

MEMORIAL REFLEXIVO: RETRATOS E TEMPOS VIVIDOS ENTRE LUGARES NA ACADEMIA E NA ESCOLA

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini *

RESUMO

Este memorial-artigo tem o objetivo de retratar minha formação, atuação profissional, os fatos e feitos marcantes da vida e as transformações identificadas no ritmo do tempo dos acontecimentos em distintos espaços e contextos, culminando com minha participação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no qual convivo nos últimos 20 anos (1995 – 2015). Nesse último período, a narrativa se imbrica com a própria vida do Programa, que em 2015 celebra 40 anos de existência e pelo caráter comemorativo a Revista e-Curriculum assume uma linha de publicação de memoriais. Tem como intenção explorar os sentidos e os significados dos acontecimentos de minha vida entre lugares na academia e na escola, representados por retratos em branco e preto com distintos matizes de cinza, questionando o tempo e a obra da autora. Após a introdução e o desenho metodológico, o texto se estrutura em três partes: a primeira traz a gênese da minha vida, o início dos estudos e o ensino de matemática; a segunda se refere às mudanças e imersão em uma nova cultura, a vida na PUC-SP como estudante e professora; a terceira parte narra a transformação da professora pesquisadora em orientadora, os novos caminhos de formação, gestão, investigação e outros temas de estudos, concluindo com a revisita aos retratos que apresento ao longo do texto.

Palavras-chave: Memorial reflexivo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Tecnologia Educacional. Web Currículo.

* Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Faculdade de Educação, da PUC-SP. Pesquisadora produtividade do CNPq. E-mail: bethalmeida@pucsp.br



AUTOBIOGRAPHICAL REFLECTION: PORTRAITS AND EVENTS EXPERIENCED AT PLACES IN THE ACADEMIA AND AT SCHOOL

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini *

ABSTRACT

This article portrays my autobiographical reflection which considers my academic and professional backgrounds, my family life and the changes identified in the events throughout time in different spaces and contexts, culminating with my participation in the Post-Graduate Program in Education: Curriculum of the Pontifícia Universidade Católica of São Paulo (PUC-SP), where I have been working for the last 20 years (1995 - 2015). In this twenty-year span, my narrative merges with the Program's life itself, as it celebrates its 40th anniversary in 2015, giving the account a celebratory character. It aims to explore the senses and meanings of my life events between places in the academia and at school, represented by black and white portraits with distinct shades of gray, questioning the time and the author's production. After the introduction and the methodological design, the text is segmented in three parts. The first brings my life's genesis, with the initial studies and the teaching of math. The second refers to the changes and the immersion in a new culture, presenting my life in PUC-SP as a student and as a professor. The third and last part narrates the research-professor's transformation into the academic supervisor, with new paths of development, management and other themes of study, with a final revisit to the portraits.

Keywords: *Autobiographical reflection. Post-graduate Program in Education: Curriculum. Educational Technology. Web Curriculum.*

** Doctoral degree in education from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Brazil. Professor in the graduate program in education of the School of Education at PUC-SP, productivity researcher for the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), E-mail: bethalmeida@pucsp.br*

1 INTRODUÇÃO

*Imagino o artista num anfiteatro
Onde o tempo é a grande estrela
Vejo o tempo obrar a sua arte
Tendo o mesmo artista como tela*
Chico Buarque, Tempo e Artista (1994).

O tempo ocupa o espaço desse artigo como uma grande estrela e vai obrando a sua arte por meio de lentes que emolduram em tons de branco e preto as experiências que compõem meu memorial revelando a minha voz que canta ao ritmo do tempo dos acontecimentos desde a gênese de minha história, na infância vivida em Bauru, município do interior do estado de São Paulo. Trago a minha formação e atuação profissional, a vida em família, que se imbrica com o trabalho, as transformações por que passei, culminando com minha participação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no qual pude conviver nos últimos 20 anos (1995 - 2015). Minha narrativa desse período se imbrica com a própria vida do Programa, que em 2015 celebra 40 anos de existência, assumindo caráter comemorativo pelos 20 anos de convergência de caminhos, ideias, utopias, desafios, realizações, encantos e desencantos. Como parte dessa celebração, este memorial reflexivo tem a intenção de explorar os sentidos e significados dos acontecimentos de minha vida entre lugares na academia e na escola, representados por retratos em branco e preto com distintos matizes de cinza, questionando o meu tempo e a minha obra no anfiteatro deste texto, como imagina Chico Buarque na epígrafe citada acima.

A música “Tempo e Artista” de Chico Buarque é o elemento catalisador da narrativa sobre minhas memórias com o objetivo de ativar lembranças de experiências de vida, que transbordam da experiência acadêmica compartilhada no Programa, se entrelaça com as lembranças do vivido e retrata o humano em suas itinerâncias. Nessa caminhada exploro fatos e feitos de diferentes tempos, resgato materiais, documentos e fotografias de modo a criar um texto coeso e coerente, que entrelaça e articula experiências, permitindo revelar as marcas do núcleo essencial de minha vida como pessoa, estudante, professora, pesquisadora, coordenadora de programa de pós-graduação e formadora de pessoas. Na tessitura desse entrelaçado procuro compreender o movimento entre o uno, o múltiplo e o diverso, no trabalho compartilhado, na participação institucional, cidadã e social.

Ao meu jeito de narrar essa história busco inspiração em Sebastião Salgado para incorporar retratos em diferentes tonalidades de branco e preto e com gamas de cinza para representar a dinâmica da vida revisitada com os olhos do presente por meio de um mergulho nas luzes e sombras do passado, marcado pelo distanciamento dos tempos, espaços e contextos originais. Assim, nessa narrativa o passado, o presente e o futuro se entrelaçam e se imbricam em um espaço intersticial de natureza tridimensional (RICOEUR, 2007).

Contemplar cada fotografia em branco e preto provoca a reabertura e a ressignificação do passado sob o olhar do presente, para que ele penetre em meu ser, desacomode-me do lugar presente, desafie meu pensamento à procura de luzes, formas e cores que me permitam atribuir novos significados e sentidos ao presente e ao percurso compartilhado com colegas no Programa de Pós-Graduação e na PUC-SP.

É chegado o tempo de colher, compreender, criar novas relações, transformar, refazer, descobrir, compartilhar risos e rugas que fizeram e fazem parte de minhas experiências com ênfase nos últimos 20 anos, vivenciadas em um processo dialógico e de transformações mútuas. Assim, esta narrativa propicia desenvolver um processo de conhecimento e reconhecimento de mim, dos meus tempos e espaços de trabalho, em interação com professores, gestores e estudantes no âmbito de várias culturas organizacionais, localizadas em distintas regiões de um país marcadamente multicultural.

2 O DESENHO METODOLÓGICO DO MEMORIAL

*Já vestindo a pele do artista
O tempo arrebatá-lhe a garganta
O velho cantor subindo ao palco
Apenas abre a voz, e o tempo canta.
Chico Buarque, Tempo e Artista (1994).*

A narrativa corporifica um testemunho de vida da autora, que flui com a interpretação de temas fundamentais de uma história construída a muitas mãos em contextos históricos específicos, convoca ao renascimento e autoriza novos porvires e projetos.

Como um trabalho de natureza científica, este memorial recorre ao gênero narrativo com base na história da autora entre tempos e lugares, na academia e na escola, segundo a perspectiva de quem viveu os fatos e acontecimentos assumindo distintos papéis, em contínuo

diálogo com os participantes desses contextos históricos e sociais (CHIZZOTTI, 2006), que contribuem para a construção e reconstrução de conhecimentos.

O memorial se constitui na relação dialética entre as experiências vivenciadas e o texto narrado com a mediação da reflexão (BRUNER, 1991, CUNHA, 1997, ALMEIDA; VALENTE, 2012). Trata-se, assim, de uma narrativa reflexiva e dialógica com destaque para a abordagem compreensiva e para as “apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios” (SOUZA, 2008, p. 94). Nessa ótica, o memorial narrativo se estrutura como uma história com enredo (trama) próprio, que faz sentido segundo as intencionalidades propostas pelo narrador, desenvolvendo-se por meio da organização, sistematização e interpretação de informações e dilemas que povoam o universo de trabalho e ação do autor.

Histórias de vida são estratégias relevantes para repensar a formação como um processo de reflexão sobre percursos e experiências vividas (NÓVOA, 2010), podendo englobar a totalidade da vida de uma pessoa ou uma trajetória pontual da sua história. Em uma *abordagem biográfica* ou *experencial* (JOSSO, 2006), constitui-se como instrumento de reflexão, produção e depuração de conhecimentos sobre a própria prática.

Bruner (1991) trata as narrativas como ferramentas culturais e tradições desenvolvidas e utilizadas pelo homem para organizar e registrar a memória de suas experiências e destaca diversas características das narrativas, entre as quais: *a diacronicidade* narrativa relacionada mais com o tempo humano - *cairós*, do que com o tempo objetivo - *cronos*, podendo explorar a dualidade entre esses dois tempos; *a composicionalidade hermenêutica*, diferenciando o sujeito que expressa um significado daquele que extrai um significado de algo expresso por outro, uma vez que cada sujeito interpreta o conhecimento partilhado segundo suas intenções e contexto; *a canonicidade do enredo* e a possibilidade de *violação* desse enredo rompendo com sua sequencialidade.

Com essas concepções teórico-metodológicas, este memorial narrativo segue a trajetória de vida da autora enfatizando suas experiências educativas tanto no papel de estudante, como de professora da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação *stricto sensu* e também como pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP.

3 A GÊNESE



Figura 1 - Meus pais e eu quando bebê (acervo pessoal).

Cheguei ao mundo em 1951, na cidade de Bauru, estado de São Paulo, como primeira filha do casal Angelina Bianconcini Trindade e Alcides Trindade, perto de completar três anos de idade, meu pai veio a falecer. Minha mãe, então com 25 anos, tinha duas filhas e estava grávida de uma terceira, que nasceu seis meses após o falecimento de meu pai. Essa convivência precoce com a morte no seio da nossa família fez de minha mãe uma batalhadora incansável, pessoa honesta, de fé inabalável e esperança na vida, valores que marcaram minha existência. A princípio eu me escondia atrás de portas para chorar meu infortúnio diante do que os amigos e pessoas da família comentavam: “Coitada! O pai morreu com a idade de Cristo!”. E em sonhos eu via meu pai crucificado!

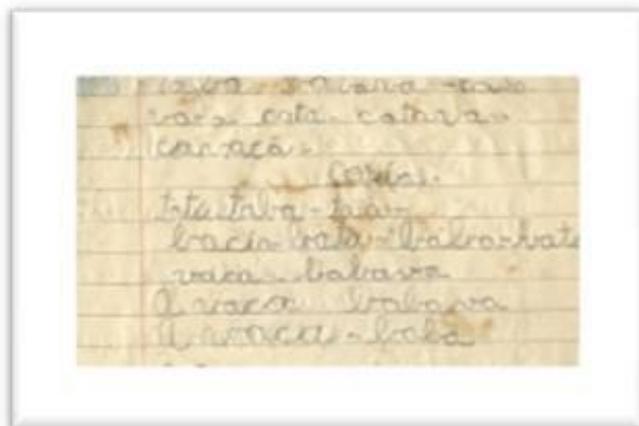


Figura 2 - Página do meu primeiro caderno (acervo pessoal).

Minha mãe era professora primária respeitada na cidade e região, educou-nos com extremo zelo e esforço para que pudéssemos levar avante os estudos, acompanhava nossas tarefas e procurava nos orientar com rigor. Aprendi com ela as primeiras letras e números.

Eu era uma estudante aplicada, tive excelente desempenho no primário (1º ao 4º ano da escolaridade básica), iniciado no Grupo Escolar Luiz Castanho de Almeida e concluído no Grupo Escolar Torquato Minhoto, e também no ginásio (5º ao 8º ano da escolaridade básica), no Instituto de Educação Ernesto Monte. Talvez influenciada por vários primos mais velhos, que cursavam engenharia na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), comecei a sentir prazer pelas descobertas do conhecimento matemático e passava horas a fio fazendo cálculos ou demonstrando teoremas.



Figura 3 - Meu retrato, quando aluna do Curso Primário (acervo pessoal).

No ensino médio cursei o científico e fiz concomitante o curso Normal para formação de professores do ensino primário, uma vez que precisaria trabalhar para ajudar no custeio do meu curso superior e magistério era o destino das moças.

Em 1970, iniciei a carreira profissional como professora primária e durante dois anos fui professora alfabetizadora no Grupo Escolar do Parque Jaraguá (posteriormente denominado Escola Estadual Airton Bush), localizado em um bairro de população com carências sociais, econômicas, alimentares e de serviços básicos de saúde, saneamento e até energia elétrica. Estava diante de uma realidade cruel da periferia e tinha o desafio de fazer com que as crianças aprendessem a ler e escrever.

A escola dispunha de apenas duas salas de aula, um quintal ao ar livre onde as crianças brincavam em meio à grama nos horários de entrada, saída e recreio, uma pequena cozinha e sanitários externos com fossa. Éramos duas jovens professoras no período da tarde e passamos a levantar alternativas para atrair as crianças para permanecerem na escola e se dedicarem aos estudos. Trabalhávamos com música em sala de aula, distribuíamos cadernos, lápis, borracha e livros de histórias infantis, fizemos com as crianças um mutirão para encapar seus cadernos e livros, contávamos histórias, inventávamos brincadeiras no recreio e todas as festas eram comemoradas com grandes bolos que preparávamos durante a noite.

A comunidade também era recebida na escola nos dias de festas e nós aprendemos a conviver com aquela realidade impiedosa, mantendo a esperança de que nosso trabalho poderia ajudar as pessoas a não esmorecer diante das adversidades e impulsioná-las a lutar por

melhores condições de vida. Após um período de pouco mais de dois anos a escola passou a funcionar em outro prédio, construído para essa finalidade, com instalações mais apropriadas, porém era mais distante da comunidade e estava localizada em outro bairro, denominado Vila Nova Esperança, onde permaneci por poucos meses.

Essa experiência me permitiu compreender a importância de dialogar com a criança para compreender e explorar seu universo de conhecimentos sobre seu mundo de modo que ela possa se sentir respeitada e abrir-se para novas aprendizagens!

Já nessa época, meu namorado, que se tornou meu esposo no final de 1974, ao mesmo tempo em que cursava engenharia mecânica, participava da minha vida profissional e me apoiava nas andanças por esses bairros de Bauru, contribuindo para dar um colorido à realidade com a qual eu convivía nessa escola. Tivemos o privilégio de gerar três filhos maravilhosos e essa família tornou-se ao longo de minha trajetória a minha maior escola de vida!

4 ENTRE O ESTUDO E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Aos 18 anos, em 1969, fui aprovada no vestibular do curso de Matemática, oferecido pela Fundação Educacional de Bauru, que deu origem ao campus da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) dessa cidade.

Concomitante ao curso de matemática na universidade e ao trabalho de alfabetizadora, eu me dedicava a ensinar matemática para alunos com dificuldades de aprendizagem e fui aprendendo a identificar os problemas apresentados por eles, seus interesses e necessidades e a ajudá-los em seu desenvolvimento e aprendizagem. Dedicar-me aos estudos e ao ensino de matemática era um imenso prazer e eu trabalhava incansavelmente.

Em 1972, comecei a lecionar matemática no Colégio São José, de Bauru, para turmas de 7^a e 8^a séries e também no segundo grau (hoje ensino médio), convivendo com alunos de classe média e alta, que apresentavam dificuldades de natureza bem diversa em relação aos meus alunos do Parque Jaraguá. Com muita frequência ouvia de alunas do Colégio afirmações sobre suas dificuldades com a aprendizagem de matemática da mesma forma como ocorria com suas mães e procurei ajudá-las a compreender que a história não precisava se repetir.

Outros matizes do retrato em branco e preto se mostravam nessas situações em que eu procurava dialogar com essas alunas a fim de que expressassem e tomassem conhecimento do que sabiam e quais eram suas dificuldades; em seguida, trazia exemplos que permitissem

trabalhar com aquilo que lhes era familiar e, sempre que possível, explorava conceitos matemáticos advindos da própria realidade. Algumas alunas se encantavam com as novas descobertas, mas para meu desapontamento outras continuavam a reproduzir o fracasso. Muitos anos depois ouvi de uma criança, amiga de meu filho, que a mãe tinha sido minha aluna no Colégio e ela havia escolhido uma profissão da área de exatas porque eu ajudei-a a descobrir o prazer de aprender matemática!

A contradição entre as duas realidades em contraposição com distintos interesses e dificuldades dos alunos me provocaram a tomada de consciência sobre a responsabilidade de educadora cidadã. Como educadora, havia a necessidade de adotar uma abordagem de ensino voltada para a aprendizagem ativa do aluno a partir de situações da sua realidade; e como cidadã, era impelida a agir diante da desigualdade social e da falta de uma política distributiva para além do assistencialismo, que pudesse oferecer melhores condições de vida e de estudo para todos.

Tempos depois pude compreender melhor meus questionamentos quando me deparei com as ideias de Nilson Machado (1987) sobre matemática e realidade, que propõe a ação docente no sentido de relacionar o conhecimento matemático com as experiências do cotidiano. Pude associar essas ideias com o pensamento de Paulo Freire (1966), que me trouxe a compreensão sobre o agir docente no sentido de desenvolver estratégias de aprendizagem a partir de elementos que despertem a curiosidade e a pergunta dos estudantes porque partem de conhecimentos de sua realidade concreta e podem engajá-los em situações participativas e transformadoras. Só então compreendi que não bastava colorir alguns momentos da vida das pessoas; seria necessário ajudá-las a encontrar meios para que pudessem se perceber como sujeitos históricos e transformadores da própria vida e contexto, *que fazem e refazem o mundo*. Naquele momento segui com meus questionamentos, mas intuitivamente já havia seguido o caminho na direção da educação transformadora.



Figura 4 - Cartão perfurado, que utilizava nas atividades de programação (acervo pessoal).

No final de 1973, terminei meus cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática, tendo produzido meu trabalho de conclusão de curso (TCC) no campo do cálculo numérico com a criação de um programa de computador desenvolvido na linguagem FORTRAN, que realizava os procedimentos de um método numérico. Poucos anos depois, com o uso de uma calculadora de bolso, seria possível aplicar esse método para resolver problemas!

Em 1974, passei a lecionar na Escola SENAI João Martins Coube, de Bauru, onde me dediquei ao ensino de matemática em cursos de formação profissional, que à época ofereciam também a certificação do ensino fundamental. Essa mudança em relação às características da escola e ao perfil do alunado representou mais uma oportunidade de aprendizado e de compreensão das necessidades e saberes que os alunos traziam de suas práticas como aprendizes de um ofício profissional.

Nessa época, o ensino profissional se pautava pela definição de objetivos instrucionais, que serviam como guia para o professor desenvolver suas aulas e avaliar o aprendizado dos alunos com base em resultados que deveriam ser alcançados após a realização das aulas sobre determinado assunto ou unidade de estudos. As referências dessa abordagem se centravam nas ideias de Gagné e Mager sobre o ensino por objetivos operacionais relacionados aos modos como os alunos poderiam evidenciar concretamente as habilidades desenvolvidas nas avaliações realizadas ao final de uma unidade de estudo.

Com base em Gagné (1962), deveríamos especificar detalhadamente a composição dos objetivos por meio do uso de verbos tais como: discriminar, classificar, identificar, executar, expor, escrever etc.; já Mager (1976) apoiava as avaliações da eficiência do ensino

desenvolvido a partir da verificação do alcance dos objetivos instrucionais com a descrição dos resultados observáveis em relação ao conteúdo e à forma de aplicação. Para isso, havia um supervisor de cada área de conhecimento, que visitava periodicamente as escolas, assistia às aulas, verificava o cumprimento dos objetivos conforme cronograma padrão a todas as escolas da rede do Estado e fazia as orientações para ajustes, caso necessário. Na prática, eu colocava matizes de cinza na realidade associando essa orientação rigorosa ao diálogo com os alunos em busca de entender sua realidade e de estabelecer articulações com os conteúdos teóricos e práticos previstos na proposta curricular e com as habilidades a desenvolver.

Devido ao meu casamento no final de 1974 com Nelson Morato P. de Almeida, com quem compartilho minha vida até os dias de hoje, fui residir no município de Piracicaba, também no interior do Estado de São Paulo, reiniciando a carreira profissional recém-começada e aprendendo a lidar com a mobilidade da vida.

5 ENTRE MUDANÇAS E NOVAS CULTURAS



Figura 5 – Escola SENAI Mário Dedini, em Piracicaba, onde fui professora (SENAI, s/d).

Em Piracicaba, atuei por pouco tempo em uma escola estadual situada em um bairro típico de classe média. Em seguida, voltei a atuar na rede SENAI, desta feita na Escola SENAI Mário Dedini, uma instituição marcada pela relação com as demandas da indústria metalúrgica local. Ao mesmo tempo, atuei no Ensino Profissionalizante de segundo grau no Colégio O Piracicabano. Junto a este colégio funcionavam cursos de ensino superior de

Economia, Administração e Ciências Contábeis, agrupados inicialmente na denominada Faculdades Integradas, que deram origem à Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), reconhecida no ano de 1975, tendo como mantenedor o Instituto Educacional Piracicabano (IEP).

De 1977 a 1981, fui docente em cursos superiores da UNIMEP, em disciplinas relacionadas com programação de computadores (linguagem FORTRAN) ou com cálculo numérico, além de exercer a docência do recém-criado curso de Tecnologia em Processamento de Dados, do qual também fui coordenadora e participei da elaboração do projeto de transformação no curso superior pleno de Análise de Sistemas. Também assumi a chefia do Departamento de Matemática e Estatística.

Essa experiência de exercício de distintas funções de docência e gestão em uma universidade que estava se constituindo permitiu-me aprendizagens significativas para a carreira profissional e oportunizou uma convivência harmoniosa e colaborativa com colegas. Tínhamos um sentimento de compromisso com a participação na criação de algo novo, que dependia da convergência de esforços de todos que atuavam na instituição em diferentes postos para que ela se firmasse no contexto universitário do país.

A contratação de meu esposo para trabalhar em uma empresa localizada no município de Maceió, Estado de Alagoas, nos proporcionou uma nova mudança de vida, de cultura, de trabalho e de região do país. No início de 1982, com dois filhos pequenos, estruturamos nossa nova morada em Maceió, onde permanecemos até início de 1995. Ao mesmo tempo em que éramos turistas em uma cidade fortemente marcada pelo entrelaçado entre o mar e as lagoas Mundaú e Manguaba, belas praias e paisagens ornamentadas com vastos coqueirais, convivíamos com distintas tessituras sociais e étnicas entrecruzadas.



Figura 6 - Praia de Ipioca (Maceió, s/d).

A princípio tínhamos dificuldade em compreender as tessituras de convivência nem sempre harmoniosas em uma cultura que traz as marcas históricas das relações sociais constituídas originalmente a partir do poder dos senhores de engenho e de algumas famílias abastadas que se dedicavam ao comércio.

A convivência na realidade do nordeste do Brasil fortaleceu meus princípios de compromisso social e educacional e novos dilemas emergiram quando adentrei a escola alagoana por meio de um concurso público para professores de matemática e fui lecionar no 2º grau (ensino médio de hoje) em turmas que estavam sem professor desde o início do ano e já se encontrava em andamento o segundo semestre letivo.

Novos desafios e outros dilemas se juntaram aos já existentes na complexa tarefa educacional e eu precisava fazer escolhas entre cumprir o programa oficial previsto para aquele período ou trabalhar a partir dos (des)conhecimentos dos alunos em relação a conceitos básicos da matemática, aprendendo a dialogar com eles. Do riso que muitas vezes eclodia na sala de aula devido ao uso de palavras comuns ao meu linguajar que não faziam parte da cultura local, eu fazia uma brincadeira amigável e em toda aula produzia um pequeno glossário com as novas palavras colocadas no canto do quadro negro. Optei por identificar o contexto social e cultural dos alunos e trabalhar com as necessidades emergentes de sua realidade, assumindo a presença constante da incerteza na minha prática docente. Essa decisão foi apoiada pela direção da escola e fiquei à vontade para criar dinâmicas participativas em sala de aula, que provocavam os alunos a se engajarem em atividades produtivas e compartilhadas.

Dessa experiência aprendi a ler as condições de um contexto diverso em relação aos anteriores e a lidar com os dilemas do cotidiano à medida que surgiam. Contudo, esse processo de identificação, resolução ou convivência com dilemas, embora acompanhado de reflexões na ação, era espontâneo e intuitivo. Esse memorial representa uma oportunidade de reviver essa experiência com os olhos no presente, reaprender com ela, recontextualizá-la para outras situações e compartilhá-la com o mundo.

As diferentes experiências com a educação básica, pública e privada, em distintas regiões do Brasil, me permitiram desenvolver um sentido aguçado de abertura para dialogar com seus sujeitos a fim de melhor entender sua cultura, princípios, concepções, valores e práticas, o que tem legitimado outras imersões no universo da educação pública em processos de formação de educadores e em pesquisas colaborativas desenvolvidas no contexto escolar com a participação dos sujeitos da escola.

A metáfora do Gênesis de Sebastião Salgado (2016), representada na fotografia da pata de um iguana, me inspira a desvelar o novo aos olhos do estrangeiro. Nessas itinerâncias aprendo a respeitar as características do contexto que olho com a percepção de quem olha de fora em busca de ver, sentir, interagir e se engajar em cada contexto, falar a sua língua, ainda que com sotaque estranho, participar de sua criação e narrar a gama de texturas que compõe cada lugar.

Em 1982, tornei-me professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Departamento de Matemática Aplicada, responsável por disciplinas de cálculo numérico e programação de computadores, em cursos de administração e nas licenciaturas. De partida, enfrentei um conflito para agendar o uso do laboratório de informática com meus alunos, uma vez que a prioridade era para aulas do curso de computação. Os demais cursos poderiam utilizá-lo apenas eventualmente. No momento em que me debatia em busca de meios para superar esse problema, comecei a estudar o uso da informática na educação e encontrei na literatura disponível autores brasileiros com produções de referência sobre o tema, bem como sobre a formação de professores para o uso da informática na educação. Fiquei fascinada com os novos conhecimentos que se descortinavam e com as possibilidades de superar as problemáticas de minhas aulas de programação sem computadores.

Um professor de meu departamento, que assumiu a pró-reitoria de planejamento da UFAL, convidou a Profa. Maria Candida Moraes, à época assessora de planejamento do

Ministério da Educação (MEC) e coordenadora de projetos de Informática na Educação, para proferir palestra e dialogar com professores interessados por esse tema.

Encontrava-se em desenvolvimento o Projeto EDUCOM, fomentado pelo MEC e iniciado no ano de 1984 com a participação de cinco universidades públicasⁱ de diferentes regiões do Brasil com os respectivos centros-piloto, que desenvolviam pesquisas, se dedicavam à formação de professores de escolas públicas e produziam *software* educativo (ALMEIDA, 2008, VALENTE; ALMEIDA, 1997, ANDRADE; LIMA, 1993).

Diante do interesse pelo tema e da oportunidade ímpar, elaborei, junto com outros docentes do departamento, um projeto de informática na educação como objetivo de desenvolver *software* educativo para disciplinas do 2º grau (hoje ensino médio) e aplicá-los em colaboração com professores de escolas públicas. Essa experiência trouxe uma nova perspectiva às minhas concepções e metodologia de trabalho, que incorporou a mobilidade como mote.

Adentrar esse campo de estudos e práticas me abriu novos horizontes de formação, iniciados com o curso de especialização oferecido pelo Projeto FORMAR II, com fomento do MEC, direcionado à formação de professores de universidades, escolas técnicas e educação especial para atuar em informática na educação. O curso foi oferecido pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, entre os meses de janeiro a março de 1989, em que os formandos exploravam e analisavam as possibilidades educativas oferecidas por diversos recursos computacionais (*software* educativo, linguagem de programação Logo, programas aplicativos básicos de escritório como processador de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação, criador de banco de dados e outros). Os usos pedagógicos desses recursos eram analisados mediante teorias educacionais, que permitiam identificar as concepções subjacentes (VALENTE, 1999), assim como se desenvolviam projetos com o uso desses recursos.

As concepções e as práticas advindas do Projeto FORMAR II trouxeram importantes contribuições para minha atuação como pesquisadora e formadora de professores e de novos pesquisadores, entre as quais se destacam os princípios construcionistas (PAPERT, 1985); o ciclo de aprendizagem descrição-execução-reflexão-depuração e nova descrição (VALENTE, 1993); a formação que integra a prática e a teoria (FREIRE, 1979); o aluno como sujeito da aprendizagem que propõe e desenvolve projetos (FAGUNDES, 1993); a metodologia que

íntegra formação, ação, reflexão e investigação (SHÖN, 1987) docente com o uso do computador na sua aprendizagem e na prática pedagógica com seus alunos.

Ao final desse curso, juntamente com o Prof. Fernando Bruno, também docente da UFAL, elaboramos uma proposta de criação de um Núcleo de Informática na Educação Superior (NIES) para a UFAL (ALMEIDA, 1996), implementado logo a seguir. No NIES, constituímos uma equipe interdisciplinar junto com os professores Rita de Almeida, José Geraldo Gomes Ribeiro e Ana Rita Firmino, sob minha coordenação e vice-coordenação do Prof. Fernando Bruno.



Figura 7 - Computador MSX (s/d).

O laboratório de informática do NIES era constituído por seis computadores MSX, da Gradiente, uma caixa preta, que tinha como monitor uma televisão e funcionava com o cartucho do programa a ser utilizado inserido em um *slot*. Tinha também outros cinco computadores, que funcionavam com o sistema operacional MS-DOS (*Microsoft Disk Operation System*) e durante o primeiro ano de funcionamento do NIES conseguimos outros cinco computadores MSX emprestados da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), em um ato de solidariedade acadêmica do Professor Paulo Gileno Cysneiros, coordenador do Núcleo EDUCOM daquela instituição.

O NIES se constituiu como o primeiro espaço institucional de Alagoas a assumir a informática na educação como tema de estudos e práticas. Criado como órgão complementar da

universidade ligado diretamente à reitoria, caracterizou-se como um fértil núcleo de formação, investigação, produção de conhecimento, gestão democrática e compartilhada.

Tive então a oportunidade de coordenar diversos projetos de cooperação interinstitucional, mantendo relações com a Unicamp, por meio do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), coordenado pelo Professor José Armando Valente, bem como com o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), coordenado pela Professora Léa da Cruz Fagundes. Também tive a oportunidade de participar de uma cooperação com a Embaixada da França, por meio da qual fiz um estágio de docência sobre o uso do computador na escola, no *Institut Universitaire de Formation de Maîtres* (IUFM), de Carcassonne, França.

O compromisso e o entusiasmo com as mudanças identificadas nas concepções e práticas de professores que participavam das atividades formadoras oferecidas pelo NIES contagiavam tanto os membros de nossa equipe como os professores e alunos das escolas. Muitas vezes levávamos os computadores do NIES para realizar oficinas nas escolas ou professores e alunos de escolas vinham até a universidade. O importante para nós era propiciar um movimento de ir e vir da escola para a universidade, estabelecer um profícuo diálogo, criar espaços de aprendizagem recíproca e de articulação entre a pesquisa acadêmica e a realidade da escola por meio do desenvolvimento de projetos temáticos, de investigação, construção de conhecimentos e aprendizagem.

Contudo, havia uma lacuna entre as experiências realizadas nos momentos de trabalho conjunto e o que se concretizava no cotidiano das escolas que já possuíam seus laboratórios, onde eram esporádicas as práticas pedagógicas com o computador e, algumas vezes, essas práticas se restringiam ao uso instrumental da tecnologia, sem uma integração aos processos de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo (ALMEIDA, 2013a).

Além das experiências e saberes docentes dos membros do NIES, as ações realizadas se inspiravam tanto na formação realizada na Unicamp, como no IUFM de Carcassonne, caracterizando-se como formação na prática de uso do computador, mas seu foco não envolvia a realidade concreta da sala de aula e a prática pedagógica do professor em formação no contexto de sua escola, com todas as suas idiossincrasias, além da infraestrutura deficiente, dificuldades para a gestão do tempo e do espaço, entre outros aspectos desafiadores para a criação de um processo de inovação (ALMEIDA, 2013b).

Nesse período adentrei o universo da produção científica com ênfase em estudos sobre experiências vivenciadas no NIES, com destaque para três capítulos de livros, um deles (ALMEIDA, 1999) em livro liderado por Seymour Papert (1999), além de ter apresentado cinco trabalhos em eventos científicos de referência, com publicação do texto completo nos respectivos anais. As publicações versavam principalmente sobre os temas: informática e formação de professores; abordagem construcionista; uso da linguagem de programação Logo; formação e atuação do professor em ambiente Logo; robótica com recursos do LEGO-Logo.

Coordenei a organização de dois eventos científicos, seminários nacionais de informática na educação (SENINFE), realizados nos anos de 1990 e 1991, nos quais tínhamos que viabilizar tudo que diz respeito à divulgação, programação, comitê científico, palestrantes convidados, recursos financeiros, transporte, infraestrutura, atividades culturais e outros aspectos difíceis de dispor em uma universidade e município sem recursos. Nossa equipe e seus familiares trabalhavam sem cessar, passávamos noites em claro para imprimir os *folders* de programação, os anais do evento, organizar a recepção dos participantes no salão de desembarque do aeroporto, cuidar dos traslados, arrumar o auditório com equipamentos emprestados, enfim, compartilhávamos responsabilidades e fazíamos tudo que fosse necessário. Contudo, o evento valia a pena, o prazer do encontro, de ouvir o inusitado, de “ver as nossas referências teóricas ao vivo” como disse a Professora Vera Suguri, que trabalhava no MEC!

No II SENINFE, realizado em 1991, tive o primeiro contato com o Professor Régis Gras, professor emérito da Universidade de Nantes, por meio do qual fui apresentada à metodologia de Análise Estatística Implicativa (ASI), utilizada posteriormente em minha tese de doutoramento e em outras investigações e orientações das quais tenho participado.

Realizávamos também eventos denominados Mini Congresso Logo, para dar vez e voz às crianças e adolescentes que participavam de nossas atividades, criando tempo e espaço para apresentarem os resultados de seus projetos desenvolvidos com o uso da linguagem de programação Logo ou com recursos de robótica com o LEGO-Logo. Os projetos apresentados eram discutidos entre os autores, pesquisadores, professores e familiares presentes no sentido de identificar avanços, dificuldades e potencial de expansão ou desdobramentos dos trabalhos apresentados.

O trabalho de liderança e gestão do NIES, a repercussão dos eventos que realizávamos e a participação de nossa equipe em eventos de referência no país chamaram a atenção do MEC e, no ano de 1993, fui convidada a compor o Comitê Nacional de Informática Educativa, grupo consultivo para as iniciativas do Ministério.

As experiências vivenciadas na terra das alagoas e os vínculos criados permaneceram fortes, foram muitas as pessoas com as quais convivi que deixaram marcas profundas em minha formação. Algumas dessas pessoas eu conheci em cursos de formação continuada e oficinas oferecidas pelo NIES, outras foram orientadas de pesquisas de iniciação científica, monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização.

Diante de meu engajamento em novos projetos de formação continuada de educadores em outros contextos, a fotografia dessa experiência no NIES foi retomada para desencadear a reflexão sobre as práticas e os saberes desenvolvidos, proporcionando a compreensão de que as respostas às problemáticas da escola são encontradas na própria escola.

Os programas de formação mais promissores são aqueles que assumem como eixo a prática pedagógica e a realidade da escola (IMBERNÓN, 2004), elementos fundantes do processo de formação continuada de educadores, voltado para o uso do computador na escola, conforme defendi em minha tese de doutoramento (ALMEIDA, 2000). Assim, as ações e os processos de pensamento propiciam experiências relevantes e aprendizagens situadas (LAVE; WENGER, 1991), que desencadeiam uma trajetória de mudanças compatíveis com cada contexto.

Nesse momento, começou a disseminação do sistema operacional *Windows*, da *Microsoft*, de domínio mais fácil para não especialistas em computação, que se apresentava como uma inovação tecnológica e constituiu um marco no processo de apropriação dos recursos computacionais em distintas áreas de atividades. O avanço tornou obsoleto o que existia de *software* educativo desenvolvido para uso em computadores que funcionavam com o sistema operacional MS-DOS.

Pouco a pouco foi intensificado o mercado de *software* educativo para *Windows*, com predileção pelo tipo Instrução Auxiliada por Computador – CAI (do Inglês: *Computer Aided Instruction*), como tutoriais, jogos, exercício e prática, simulação, bem como outros programas e recursos que se pautavam pela abordagem educacional construcionista como as novas versões do Logo e programas mais sofisticados que incorporavam o conceito de navegação em hipertexto associado com múltiplas mídias (som, imagem, vídeo...), originando

a hipermídia. Porém, todos demandavam pagamento de licença de uso e, em paralelo, proliferava a pirataria de *software*.

Posteriormente, a disseminação da abordagem de colaboração e partilha propiciada pelo sistema operacional Linux, de código-fonte aberto e uso livre, garantido pelo *GNU Public License* (GPL), tornou-se uma bandeira de luta pela democratização do acesso livre ao *software*, em oposição ao *software* proprietário, com repercussão no desenvolvimento de programas educativos e nas políticas públicas de tecnologias na educação.

No início da década de 1990, as universidades brasileiras começaram a estabelecer conexão com a internet, o que possibilitava fazer algumas experiências via rede – ainda que de modo incipiente devido à baixa velocidade de tráfego dos dados. As ações se resumiam à troca de mensagens eletrônicas e transferências de arquivos. Nessa época, não imaginávamos as mudanças que as conexões trariam às atividades acadêmicas, relações sociais e modos de vida.

A fim de dar continuidade à minha formação, em 1995, assumimos mais uma vez o desafio da mobilidade de nossa vida em família e retornamos ao Estado de São Paulo, onde ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, para fazer o mestrado.

6 A VIDA DE ESTUDANTE E PROFESSORA DA PUC-SP



Figura 8 - PUC-SP (s/d), Campus Monte Alegre.

Cheguei à PUC-SP no ano de 1995 e pretendia viver plenamente a conquista desse novo estatuto de estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, há muito superado em minha vida. Inicialmente meu foco eram os

estudos, porém com o passar do tempo fui me engajando em novos projetos de pesquisa e de formação de educadores para o uso do computador na prática pedagógica.

Sentia-me fascinada pela ambiência efervescente da PUC-SP, a abertura ao diálogo com professores experientes, o conteúdo e as dinâmicas participativas das aulas do mestrado e a convivência com colegas. Esse universo me desafiava na busca de novos conhecimentos e abria perspectivas de ação e investigação inusitadas. Ao mesmo tempo em que essa ambiência me ajudava a compreender algumas inquietações latentes desde as primeiras experiências como professora sobre a necessidade de compreender a realidade escolar por meio de uma imersão em seu contexto, também suscitava novos questionamentos e me instigava a aprofundar a compreensão sobre a educação brasileira, situando em seu bojo as políticas e as práticas com a informática na educação.

Felizmente, consegui manter o foco no objeto de pesquisa proposto no processo seletivo, quando tomei como objeto de investigação o Curso de Especialização em Informática na Educação, realizado pelo NIES da UFAL, talvez por representar para mim a finalização de uma etapa de trabalho apaixonado, que eu queria deixar marcada com uma produção acadêmica significativa. Conclui o mestrado em 1996.

A investigação desenvolvida no mestrado, com orientação do Professor José Armando Valente, versava sobre informática e formação de professores tendo como campo de estudos o Curso de Especialização em Informática na Educação, promovido pela UFAL. Este estudo permitiu a reformulação e reedição do curso e deu origem a um livro publicado e distribuído pelo MEC para todas as escolas do Brasil (ALMEIDA, 2000b).

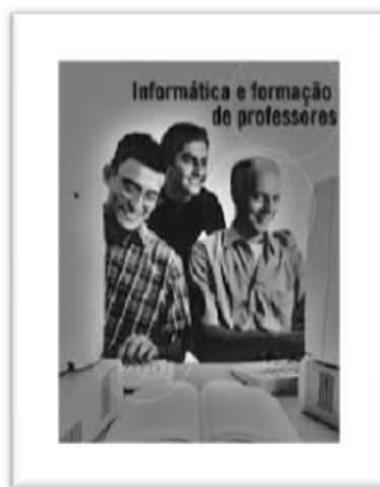


Figura 9- Capa do livro Informática e Formação de Professores (Almeida, 2000b).

Logo que defendi minha dissertação de mestrado, ingressei no ensino de graduação na PUC-SP, mediante convite da Professora Ivone Cury para ministrar disciplinas optativas do Curso de Pedagogia, com enfoque em Informática na Educação. No ano de 1997, passei a compor o corpo docente da Faculdade de Educação da PUC-SP e ingressei no doutorado do mesmo Programa em que cursei o mestrado.

No exercício da docência identifiquei que havia muito por fazer para que os futuros professores pudessem explorar e identificar o potencial educativo dos recursos computacionais disponíveis, conhecer experiências concretas de instituições educativas que utilizavam o computador nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolver uma reflexão crítica sobre tais usos em articulação com teorias, superando assim as práticas mais correntes centradas no domínio instrumental da tecnologia, no ensino instrucional ou na discussão teórica vazia de significado para os jovens em formação.

Dediquei-me a planejar e estruturar uma disciplina com uma abordagem adequada à formação de professores para o novo século que se avizinhava. Consegui estabelecer um excelente relacionamento com os/as estudantes, posteriormente uma delas, Jarina Rodrigues Fernandes, de olhar vibrante e entusiasmado, tornou-se minha orientanda de mestrado e de doutorado.

Iniciei o doutorado no momento em que começava a implantação de uma nova proposta curricular no Programa, com mudanças em sua estrutura, incorporação da linha de pesquisa de Novas Tecnologias na Educação e alteração no próprio nome, passando a ser Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

Novamente mergulhei com entusiasmo nas disciplinas do doutorado, sobretudo, nos estudos sobre epistemologia e currículo, com a docência do Professor Antonio Chizzotti, que me instigava a estabelecer relações com as tecnologias, bem como nas disciplinas que desenvolviam seminários integrados entre tecnologias, formação de educadores e interdisciplinaridade, que geravam calorosas discussões instigadas pelas indagações propostas, sobressaindo-se as provocações colocadas pelos professores Fernando José de Almeida, Ivani Fazenda, José Armando Valente, Marcos Masetto, Maria Candida Moraes e Myrtes Alonso.

Tendo em vista a inovação que se constituía naquele momento a criação da linha de pesquisa de Novas Tecnologias na Educação em um programa de pós-graduação que tem como área de concentração os estudos sobre currículo, assumi como tema de minha pesquisa

de doutorado a integração dessa linha à estrutura curricular e ao funcionamento do Programa. No entanto, o tempo canta e no decorrer do tempo os acontecimentos vão modelando a vida. Fiquei encantada e me senti desafiada com os novos rumos apontados por um projeto de formação continuada de educadores, fazendo dele a minha obra e abraçando-o como uma nova paixão.

Passado pouco mais de um ano de curso de doutorado, a convite do Prof. Fernando José de Almeida, em 1997, assumi a coordenação de um subprojeto de Informática na Educação, inserido no âmbito do Programa de Educação Continuada – Inovações no Ensino Básico (PEC-IEB), financiado pelo Banco Mundial, destinado à formação de professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), do qual a PUC-SP era uma das parceiras, entre outras universidades paulistas. Coube à PUC-SP assumir a formação de profissionais de um conjunto de escolas agrupadas na região norte da capital e em municípios da região metropolitana, realizada nos anos de 1997 e 1998.

Os conhecimentos advindos de experiências anteriores associados com os estudos do mestrado, de disciplinas do doutorado e do grupo de pesquisa influenciaram a concepção do subprojeto Informática na Educação como uma ação de formação centrada no contexto da escola e na prática pedagógica do professor, alicerçada na inter-relação entre três dimensões que se entrelaçam nas atividades formativas – domínio tecnológico, prática pedagógica com o computador e teorias educacionais.

Realizar a formação na escola significava usar um laboratório com cinco computadores e quarenta e dois *softwares* educativos, tendo como cursistas 16 professores. Ainda assim mantivemos firme a decisão de realizar a formação na escola para que pudéssemos aprender com essa realidade e assessorar o professor a criar estratégias viáveis de uso do computador nas condições de que dispunha. Para mim, essa foi uma oportunidade de retomar a articulação entre a universidade e a escola, impulsionar a abertura da universidade para chegar até a escola, trabalhar com seus professores e juntos produzirmos um novo conhecimento e uma nova prática na escola e na universidade.

A formação se desenvolveu por meio de oficinas que propiciavam ao professor explorar e analisar o potencial pedagógico dos recursos computacionais disponíveis em processos reflexivos que articulavam teorias, percepções e crenças sobre educação, conhecimento, ensino e aprendizagem. Em seguida, os professores elaboravam propostas de atividades a realizar em sua prática pedagógica com o uso do computador, analisavam a

prática desenvolvida com o grupo em formação e propunham novas práticas. Essa dinâmica de refletir a prática articulada com a teoria permitia ao professor identificar por que, para que, como e quando integrar o computador a sua prática pedagógica e desse modo ele tinha a oportunidade de reconstruir a prática e a teoria (ALMEIDA, 2000a).

Na pesquisa de doutorado, desenvolvida também com a orientação do professor José Armando Valente, tomei como objeto de estudos esse processo de formação continuada de educadores (professores e gestores) para a inserção do computador na prática pedagógica, com apoio nos mesmos pressupostos teóricos da formação.

Nesta pesquisa, de natureza qualiquantitativa, adotei como campo de estudos tanto a formação realizada em uma visão global como a investigação aprofundada em três escolas onde foram feitas as coletas de dados com gestores, professores e alunos. Para a organização, tratamento e análise utilizei o *software* de análise de dados multidimensionais, denominado CHIC – *Classification Hierárquique, Implicative et Cohérsive* (GRAS, 1992; ALMOULOU, 2002; GRAS; RÉGNIER, 2015), para construir árvores constituídas por classes de agrupamento de inter-relações entre os dados, conforme mostra a Figura 10. A análise das classes permitiu interpretações qualitativas, propiciando contextualizar a prática e ressignificar a teoria.

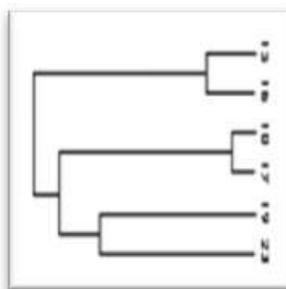


Figura 10 - Exemplo de árvore criada pelo *software* CHIC (Fonte: acervo pessoal).

Os resultados alcançados forneceram elementos para a recontextualização da formação de professores com foco na prática pedagógica com o computador, posteriormente retomada na busca de realizar a formação à distância em outro projeto, aspecto que apresento mais adiante. Também mostraram a importância de envolver a equipe gestora das escolas nas ações de formação continuada, com ênfase em aspectos específicos da gestão escolar; trouxeram à

tona os problemas decorrentes das iniciativas do poder central de propor projetos de caráter inovador sem criar condições institucionais e infraestrutura adequada para viabilizar as ações; problemas relacionados com a estrutura do sistema de ensino centralizadora, cujas decisões desconsideram tanto as experiências e opiniões dos educadores, como a alta rotatividade de professores, que mudam de escola a todo final de período letivo, o que impede a sustentabilidade das inovações criadas em contexto pelas pessoas que o habitam. As dificuldades que emergiram no estudo sobre um projeto de formação de professor realizado no final do século XX se mantêm presentes até os dias de hoje!

Construir conhecimento sobre o objeto investigado, com apoio de uma orientação precisa, dialógica, receptiva, experiente e questionadora, foi um trabalho árduo e solidário, em que me deparei com diversos dilemas, tensões, desafios, incertezas sobre minhas escolhas e ousadia para experimentar, errar, retroceder e tornar a avançar mais firme e consciente das possibilidades de caminhos a seguir.



Figura 11 – Banca de minha defesa de tese de doutorado, 2000 (Fonte: acervo pessoal).

O diálogo intersubjetivo entre orientando e orientador se enriqueceu no decorrer da pesquisa, permitiu a compreensão mútua dos saberes, preferências, valores e convicções pessoais e a aceitação do outro em sua singularidade, criando vínculos que foram além da orientação acadêmica e se tornaram laços de amizade e apreço.

O desenvolvimento das pesquisas do mestrado e do doutorado fortaleceu minha identificação com a investigação científica configurada em questões emergentes na realidade do sistema educacional, com um olhar questionador e ao mesmo tempo construtivo para a realidade e as políticas públicas da educação.

Mantive e fortaleci a colaboração com o setor público, tanto na esfera federal como estadual no sentido de encontrar as brechas em que poderia contribuir para impulsionar uma perspectiva emancipatória, que propiciasse ao professor a conscientização da educação como ato de intervenção no mundo com vistas à mudança (FREIRE, 1979), impulsionada pela apropriação pedagógica das mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Durante todo o período em que fiz o doutorado e logo a seguir, participei do Comitê Nacional de Informática na Educação do MEC e tive a oportunidade de conhecer e colaborar com a concepção de programas e projetos de formação continuada de professores que aconteciam em distintas regiões do país, buscando propiciar a apropriação crítica das tecnologias, que se constitui como um direito de todo cidadão.

Nesse período, a educação a distância (EaD) adentrava as instituições de ensino superior brasileiras, impulsionadas pelas políticas públicas de incentivo à formação de professores em nível de graduação. Considerando-se que a EaD se refere a uma modalidade educativa mediada por tecnologias de informação e comunicação, tive a oportunidade de estudar e experienciar atividades a distância em disciplinas do Programa, assim como participar da concepção e do desenvolvimento de projetos de extensão voltado à formação de profissionais para atuar em EaD.

No ano 2000, a PUC-SP ofereceu um curso de especialização (360h) a distância para a formação de professores multiplicadores que atuavam nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), órgãos descentralizados criados nos estados, no âmbito do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), do MEC. Participei desse curso como coordenadora executiva e articuladora do desenvolvimento do currículo ao longo de todo o processo, que se apresentou como um caso de articulação entre a teoria e a prática, possibilitando colocar em ação a concepção de formação de professores construcionista e contextualizada, reconstruída em meus estudos do doutorado no contexto das escolas.

Desta feita, essa concepção foi ressignificada para a formação à distância, com maior potencial de articulação entre os contextos da prática e da formação, de registro e reflexão sobre as práticas, uma vez que o cursista desenvolvia suas práticas em situações autênticas de seu lócus profissional. Os registros digitais sobre as características de cada contexto e a experiência realizada pelo cursista eram compartilhados por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado, propiciando tomar essas experiências como objeto de reflexão

sobre as contribuições das mídias e TDIC para os processos de aprendizagem e de ensino (VALENTE; PRADO; ALMEIDA, 2005) e as possíveis mudanças a incorporar nas práticas.

Em paralelo, entre fevereiro de 2000 e abril de 2001, participei como coordenadora pedagógica e pesquisadora do projeto Nave, coordenado pelo Professor Fernando José de Almeida, com vistas a formar professores e analisar as novas perspectivas curriculares propiciadas pela mediação de AVA. Havia a intenção de desenvolver competência institucional para o uso desses ambientes no ensino e na aprendizagem, bem como analisar os impactos decorrentes no currículo e na formação de professores (ALMEIDA, 2001).

Todas essas práticas e estudos articulados e desenvolvidos quase simultaneamente exigiram muito esforço cognitivo e pessoal, mas representaram um momento singular de aprendizagem e experiência de vida. Apesar da sobrecarga de trabalho, procurava me pautar pelo compromisso com minhas atribuições, pelo olhar investigativo e rigor científico, decorrendo daí a produção de textos que originaram diversas publicações nacionais e internacionais (5 artigos em periódicos, 4 livros, um deles adaptado da tese de doutorado, 7 capítulos de livros). Esses resultados fornecem indícios de um processo de maturidade investigativa, reconhecida pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, que me conduziram à docência na linha de pesquisa de Novas Tecnologias na Educação, logo após a defesa de minha tese.

Para minha surpresa, com o doutorado concluído a oferta da disciplina eletiva que eu lecionava no Curso de Pedagogia foi suspensa, produzindo um fato inusitado entre a graduação e a pós-graduação. Nesse momento, encontrava-se em fase de aprovação um novo curso de graduação, ligado ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, de cuja elaboração do projeto pedagógico eu havia participado por tratar-se do Curso de Tecnologias e Mídias Digitais, com três habilitações, entre as quais a de Educação a Distância. Assim, deixei de ministrar uma disciplina optativa no Curso de Licenciatura em Pedagogia, assumi disciplinas obrigatórias no novo curso e a coordenação da habilitação Educação a Distância, atingindo a carga horária plena de professor da PUC-SP em tempo integral. Em 2001, iniciei nova etapa de trabalho.

7 A PROFESSORA PESQUISADORA SE TORNA ORIENTADORA

Se não há um curso específico para a formação de professores no ensino superior, tampouco existe para a docência na pós-graduação e para o exercício da orientação. O forte

lastro advindo do processo de produção da tese de doutorado, associado com experiências desenvolvidas no ensino superior em diferentes cursos, instituições e regiões do Brasil me permitiram desenvolver competências pedagógicas diferenciadas, facilitadas pela postura de abertura para aprender com os pares e apreender as características e idiosincrasias de cada contexto.

Assim, enfrentei o desafio de aprender a agir na pós-graduação *stricto sensu*, assumindo a princípio disciplinas optativas junto com professores mais experientes e aprendi a orientar fazendo orientação, aspecto usual na pós-graduação brasileira, conforme referem Schnetzler e Oliveira (2009) ao tratar da ausência de propostas voltadas à formação de orientadores no âmbito dos programas. Tal fato tem sido atenuado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem entre seus objetivos oferecer oportunidade a jovens doutores de participar em experiências acadêmicas relacionadas com a pesquisa, a orientação, o desenvolvimento e a inovação (CAPES, 2010).

7.1 A égide da articulação teoria-prática na pesquisa

Em 2001, assumi a orientação de mestrandos, iniciantes na pesquisa, sem experiência de iniciação científica na graduação, a maioria deles sobrecarregados com o trabalho educacional no ensino ou na gestão, outros oriundos de empresas, com pouca familiaridade com as abordagens teórico-metodológicas da área da educação, nomeadamente relacionadas ao campo das tecnologias na educação. Porém, eram pessoas amadurecidas, que chegaram à pós-graduação com a opção de encontrar respostas às questões relacionadas com suas experiências educativas e alguns demonstravam interesse por investigar a própria prática.

Em nossos primeiros encontros, procurei criar um ambiente dialógico e de confiança mútua para que pudéssemos nos reconhecer como sujeitos, compreendermos nossos interesses, expectativas, concepções, valores, crenças, preferências, condições de vida e de trabalho; em seguida, influenciada pela postura do meu orientador durante a experiência compartilhada na relação orientando-orientador, cuidei de esclarecer aspectos sobre a rigorosidade científica exigida na produção da dissertação e a importância de compormos um grupo coeso, dialógico, solidário e participativo nas disciplinas e em iniciativas do Programa. Exortava-os a usufruir de cada experiência na universidade, aproveitar as disciplinas, os

seminários e encontros do nosso grupo, bem como a socializar as experiências vivenciadas em situações externas à universidade.

Em paralelo, devido às demandas do MEC e de redes públicas de ensino, tive a oportunidade de aglutinar professores do Programa em torno da concepção e desenvolvimento de projetos de formação de educadores voltados à inserção das mídias e TDIC nas escolas, nos quais envolvíamos alunos e orientandos oportunizando-lhes a participação em atividades autênticas de formação de educadores, realizadas na modalidade a distância ou híbrida (parte a distância e parte presencial), com a integração de diferentes metodologias e recursos. Essas experiências forneciam aos nossos alunos uma base de referência teórica e prática consistente que os impulsionava a assumir cargos de coordenação de cursos a distância em distintas instituições privadas antes da conclusão de seu mestrado ou doutorado.

No ano 2002, em parceria com o MEC e com a Universidade Federal do Pará – UFPA, junto com as secretarias estaduais de educação da região Norte do Brasil, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo concebeu e assumiu a ofertado curso “Formação de gestores escolares da região norte do Brasil para inserção de tecnologias na escola”, por meio de um grupo de docentes e discentes, sob minha coordenação, que atendeu 340 diretores e coordenadores de escolas públicas. Esse curso, realizado na modalidade híbrida, propiciou colocar em ação elementos que se mostraram essenciais em minha tese de doutorado sobre a participação do gestor escolar no processo de integração das tecnologias na escola, articulados com questões específicas da gestão.

O diálogo profícuo com os gestores e coordenadores da região Norte do Brasil me permitiu apreender informações sobre contextos escolares assaz diferentes de todos aqueles em que eu havia convivido até aquele momento, reforçando minha convicção sobre a necessidade de entender o outro, apreender os significados que ele atribui ao mundo e às suas experiências para desenvolver um processo formativo que faça sentido para sua prática profissional. Nesse sentido, tornava-se necessário entender a estrutura de ensino de cada Estado, o papel da equipe gestora, como as pessoas alçavam as funções de gestão escolar.

Da concepção e do desenvolvimento desse projeto participaram professores especialistas nos assuntos tratados: na gestão, Myrtes Alonso; na formação de professores, Marcos Masetto; na comunicação, José Manuel Moran; na gestão de lideranças, Alexandre Thomáz Vieira e minha participação com a experiência em tecnologias, formação de professores e políticas públicas desse campo. A concepção, as estratégias e experiências

desenvolvidas nesse projeto são tratadas em livro organizado por Vieira, Almeida e Alonso (2003), que revelam o movimento entre a teoria e a prática, criado por essa formação, que foi analisada em dissertações de mestrado desenvolvidas com a minha orientação, no que tange à apropriação das TDIC na escola, por Fonte (2004) e à integração entre as dimensões técnico-administrativa e pedagógica em ambiente virtual, por Sapucaia (2004).

Entre os anos de 2003-2004, coordenei, junto com o Professor José Armando Valente, o Projeto Aprendizagem: formas alternativas de atendimento, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE/GO), com o objetivo de preparar formadores de professores da rede de ensino que atuavam nos programas Proinfo, Proformação e TV Escola, para que assumissem um trabalho integrado entre esses programas com vistas a propiciar a integração de mídias e tecnologias na formação de professores a distância e orientação das práticas destes nas escolas. A proposta da formação continuada e em serviço foi concebida junto com os responsáveis pela formação continuada da SEE/GO e viabilizada na modalidade híbrida, com a preponderância de ações a distância, via AVA, conforme analisado em livro organizado por Valente e Almeida (2015).

Esse projeto me desafiou a aprofundar a compreensão sobre a integração de múltiplas linguagens midiáticas na elaboração de um produto, as especificidades da comunicação e criação por meio de cada linguagem e as mudanças geradas na integração entre elas. Além disso, era preciso trabalhar a ideia de integração entre os programas Proinfo, Proformação e TV Escola, que funcionavam em separado, o que requeria provocar o diálogo e a ação conjunta entre formadores que até então trabalhavam isolados. A nossa integração como equipe de coordenação e formação se constituía como referência.

Os processos e resultados dessa formação foram amplamente estudados pelos membros de nossa equipe que participaram da coordenação e formação (VALENTE; ALMEIDA, 2005). Esse projeto inspirou o Programa Mídias na Educação, desenvolvido posteriormente e oferecido pelo MEC aos educadores das escolas públicas do Brasil, e que a partir de 2011 passou a ser de responsabilidade da CAPES.

Cada projeto desenvolvido criava novos focos de estudos e investigação, fortalecia a articulação teoria-prática, realimentava a docência exercida na universidade, ampliava meu olhar sobre a orientação e as políticas públicas da educação, promovia a construção de saberes e a proposição de novas atividades voltadas à transformação, ainda que sutil, da docência e da

educação, contribuindo com a identificação ou a ressignificação de novos elementos para pensar a educação e a formação de professores com a midiatização das tecnologias.

Um retrato sobre os primeiros cinco anos de orientação revela como temas das dissertações: apropriação e integração de mídias e tecnologias na prática pedagógica, gestão escolar e tecnologias, educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mediação pedagógica, currículo e hipermídia, tecnologias e formação de professores. Isto mostra que os contextos privilegiados de investigação nesse período foram a escola, a prática pedagógica e de gestão, o AVA e a formação inicial e continuada.

7.2 *Entre a educação a distância e a gestão*

A formação de gestores da região Norte do Brasil repercutiu em outras regiões do país e foram diversas as solicitações de fornecimento do material didático desenvolvido em 2002 para utilizar com os gestores de diferentes redes de ensino.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) solicitou uma parceria com a PUC-SP para que nossa equipe assumisse um projeto de formação de gestores voltado para a gestão das tecnologias existentes na escola e a integração de tecnologias na gestão escolar. Fui convidada a assumir a coordenação do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, que se desenvolveu no Estado de São Paulo integrado com o Programa Progestão, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), também na modalidade híbrida.

O projeto, realizado em parceria com a *Microsoft* Brasil, também foi concebido por uma equipe de professores da PUC-SP. Fernando José de Almeida foi um dos mentores e a saudosa Isabel Cappelletti, a responsável pela avaliação de processo do projeto. Havia também um grupo de professores que periodicamente analisava a evolução do projeto. Com o objetivo de propiciar a incorporação de tecnologias na gestão escolar por meio da preparação das lideranças que atuavam nas diretorias de ensino e nas escolas, o projeto tinha como perspectiva a integração entre tecnologias e a articulação entre as distintas dimensões da gestão – técnico-administrativa, política, social e pedagógica.

Novos desafios se apresentaram no momento do design do projeto, entre os quais: parceria com diversas organizações – universidade, sistema público de ensino e empresa; articulação com o Progestão; aumento na escala de atendimento, de centenas no projeto anterior, para milhares; respeito às diretrizes da SEE/SP, à realidade das escolas, sua estrutura, funcionamento, recursos e tecnologias (ALMEIDA; PRADO, 2005).

Coerente com os princípios dos projetos anteriores associados com os desafios e as características do contexto em que o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias se desenvolveria, foram definidos três eixos da formação: a prática da gestão escolar, as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o exercício da gestão e as teorias educacionais, que permitissem compreender e utilizar as TIC na resolução de problemas da escola. Nessa ótica, assumimos como fundamentos teóricos da formação a gestão democrática e compartilhada, a interação, o compartilhamento de experiências, a produção colaborativa de conhecimentos. Adotamos como metodologia a formação na ação.

A integração entre o Programa Progestão e o Projeto Gestão Escolar e Tecnologias gerou a ampliação da parceria entre CONSED, PUC-SP e *Microsoft* Brasil, o que viabilizou a oferta do curso para outros nove estados brasileiros em que ocorria o Progestão. Posteriormente, o projeto foi recontextualizado para o atendimento das equipes de gestão da rede de escolas técnicas e faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza, mantidas pelo Estado de São Paulo.

A recontextualização do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias para diferentes redes de ensino em suas diversas versões promoveu a oferta de cursos ao longo de seis anos, entre 2004 e 2009, período em que estive à frente da coordenação desse projeto. Embora o trabalho tenha sido árduo, havia uma equipe coesa, que se mantinha em conexão afinada para dar conta das distintas dimensões do projeto, mantendo uma forte conexão entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, estando, portanto, umbilicalmente ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

Esse foi um período de muitos escritos, premiações recebidas pelo caráter inovador do projeto (referência Nacional em *e-learning*, 2005, 2006 e 2009, outorgado pelo Congresso *e-Learning* Brasil da Associação Brasileira de Recursos Humanos; prêmio Educare, 2006; 3ª colocação no Prêmio da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, 2007); publicações de artigos em periódicos, teses e dissertações desenvolvidas com distintos focos de investigação, produção de livros e capítulos de livros, entre os quais o livro que organizei junto com a Professora Myrtes Alonso (ALMEIDA; ALONSO, 2007).

Tive uma significativa presença na imprensa televisiva, radiofônica e digital, com intensa circulação de ideias, concepções e produtos gerados. Zelava, sobretudo, pela reflexão teórica e pelo rigor metodológico das investigações desenvolvidas tendo como estudo de campo as experiências concretas propiciadas por esse projeto.

Coordenar um projeto com alta escala de atendimento, que chegou a 4.000 pessoas em uma de suas edições, levou-me a aprender a exercitar a gestão de equipes, pois o projeto chegou a ter uma equipe composta por mais de 50 pessoas entre formadores, monitores, pesquisadores e técnicos. Ademais, assumi a coordenação de diferentes equipes (produção de conteúdo, design, apoio técnico etc.), produzia sínteses, compartilhava decisões e dialogava com as distintas instâncias envolvidas no Projeto, tanto da PUC-SP como das demais instituições parceiras, exercitando a postura dialógica e democrática.

As atribuições assumidas demandavam dedicação e renúncia, postura ética e respeitosa, influenciando a constituição de minha identidade profissional e pessoal. Esses aspectos me ajudaram a enfrentar o falecimento precoce de meu filho mais velho, aos 26 anos, o que exigia de mim o mais difícil exercício do desapego para levar avante a vida e ajudar a minha família a prosseguir em nossa jornada. Nesse momento, foi crucial a solidariedade de todos os membros das equipes do projeto e dos colegas da PUC-SP.

Ao longo do desenvolvimento do projeto enfrentei diversos desafios. Um dos mais complexos se relaciona com a expansão da escala de atendimento na educação a distância com o compromisso de manter os princípios da formação construcionista e contextualizada de educadores. O olhar de hoje sobre o retrato desse projeto mostra distintas tonalidades de cinza, pois alguns aspectos se perderam nesse aumento de escala e outros foram preservados e recontextualizados de acordo com as características dos grupos em formação, das mídias e tecnologias utilizadas. Em especial, foi possível ressignificar a interação a distância, a reconstrução de conhecimentos sobre as práticas e conceitos de gestão escolar, o reconhecimento e a reflexão sobre o contexto de trabalho do cursista, a articulação entre a prática e a teoria, o trabalho colaborativo entre os componentes da equipe gestora e no coletivo da escola.

Devido à amplitude do projeto não foi possível manter minha participação na coordenação e como formadora, atuação que me permitia um olhar atento à pertinência das atividades e conceitos propostos no curso, buscando para tal outras estratégias como reuniões periódicas com os formadores e análise de memoriais reflexivos produzidos pelos gestores cursistas.

Diante da experiência e do conhecimento produzido ao longo de tantos projetos de formação realizados mediante a modalidade da educação a distância ou híbrida, fui convidada pela Professora Maura Pardini Bicudo Vêras, Reitora da PUC-SP no período de 2004 a 2008,

a assumir a presidência da Comissão de Educação a Distância da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEAD, PUC-SP, de set. 2007 a dez. 2008), com o intuito de propor procedimentos para a implementação dessa modalidade educacional nos cursos de graduação, extensão e pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento, preservando a qualidade da educação. À frente dessa comissão, foi possível iniciar na PUC-SP as ações de formação continuada de docentes da universidade com vistas ao desenvolvimento de competências para a docência em educação a distância mediados pelas TDIC.

Outras ações foram encaminhadas pela Comissão de EaD da PUC-SP, entre as quais se destacam: análise da legislação de educação a distância vigente e dos aspectos relacionados com direitos autorais, contrato de trabalho docente e vestibular para ingresso nos cursos de graduação a distância; levantamento na bibliografia e em documentos públicos dos elementos norteadores condizentes com a realidade da PUC-SP para a orientação de docentes e discentes de cursos a distância a serem oferecidos, inclusive sobre o estágio supervisionado na modalidade a distância; visitas a polos de EaD de outras instituições e identificação da infraestrutura adequada e do corpo de profissionais desejável no âmbito da proposta de EaD da PUC-SP; orientação do processo de credenciamento da universidade e do projeto do primeiro curso de graduação a distância a ser oferecido; identificação de novos projetos e parcerias interinstitucionais; proposição da criação de uma coordenadoria de EaD no redesenho organizacional da PUC, que se encontrava em discussão.

Na presidência da comissão de EaD vivenciei os conflitos, dilemas, tensões e alegrias de participar da criação de algo novo permeado de incertezas em uma instituição guiada pela formação humanista. Caminhei em meio a confrontos entre as dimensões pedagógica, tecnológica e administrativa envolvidas na EaD; sem que soubesse entrei no jogo do poder corporativo devido às ameaças que a EaD poderia representar para os docentes da PUC-SP caso assumisse uma abordagem pedagógica baseada na distribuição de informações em detrimento da interlocução, da mediação pedagógica, da autoria do professor e do aluno. Entretanto, a proposta desenvolvida com a minha liderança visava a estabelecer um processo democrático de discussão sobre os rumos da EaD na universidade, que se constituísse em aproximação com a educação presencial, envolvendo a participação de todos os segmentos profissionais ligados à estrutura universitária, para subsidiar a tomada de decisões nas distintas instâncias que a constitui.

Como todo processo democrático de mudança é lento, conflituoso, envolve avanços e recuos na negociação de significados e sentidos até chegar a uma proposta possível de implantação, não houve tempo hábil para completar o ciclo de negociação, a gestão da reitoria se encerrou e junto a vigência da Comissão de EaD. Toda a documentação produzida pela Comissão foi entregue à nova equipe de gestão da universidade, mas naquele momento não havia espaço para extrapolar a experiência para um grupo mais amplo do que o original, embora o aprendizado que essa experiência proporcionou tenha me permitido elucidar novos elementos para se pensar a educação a distância e a gestão, que se fazem presentes em obras de minha autoria sobre o tema.

O tempo é a grande estrela, e o tempo se encarregou de trazer à tona as contribuições emanadas dessa experiência e tornei-me assessora da Pró-Reitoria de Educação Continuada, da PUC-SP, gestão 2013 - 2016, para as questões que envolvem a educação mediada pelas TDIC, na educação, presencial, a distância ou híbrida, uma vez que entendo tratar-se de educação no sentido pleno.

Continuei a orientar alunos de mestrado e assumi também a orientação de doutorandos. No retrato dessa etapa de trabalho observo o fortalecimento de alguns temas tratados no período inicial de minha participação no Programa e a incorporação de novos temas em uma articulação coesa com os estudos realizados em disciplinas e grupo de pesquisa. Há uma ampliação dos contextos de investigação, que abarcam também redes sociais, escolas técnicas, educação musical e contextos específicos da educação de jovens e adultos.

Entre os trabalhos orientados se destacam os seguintes temas: interação, redes e comunidade de prática, produção coletiva em fórum *online*, apropriação das TIC e a práxis libertadora, teoria da atividade, formação e prática do gestor escolar, gestão da EaD, formação de professores em AVA, integração de mídias em material didático para educação *online*. No final desse período, quando começam os estudos e as práticas com as Tecnologias Móveis com Conexão Sem Fio (TMSF) emergem temas relacionados com a integração currículo e TIC, flexibilidade do currículo e web currículo.

7.3 Novos caminhos de formação e gestão, novos temas de estudos

No período de novembro de 2007 a janeiro de 2008 realizei um estágio de pós-doutoramento na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, com a supervisão do Professor

Paulo Maria Bastos da Silva Dias, com o propósito de analisar processos de integração das TIC ao currículo e modelos de inovação educacional no âmbito da prática pedagógica e da gestão escolar em escolas associadas ao Centro de Competência dessa Universidade. Esse estágio trouxe efetivas contribuições ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O exercício de reassumir o papel de estudante em uma universidade assaz diferente daquela em que desempenho minhas funções profissionais, associado com minha experiência com docência, pesquisa, orientação e gestão de projetos propiciou a abertura ao diálogo com profissionais ligados a outros contextos acadêmicos, a convivência com diferentes abordagens e metodologias de pesquisa e o aprofundamento do olhar investigativo, impulsionando a elaboração de uma produção científica significativa, composta por artigos, capítulos de livros, trabalhos apresentados em eventos internacionais com publicação completa nos anais. A repercussão e disseminação dessa incursão podem ser identificadas no livro resultante de uma organização conjunta com pesquisadores de Portugal (ALMEIDA; DIAS; SILVA, 2013), com capítulos de autoria de diversos pesquisadores de distintas instituições de referência do Brasil e de Portugal.

A profícua interação com o supervisor e com outros pesquisadores da Universidade do Minho levou à oficialização de uma cooperação interinstitucional, com um termo aditivo para a área de tecnologias na educação envolvendo o Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa do Minho e o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Ao retornar à PUC-SP, proferi a aula magna de início do primeiro semestre letivo de 2008, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, quando tive a oportunidade de compartilhar a experiência e os conhecimentos produzidos, convidando docentes e discentes a se lançarem por essas veredas.

A experiência de desenvolver pesquisa em outro país me permitiu melhor compreender a realidade educacional brasileira e identificar outros aspectos até então pouco observados. Esse olhar mais amadurecido influenciou minhas pesquisas e orientações, abriu espaço para o desenvolvimento de outras investigações e para a participação de docentes e discentes dos dois programas de pós-graduação em pesquisas conjuntas.

A partir do estágio de pós-doutorado, tenho participado de diversas atividades científicas em universidades de Portugal e da Espanha, entre as quais mesas redondas em eventos, simpósios, conferências, seminários doutorais e em pesquisas compartilhadas com

diversos países europeus. A par disso, em 2013, recebi uma docente da Universidade do Minho para fazer estágio pós-doutoral na PUC-SP com a minha supervisão.

Além das novas aprendizagens, o mais significativo desse estágio foi tê-lo vivido plenamente, ter feito novas amizades que perduram com o passar do tempo e me permitem compartilhar experiências, angústias, percepções, conquistas e frustrações, muitas vezes percebidas como semelhantes embora afluadas em diferentes contextos e culturas, talvez devido ao fato de nos situarmos entre acadêmicos e professores. A aprendizagem entre pares dos dois lados do Atlântico se torna aprendizagem de vida e para a vida.

Ao final do pós-doutorado tinha clareza da pesquisa que desejava desenvolver em inter-relação com as orientações e ações de formação de educadores e de pesquisadores em andamento. Obtive bolsa produtividade do CNPq para o projeto Integração de Tecnologias na Educação, desenvolvido no período de 2009 a 2012, posteriormente desdobrado em outra pesquisa produtividade (2012 - 2016) com um foco mais específico sobre o computador portátil, considerado como tecnologia móvel com conexão sem fio (TMSF) à internet, em busca de evidências das contribuições dessas tecnologias para mudanças e inovações em relação às distintas dimensões envolvidas no ato educativo, em especial, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem, a gestão (da escola e da sala de aula) e a formação de educadores.

Os resultados do pós-doutoramento com repercussão institucional e as experiências com a gestão de projetos levaram a minha eleição de coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (biênio agosto de 2009 a julho de 2011), tendo como companheira a Professora Branca Jurema Ponce, na vice-coordenação. Tínhamos clareza, em nossa proposta de coordenação, dos desafios colocados pela sociedade fortemente marcada pelas transformações que as TDIC provocaram e continuam a provocar nos modos de produzir e compartilhar conhecimentos, pelas desigualdades sociais e educacionais que se acentuam, acrescidos dos critérios e procedimentos de avaliação da CAPES, que exigiam profundas e contínuas transformações no Programa. Contávamos também com o empenho e colaboração de colegas.

A trajetória histórica do Programa, à época prestes a completar 35 anos de existência, marcada pelo compromisso social, ético e político, pela compreensão da educação como prática da liberdade e pelo entendimento do currículo como uma prática social pedagógica

reconstruída no ato educativo, nos colocava diante de um paradoxo entre o padrão instituído e o currículo experienciado, a avaliação emancipatória e a práxis libertadora (FREIRE, 1996).

Estava disposta a buscar uma forma de convivência com a divergência a partir das experiências pedagógicas inovadoras dos projetos de formação continuada, que suponha serem passíveis de recontextualizar no contexto do Programa, porém concatenar e compartilhar essas ideias e transformá-las em atos e textos exigiu um esforço cognitivo sem precedentes.

Instaurar um processo de mudança dependia de ações e acordos coletivos, de processos de gestão compartilhada e de uma ideia norteadora em torno da qual todos pudessem se aglutinar, o que exigia uma visão da política oficial do Programa e da política praticada no dia a dia, das relações formais e informais com a gestão da Faculdade de Educação e com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, dos procedimentos e rotinas requeridos da coordenação do Programa.

A atitude da coordenação, embora extremamente delicada no trato com as pessoas e trabalhosa no seu cotidiano, se caracterizava por tarefas administrativas centradas na participação em reuniões de órgãos colegiados, planejamento de horários e disciplinas, recepção de alunos, encaminhamento de processos acadêmicos e outras atribuições típicas, além de cuidar anualmente da elaboração do relatório CAPES, contando com a colaboração de colegas.

Iniciamos um segundo mandato com os propósitos de impulsionar o processo de reestruturação curricular do Programa e criar comissões encarregadas da gestão dos principais eixos de sua constituição, entre os quais políticas de pesquisa e publicações, legislação, normas e procedimentos, formação continuada dos docentes, intercâmbios interinstitucionais, avaliação da CAPES, atribuição de bolsas e acompanhamento dos alunos bolsistas.

Uma vez encaminhadas todas essas frentes tornar-se-ia viável promover a ascensão do Programa ao patamar de avaliação prevalente até meados dos anos 2000 e seria possível encaminhar a elaboração coletiva de um projeto de Programa. Nosso segundo mandato de gestão se encerrou em julho de 2013, em seguida o Programa obteve a ascensão almejada na avaliação Trienal da CAPES 2010-2012, deixando o terreno pavimentado para a construção conjunta de um projeto que permite agir no presente com vistas a construir o futuro.

Durante os quatro anos de gestão do Programa nós enfrentamos muitos desafios, conseguimos avanços, conquistas, algumas vezes tivemos que recuar, participamos juntas de

momentos de alegrias e preocupações. Vejo-os como anos de aprendizado, crescimento e renúncia da vida em família, dos passeios no parque, do olhar o pôr do sol dos corredores abertos do quarto andar do prédio da PUC-SP onde funcionam os cursos de pós-graduação. Apesar desse trabalho de gestão absorver grande parte de meu tempo, meu entusiasmo com a pesquisa e a formação de educadores e pesquisadores não arrefeceu e simultaneamente me dedicava com prazer a essas atividades.

Nesse tempo se disseminavam os usos sociais de aplicativos, interfaces e recursos da web 2.0 de fácil manuseio e a criação de redes sociais na web de intenso acesso, sobretudo, por meio de TMSF, representadas por distintos dispositivos como telefones celulares, *laptops*, *tablets*, *netbooks*, *Ipad...*, provocando mudanças nas práticas cotidianas, nas relações sociais, no trabalho e no entretenimento.

O impacto das experiências pessoais e coletivas no âmbito dessa realidade despertou o interesse de nosso grupo de pesquisa para investigar contextos educacionais com a integração das TMSF e as transformações provocadas nas formas de expressar o pensamento, comunicar, aprender, ensinar e desenvolver o currículo. As disciplinas ministradas sob minha responsabilidade mostram o enfoque dos estudos na integração entre currículo, tecnologias e hipermídia e na formação de educadores com e para o uso de computadores portáteis nas escolas.

A partir de 2007, me envolvi com a concepção e o desenvolvimento do Projeto Um Computador por Aluno (UCA) – uma iniciativa da Presidência da República do Brasil, coordenada pelo Ministério da Educação – e fui membro do Grupo de Trabalho e Assessoria ao Projeto UCA (GTUCA), experiência que compartilhei com o grupo de pesquisa da PUC-SP. Com a finalidade de orientar a formação dos formadores responsáveis pela formação no Colégio Estadual Dom Alano Marie de Nuday, de Palmas, Tocantins, uma das cinco escolas envolvidas no experimento inicial do Projeto UCA, a Secretaria de Estado da Educação de Tocantins (SEDUC-TO) solicitou o apoio de nosso Programa e foi estabelecido um acordo de cooperação entre a PUC-SP e a SEDUC-TO (ALMEIDA; PRADO, 2011).



Figura 12 – *Laptops* utilizados na fase experimental do Projeto UCA.

Em decorrência, assumi a orientação da equipe da PUC-SP na pesquisa desenvolvida sobre os experimentos do Projeto UCA, apoiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), coordenada nacionalmente pela Fundação Pensamento Digital, quando foram sistematizadas as melhores práticas e desenvolvidos três estudos de caso do experimento inicial realizado no Colégio Dom Alano, criando referências para a expansão do projeto. Os resultados apontados pela pesquisa mostraram os avanços, as dificuldades e mudanças observadas na escola em distintas dimensões (escola, gestão, sala de aula, professor, aluno, comunidade...), subsidiando a expansão do Projeto UCA para cerca de 300 escolas públicas brasileiras.

As referências e lições aprendidas nos experimentos me oportunizaram contribuir com a formulação dos princípios do projeto UCA e com a concepção e o desenvolvimento da formação de educadores das escolas que dele participaram, em cooperação com universidades locais. Assumi a coordenação da equipe da PUC-SP encarregada da formação em três escolas participantes desse Projeto no Estado de São Paulo e a orientação da formação nas escolas dos estados de Alagoas, Goiás, Mato Grosso e Tocantins, junto com universidades federais locais (UFAL, UFG, UFMT e UFT).



Figura 13 - CEM Profª Neyde Tonanni Marão – Votuporanga, SP (Fonte: Acervo pessoal).

Acompanhei atividades em escolas cujos gestores, professores e alunos dispunham do *laptop*, observando os usos das TMSF em diferentes tempos e lugares. Pela primeira vez, foi possível identificar as interferências mútuas entre o currículo e as tecnologias e a reconfiguração da prática pedagógica integrada com as TMSF, especialmente quando o uso das TMSF era associado com os recursos da web 2.0, que potencializa a exploração da mobilidade, conexão, multimodalidade e hipermídias, a integração entre espaços físicos e virtuais, intensifica a comunicação multidirecional e favorece a construção colaborativa de conhecimentos (ALMEIDA, 2010, 2015; ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Em todas essas situações de uso do *laptop* na prática pedagógica foram identificados indícios de mudanças no currículo, com claras indicações da relevância de investigar o currículo com o uso do *laptop*, em sua substância, concepção e criação de processos inovadores. Desse modo, o conhecimento produzido sobre currículo no Programa fornecia bases teóricas consistentes para a análise e compreensão dos aspectos inerentes ao currículo desenvolvido com o uso do computador portátil.

Coordenei o projeto de investigação-ação-formação, que obteve apoio do Edital CNPq/CAPES/SEED-MEC nº 76/2010, cujas ações se realizaram integradas com a formação dos educadores das escolas UCA. A pesquisa teve o objetivo de identificar as contribuições e dificuldades da formação e das práticas realizadas nas escolas, as mudanças no currículo e nas práticas educativas, os indícios de inovação educativa. A metodologia teve como base a análise documental e a pesquisa de campo realizada em sete escolas públicas ligadas ao Projeto UCA dos estados de São Paulo, Goiás e Tocantins. A análise quali-quantitativa de

dados e inspirou no *design metodológico* e *design-based research* ou *design experiments* (DBRC, 2003) e o *software* CHIC foi empregado para o tratamento dos dados.

Os resultados obtidos (ALMEIDA *et al.*, 2013c) sugerem mudanças na reorganização do tempo e do espaço de trabalho pedagógico das escolas, nas relações entre professor, aluno e conhecimento, na ecologia da sala de aula e de outros espaços da escola e do seu entorno. Os alunos se apropriaram de palavras da cultura digital, mostraram avanços nas competências de leitura e expressão do pensamento com o uso de múltiplas linguagens empregadas em práticas sociais midiáticas pelas TMSF.

Outros resultados foram identificados, entre os quais melhoria na autoestima e na motivação de alunos e professores; o despertar do prazer pela investigação; a percepção do erro como objeto de reflexão, atribuição de significado e reformulação do conhecimento; a diminuição das faltas às aulas e da evasão escolar. A análise dos resultados indica a necessidade de que as iniciativas de integração de dispositivos tecnológicos em escola considerem em todas as suas etapas (concepção, implementação e avaliação) a integração entre as dimensões pedagógica, organizacional (infraestrutura e logística de implantação, implementação e manutenção), da gestão, da formação de educadores (professores, gestores e outros profissionais das redes de ensino) e das políticas públicas.

Em minha trajetória de vida e pesquisa, o Projeto UCA representou um marco relevante devido ao fortalecimento das discussões sobre o currículo em sua concepção, constituição e desenvolvimento em situações concretas nas escolas, desvelou a emergência do currículo real reconstruído no ato educativo com a incorporação das experiências de professores e alunos, das relações que estabelecem entre si, das estratégias e elementos da cultura, entre os quais as tecnologias e os recursos mobilizados na ação (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

As análises sobre esses elementos propiciaram a criação de web currículo, constructo cunhado por Almeida (2010), que se coaduna com as ideias sobre inovação pedagógica, entendida como mudanças (no plural) significativas em educação, que se colocam em posição diversa à educação centrada no professor (ou na tecnologia) como transmissor de informações ao aluno, ao enfatizar a experiência educativa, as relações, o desenvolvimento e a vida (DEWEY, 1979).

Web currículo representa uma visão de educação em diálogo com outras áreas de conhecimento, articulando conhecimento científico e cotidiano, saber erudito e saber da vida,

com uma postura de respeito e abertura ao diálogo na diversidade, de integração tanto da universidade com a escola, como dos espaços presenciais e virtuais e dos contextos de educação formal, não formal e informal.

As elaborações teóricas sobre web currículo começaram a ser discutidas no momento em que retornei do pós-doutorado e pude vislumbrar que havia algo específico em nossos estudos e práticas sobre integração currículo e tecnologias, relacionados com as mútuas transformações nos dois elementos, de origem dicotômica, que se imbricavam na prática pedagógica midiaticizada pelas mídias e TDIC e criavam algo novo, denominado então de web currículo.



Figura 14 - logo dos seminários web currículo (PUC-SP, 2015)

A fim de ampliar as discussões e identificar se e como web currículo era criado em diferentes contextos da prática, elaborei a proposta de realizar um evento intitulado seminário web currículo, realizado pela primeira vez em 2008 e com edições bienais. O Programa de Pós-Graduação assumiu a proposta como uma inovação curricular e a incorporou em suas atividades. O registro dessa história encontra-se retratado em livro, que trata da concepção e da prática pedagógica midiaticizada pelas TDIC e da construção de web currículos, coorganizado com dois pesquisadores, que fizeram seus estudos de pós-doutoramento sobre temas correlatos (ALMEIDA; ALVES; LEMOS, 2015).

Na avaliação dos pesquisadores produtividade, realizada pelo CNPq no ano de 2013, fui reclassificada para o nível 1D. Em 2014, a partir de indicação dos pesquisadores produtividade nível 1, fui selecionada pelo Conselho Deliberativo do CNPq para compor, como membro titular, o Comitê de Assessoramento de Educação (CA-ED), para o período de setembro de 2014 a agosto de 2017.

Participar do CA-ED implicou o alargamento do prazo de meu projeto de pesquisa produtividade, resultando em novo desdobramento com enfoque na criação de web currículos e na produção de narrativas digitais curriculares e de aprendizagem (GOODSON, 2007). A participação neste comitê demanda um trabalho árduo nos períodos de análise das propostas submetidas a distintas chamadas públicas, exige uma atitude ética, responsável e comprometida com os pares da área de educação representados pelos membros do comitê e ao mesmo tempo oportuniza uma visão atual do panorama nacional das pesquisas em desenvolvimento.

A abrangência das atividades realizadas e dos compromissos assumidos me impossibilitava de propor novos projetos, porém havia uma solicitação especial para a ampliação dos espaços de interlocução entre a universidade e a escola com a intenção de desenvolver projetos colaborativos de investigação envolvendo professores, alunos e profissionais da universidade e de escolas. Para atender a esse pedido, lancei no grupo de pesquisa a ideia de criarmos uma rede em que todos os participantes se constituíssem como pesquisadores. Em 2015, surgiu a Rede de Pesquisa e Colaboração Universidade Escola, em colaboração com pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Tocantins e Universidade Estadual do Sul da Bahia, envolvendo em um trabalho voluntário professores e alunos de escolas públicas de distintas regiões do Brasil.

A metáfora da rede indica o entrelaçado entre pessoas, conhecimentos e práticas em espaços híbridos de representações e negociação de significados, que se constituem na interação horizontal entre seus participantes, os quais compartilham informações, sentimentos, experiências, valores e crenças, constroem conhecimentos, traçam caminhos singulares de aprendizagem, registrados nos espaços virtuais de interlocução e organização dos materiais de referência e produções, enfim, juntos tecem as tramas da rede e criam contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2014).

A tessitura da rede engloba a ação e a reflexão sobre a ação, que avança rumo a uma investigação qualitativa em educação (e não sobre a educação) com a participação dos responsáveis pela prática pedagógica nas escolas e dos pesquisadores da universidade, inspirando-se na orientação metodológica da pesquisa-ação (ELLIOTT, 1990), que permite retroalimentar a prática e transformar o currículo (STENHOUSE, 1984) desenvolvido com a metodologia de projetos de investigação realizados pelos alunos. O primeiro ciclo da pesquisa-ação já desencadeada gerou estudos produzidos em conjunto pelos educadores

participantes e a produção de capítulos para compor um livro escrito e depurado em colaboração.

Entendo que o interesse de todos os participantes dessa rede e o sentido de pertença que os envolve se relaciona com a constituição de um espaço não tradicional de pesquisa, não há um curso programado e sim o convívio com múltiplas culturas em contextos de partilha de experiência e aprendizagem pela investigação, de criação e não de distribuição e consumo de informações, contextos que se aninham e realimentam livremente, sem burocracias e controles exacerbados.

Assim, caminham entrelaçadas as práticas, as reflexões sobre as práticas e as teorias que permitem compreender as práticas e avançar na investigação. Essas experiências e reflexões me mobilizam a continuar meu investimento pessoal na produção de novos conhecimentos, na expansão das interconexões com outras pessoas e grupos desejosos de compartilhar sonhos e ações para a construção de uma educação de qualidade, que promova a emancipação, a cidadania plena e a vida digna.

Ao analisar o retrato dessa etapa mais recente de trabalho, encontro novas dobras no meu caminho formativo, entre as quais a gestão na pós-graduação, a participação no comitê da área de educação do CNPq, percebo a emergência de novos temas em uma articulação coesa com os estudos realizados em disciplinas e grupo de pesquisa, alguns temas tratados anteriormente não foram transpostos para essa etapa, outros identificados na primeira etapa foram retomados e ressignificados.

Entre os temas emergentes das teses e dissertações se destacam: *learning design*, infografia, gênese instrumental das tecnologias, mobilidade, resiliência, robótica, interação, redes e comunidade de prática, avaliação de material didático digital, autoria e protagonismo do aluno, planejamento e gestão da formação. Temas presentes na etapa anterior, retomados e aprofundados por meio de estudos em outros contextos foram: teoria da atividade, apropriação de tecnologias, currículo e tecnologias, web currículo, gestão da EaD, gestão escolar e educação musical, formação de professores, formação de formadores. Além dos contextos de escolas, públicas e privadas, foram investigados contextos de escola técnica, educação indígena, educação profissional e integração desta com a educação básica na educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES: O RETRATO REVISTO

*Modelando o artista ao seu feito
O tempo, com seu lápis impreciso
Põe-lhe rugas ao redor da boca
Como contrapesos de um sorriso.
Chico Buarque, Tempo e Artista (1994).*

A questão central que me moveu a produzir esse memorial reflexivo diz respeito ao encontro dos retratos dos tempos vividos entre lugares na academia e na escola. Ao longo do texto ampliei os entre lugares com o reconhecimento das experiências nos espaços intersticiais entre contextos da prática, da formação e da investigação, entre espaços físicos e virtuais, que se encontram interconectados na tela da vida.

A música Tempo e Artista, de Chico Buarque, contribui para ativar a memória sobre as experiências de vida, transbordar da experiência acadêmica no Programa e atingir a plenitude do vivido com as marcas do núcleo essencial da pessoa, que sintetiza os distintos papéis assumidos ao longo da vida. Os retratos em branco e preto permitiram representar os momentos revisitados da dinâmica da vida, momentos que me marcaram e orientaram novas ações, incursões e obras.

Nos entre lugares da pesquisa, docência, formação, gestão, orientação e investigação, foi possível organizar as ações em três etapas, que se interpenetram e se apresentam entrelaçadas com as mídias e TDIC, com a identificação dos conceitos fundantes, que permearam as ações: gestão, formação de professores, integração currículo e tecnologias, web currículo, tecnologias móveis, prática pedagógica, educação a distância, políticas públicas, articulação teoria-prática. Tais etapas se encontram imbricadas com a minha existência e deixam marcas indeléveis em meu ser em uma simbiose com as obras produzidas, que revelam minhas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e históricas.

Um elemento marcante em todas essas etapas, que me acompanha desde os tempos vividos na UFAL, quando conheci o Professor Régis Gras, se refere à metodologia de análise de dados multidimensional apoiadas no CHIC, utilizada em pesquisas que desenvolvi e orientei. O CHIC permite organizar e tratar dados qualiquantitativos com base nas regularidades identificadas e fornece sínteses em uma visão holográfica dos fatores discriminantes, das tipologias e hierarquias, conforme escolhas do pesquisador responsável pelas interpretações.

As contribuições trazidas pelo uso do *software* CHIC nas pesquisas são de tal envergadura, amplitude, rigor e aprofundamento das descobertas das relações entre os dados, que organizamos um livro cujos capítulos tratam das pesquisas desenvolvidas na PUC-SP e na Unicamp com foco na formação de professores (VALENTE; ALMEIDA, 2015).

Minha história nos 20 anos de convivência no Programa revela elementos da trajetória do próprio Programa e traz também outros elementos que incorporei ao longo de minhas itinerâncias, as marcas dos lugares por onde andei, lancei sementes e deixei um pouco de mim, conforme mostram os retratos revisitados.

As experiências advindas da convivência no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo tornaram-se parte integrante de minha vida. Foram muitas as ações e produções realizadas junto com docentes do Programa, primeiro como professores e pensadores de referência, depois como colegas no Colegiado, companheiros em disciplinas, projetos de formação e de pesquisa, coautores de artigos, coorganizadores de livros, cogestores e parceiros em outras atividades para além dos espaços acadêmicos. Tenho presente em minha memória os momentos compartilhados de riso, celebração, conquistas e sentimentos de pesar.

A chegada aos dias atuais é carregada de significados e sentidos alcançados ao meu feito no decurso das experiências de vida, da qual o trabalho é parte integrante. Experiências realizadas em distintos tempos, espaços e contextos marcados com o lápis impreciso da memória desbotada carregada de emoções, que se revela expondo desejos, realizações, perdas, amores, rugas e sorrisos.

Narrar essa história é um exercício de se reconhecer, ver nos retratos o que antes não conseguia enxergar, extrair dos fatos os feitos, cada retrato mostra os ângulos significativos em determinado momento e permite atribuir sentido ao passado com os olhos do presente. Novos retratos serão incorporados a essa história, novas experiências comporão essa tela e quem sabe mostrem também o outro lado do quadro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. (Coord). **Projeto Nave**. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: s.n., 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Narrativa sobre a própria formação e a formação de professores na integração entre currículo e TDIC. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 1, n. 1, 2013a. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/108>>. Acesso em 10 jun. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. (Coord). O currículo da escola do século XXI – integração das TIC ao currículo: inovação, conhecimento científico e aprendizagem. **Relatório Técnico Científico**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, CNPq, 2013c.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. 252f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000a.

ALMEIDA, M. E. B. **Informática e Formação de Professores**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação a Distância, 2000b.

ALMEIDA, M. E. B. The integration of computers in Brazilian public schools and the constructionist approach In: **Logo Philosophy and Implementation**. 1a ed. Boston, USA: Logo Computer Systems Inc. - LCS, 1999, v.1, p. 106-127.

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo**: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20 – 38. Disponível em: <<http://www.letracapital.com.br/loja/16-ciencias-humanas?p=3>>. Acesso em 23 jun. 2016.

ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P. M.; SILVA, B. D. (Orgs.). **Cenários da inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013b.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. **O computador portátil na escola**. Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. **A formação de gestores para a incorporação de tecnologias na escola**: uma experiência de EAD com foco na realidade da escola, em

processos interativos e atendimento em larga escala. In: XII Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED. Florianópolis, SC, 2005.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALMOULOU, S. Une étude diagnostique emvue de laformation des enseignants en géométrie. **Educação Matemática Pesquisa**. Revista do Programa de Pós-Graduados em Educação Matemática, PUC-SP. São Paulo: EDUC, 2002. p. 49-73.

BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, 1991, 18(1), pp. 1-21.

BUARQUE, C. **Tempo e Artista**. Rio de Janeiro, 1994.

CAPES. **Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES – PNPd/2010**. Edital nº 001/2010 - MEC/CAPES e MCT/CNPq/FINEP. Brasília, 17. Jun. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23, n. 1 - 2. São Paulo, Jan./Dec. 1997.

DBRC - Design-Based Research Collective. Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. **Educational Researcher**, 32(1): vol. 5, n.8, 2003.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed., São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

FAGUNDES, L. C. EDUCOM do Laboratório de Estudos Cognitivos. In: CYSNEIROS, P. G.; VALENTE, J. A. (Orgs.). **Projeto EDUCOM: Realizações e Produtos**. 1ª ed., Brasília: MEC/OEA, 1993, v. 1, p. 219-274.

FIGUEIREDO, A. D. Pedagogia dos contextos de aprendizagem. Palestra. **Colóquio Web Currículo**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em <<https://www.facebook.com/groups/1545995742296256/?fref=ts>>. Acesso em 10 set. 2015.

FONTE, M. B. G. **Tecnologia na Escola e Formação de Gestores**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 14^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação, vol. 1 1, 1979.

GAGNÉ, R. **Psychological Principles in Systems Development**, New York, Holt, Rinehart and Wisnton, Inc, 1962.

GOODSON, I. F. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241 - 252, mai./ago. 2007.

GRAS, R.; RÉGNIER, J. C. Origem e desenvolvimento da Análise Estatística Implicativa (A.S.I.). In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Uso do CHIC na formação de educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas em foco**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 192 - 216. ISBN 9788577854097. Disponível em: <<https://goo.gl/3c5a5X>>. Acesso 15 jan. 2016.

GRAS, R. L'analyses des donnés: une méthodologie de traitement de questions de didactique. **Recherches em Didactiques Mathématiques**, vol 12-1, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2^aed. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios- culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge, U.K.: Cambridge Univ. Press, 1991.

MACEIÓ. **Praia de Ipioca**, s/d. Disponível em: <<http://partiupelomundo.com/praiadeipioca/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez Editores, 1987.

MAGER, R. F. **A formulação de objetivos de ensino**. Porto Alegre, Globo, 1976.

MSX. **Computador MSX**. Disponível em: <www.mci.org.br>. Acesso em 20 jun. 2016.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Projalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

PAPERT, S. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.



PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1972.

PUC-SP. **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. Campus Monte Alegre. São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/sites/>>. Acesso em 30 mai. 2016.

PUC-SP. IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/webcurriculo/>>. Acesso em 30 mai. 2016.

PUC-SP. **Projeto Gestão Escolar e Tecnologias**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; Microsoft Brasil, 2004.

PUC-SP. **Informática na Educação**. Módulo I – Material do Professor. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1997.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SALGADO, S. **Gênesis**. In: SALGADO, L. W. (Ed.). São Paulo: TASCHEN do Brasil, 2016.

SAPUCAIA, F. S. **Ambientes digitais de aprendizagem: a integração entre técnico-administrativo e pedagógico**. (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educating The Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHNETZLER, R. P; OLIVEIRA, C. (Orgs.). **Orientadores em foco**. O processo de orientação de teses e dissertações em educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

SENAI. Escola SENAI Mário Dedini. Piracicaba, s/d. Disponível em:<<https://piracicabacentro.sp.senai.br/>> Acesso em: 10 jun. 2016.

SOUZA, E. C. Modos de Narração e Discursos da memória: Biografização, Experiências e Formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2008.V2, p.85 a 101.

STENHOUSE, L. Case Study Methods. In: KEEVES, J. P. (Ed.) **Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook**. Oxford: Pergamon, 1998, p. 49-53.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas/SP: OEA_NIED/UNICAMP, 1999. Disponível em: <www.nied.unicamp.br/oea>. Acesso em 22 jun. 2016.

VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas/SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Uso do CHIC na formação de educadores:** à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas em foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 192 - 216. ISBN 9788577854097. Disponível em: <<https://goo.gl/3c5a5X>> Acesso 15 jan. 2016.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias.** São Paulo: Avercamp, 2005.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação a Distância via Internet.** São Paulo: Avercamp, 2005.

VIEIRA, A. T; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

**Artigo recebido em 25/07/2016.
Aceito para publicação em 17/09//2016.**

Nota

ⁱ Participaram do Projeto EDUCOM as seguintes instituições: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).