, não ouve, não percebe, e o computador passa muita informação, principalmente a Internet... essencial. Então acho que assim, pra mim... mesmo assim, que nem o e-mail, pra você trocar e-mail com pessoas que tão longe, acho que assim pra tudo é essencial. Eu mesma que fiz faculdade, eu fiz letras, então pro meu trabalho serviu muito a Internet, a Internet foi essencial no meu trabalho, no TCC, então eu acho que assim hoje é essencial.

P – Você acha que muda a forma como você percebe o mundo, desde que usou o computador? O que mudou, você consegue marcar isso? Quando? Desde quando você usa o computador?

S – Não faz muito tempo não, faz uns cinco anos.

P – Consegue perceber diferenças de antes e depois, quando tinha o computador?

S – Tem sim. Porque, sei lá, tem coisas que você acaba conhecendo assim, falo mais a Internet no caso, que, sei lá, é muito novo, uma coisa que você nem imaginava que existia, coisas que você pode fazer no computador, trabalho, trabalhar em fotoshop, essas coisas assim, você nem imaginava. Eu, como eu não conheço muito, mas eu vejo assim: como é que pode fazer aquilo, colocar uma foto, passar por e-mail, é uma coisa assim tão... eu acho que enriqueceu muito, mudou muito.

P – E na escola? Como é que o computador interfere na vida dos professores e dos alunos na escola, aqui, X?

S – Aqui. É porque assim as crianças não tiveram contato com o computador, e nós tivemos muito pouco. Eu mesma, eu uso assim pra acessar minha conta em banco, e-mails, então pra criança eu não posso dizer também quê que causou porque a gente não teve ainda esse contato.

P – Você acha que elas precisam nessa fase?

S – Eu acho que precisam.

P – Para quê?

S – Que nem... quando eu trabalhava em escola particular, a gente trabalhava com CD-ROM, com joguinhos educativos, tinha muita coisa legal pras crianças, de toda faixa etária, tem CD-ROM que tem muitas atividades, pra pintar, então acho que é interessante pra criança, e pra criança conhecer também esse aparelho novo, porque tem, a maioria aqui acho que nunca viu computador, então é essencial, eles precisavam mesmo conhecer, pegar no mouse, manusear, ver figuras, dá pra fazer atividades, eles têm que ter um tempinho, uma horinha na semana pra tá mexendo.

P – Que tipo de dificuldades você acha que pode encontrar trabalhando [aqui] com os computadores e as crianças?

S – Acho que muita dificuldade, acho que ia ter um pouco sim. Pela faixa etária, além de eu achar que eles precisam conhecer, mas assim a faixa etária deles é aqueles que mexem em tudo, quer mexer, não têm muita paciência, então acho que seria um trabalho lento, mas que teria que ser feito, porque eles são muito agitados, eles vão querer puxar, vão querer pegar na tela, então pra trabalhar isso com eles teria que ter bastante tempo, começar aos poucos, mostrando, porque já começar de cara... por exemplo, colocar um CDsinho pra eles fazerem alguma atividade, acho que seria complicado.

P – Você se sente preparada para dar conta... quantos alunos têm?

S – Dezesesseis. Aí assim, dependendo de como for programado na escola, eu acho que sim, eu acho que eu tô preparada sim, porque eu já dei aula de informática pra criança, mas era faixa etária de cinco e seis, eles eram maiores, eu já trabalhei com eles, era muito gostoso, eles aprendem muito e você fica assim surpresa, porque às vezes eles sabem até mais que a gente (...) a renda diferente, a classe, mas assim você fica até surpresa como eles aprendem rápido, criança pega muito rápido. Eu falei que vai ser difícil aqui porque são crianças de classe baixa, não tem muito conhecimento, nunca viu, mas eu acho assim, com trabalho lento, processo lento, uma horinha por semana eles indo lá, aos poucos, acho que vai sim.

P – Você acha que vai ter resistência dos professores para usar?

S – Acho que de alguns sim. Acho que alguns professores sim.

P – Por quê?

S – Ó, eu acho assim, quem não gosta, eu não adoro computador, às vezes quando dá pau eu fico louca também, estressada, mas acho assim que tem professor que não gosta mesmo e não tem paciência de ensinar, que a gente sabe que tem mesmo, não têm muita paciência pra ensinar, imagine ter que ensinar pra várias crianças, eu acho que teria uma resistência sim dos professores.

P – Tá jóia. Tem alguma coisa dessas três questões, escola, computador, e computador na escola, que você não falou, que você lembrou e que gostaria de falar?

S – Acho que não.

P – Então tá jóia, obrigado.

ENTREVISTA 2

P – Então a primeira pergunta, são três perguntas, é o que é a escola na sua vida? Não é para o aluno. Para você professora [Melina], o que é o X na sua vida? Como você vive o X?

M - ... era um sonho, quando eu comecei eu tava realizando um sonho, e depois passou a fazer parte totalmente da minha vida, são quarenta horas semanais que eu vivo pra educação infantil, mesmo eu tendo outros afazeres, minha mente, meus outros afazeres, é sempre ligado à escola, a preparar as aulas, quê que eu posso fazer pra melhorar, pra ajudar, e eu tenho uma ligação muito forte com a [pessoa] de família, criança. Pra mim é minha vida, meu trabalho.

P – E ela é um espaço de alegria, de frustrações, de dor...

M – De tudo.

P – Que tipo de alegria e que tipo de frustração?

M – Sempre que você consegue alcançar um objetivo, você consegue realizar um bom trabalho, você consegue ter um bom relacionamento na escola, que acaba que os seus colegas fazem parte da sua vida como a família, então do lado das alegrias. E às vezes a frustração é justamente quando você não consegue, eu acho que na vida da gente...

P – Não consegue o quê, por exemplo?

M – Realizar determinadas, coisas que (?) um plano, um objetivo, e você não consegue realizar, não por você, porque depende também de outras pessoas.

P – Então ela tem esses dois aspectos: de ser um espaço importante de alegria e de frustração. Quando você fala em alegria, você pensar em cumprir um objetivo... de aula? Quais seriam seus objetivos?

M – De um modo geral, de um modo geral, no relacionamento com as pessoas, no trabalho que vem sendo realizado com a criança, cada dia é uma nova história.

P – E você vê isso como missão ou como trabalho mesmo? Como você vê? Porque tem esse discurso: “educador como uma missão”...

M – Não sei se eu diria uma missão, não tem o [peso duma]. Uma realização.

P – Então tá, então vamos passar pra segunda pergunta, que aí é uma pergunta (?) que é o computador. O quê que é o computador pra você hoje?

M – No início, era algo assim assustador. De repente, hoje eu vejo assim como uma necessidade, necessidade. Tem que ter... tem aquela ansiedade que você precisa acompanhar, se não você vai ficar pra trás, e agora como vai ser? Até ontem eu não utilizava e tava indo tão bem, agora eu preciso do computador? No início assim, mas não pode ser, acho que não dá ...

P – Por que agora você sente necessidade?

M – Porque tá aí, aí fora, todo mundo fala, procura, vive... qualquer lugar é o computador. No começo era assustador, agora eu tô vendo como necessidade...

P – Mas, (?) hoje você vê como uma necessidade, uma necessidade para que exatamente?

M – Porque acho que daqui pra frente, tudo que você vai fazer, tá envolvendo informática, mesmo com relação a, por exemplo, sei lá, banco, supermercado, coisa que tá no dia à dia da gente, então você vê que a necessidade tá aí, até um tempo atrás não.

P – Você se sente pressionada?

M – Hoje sim.

P – Você diz que sente a necessidade, pressionada, mas perdeu o medo, que agora não (?)

M – É, eu tenho que fazer um curso, não dá pra levar mais do jeito que eu levava.

P – E agora? O computador já chegou aqui na escola, já tá aí, e como você acha que o computador interfere na vida dos professores e das crianças na escola? Quê que você acha que vai mudar?

M – Pro professor... tá fazendo curso. Quando eu fiquei sabendo que vinha o computador, eu falei “Tá aí, já chegou aqui”. Então tava no supermercado, na loja, em casa mesmo tem os filhos, mas a necessidade do meus filho, porque tava estudando, e não chegou em mim ainda. Eu tô lá na escola, eu tenho o mimiógrafo, tenho minhas coleções e tenho anos de experiência, mas não chegou lá na escola, e hoje chegou. Então falta pouco tempo pra eu me aposentar, falta cinco anos pra poder me aposentar, mas não dá pra esperar, não dá pra ficar cinco anos sem ter o computador.

P – Mas por exemplo... viu que chegou e tem essa necessidade, mas precisa de computador nessa faixa etária com a qual você trabalha?

M – Olha, como eu não tenho conhecimento, eu não vejo ainda. Eu trabalho hoje com crianças de dois e três anos, então pra essas crianças eu ainda não vejo, de repente, quando eu começar... fazer cursos, a utilizar informática, pode ser que eu veja por outro lado. Mas como ainda sou leiga em informática, pra crianças de dois, três anos, eu não vejo.

P – E para você, o que poderia mudar?

M – Ia mudar porque eu ia em busca de coisas novas, de novidades. Eu acredito que mesmo com meus alunos hoje, eu estou com crianças de dois, três anos, mas daqui um tempo posso estar com crianças maiores, e exige uma pesquisa, a própria criança, hoje tem um monte...

P – Seria para ajudar você... para você ficar mais na pesquisa... coisas novas.

M – (?) ... a gente tem que tá sempre atualizando (?) de novidade, e é por aí agora.

P – Tá bom, Melina, era isso.

ENTREVISTA 3

P – Então eu vou começar fazendo as perguntas, e aí a gente vai discutindo. Não é um questionário fechado, dependendo do que você falar, “dá para explicar melhor”... Maria José, primeira pergunta, o que é a escola para você? Qual o sentido da escola na sua vida? Não estou falando para o aluno. Para Maria José professora, qual o papel da escola na sua vida?

M – Além de ser o local do trabalho, é lugar onde a gente vem ensinar, onde eu tento passar de alguma forma as coisas do mundo, igual você falou da tecnologia, as dúvidas que têm dentro (?) as crianças, eles vêm tirar comigo, é pra isso que eu tô aqui.

P – Você trabalha com o pessoal de qual idade?

M – Educação infantil, de quatro a cinco anos.

P – Quatro a cinco. Tá, mas assim, quais são os principais motivos de alegria, quais são os principais motivos de tristeza dentro da escola pra você?

M – Em relação às crianças?

P – De uma maneira geral. O que te traz alegria na escola? O que traz tristeza?

M – Um dos motivos de alegria é um bom trabalho que dá pra fazer, quando a gente pega uma turma... porque a questão da educação é você atingir a comunidade, a sociedade através dos alunos que estão ali, que você vai plantar a sementinha. Aí você vai ensinar a pedir “por favor”, eles vão pra casa fazendo isso, então tudo que eles aprendem aqui, eles vão convivendo. Então um motivo de alegria é quando eles têm uma família que tá empenhada nisso, que colabora, que tudo que você pede eles atendem.

P – Normalmente é assim, as famílias?

M – Aqui é.

P – E tem motivo que dá tristeza, que é normal em qualquer profissão?

M – Quando alguma coisa dá errado...

P – Como o quê? O que pode dar errado?

M – O equipamento...

P - Como é que são os equipamentos?

M – A gente vai pra sala de computação levar as crianças, de doze... oito, nove funcionando, tem por volta de quatro, três que não liga ou que não tá funcionando.

P – Você já falou aí do computador. Ainda sem pensar na escola, você já usa o computador?

M – Sim.

P – E qual o papel do computador na tua vida, o que você faz?

M – Muita coisa.

P – Por exemplo?

M – Muita coisa que até pouco tempo era manuscrito, tudo a gente vai no computador, a digitação acaba sendo mais rápida. E o acesso à informação que você tem, às vezes, num fim de semana, antes, quando queria ir ao cinema, ligava pro cinema pra ver a programação, agora você acessa no site do shopping, do cinema, já tem preço, horário...

(...)

M – Qualquer lugar que você vá, você tem informação, vai pra trabalhar (?) com a criança, e você quer a parte histórica, você entra lá e num minuto já...

P – Você usa o computador há quanto tempo?

M – Há dois anos.

P – Você consegue, tirando essas coisas pontuais da informação, quais as principais mudanças na sua vida com o computador? O que ele mexeu com você?

M – Praticidade.

P – Praticidade. Forma como você percebe... não sei, que tipo de informação você costuma, você falou de escrever, buscar informação de lazer, o que mais você costuma trabalhar?

M – Basicamente, as informações.

P – Informação. E aí tem a questão do computador na escola, quer dizer, a escola tem um papel na sua vida, você descreveu aí, o computador tem outro papel na sua vida. O computador na escola, qual o papel do computador na escola, na vida dos docentes e alunos, e alunos de infantil? Como você vê essa questão?

M – Depende do público da área que você tá trabalhando. Na vida do professor, às vezes a gente precisava de um livro, a gente queria trabalhar um tema, e sabe que existe tal livro sobre esse tema, então a gente tinha que ir na biblioteca e tá buscando o livro. Aqui não, é só virar, ligar e a gente já acha a informação. E pra criança... imagina assim nessa comunidade, como você pode ver é uma comunidade carente, dos meus alunos nenhum tem computador em casa, nenhum tem computador em casa, eles não tem acesso, a escola é o único lugar. Então o papel do computador pra eles é novidade, é uma coisa que eles nunca viram, então a gente começa nas letrinhas, eles vão pôr o dedinho, mostrar pra eles que tem um mundo ali por trás, que lá dentro, dentro da máquina, tem inúmeras coisas lindas, você tem inúmeras funções, é algo que eu ainda não comecei a fazer, eles ainda tão... passar borrachinha, um trabalho bem lento.

P – De aproximação.

M – Isso.

P – E isso você criou ou você já tinha feito em algum outro lugar?

M – Meu trabalho com as crianças? Os computadores chegaram assim na prefeitura. Não teve informação, para os professores não foi dado nenhum apoio, nada, para os professores.

P – Você não dá aula em outra unidade?

M – Não.

P – E você acha necessário nessa fase?

M – Necessário? Eu acho importante.

P – Você se sente pressionada a usar o computador?

M – Pressionada? Não, pressionada, não. Vai ser um bem pras crianças, porque ele tá em todos os lugares, mesmo na biblioteca, hoje a gente vai pra buscar um livro, tem no computador pra você procurar o nome do livro e onde ele tá, então em pouco tempo (?). Aqui no shopping, que é o principal local de lazer da cidade, onde as crianças vão, toda segunda-feira chega um e diz que foi no shopping, tem um, colocaram ali do lado do Extra, que é um lugar onde minha mãe às vezes [quando vai ao] shopping vai, já tem um...

P – Telecentro...

M – Um só, de acesso à Internet, então surge a curiosidade das crianças...

P – Qual a principal dificuldade que você tem sentido nessas idas ao laboratório de informática com as crianças?

M – Além da parte prática, físicas, os problemas...

P – Técnicos...

M – Com os aparelhos. Uma professora com trinta e duas crianças é complicado, porque pega um pra mostrar onde fica a borrachinha, como disse logo no começo, nem todos vêm, nem tem também um computador pra cada criança colocar o dedo e ver se ali funciona como do jeito que você tá falando.

P- Nesse sentido, qual seria a sugestão?

M – A formação pro professor, mostrar para ele como... porque eu tô fazendo do jeito que eu acho certo, eu levo as crianças e falo onde fica a borrachinha, pode ser que não deva se ensinar assim...

P – Acho legal...

M – Depende do ponto de vista, então eu tô fazendo do jeito que eu acho certo.

P – Mas em relação ao número de alunos?

M – Uma equipe de apoio ao professor.

P – Isso seria mais um professor, ou seria um técnico para te apoiar ali?

M – Pra mim, um técnico é sempre útil porque pra criança você não precisa... o meu marido ele mexe também, tem um monte de programa que eu só sei o nome, não faço nem idéia de como se usa. Às vezes ele tenta me ensinar, não entendo, porque no momento é uma coisa que eu não tô precisando, o que eu preciso pras minhas crianças é ligar o computador, ensinar as coisas básicas, então um técnico seria muita coisa pra necessidade que se tem.

P – Bom, essas são as três perguntas. Só uma acabei esquecendo: você acha que vai, existe resistência ao uso do computador?

M – Por parte dos alunos?

P – Dos alunos e docentes.

M – Os docentes acharam uma maravilha...

P – E os alunos?

M – (?) quando é dia de laboratório...

P – É dia de festa?

M – É.

P – Seria isso. Tem alguma coisa sobre esse tema escola, computador, que você acha que devia ter falado, que foi tocado, devia ser tocado.

M – É que é uma coisa que tá chegando. O computador na sociedade foi, num tempo muito curto, em que ele se disseminou, até poucos anos atrás, os programas foram aparecendo, foram se atualizando, em pouco tempo... o Windows mesmo, de noventa e oito pra cá, quantos já saíram? Então tá se atualizando num ritmo muito rápido, e as escolas, a maioria das escolas tá recebendo agora. A escola tá despreparada pra receber essa tecnologia, pra receber esse computador.

P – Dado o quê? Despreparada em que sentido?

M – Muitas vezes o espaço físico, aqui mesmo os computadores chegaram, aqui não é um laboratório, é a sala, é a brinquedoteca, então os brinquedos foram colocados nas prateleiras, socados um em cima do outro, e foram (?) pessoal da escola pra poder colocar os computadores, e ainda assim é um espaço pequeno.

P – E a brinquedoteca, sumiu?

M – Sumiu, nós assistíamos filmes aqui, e agora não dá mais, porque tá os computadores, porque agora é o laboratório de informática. Há uma escola do Estado perto de onde morava, tem um laboratório, é até um espaço grande, mas não é utilizado porque os professores não levam os alunos. Então o espaço físico, a falta de preparação dos professores, porque as crianças cobram, a gente vêem brincar aqui no pátio, elas vêem os computadores, elas perguntam: “pra quê que é?” Então não pela cobrança das crianças, mas por ser importante também pra elas, eu me sinto feliz por levá-las, só que eu tô fazendo uma coisa do jeito que eu penso ser certo. Então a outra coisa que falta pra preparar a escola pra receber os alunos, tá mostrando o computador, ensinando essa tecnologia, falta a preparação do professor também...

P – Interessante. Tá jóia.

ENTREVISTA 4

P – Escola municipal X. Professora Leonora, é isso?

L – Isso.

P – Então, eu vou fazer, são três perguntas rápidas. Eu vou colocando as perguntas, dependendo do que você falar, vou direcionando a conversa. Primeira pergunta, de uma maneira... o que é a escola pra você, o que é a escola pra você, qual o sentido da escola na sua vida? Não é para o aluno.

L – Pra mim, a escola é tudo. É a base, é a minha base, a escola, eu sempre estudei aqui, principalmete foi minha primeira escola, estudei aqui, eu sempre estudei em escola do Estado, mas eu também tive a oportunidade de fazer um curso superior que não foi voltado a minha área, fiz direito. Mas assim o que eu carreguei, que eu tenho na minha bagagem assim da escola, mesmo não sendo uma escola particular, foi tudo na minha vida.

P – A escola hoje? A X?

L – Hoje, aqui? A base que eu tenho daqui? Assim, mudou muito, tem mudado bastante, mas assim eu vejo muita perspectiva aqui nessa escola, até com relação com coisas que a gente nunca teve, hoje já tem, sala de informática pros alunos...

P – Hoje na sua vida, a escola hoje, a X, qual o papel dela na sua vida? Não o que ela é, o que ela pode vir a ser. Para você, o que ela preenche na sua vida?

L – Aqui no Oswald, eu tenho oportunidade de passar os meus conhecimentos pros alunos, que eu adquiri nesse tempo todo. Então ela tem um grande papel na minha vida, que eu não quero parar por aqui, eu quero expandir os meus conhecimentos, e através disso que a gente conhece mais com eles, aprende mais, a cada dia, não sei se é isso a definição que você precisa. Mas é isso que eu vejo, eu vejo como uma perspectiva maior, e de tá passando meus conhecimentos.

P – E quais são os motivos de alegria para você na escola, e quais são os motivos de tristeza na escola hoje?

L – Aqui, principalmente, o maior motivo de alegria é quando a gente vê que um aluno ele se tá descobrindo, tá descobrindo coisa nova, tá vendo que ele tá aprendendo, que ele tá crescendo, então esse é o maior motivo de alegria, é o resultado do trabalho da gente como professores.

P – E de tristeza?

L – Olha, de tristeza... Assim sempre tem um caso ou outro que te deixa triste, alunos que não conseguem acompanhar, têm mais dificuldades, como tem alunos também que são deficientes, que são difíceis de trabalhar, acaba causando tristeza, mas o que suporta mais são os momentos de alegria.

P – Em termos de condições de trabalho?

L – Aqui, a gente tem boas condições de trabalho sim. É legal o ambiente, não tenho muito o que reclamar não.

P – Tá jóia. Então agora uma segunda pergunta, já indo para segunda.

L – Tá mesmo....

P - O computador, ainda não o computador na escola. O computador para você hoje na sua vida?

L – Olha, o computador na minha vida, assim eu sempre tive... desde que difundiu, começou a ter o computador, que as pessoas começam a ter nas residências, eu tenho. Eu me dou esse privilégio, graças a Deus. Então assim foi uma maneira mais ágil de você resolver, eu penso assim: o computador hoje é uma forma mais rápida pra tudo, se você quer redigir uma carta, se você quer conversar à distância com umas pessoas através da Internet, então eu me vejo assim hoje: eu não viveria mais sem computador. Então, ele é tudo, na minha vida ele é tudo.

P – Você se sente pressionada de alguma forma pra usar, não?

L – Não, nenhuma.

P – E... já partindo mais para o ambiente da escola: qual é o papel do computador na vida dos docentes e alunos no X?

L – Olha, eu dô aula pro [EJA], são adultos aqui. Então quando a gente foi a primeira vez pro computador assim você via um brilho nos olhos deles, porque eles nunca tinham tido acesso, então quando é aula de informática, dia que é aula... dia de informática para eles, parece que é a melhor aula porque eles têm ali como tá conhecendo, eles já tão com mais perspectiva de conhecimento do computador, uns já querem se aprofundar mais, querem fazer curso fora, porque só aqui não dá tempo pra gente passar tudo. Então assim, eu achei de grande valor o que as escolas municipais tão fazendo...

P – Você dá aula para o EJA?

L – Aqui, sim. Eu leciono em outra escola pra criança.

P – Infantil?

L – Isso.

P – No infantil, como é que você vê isso?

L - Olha, pro infantil eles também são bem ágeis, eles querem mexer, querem aprender, mas assim as crianças [em si]... é mais lento o processo, eles querem brincar, querem jogos, então é diferente o processo do adulto pra criança.

P – Você vê necessidade?

L – Sim, com certeza. Há necessidade sim.

P – Com que idade você trabalha?

L – Eu trabalho com quatro a cinco anos. Hoje o computador é a base também pedagógica, pedagógica para o aluno infantil também, faz parte... acho que as escolas têm que estar

informatizadas e darem acesso pro aluno mexer, porque algumas, todas não têm ainda, os alunos não têm acesso...

P – Essa outra infantil que você trabalha é o quê? É municipal, também?

L – É municipal também.

P – Qual seria?

L – (?) Darci Ribeiro.

P – Aqui em Mauá também?

L – É, aqui em Mauá.

P – E para os professores?

L – Para nós assim é ótimo, porque ajuda tanto na desenvoltura do nosso trabalho, meu mesmo, tudo que eu preciso eu busco na Internet, na pesquisa, até desenvolver uma aula, às vezes eu vou na Internet, procuro, então assim a base de tudo na escola tá sendo o computador.

P – Você vê resistência no corpo docente ao computador?

L – Não. Aqui pelo menos, não.

P – O que mudou no X, em termos da escola, com a chegada do laboratório?

L – Olha, o laboratório, mudou a aula aqui no EJA esse ano. Então até o ano passado eles não tinham acesso à informática, que foi aberto esse espaço esse ano para eles. E assim, eu percebi, com meus alunos, que eles se interagiram mais na escola (?) Eles tão vendo que eles tão importantes, que eles já tão podendo trabalhar com o computador, isso tá mudando a vida deles, e o dos professores, porque é um resultado do nosso trabalho também, querendo ou não. Então eu senti essa diferença de valores, em termos de valor.

P – Tá jóia. Era isso.

ENTREVISTA 5

P – Vamos lá, então são três perguntas rápidas. É para falar o que vem à cabeça mesmo, o que você acha melhor. Então a primeira pergunta é sobre a escola: o que é a escola pra você? Não estou falando da “escola paro aluno”. Na sua vida, o que significa o X para você?

E – Ultimamente, assim, aqui tá sendo a minha casa, porque eu fico mais tempo aqui praticamente do que propriamente dentro da minha casa. Então assim entrei aqui esse ano, escola nova pra mim, apesar de ter feito antes prefeitura, mas... são pessoas que eu tô aprendendo a fazer amizade com eles agora. Então tudo pra mim tá sendo, por enquanto, no X, tá sendo novo, mas ao mesmo tempo tá sendo gostoso, um lugar onde eu tô compartilhando muitas coisas, muito bom.

P – Passa boa parte da vida aqui...

E – É, porque entro às sete, porque praticamente saio às [cinco/vinte], almoço e volto.

P – E quais são os principais motivos de alegria e quais são os principais motivos de tristeza?

E – Com relação a o quê? À escola?

P – À escola.

E - ... eu acho que alegria, principalmente em relação ao retorno que você tem... por parte dos alunos, dos pais. Eu não sei, acho que professor se realiza muito assim, nesse retorno, a gratificação, na amizade. Eu acho que essa é a maior realização de qualquer professor. O carinho do aluno, acho que é isso.

P – E as tristezas?

E – Tristeza... por enquanto, não tenho o que falar de tristeza.

P – Nada assim que (?) e não precisava ser assim?

E – Sinceramente, no momento não vem nenhuma coisa na minha cabeça, não. [Assim, não é porque eu tô na sua frente, é porque] não mesmo.

P – Legal. E agora já partindo para a segunda pergunta e depois a gente fala um pouco do computador na escola. O computador para você, não na escola, de uma maneira geral, o que é o computador para você?

E – Ele é... eu olho pra ele assim, eu falo assim: é uma máquina necessária. Hoje em dia, tudo que a gente vai fazer tem que ser através dele. Mas eu acho que ainda por mim pouco utilizado.

P – Por quê?

E – Por falta de tempo, por falta de sentar mesmo e fazer... eu sento e ligo só mesmo pra fazer quando tem que fazer, um trabalho de escola, quando é mais uma obrigação mesmo.

P – Você se sente pressionada a usar?

E – De certa forma, sim, principalmente pela [quantidade], tudo tem que ser, mas não pressionada assim por... por não gostar e ter que ir lá fazer, não, mas justamente por isso: por trabalhar o dia inteiro, por ser mãe e dona de casa, o tempo é pouco pra sentar ali e fazer alguma coisa, até gostosa, sentar ali pra manusear de uma forma prazerosa. Então quando eu vou pegar pra fazer alguma coisa é uma obrigação, não é um prazer, entendeu é dessa forma...

P – Por necessidade...

E – Por necessidade, isso.

P – E você usa computador há quanto tempo?

E – Olha, que eu tenho em casa, uns dois anos.

P – Tentando lembrar, dois anos atrás, aí chegou o computador, o que mudou para você? Mudou alguma coisa na sua vida, desde que o computador entrou?

E – Muda, mudou muita coisa sim, em relação... até mesmo a pesquisa, não preciso mais sair pra pesquisar, fico pesquisando via Internet. Até mesmo trabalhos de escola, relatório, facilitou muito, você vai lá, digita e imprime, não tem mais que rascunhar, passar a limpo, toda aquela coisa...

P - Mudou alguma coisa?

E – Muda, mudou sim.

P – Muda a rotina, você acha que muda?

E – Agora eu vejo muita mudança assim em relação ao meu filho, que ele tem sete anos, e ele já senta lá, já faz muita coisa que eu não faço, brincar, jogos... Eu falo assim: ele está aproveitando, porque eu já não posso no momento.

P – E ele não tem medo?

E – Não, não mesmo.

P – Tá bom, então vamos para a terceira questão. A gente pensou no que é a escola para você, pensou no que é o computador pra você. Agora, qual o papel do computador na vida de docentes e alunos na escola? O computador chegou. Qual é o papel do computador na vida dos docentes aqui da X, dos alunos da X como você vê essa...?

E – Eu acho que seria... pro professor, um meio de pesquisa, um momento que a gente tem livre, de repente um HTPI

P – HTPI é...?

E – Horário de trabalho (?) individual, que o HTPC que a gente faz em conjunto e tem o individual que a gente faz sozinho. Então eu acho que é mesmo assim. E pro aluno, eu vejo que... muitos alunos não têm computador em casa, então é uma oportunidade de tá conhecendo, às vezes quando a gente traz... nunca viram, nunca tiveram contato, então você tem desde que apresentar, pra que serve o mouse até tudo. Então eu acho que pro aluno tá sendo muito importante por isso, o contato que ele tá tendo.

P – Você acha que é necessário para o aluno nessa fase?

E – Eu acho. Eu acho que nessa fase ele tá muito aberto à aprender, tá muito aberto à receber coisas novas, e ele não tem medo da novidade, ele vai, ele mexe mesmo, o adulto já fica meio assim receoso, já tem... parece um bicho, a criança não, ela vai, ela quer mexer, ela não tá nem aí, eu acho muito interessante.

P – E você, nesse processo, sente alguma dificuldade? Quando você traz seus alunos para cá, o que você faz?

E – Olha, esse ano eu ainda não trouxe. Justamente porque a gente não preparou um projeto, e trazer por trazer também não tem sentido...

P – (?)

E – Então, e a gente tá pensando agora em elaborar um projeto... pra trazer eles. E a dificuldade que eu vejo é assim: traze-los e trabalhar a partir do quê? eu acho que deveria ter, não sei, um curso, alguma coisa, uma orientação pra nós professores de como trabalhar com a criança com o computador. Eu sinto falta disso.

P – Consegue imaginar, não?

E – Não. Assim, o primeiro contato, escrever o nome, coisas básicas, simples. Eu tenho alunos da [fase 3] que já escrevem já, já conhecem algumas letras, então o primeiro contato eu penso seria esse. Mas pensar assim numa atividade elaborada, não, eu não sei se é porque eu não tenho tanta intimidade com ele.

P – Não, é normal. Você acha que pode haver resistência dos docentes para usar?

E – Eu creio que não. Não sei se é... mas eu acho que não. Principalmente os professores daqui da escola, que eu conheço, eu acho que não teriam porque ter resistência.

P – Tem alguma coisa desse assunto, tecnologia, escola, criança com tecnologia, que você gostaria de falar e não falou? Aqui estão as três perguntas que eu faço. Tem alguma coisa que eu deveria ter perguntado e não perguntei? Alguma coisa que você tem curiosidade em saber?

E – Não, assim, eu tenho interesse... se de repente surgir, se oferecessem algum curso, de orientação pro professor, de como lidar com o computador e o aluno, eu acho muito interessante, justamente pela falta de preparo que nós temos. Eu acho assim, o que eu sei é tão pouco, que às vezes eu acho que eu não consigo passar pra um aluno. Eu sei o básico, eu sei mexer no Word e olhe lá, mas [quando é] fazer uma planilha, fazer... já me pegou, aí já dancei, preciso de ajuda.

P – E no trabalho com o aluno? Quantos alunos têm na sua sala?

E – Na minha sala, vinte e quatro.

P- ... você trazendo as crianças pra cá, [nesse espaço]?

E – Eu acho pequeno, complicado. Por exemplo, fica três alunos em cada computador, dois, três alunos. Eu acho assim, primeiro momento deles aqui, vai ficar aquela agitação, eles vão ficar naquela ansiedade, ou elaborar um projeto pra, não sei, de repente alguém ficar na sala, e vir alguém, eu ou outro professor trazer um pra frente de cada computador. E também tentar primeiro matar essa [ansiedade] pra depois trabalhar alguma coisa, eu acho que seria o interessante.

P – Então é isso Eleonora...

ENTREVISTA 6

P – Professora Soraia, escola X. Então vamos lá, primeira pergunta é sobre escola: o que é escola pra você? Não estou falando para o aluno, mas para você. O que é o X pra você? A escola X para você, na sua vida?

S - ... a escola X pra mim. Aqui é o meu trabalho, é onde eu escolhi trabalhar; a atividade para a qual eu... fiz magistério, me preparei pra dar aula. Então, como aqui tinha o concurso e eu resolvi começar por aí, a educação infantil que me daria um conhecimento, iniciando mesmo de lá de baixo pra chegar a um nível mais alto como, por exemplo, agora eu tô fazendo faculdade de matemática, então eu pretendo dar aula de quinta à oitava série. Mas aqui pra mim é adquirir um conhecimento e aprender muito, com a fase com a qual eu trabalho.

P – E você, quais os principais os motivos de alegria para você na escola e quais são os principais motivos de tristeza?

S – Acho que o maior... assim, motivo de alegria pra mim é quando chego aqui, recebo essas crianças. Sabe, tô ali trabalhando com elas, aprendendo com elas, na verdade não ‘é’ elas que aprendem comigo, eu que aprendo com elas, porque cada é uma história, é assim um dia diferente. Eles passam pra gente assim um conhecimento que você trabalhando com as crianças, só você trabalhando com elas, que dá pra você sentir mesmo, o que é isso para gente! É motivo de alegria, você ensinar. De repente aquela criança volta e conta pra você, pra mim é um motivo muito grande de alegria, pra mim é o reconhecimento do meu trabalho.

P – E de tristeza?

S – De tristeza... quando eu vejo eles doentes e que eu não posso fazer nada. E eu choro quando eles se machucam e eu não posso fazer nada pra aquele machucado parar de doer, esse é um motivo de tristeza para com eles.

P – E de condições de trabalho, de relação com as famílias das crianças?

S – Condições de trabalho, na verdade a escola não tem uma estrutura assim... que ofereça à gente condições mesmo de trabalho, mas a gente tem um apoio de alguns colegas de trabalho e através desse apoio a gente busca soluções necessárias e aplica em cima delas, o trabalho...

P – O que falta, por exemplo?

S – Eu acho que falta mesmo um espaço adequado, porque nossa escola é muito pequena. Então pra desenvolver um trabalho mais amplo, com nossas crianças, é muito difícil porque

não tem espaço. É tudo assim... bem, como eu posso dizer... seria como dizer assim... falta de espaço mesmo, a gente quer montar uma coisa em área livre, qual a área livre que nós temos? Esse pequeno pátio, que com dois grupos, que a gente às vezes quer fazer uma integração com os três... as três salas de integrais, que é (?), berçário e integral, o nosso espaço fica pequeno. Eles ficam amontoados, então não dá pra você desenvolver o trabalho que você queria. Isso pra mim, prejudica meu trabalho.

P – Indo pra segunda pergunta. O computador, o que é o computador pra você, não é o computador na escola, na sua vida, o que é o computador para você?

S – Eu acho que o computador é um meio... eu considero um meio de comunicação, o computador pra mim. Porque se você tá com o computador e ligado à Internet, você tem contato com tudo...

S – E com a Internet, você pode ter notícias do mundo inteiro, você pode pesquisar o que você quiser, de onde você tiver, em casa, na escola, trabalho... de qualquer sala de informática dessas aí que cobram pra... é um meio de comunicação.

P – Com quem você se comunica?

S – Eu falo um meio de comunicação no sentido de... porque se você quer... um meio de comunicação no caso da Internet porque no caso se você quiser entrar na sala de bate-papo, pode, se você quer pesquisar, fazer uma pesquisa de um TCC, por exemplo, você tem como... tirar entrevistas pro seu TCC...

P – Você usa há quanto tempo o computador?

S - Mais ou menos uns três anos.

P – Três anos?

S – De curiosa.

P – De curiosa.

S – Curiosa, porque só (?) não sei nada.

P – Já fez curso alguma vez, não?

S – Não... eu tenho computador em casa, tenho computador na escola, você necessita dele, então você vai lá descobrindo... não tem ninguém pra fazer, você não tem dinheiro pra pagar, vai tentando fazer.

P – Você se sente pressionada para usar computador?

S – Então, é aquilo que eu falei, a sociedade pressiona a gente. Hoje se você não tem conhecimento da computação, tá fora do mercado de trabalho.

P – De alguma forma, há uma necessidade?

S – Sim, é necessário, não é uma coisa mais supérflua, que você vai fazer porque você acha que é bonito, porque você quer ser intelectual e pra ser intelectual tem que saber... não é isso. É que hoje já faz parte da vida do ser humano lidar com computação.

P - Vamos agora para terceira pergunta: então qual é o papel, baseado no que a gente já discutiu, qual o papel do computador na vida dos professores e dos alunos, aqui na escola X? Os computadores estão aqui e chegaram, qual o papel deles hoje?

S - Aqui, na X, os computadores estão sendo inúteis. Porque não tá sendo usado por ninguém, nós não recebemos nem orientação pra recebê-los, pra trabalhar com criança, esse computador, então nem trabalhar, nem pra gente mesmo que não sabe, que não tem conhecimento e nem pra trabalhar com eles, porque a gente não tem conhecimento nenhum pra trabalhar com o computador com criança. Daria pra fazer esse trabalho com criança? Daria. Pra mostrar pra ele, trabalhar com cores, coordenação motora, eles fazem um desenho , mas no caso de... a gente não traz, eu não trago minha turma, que eu não sei o que fazer com ela.

P - Mas assim do lado do docente, como é que poderia ajudar o computador?

S - Poderia ajudar nas pesquisas, e os trabalhos do próprio desenvolvimento com os trabalhos aqui com as crianças.

P - Vocês têm usado aqui ou não?

S - Não, porque como te falei: a gente usa no nosso horário de almoço. Aí é o horário de almoço, eu venho aqui e uso o computador, só que eu não vou usar meu horário de almoço voltado pro trabalho da escola. Eu acabo usando pra conhecimento de outras coisas, às vezes eu tenho um trabalho pra fazer, da faculdade, é o horário que eu tenho pra resolver meu trabalho. Mas às vezes acaba até ajudando porque a gente que trabalha com educação infantil, você precisa muito de educadores, então acaba sendo um trabalho meu, mas que acaba me ajudando com o trabalho na escola, mas assim...

P - Você acha que vai ter resistência dos outros professores?

S - Não, resistência não, foi por votação pra que a escola não fique pra trás. Ou a gente continuava com o refeitório ou a gente dividia o refeitório pra ter uma sala de computação e todos aceitaram ter que dividir o refeitório e que montasse a sala de computação.

ENTREVISTA 7

P - São três momentos, eu posso aprofundar uma questão ou outra, mas são três temas principais. Primeiro tema, a escola, o que é a escola pra você, não estou falando para o aluno: “ah, para o aluno é bom porque ela aprende isso, aquilo, tal”, não, é para você, na sua vida, o que é a escola na sua vida?

I – Independente do aluno, pra mim?

P – Pra você, para professora, o que representa a escola para você?

I – A escola ela representa um ambiente de trabalho, onde eu tenho e sou responsável por um grupo de alunos que procuram conhecimento. Então é o ambiente onde eu posso transformar aquilo que eu sei com o aluno.

P- Quantos alunos?

I – Nós estamos com vinte e duas crianças. Eu trabalho com a De... com a Leonora, você conheceu, uma auxiliar de desenvolvimento.

P – E quais são as principais alegrias desse espaço de contato, e quais as principais tristezas, o que te entristece e o que te traz alegria?

I – O que me traz alegria é o contato com as crianças mesmo, as respostas que eles me dão. Eles também são muito, como é que eu posso dizer... não tem nada pronto, preparado, eles são muito espontâneos, eles trazem algumas dúvidas, algumas inquietações, algumas coisas locadas à própria vida cotidiana, e a gente consegue juntar tudo isso e acrescentar para a busca do conhecimento. Agora as tristezas seriam as relações interpessoais, dentro da unidade, que elas tão muito desgastadas.

P – Entre os professores?

I – Funcionários em geral, isso é o que entristece.

P – O que mais, de condições de trabalho?

I – Talvez eu esteja acostumada a trabalhar aqui sempre com menos. Então você pega o real, tenta chegar no ideal, mas nunca chega, faltam condições.

P – Que tipo... o que hoje falta?

I – Se você olhar o espaço que nós estamos, já é algo que não condiz com aquilo que eu desejo. Nós temos uma sala empilhada, que tem de bola a rádio, prenda, livro, tudo...

P - ...brinquedoteca, não?

I – Olha, isso aqui seria a sala dos professores. Mas ela virou um depósito de tudo que você possa imaginar. Questão da infra-estrutura mesmo. A manutenção também, de brinquedos, quadro, parque. E a própria população que também detona.

P – Como é sua relação com a população, com os pais das crianças?

I – Olha, nós tivemos de abrir o espaço para eles, para que eles fizessem parte dessa comunidade escolar, para preservar, para cuidar. Mas nós temos um contato basicamente de porta, “tudo bem?”, “bom dia”, “algum problema com a criança?”; eu “bom dia” também, eles vão embora. Reunião de pais, nós temos uma participação de setenta por cento. E acho que tem dado certo, tem produzido.

P – E essas reuniões de pais, elas são tranquilas?

I – Nós modificamos a pauta. Nós não temos mais aqueles informes: seu filho tá com piolho, seu filho é indisciplinado. Nós fazemos geralmente uma dinâmica dentro de alguma problemática apresentada pelas crianças, e sentamos em círculo, conversamos bastante. Porque a educação infantil, ela não tem essa questão da disciplina, é algum caso especial... A gente fez uma dinâmica de você deixar um bilhetinho pra cada pai, então aquele pai que lê um bilhetinho, que precisa de uma conversa mais próxima com o professor. Ele fica após a reunião, para não ser constrangido, nem você dar um recado geral... E nós mudamos essa questão de que creche é para o filho da mãe que trabalha. Aqui não, é pra todas as crianças. Logicamente, tem critério... porque, assim, a creche é um direito garantido a todas as crianças, independente da mãe ou o pai trabalhar. Aqui não, a gente tentou contemplar as crianças que estavam em situação de risco, independente do pai ou a mãe estarem em casa ou não. Só que isso ainda choca alguns funcionários, nós temos alguns conflitos.

P – Em situação de risco, seria o quê?

I – Violência, fome, abandono... desnutrição também, maus tratos. São aquelas que estão em situação de risco maior infelizmente, que não tem vaga pra todo mundo, então...

P – Agora passando já um pouco mais para o tema que a gente vai abordar. Ainda não falando da escola especificamente. O que é o computador para você? Não o computador na escola, não, para você na sua vida? O que é o computador?

I – No momento em que me encontro, eu acho que é a “Ingrid”

P – É a Ingrid

I – É a própria Ingrid. Se eu pudesse, é que eu não tenho... mas eu taria com ele até agora....

P – Você usa computador há quanto tempo?

I – Pelo menos cinco anos. Pelo menos cinco anos.

P – O que mudou na sua rotina de lá pra cá?

I – Eu acredito que se eu não estivesse estudando, eu não teria um computador, um uso diário, mas todo e qualquer trabalho de faculdade agora é necessário, qualquer bilhetinho é necessário. Então você tem que ter pelo menos um domínio básico desses recursos pra você poder fazer.

P – E Internet, você usa?

I – Também, Internet.

P – O que você gosta de fazer na Internet?

I – Geralmente pesquisa acadêmica, ainda. Essa parte de entretenimento, tá bem... digamos que dez por cento.

P – (?)

I – Não dá tempo, trabalhando o dia todo.

P – Eu sei o que é isso.

I – Sabe, né? Mas acho que isso passa, ou a gente procura mais...

P – Será? Será que passa? Há esperança...

I – Eu não desanimo...

P - ... Você se sentiu pressionada, você se sente pressionada... – pode entrar - ... para usar o computador?

I – Não. Pressionada, não. Eu vi como uma necessidade, foi uma necessidade. E outra, o computador, você vê também no caixa eletrônico. Agora nós temos nos ônibus aquele cartãozinho, aquilo ali, que é aquilo?

P – É computador.
(...)

P – Então voltando. A gente falou da escola, a gente falou do computador de uma maneira geral. Agora vamos chegar no ponto: computador na escola. Qual é o papel do computador na vida do docente e dos alunos?

I – Dos professores. Digitar relatório, caracterização, sondagem. Agora para o aluno é zero.

P – Zero. Você não vê necessidade de usar?

I – Não. Eu não uso. Eu vejo total necessidade, nós temos muitos aplicativos que dariam pra ser utilizados pra eles. Agora eles não utilizam.

P – Por que não utilizam?

I – Porque ninguém desenvolve esse projeto com eles. Nós temos raras exceções, professores levam essas crianças...

P - ... não desenvolve esse projeto?

I – Não porque não saibam, talvez falte compreender que é possível seguir e apresentar outros conteúdos que não sejam aqueles de sempre. Existe uma certa resistência do professor em sair da sala, ele acredita que o único ambiente escolar de fato é a sala de aula, os recursos que ele tem: giz, apagador, papel, canetinha.

P – O laboratório aqui tem quantos computadores?

I – Se eu não me engano são oito.

P – O pessoal não tem usado?

I – Não. Raras vezes, raras.

P – O que você imagina que dá para fazer com as crianças? Tem necessidade de usar no infantil? Como você....

I – Olha, existem alguns sites infantis, que eles têm um bom conteúdo pra ser trabalhado, e seria mais um recurso, mais uma ferramenta. Eu não tenho um conhecimento, talvez eu seja (?). Eu tive na faculdade uma disciplina chamada aplicativos educacionais, então nós conhecemos alguma gamazinha de sites pelo menos que poderia utilizar. Mas, mesmo dentro do curso de pedagogia, é algo novo, ainda. Pessoal tá mais preso ao computador, à digitação, no máximo Power Point, alguma coisa do gênero.

P – Entendi. O docente... você falou um pouco para a criança, voltando para o docente. Serve muito para relatório... o que mais? Além disso, o que os professores poderiam fazer?

I – Olha, eu falei do Power Point, ele poderia utilizar isso dentro da sala de aula também. “Ah, mas não tem telão, não tem (?)”, enfim, projeto falta, dá-se um jeito...

P – Dá um jeito...

I – Porque assim a criança, ela aprende sim e a gente precisa melhorar essa qualidade da aula, talvez seja um recurso...

P – Certo. Que tipo de habilidades você acha que a criança pode desenvolver ali no computador?

I – Olha, desde desenho, pintura, a própria alfabetização.

P – Como seria a alfabetização com criança?

I – Porque nós utilizamos basicamente letra bastão, que é a letra que o computador ele tem, então se a gente faz quebra-cabeça, às vezes com cartolina, com sulfite, por que não fazer utilizando algum recurso do computador? Ele mesmo escrever, ele mesmo digitar, de repente imprimir. Porque assim... gera uma curiosidade muito grande, um exemplo...

P – Já levou suas crianças lá? Como foi?

I – A questão da curiosidade, de mexer no teclado, então eles digitavam muito e absolutamente nada. A questão do mouse então, a setinha, o adulto, ele perde a seta, a criança também, eles têm essa curiosidade, e tem aquela questão: não mexa, não toque, você vai quebrar, não pode...

P – Nas crianças, também? Entre elas?

I – Entre elas. Elas falam isso: não mexa, cuidado, você vai quebrar, mamãe falou que não pode mexer. Porque talvez em alguma hora onde eles vão, realmente não pode mexer. Então precisa quebrar essa questão do “não pode mexer”, precisa o professor aprender para poder passar... e conhecer alguns mecanismos, alguns programinhas, pra acrescentar.

P – Então você falou um pouco já da resistência dos professores, justamente um vício de estar em sala de aula...

I – Um vício de estar em sala de aula.

P – Teria mais algum fator que possa tá...

I – O fato de não saber também. O que ele conhece enquanto aplicativos que auxiliam? Alguns sites... porque conhecer um site é muito simples, você fala em Turma da Mônica, é muito simples. Aali você tem jogos interativos, você tem desenho pra pintar, quebra-cabeça, joguinho de referências, joguinho da memória... por que não sair da sala de aula, da mesinha, daquela criança que tá sentada às vezes três horas e meia? Vai pra sala e utiliza mais um recurso...

P – Como você fez, são oito computadores e vinte e duas crianças?

I – Nós fizemos em revezamento, porque eu tenho a auxiliar...

P – Todos os professores têm?

P – Não, nós temos só no maternal, grupo 1 e 2, é o pessoalzinho da creche, berçário, berçário já é outra faixa etária...

P – As questões eram essas mesmo. Não sei se tem mais alguma coisa que você gostaria de falar, que eu não perguntei, deveria ter perguntado, nessa coisa do computador, escola, docente, aluno?

I – Olha, eu não sei o currículo das faculdades, como tá, se isso já é uma disciplina ou não, você tem conhecimento?

P – O que eu posso falar é um pouco lá da Metodista, que é onde eu trabalho. Depois eu comento, fala primeiro o que você pensa, o que você ia propor, ia falar...

I – Não, porque, olha, onde eu estudo, é aqui em Mauá mesmo, no (?), ele trabalha com uma proposta que eu acho interessnte . Nós não temos provas, nós não temos atividades que digamos assim meçam o conhecimento do aluno, nós trabalhamos com o que você sabe, o que você vive, o que eu sei também, o professor entra com um conteúdo que ele tem de existir, nós vamos construindo o conhecimento dessa forma, muito seminário, muita pesquisa... Mas nós temos essa disciplina, nós tivemos os aplicativos... então já é um novo, digamos uma nova necessidade de mercado, que está presente na formação do pedagogo. Ele te dá umas orientações de como trabalhar com essas crianças, então talvez seja necessário incluir isso na formação dos professores, já enquanto disciplina...

(...)

P – Então você tava falando da questão do currículo, da necessidade de incorporar a reflexão sobre a tecnologia na formação do pedagogo...

I – Acho que seria dar um passo inicial. E pra aqueles que já se formaram, e os próprios professores que ainda não estão cursando nível superior, fazer esse treinamento...

ENTREVISTA 8

P - São três questões básicas. Eu vou aprofundando conforme a conversa. A primeira questão é sobre o que é a escola para senhora. Não a escola para o aluno, “ah, a escola para o aluno é boa por causa disso, disso...” “Não, na sua vida o que é a escola na sua vida?”

S – Não falando da que estou especificamente porque eu estou aqui há um anos atrás, mas as escolas de uma maneira geral é tudo na minha vida, é... uma situação assim a escola, que muitas pessoas não entendem, que mesmo assim aposentada, eu não ter me afastado ainda, é que eu quero me sentir viva, é um rumo, um caminho pra mim...

P - ... professor tem essas coisas...

S – Eu gosto. Ela é um meio de eu ter contato com o mundo, porque como as minhas atividades são mais intelectuais, a escola me faz sentir parte desse mundo. Eu ainda posso usar a mesma linguagem... eu posso até estar colocando as minhas idéias, posso estar vivenciando mais esse universo de conhecimento, você entendeu? Mesmo sendo educação infantil. Mas só o fato de eu rever um colega, um jornal, uma revista, até mesmo uma palestra, um curso, qualquer coisa, está dentro de um plano de conhecimento.

P – E quais são as principais alegrias, hoje, que a escola te traz, e as principais tristezas?

S – Alegria, eu acho assim: eu me comovo muito normalmente é com essa inocência das crianças. Ontem, anteontem, um aluno falou assim: “ó a casa que eu fiz”, falei: “que linda a sua casa!”, “lá dentro tem um gato”, falei: “cadê o gato?”, “tem um gato lá”, “mas cadê o gato?”, “o gato tá dentro da casa!”. Eu não chorei porque a gente... mas essa inocência dele... esse crescer deles, essa inocência. E a minha aflição, que eu imagino assim, é que eles quiseram modernizar tanto a educação, com o pensamento que vem desde ... Então você vê que eles têm uma visão da educação, mas se preocupam pouco com a qualidade. Muito voltado pro social, e na verdade, o intelectual, o manuscrito, numa linguagem bem simples: aquilo que tem que se viver mesmo, não está se dando, então se a criança sai de casa, eu tenho que considerar certo, óbvio, por causa do tom, só que lá na frente o vestibular, na entrevista, na caça do emprego, ele vai ser reprovado, você entendeu? Então eu não sei assim... eu acho essa situação uma questão tão delicada, porque muitos métodos, muitos teóricos, muitos estudiosos a fundo, mas ninguém faz algo pra conter essa situação. Eu já participei de projeto de voluntariado com alfabetização com alunos com processo de fracasso, na oitava série não sabia ler, de sétima série que não sabia ler também. Então tem essa massa todinha saindo da escola... É uma grande preocupação que eu tenho. Aí é o seguinte eu vou viver mais um tempo, eu não sou eterna, mas eles que tão vindo agora? Como que eu faço? O que os pais farão?...

P – Cada vez piora...

S – É, o sistema quer saber de números que estão indo pra frente, não quer saber que ponto, que nível que eles tão, a qualidade que tá sendo recebida ali.

P- Então, como colocar uma das alegrias essa relação com as crianças?

S – É uma espécie de esperança, de vida nova, de renascimento, até de aprendizagem mesmo com eles...

P – E aí a tristeza é esse rumo...

S – Essa perspectiva, até pra eles mesmos, as dificuldades porque... inclusive eu [li] uma entrevista do Rubem Alves... Rubem Alves, ele diz que a criança já entra na escola pensando no vestibular, não é verdade...

P – ... não?

S – É, eu vejo hoje, a maioria das crianças de Mauá, eu vejo assim, poucas tiveram a faculdade, pelo próprio sistema de nível social falido, os pais que não têm perspectiva...

P – Como é a relação da senhora com os pais?

S – Ótima, ótima. Graças a Deus, eu sempre tive uma relação ótima com os pais, e o quê eu sempre falo pra eles: “gente, eu quero todos vocês em sala, volte a estudar também”, porque é importante a participação dos pais dentro do crescimento da criança, você entendeu? E eu vejo os pais com essa pouca, pouco conhecimento, eles acham que a escola é importante. É importante, eles não tão vendo o nível e a qualidade da educação que está sendo oferecida.

P – E na relação com os pais, chega a ter algum conflito de valores?

S – Não, não, eu não sei, porque essa parte eu procuro respeitar, nível sócio cultural, nível econômico, nível financeiro... religioso, por exemplo, só que assim Fábio... Fábio, né?

P – Fábio.

S – É assim Fábio: uma reunião, por exemplo. Se a criança fizer um rabisco, não critica, elogia. A criança... você tem que, assim, selecionar programas de televisão pro seu filho. Então eu procuro até assim tá orientando para as minhas reuniões, mas a nível de orientação, do que propriamente eu estar assim... malhando ali. Eu dô aquelas pautas da direção e aí aproveito pra tá passando pros pais as informações que eu gostaria que eles tivessem....

P – Legal...

S – Higiene, “corta as unhas, gente”, unha é via de contaminação. Cuidar do cabelo, não é só tirar nó do cabelo, tem que trocar os lençóis, a fronha, sabe assim? Essa questão de...

P – Interessante. Passando pra um segundo momento: o que é o computador para senhora? Não na escola, de uma maneira geral...

S – Geral... Olha, eu comprei o computador pra minha filha porque ela precisa e eu tenho uma secura de conhecer o computador, mas assim não há uma pessoa que tenha aquela disponibilidade assim: “eu vou te ensinar”. Às vezes, se eu encontro ele ligado, eu sei pegar no mouse, e levar pela setinha assim, e eu posso ler jornal, notícias, da Internet. Mas eu, por exemplo, tenho dificuldade, eu... o computador hoje em dia é um avanço que você faz miséria com ele, eu vejo.

P – Que tipo de miséria?

S – Ah, eu vejo filmes, eu vejo assim na parte gráfica também, de livros, de desenhos, de escrita, tipos de escrita, e mais informação também, é rapidez (?) entendeu? Mas eu não sei mexer. Honestamente, eu não sei nem assim colocar na tomada, coloco, mas e o medo que eu tenho de...

P – Explodir?

S - ... e normalmente as pessoas não têm paciência... A principal curiosidade que eu estou no momento é assim: digitar eu sei, que eu fiz datilografia, tá... mas quando eu começo a digitar, se eu errar, antigamente a gente usava corretivo, agora o computador às vezes apago, como que eu faço? São perguntas que eu tenho.
(...)

S – Então eu vejo assim. E no momento essa curiosidade de saber como digita, como eu mudo de uma linha pra outra, como que eu faço a margem... é essa parte mais que faz (?), eu não ligo pra [desenho], não tô preocupada com joguinhos, [você falou] que você joga, eu não estou preocupada com jogos...

P – E a senhora disse que já mexe na Internet?

S – Na Internet eu mexo. Porque assim, na casa de amigos, e aí “chega aqui”... então eu vou assim, eu mexo e vou. Notícia, lá em cima, clica aqui, clica ali, aí vou rodando, vai vendo as notícias, vendo as manchetes principais...

P – Legal...

S – Se tiver ligado!...

P – Se tiver ali, na cara do gol já...

S – Na cara do gol, isso, isso, falou, falou... você falou certinho, na cara do gol, aí vai tudo normal, numa boa...

P – Aí vai...

S – Vai, vai...

P – Aliás, a senhora começou a mexer há quanto tempo?

S – Eu, na verdade, nunca mexi...

P – Internet...

S – Não, isso aí faz... eu comprei o computador pra minha filha, faz uns quatro anos. (...) na casa da Emília, que a Emília digita uns trabalhos assim pra faculdade, ela faz monografia, e eu ajudo nas monografias, que a gente faz pesquisa, essas coisas, que é uma dificuldade pra muita gente, então a gente vai sem você... fazer papel de monografia. E enquanto ela digita e eu vou vendo o andar...

P – O andar da carruagem...

S – Da carruagem, eu compreendo. Até nós fizemos um trabalho sobre arte... sobre essa arte barroca, gente, de que era quadro... pesquisa na Internet, isso que chama minha atenção. Nossa, o que vê de fotos de quadros que você não tem acesso, você não pode conhecer, você vê!

P – Ali.

S – Nossa, é de babar...

P – Muito legal.

S – Nossa. eu só queria saber como que a gente... a vontade que eu sinto é de entrar dentro dele, porque assim é uma tela, é uma tela, mas dentro dessa tela... eu fico imaginando igual as crianças, por satélite, não sei como, que deve chegar aquelas imagens e até onde você quer chegar, você entende?

P – Não, mas é fascinante, se você parar pra pensar como funciona...

S – E é isso que chama a atenção, e é aí que eu quero buscar, porque eu sou muito curiosa... então essa curiosidade precisa ir no computador treinar.

P – E a senhora se sente pressionada a usar?

S – Agora pressionada a usar, eu me sinto sim. Da parte de, vamos supor, tem que fazer um relatório, e eu não sei digitar. Então ou eu tenho que pagar, outro dia eu tinha que fazer um projeto pra escola, e eu tive que pagar. O que acontecia? A pessoa que digitou pra mim, digitou assim: um monte de erro de português, aí eu tive que refazer, eu refiz à mão, a Gabriela digitou pra mim, que é minha coordenadora... Aí eu tive que fazer um outro relatório dessa escola, pra atividade também um relatório geral da classe, e vou ter que colocar um adendo da cada aluno assim geralzinho... bimestral. Essa dificuldade eu tenho assim, ou tenho que pagar...

P – Mas você acha que é uma pressão boa ou ruim?

S – É uma pressão que me incomoda.

P – Mas necessária?

S – Necessária. Até mesmo porque eu não posso depender sempre dos colegas. Outra: o índice de pagar uma cópia, tirar um xerox, (?). E outra, eu acho que é importante, eu tenho...

P – Bom, agora a última questão. A gente pensou um pouco sobre o que é a escola na vida da senhora, o que é o computador na sua vida. E qual é o papel do computador na vida dos docentes e alunos aqui da escola?

S – Eu acho que aqui na escola... eu vejo algumas colegas mexem ali, eu vejo (?) todos chegam assim de tarde pra alguém. Eu acho muito importante porque agiliza bilhetes, agiliza recados, agiliza informação, tudo isso. E eu nunca... não faço assim... Pros alunos, eu acho que tá sendo de uma forma maravilhosa lá, mas pra mim não tem função nenhuma, eu não posso nem levar, o que eu vou fazer com os alunos lá? Eu não conheço.

P – O que a senhora imagina que daria pra fazer lá?

S – Nossa, ligaria a Internet, colocaria num desenho, alguma coisa, de cores, você entendeu? Por exemplo, pro desenho, eu trocaria de cores, não tem uma parte assim: Uma tabela de cores? Com que cor ele poderia escolher pra pintar aquele desenho ali? Um exemplo. Ele poderia... quer fazer um quadrado, por exemplo, eu fico imaginando, se eu fosse...

P – Não, mas tem que tentar...

S - ... se eu fosse especialista. Faria isso no primeiro momento. Eu quero fazer (?), eu quero fazer (?), quero fazer uma esfera, eu quero pintar meu desenho, eles pintando, criando...

P – O que isso traria pra eles?

S – Eu acho assim que em primeiro momento, a nível de informação, de conhecimento, uma coisa de um aumento, só que de um aumento constantemente não. Eu acho que primeiro a criança tem que dominar, a criança tem que dominar assim a questão da verbalização, a questão da oralidade, a questão da letra mesmo escrita. E o computador para a criança é o complemento, ela iria completar aquilo que ela está aprendendo. Mas eu imagino uma criança, que quer uma pesquisa, por exemplo, utilizar o computador. A criança quer fazer um trabalho com mais informação, com mais não sei o quê, e ele vai criar aquele trabalho dele, isso é uma criação também. Mas não pode ser só ele.

P – Só ele quem?

S – O computador. A criança tem que o domínio das (?), aqui da verbalização também...

P – A senhora acha que vai haver resistência dos professores pra usar o computador?

S – Eu acho que pode haver briga, porque cada um quer o seu...

P - ... não acha que...

S – Não, resistência eu não acho. Colocar na inclusão, quando fala inclusão, da lei do (?), o povo ficou louco, né? Mas a gente lida com isso desde que começou na escola praticamente. Só que as coisas vão se tornando obrigatórias, e quando chega numa novidade, que a gente não conhece, que nós não dominamos, então a gente tem que partir pra... fazer, pra estudar, pra ver o quê que é, como que funciona, como que não funciona...

P – Enfrentar...

S – Enfrentar, né? Eu gostaria de fazer um curso, por exemplo, já pensei em pedir, mas sempre fica aquela coisa da... financeira, que (?) bravos assim, e entra na questão também: vou treinar onde? Porque aqui na escola, a gente dá aula, às vezes eu saio daqui vou pra outra escola, nas duas existe sala de informática, mas... dentro da casa não tem computador, fica no escritório da minha filha, então...

P –Fica...

S – Eu tenho que fazer um curso, em qual momento faria esse curso? E assim, eu não (?) aquela uma hora... é muito tempo. Eu falei, eu quero aprender, mas eu quero invadir, você tá entendendo?

P – ... Professora, tem alguma coisa que a senhora queira falar sobre esse tema, computador, escola, docente, que não falou, que achava interessante falar ou alguma coisa que eu não perguntei?

S – É essa questão mesmo que eu falo, que a informatização, o computador, eles tão se tornando cada dia mais importante, cada dia mais... você vê que hoje as catracas são eletrônicas, a gente não tá só no nível de computador. Tem a informática. E o ser humano no

caso, você vê que tudo é informatizado hoje, você pega um DVD aqui por exemplo, você vai ali naquele controle remoto, tem que saber manipular aquele controle... Você vai por exemplo na catraca do ônibus, você tem que ver quanto tem de saldo ali, tal, tal, tal... Você vai ali ligar no telefone ver seu saldo, você tem que ir seguindo as instruções do computador, não é assim? E um tipo de computador, não é?

P – É um computador, é tudo informatizado, é a mesma linguagem.

S – Você vai no banco a mesma coisa: siga, continua, não sei o quê, aperta aqui, aperta enter, anula. Aí você vê, hoje até as receitas dos médicos, ele prescreve a receita e ela (?) pra você. Tem cirurgia pelo computador. Então ele tá se tornando um bem e um mal necessário.

P – Qual mal

S – O mal é só produzir nele

P – Você acha que tipo de limitação ele traz?

S – (?) o domínio da... você não pode assim. Eu vejo por exemplo, que tem gente super inteligente que mexe com o computador, [meus netos], eles são doentes por computador. Nossa, fazem diabruras que eu nem...

P - ...nem sonhava...

S – Nem sonhava. Isso é super importante, mas eu acho que os pais têm que por um limite, e até tá olhando também, não deve ser usado aleatoriamente por criança, tem que fazer a orientação...

ENTREVISTA 9

P – Bom, então vamos começar. A pesquisa é dividida em três momentos, na verdade são três reflexões breves sobre: primeiro a escola, depois o computador, depois o computador na escola. Então a primeira questão: o que é a escola para você? Não é para o aluno, a gente pode fazer todo um discurso sobre o que é a escola para o aluno, mas na sua vida o que representa a escola? Como você vive a escola hoje em dia?

E – Como eu vivo a escola? Como eu vejo?

P – Na sua vida, o que ela representa hoje para você, é um espaço de quê? Que relação você mantém hoje com a escola?

E – Você quer que eu fale enquanto professora ou enquanto... Edna... [ou enquanto mãe]...

P – Edna... Enquanto Edna, mãe e professora

E - A escola é fundamental na vida de qualquer ser humano. É o local onde a gente adquire... conhecimentos...

P – Mas como profissional, a escola hoje na sua vida...

E - ... Não, eu gosto... Eu não tô conseguindo entender a pergunta, mas assim ser professora, trabalhar aqui na unidade, eu gosto, entendeu? Eu escolhi a escola, também , eu escolhi... eu acho fundamental, mas...

P – Que tipo de prazer ela te propicia? Você falou que gosta...

E – Eu faço aquilo que eu gosto, que eu gosto de tá trabalhando com as crianças, de tá transmitindo alguma coisa pra eles, esse contato com a criança... o amor, o carisma, a ajuda. Eu acho que isso. Já trabalhei com os adultos, não me dei bem com eles...

P – O retorno das crianças...

E – É, eu acho mais gratificante, eles são mais sinceros, então você vê o quê você tá plantando neles, você já consegue ver os resultados e eles também...

P – E isso dá medo?

E – Dá medo, dá uma insegurança, porque você tá trabalhando com a formação das crianças, eles são bem pequenos. O que você colocar neles, dependendo da forma, se você colocar de uma forma errada, vai ficar pro resto da vida, o que você diz... Tem que ter bem claro em mente o que você vai falar pra eles, a maneira de conversar, a maneira de como você vai passar uma informação, porque se a criança não souber interpretar direitinho, o professor não expressou de forma adequada, você pode tanto fazer o bem como fazer o mal.

P – E quais são as dificuldades hoje para você na escola?

E – Dificuldade quanto à material, quanto à...

P – No desenvolvimento da sua atividade, de uma maneira geral. Não sei se é material, se é na relação com as crianças, se é na relação com os pais...

E – Eu não acho assim que eu tenha grandes dificuldades, não. Claro que sempre uma coisa ou outra aparece. Você tem que fazer determinada coisa, mas de repente não é possível por conta de alguns fatores, às vezes não tem o material, às vezes... Você pensa em alguma coisa, e na hora de aplicar não é bem entendida, então a atividade não acontece de forma sucedida. Mas não vejo muitas dificuldades, não, eu acho que depois de tantos anos aí, a gente ainda tem muita coisa a aprender ainda, mas dezessete anos você acaba adquirindo um certo jogo de cintura... flexibilidade. Então assim você vai a partir do seu caminho, você já tem uma visão, de repente não tá dando, você muda. Eu não encontro muitas dificuldades, não. Com os pais também eu me relaciono super bem. Eu vejo até a resposta deles. Eles demonstram satisfação, gostam, participam na medida do possível das reuniões que nós temos. Então eu não tenho problemas assim, com os pais nem com os alunos.

P – ...que bom. Então vamos passar pra segunda pergunta, quer dizer, a idéia é primeiro: você pensar o que é a escola hoje na sua vida, para pensar o que é o computador, e aí o que vai ser o computador na escola. Então essa é a construção da reflexão que a gente tenta fazer. O que é o computador para você hoje?

E – Um bicho de sete cabeças... não eu acho assim, o computador, ele é hoje em dia, eu acho que um dos meios mais utilizados de comunicação, de informação, dá pra desenvolver uma porção de coisas, desenvolver uma série de trabalhos, pesquisas, dá pra você entrar em contato com outras pessoas, através de e-mails, você tem a Internet... facilita bastante a vida.

P – Mas você se sente... você disse que não usa...

E – Eu não utilizo, eu tenho em casa, mas eu não utilizo, não tenho vontade, é até curioso. É complicado também, porque tem, às vezes até uso, pra fazer... que eu faço meus projetos de trabalho aqui pra escola, e aí a gente entrega tudo digitado, bonitinho. Então assim quando meu irmão tem tempo hábil, ele digita pra mim, mas quando não, eu digito, então assim eu sei ligar, digito, só que aí me perco um pouco na questão de formatar, disso, daquilo, mas é só também. Não entro em Internet, não tenho e-mail, e se de repente um ano sem precisar digitar nada, fica um ano lá o computador em casa e eu não uso... meu filho mexe mais que eu...

P – E ele não estimula você a usar?

E – Ele fala: “vêm, mamãe, vêm mamãe, me ajuda aqui”, “ah, mamãe não sabe, quando o papai chegar ou o tio...”, alguma coisa assim... Eu acho que é uma certa resistência, mas eu não sei porquê, inclui uma série de coisas: tempo, não acredito que um curso, que eu vá fazer um curso numa escola, eu acho que o fundamental é a prática. Eu posso até fazer esse curso, mas se não praticar, com o tempo você vai acabar esquecendo, então eu acho assim, já que eu tenho em casa, tem aqui na escola, eu acho que falta na verdade um pouco de interesse da minha parte em estar mexendo...

P – Você se sente pressionada a usar?

E – Por enquanto, não, não me sinto pressionada. Mas às vezes eu fico meio chateada, assim como terça-feira quando o Ivo disse que...

P – Ivo, quem que é? O seu filho?

E – Não... o coordenador...

P – Ah, o coordenador.

E – Quando ele disse que estaria vindo uma pessoa aqui pra fazer uma entrevista e ele gostaria de entrevistar uma pessoa que trabalha, que mexe, que conhece, e com uma que não. Aí, puxa, uma que não sabe: eu. Senti meia...

P – Desprestigiada?

E ... a burra, mas enfim eu sei usar, até menti também...

P – Então vamos agora para última questão. E o computador na escola, que está aqui no laboratório da escola. Qual o papel do computador na escola, na vida dos docentes e alunos?... Hoje e o que pode ser...

E – O que pode ser, eu acho que pode ser muito bom. Hoje, ele tá assim, paradinho, ninguém utiliza...

P – Por quê?

E – A sala é pequena. Temos trinta e dois alunos, temos cinco mesas, complicado, né? Não temos assim um auxiliar. Por exemplo, eu venho hoje aqui pro laboratório com trinta e dois alunos, quê que você imagina que vai acontecer aqui? Vai ser uma loucura, porque eu não domino, não tenho o controle, não tenho assim os mínimos conhecimentos, ia ser complicado, com trinta e duas crianças. É novidade pra eles, eles vão ficar todos eufóricos, o espaço é pequeno, vai ser uma loucura. Então eu acho muito bom o computador, eles gostam, porque eles vêm na secretária buscar algum material, vêm perguntar alguma coisa, eles sabem que tem, eles já têm um conhecimento que a escola possui computador, mas eu acho que teria que ter mais condições, maiores condições, tinha que ter um número maior de computador, pelo menos pra que você conseguisse trabalhar com metade da turma, dividir a sua sala em duas turmas, porque todos vão querer mexer. Eu acho que uma pessoa também, um estagiário, alguma pessoa que desse orientações pra gente, de tá lidando... porque até mesmo as pessoas que já têm algum conhecimento, é complicado. Nós fizemos esse curso do Positivo, essa semana iniciou o segundo módulo, todas as professoras participaram do primeiro módulo que foi de vinte horas, eu gostei, fiquei super encantada, a gente trabalhou lá...

P – O curso, como é que foi?

E – Ele não dá nenhuma base quanto ao computador em si, ao Word, nada disso. Então ele trabalhou com CD-ROM, com jogos, mas assim relacionando à alfabetização, mesa alfabética com jogos, sugestões de atividades, pra gente tá relacionando com o nosso projeto de trabalho. E aí cada dia a gente conhecia um novo... a minha turma tinha poucas pessoas, então deu pra praticamente cada um ficar com um computador na sala onde eu fiz e aí a gente ia trabalhando, ia conhecendo. A gente explorou bastante os materiais, brincamos bastante. Mas ele explicou todo o material que a escola recebeu, que faz parte da mesa alfabética, ele apresentou todos os materiais, nós manipulamos todos, conhecemos, vimos as possibilidades pra tá trabalhando com as crianças...

P – Mas ainda assim... teve uma idéia, mas ainda não... para condução do laboratório ainda não teve, uma vontade de...

E – Nenhuma professora teve. Eu acho que só teve uma professora do EJA, que veio à noite, mas pelo que eu fiquei sabendo foi um pouco complicado porque, assim também, a gente lá fazendo curso, mexendo, explorando os materiais, mas assim aí não mexeu mais, passaram-se alguns dias, algumas coisas você acaba esquecendo. Então acho que o trabalho também tem que ser bem planejado, você tem que tá vendo o que você... você vai trazer seus alunos para cá, o que você vai fazer com eles? Qual a atividade que você vai realizar com eles aqui no laboratório?

P – Que você imagina que dá para fazer?

E – Eu acho que muita coisa. Mas a princípio, eles vão ter que explorar, eles vão querer mexer no mouse, vai ser tudo surpresa pra eles, aparecer as imagens na tela, você mudar, aumentar, colorir, que dá pra você fazer desenho, aí se a gente coloca lá o CD do (?), eles vão escutar história. Mas eu acho que eles vão ficar super fascinados, tem que ser bem elaborado, bem trabalhado pra não ficar uma coisa...

P – Aqui era o quê, era uma sala?

E – Aqui era uma... sala dos professores.

P – Sala dos professores? E a sala dos professores está onde agora?

E – A escola teve que fazer toda uma reestruturação pra que aqui ficasse somente o laboratório. Porque a sala dos professores era aqui, aí quando veio a notícia que estariam vindo pra cá os computadores, aí, onde vai ser colocado os computadores? Aí ia ficar uma professora sem sala de aula, aí depois pensamos de uma maneira, e aí os professores decidiram ceder este espaço pro laboratório, em solidariedade à amiga que ia ficar lá no refeitório dando aula. Só que aí vieram os computadores, instalaram, instalaram? Trouxeram os computadores, mas só dois, três, aí aqui continuou sendo a sala dos professores. Aí este ano que a escola mudou pra (?) ambientes, aí a gente faz um rodízio, todos os professores fazem, e a sala um ficou como sendo sala dos professores.

P – Tá, mas aqui também é usado como sala dos professores?

E – Não, agora aqui é só o laboratório....

P – Tá jóia. Tem alguma coisa que você lembrou? Que você acha interessante falar sobre essa questão da escola, o que é a escola, dificuldade na escola, de computador na escola? Tem alguma coisa, alguma sugestão?

E – Acho que não. Você delimitou muito bem. Deve ser muito bom, porque meu filho estuda numa escola que tem laboratório de informática, e é uma escola diferente, uma escola particular, tem mais condição, ele fica lá no computador dele bonitinho lá (?), ele só usando, e ele vem encantado pra casa....

P – Ele tem quantos anos?

E – Tem três anos e meio, e a professora realiza atividades referentes ao projeto de trabalho dela no computador, e ele vem em casa contando, ele chega e quer mexer. Então eu acho que é muito bom pra criança, e tem que começar desde pequeno, porque eles têm um maior interesse, uma maior facilidade, acho que cada vez que vai passando o tempo, as pessoas vão se tornando mais resistentes com as mudanças, né? É o que acontece comigo, e ele adora,

então eu acho que tem que ser inculcado desde pequenininho nas crianças o uso da informática, tudo mais. Eu acho que é super importante...

ENTREVISTA 10

P – Bom, então vamos lá. Então, para você Cristina, o que é a escola para você?

C – Pra mim, acima de qualquer coisa, é o trabalho. É a porta de uma realização de um sonho profissional, é uma porta, que eu já fiz o magistério, depois dos meus vinte/trinta e tá rá rá, então eu já tinha consciência do que eu queria. Tem sido pra mim isso mesmo: uma porta, a porta pra alcançar a realização profissional, de uma profissão que é muito difícil pra atuar hoje em dia...

P – Por quê?

C – Por causa das mudanças de lei, da falta de recurso que a gente tem muito, trabalha muito e ganha pouco. O retorno que você tem na escola é mais pessoal do que de ganho, então... Mas eu gosto muito do que faço.

P – As leis que você fala, quais leis?

C – As leis todas, de governo em governo, que eles tão sempre implantando, sempre mudando, e elas nunca trazem benefício pra gente, sempre traz... sempre tira alguma coisa, sempre te aperta mais um pouco. Então quem tá há muito tempo, já consegue alguma coisa, quem está há pouco tempo, fica de galho em galho, você tem que estar se adaptando o tempo inteiro, nunca tem uma estabilidade. Então eu tô nesse processo de não-estabilidade na escola, mas o pouco que eu tive... uma escola boa, muito preocupada com a comunidade, preocupada em as crianças estarem bem, passarem o melhor, e eu tenho aprendido muito.

P – Você falou das dificuldades hoje de lei, dificuldade financeira, e você falou alguma outra, não?

C - Estabilidade, que hoje a gente não tem.

P – Mas que tipo de exigência...

C – Tão exigindo agora o controle da... tem que ter algum curso superior. E não é pra todos, que têm condição de tá fazendo. Então eu acho que o cerco tá se fechando, eles acabaram dando um tempo pra você fazer, e se você conseguir fazer nesse tempo, amém] se você não conseguiu também, você vai continuar fora, fora do mercado, pelo menos é o que caminha pra isso. Então é um negócio muito difícil, porque às vezes não teve jeito de fazer mesmo, não teve condições de fazer, e agora você... meio fechando, abrindo concurso pra fazer, que não deixa, colocando coisas na lei que muitas vezes não vai trazer benefício nenhum pra gente.

P – Você falou, também, por outro lado, tem os benefícios pessoais, de ganho, que tipo de benefícios?

C – As gratificações de você fazer parte do desenvolvimento da criança, a gente faz parte do desenvolvimento, a gente vê crescer. De uma forma ou de outra, você não foi, não foi completo, não foi cem por cento, porque o desenvolvimento não depende só da gente, existe um todo muito grande, mas é importante, depois você vê eles na rua, eles: “Oi, pro, tudo bem?”, “ai, minha pro, fiquei com ela tanto tempo”, e ver que uns também, até mesmo a tristeza de saber que uns escolheram o caminho que não deveriam escolher. Então eu acho

que em relação à gratificação pessoal, o contentamento pessoal que você tem de saber que você fez parte do desenvolvimento daquela criança, é muito bom.

P – Legal. E o computador, o que é o computador hoje na sua vida?

C – Muito importante. Gosto muito, acho muito interessante. Pra mim, é uma porta, uma janela, que você tem, e que tem uma amplitude muito grande pra usar, e uma amplitude muito grande assim com recursos infinitos até, eu acho. Eu acho muito interessante.

P – Uma porta, uma janela, em que sentido?

C – De informação mesmo, de informação, de conteúdo, de acesso a coisas que assim... até você se locomover aquilo ali talvez levaria muito tempo, e ali você tem acesso rápido.

P – Locomover até ali...

C – Até buscar o conhecimento, buscar o conhecimento, às vezes teria que ir pra lugar, “n” lugares, e o computador te dá essa facilidade, você pode ir a “n” lugares sem sair do lugar...

P – Legal. E você usa computador há quanto tempo?

C – Desde noventa e nove. Eu fiz o curso em noventa e nove, embora eu não tenha um agora, que eu tive que me desfazer do meu justamente por causa dessa questão financeira. Mas eu continuo usando os que têm na escola, pra fazer as coisas, e na Igreja também que eu frequento, eu mexo na secretária, eles têm um lá, pré-histórico ainda, mas têm...

P – Mas tem, mas funciona, mas roda...

C – Ele tá lá ainda, meio, de vez em quando ele da uns paus, mas ainda tá dando pra gente fazer alguma coisa, não ficar na pré-história... do mundo mesmo, a gente tá na pré-história do mundo, mas não tá...

P – Tá bom. E como você vê... Qual é o papel do computador na vida das docentes e das crianças aqui da escola?

C – Para os docentes, eu creio que é a fonte pesquisa, você pode tá se atualizando o tempo inteiro. Se ele não tiver buscando novos recursos, novos métodos, sempre aprimorando o que ele já tem, tentando adaptar e se adequar a esse mundo, em constante mudança, vai ficando uma coisa assim bem pra trás, vai ficando bem pra trás. Eu acho que é importante, eu acho muito importante, muito importante mesmo. E para a criança é inserir ele no mundo que vai vir pra ele aí pra frente, já tá aí, já está aí. E ele tem também a parte... se for adequado, tem essa preocupação de colocar tudo isso em ação, digital. E a idade é a melhor idade pra ter acesso e pra guardar, tá na idade de aprender mesmo, a mexer mesmo e aprender...

P – Você traz os seus alunos ao laboratório?

C – Aqui, eu ainda não trouxe não. Porque eu não fiz esse curso porque não contratada. Então até começo de setembro eu estava como eventual, então a gente não tem acesso a essas coisas, você é eventual na escola não tem acesso, aí agora eles me chamaram pra contrato. Parece que eu vou fazer o segundo módulo do curso, mas ainda tá em negociação, não se definiu ainda, esse ano que eles colocaram...

P - ... e você, como os professores... tem visto, professores têm feito? Como que foi a presença do laboratório aqui?

C – Não, porque tá em processo de instalação ainda, essa semana que eles vieram, agora que eles começaram a montar.

P – Ah, tá, chegaram agora...

C – Agora que eles começaram a montar... foi na semana passada que eles tavam colocando, todas as coisas aí. Tem um processo, eles mandam as coisas, depois de dois anos é que eles mandam o técnico pra poder mexer com as coisas. A semana passada que eu vi eles montando, que tava tudo empilhado, aí eu acho que eles tão nesse processo de terminar o curso de capacitação que eles têm que fazer, pra depois...

P – O que você imagina que dá para fazer com os computadores aqui? Aqui, esse é o laboratório que você vai usar.

C – Dá pra fazer tudo, eu acho que de tudo. Desde a parte, que é o propósito da escola, a alfabetização, a curiosidade, satisfazer o desejo, a curiosidade que eles têm, principalmente desses jogos, que é o que eles mais falam. De repente aquilo que eles tão vendo só no videogame também se produz no computador, eu creio que sim, que ele dá acesso...

P – Você vê algum limite, algum problema?

C – Sinceramente, por não ter trazido eles ainda, eu acho que a maior preocupação é em controlar o que eles vão fazer, que eles são pequenos ainda. Tem a coisa do brinquedo, então pra eles é brinquedo, até eles assimilarem que não é um brinquedo pra pegar e abusar, eu acho que ainda leva um tempinho. Tem que ser trabalhado em sala de aula. Deveria ter essa preocupação e não a resistência, e eu vejo muita resistência também.

P – Resistência?

C – Resistência da gente... dos professores em relação ao computador, justamente por causa disso, porque você vai prestar conta depois. É uma preocupação a mais. Mas eu acho que se trabalhado em sala de aula...

P – Tem como...

C – Eu acho que você tem que tá preparado pra todas as hipóteses. Não adianta ele achar que vai vir aqui um monte de expert, que não vão tirar nada do lugar, que não vão fazer nada, porque você já fala: não é pra fazer isso. Então eu acho que a maior preocupação é em manter, não deixar, mas eu acho que vai valer o trabalho em sala de aula. Só chegar aqui: “olha que lindo” e mostrar tudo pra eles, eu acho que não é legal não, acho que tem que falar muito em sala de aula, pra eles já irem assimilando e entendendo, do que a gente fala, que eles têm brinquedoteca, tudo, “não pode estragar”, “não pode quebrar, se não você vai ficar sem”, você vai perder, então pra continuar ganhando, você tem que tá conservando. Eu acho que vai.

P – Desses três temas, a escola, o computador, o computador na escola, tem alguma coisa que você não falou e que gostaria de falar? Alguma sugestão, alguma crítica?

C – De verdade, é pouco, pouco computador. Numa escola que tem... são seis salas, cento e cinquenta... trinta vezes (?) cento e oitenta alunos por período, você acha que só isso aqui dá conta?

P – Cinco.

C – É muito pouco... eu acho que é essa a dificuldade, é um desafio muito maior, você controlar e incluir ele nesse meio, mostrar pra ele que existe, que tem, que há possibilidade, que ele pode ter, mas junto com outro. Tem coisa que não dá pra fazer de dois, tem coisa que um não vai ter paciência, na fase que eles tão, de esperar o outro, então eu acho que é pouco. Apesar que eles tão começando, vão justificar que é uma idéia, um projeto, ver como é que fica, essas coisas... ainda tá em fase de adaptação, mas eu acho pouco. É interessante, eu acho muito interessante, até pra criança se perguntar... Acho que os daqui ainda não vieram, agora que começou a chegar as coisas... o laboratório, a coisa mais bela, eles saem daqui achando "nossa", há um contentamento deles em saber. E vai abrir caminho na cabeça deles, eles não vão ficar ali, eles vão saber que existe a possibilidade e vão até lutar pra ter também, (?) da educação, que é um processo (?), mas precisa ter mais, muito mais, tá muito pouco ainda.

P – Tá jóia.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)