

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Lúcia Helena Schuchter

**ESCOLA.EDU:** as políticas públicas de formação docente para o uso das  
tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora

Juiz de Fora  
2017

**ESCOLA.EDU:** as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora

Lúcia Helena Schuchter

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Schuchter, Lúcia Helena.

Escola.edu: : as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora / Lúcia Helena Schuchter. -- 2017.

210 f. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. formação de professores. 2. política pública. 3. tecnologias digitais. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.

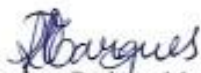
LÚCIA HELENA SCHUCHTER

**ESCOLA.EDU: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA**

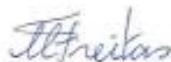
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno / orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr<sup>a</sup> Luciana Pacheco Marques  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr<sup>a</sup> Maria Teresa de Assunção Freitas  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr<sup>a</sup> Lucila Maria Pesce de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP



Dr<sup>a</sup> Ana Maria Di Grado Hessel  
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência - PUCSP

Juiz de Fora, 29 de março de 2017.

*Dedico esta tese a:*  
*Mamãe Maria da Glória Dilly Schuchter:*  
*as maiores dores não a fizeram perder a fé e o bom humor.*  
*Gilberto, Lucas e Maira:*  
*Só enquanto (e quando) eu respirar, vou me lembrar de vocês!*  
*[Parodiando Fernando Anitelli]*

## AGRADECIMENTOS

Obrigada, Deus, por conseguir concluir este curso de doutorado. Quanto tempo, trabalho, mas também... quanta alegria!

Obrigada por tudo e por todos que colocou no meu caminho: meu marido, meu filho, minha filha, meus familiares, minha orientadora e amigos (novos e os “de sempre”).

Obrigada por minha mãe e meu pai (*falecidos, mas presentes!*). Lembro-me da mamãe dizendo: “Ela já está fazendo doutorado!” (Eu ria do “já”...).

Agradeço às professoras doutoras Adriana, Maria Teresa, Luciana, Lucila, Bonilla e Ana Maria pela composição das bancas examinadoras, pela disponibilidade e carinho ao ler as palavras que teceram esta tese e pelas contribuições durante o processo de pesquisa.

Agradeço infinitamente à minha orientadora-estrela-guia, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno, por tudo, mas principalmente pela confiança. “A minha sorte grande foi você cair do céu.”

Agradeço à Secretaria de Educação de Juiz de Fora e suas equipes, por permitirem esta pesquisa;

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade;

Aos autores lidos, pelas contribuições metodológicas e teóricas;

Ao GRUPAR, por contribuir com a minha constituição como pessoa-pesquisadora-professora; pela amizade; por dividir momentos de dor e de contentamento pelos quais passei durante este percurso;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais;

Aos coordenadores, professores, funcionários e alunos do PPGE da UFJF pela oportunidade de crescimento pessoal, profissional e cognitivo;

Ao SINPRO-JF (Sindicato dos Professores de Juiz de Fora) e professores da rede municipal, por conquistarmos o direito à “licença remunerada para aperfeiçoamento profissional”. A luta por melhores condições de vida e de trabalho existe e deve persistir!

A todos que torceram por mim e fizeram/fazem parte da caminhada, muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa parte da questão investigativa: **como vêm se constituindo, historicamente, as políticas públicas de formação docente para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na rede municipal de ensino de Juiz de Fora?** A investigação é de cunho qualitativo, na abordagem histórico-cultural, respaldada por Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin e nos estudos de Freitas (2003), associada ao “ciclo de políticas” de Ball (BALL, 1994) e aos “métodos de pesquisa na internet”, de Fragoso, Recuero e Amaral (2012). O campo de pesquisa se constituiu do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação (SE) do Município de Juiz de Fora e escolas públicas da rede municipal. Os sujeitos são: (a) dois profissionais do MEC; (b) um chefe do Departamento de Formação da SE-JF, duas supervisoras de formação docente da SE-JF, dois profissionais responsáveis pelo Núcleo de Tecnologia Municipal [NTM] e (c) sete profissionais que foram responsáveis pelo NTM - em gestões administrativas anteriores - e 34 profissionais responsáveis pelos Laboratórios de Informática das escolas municipais. Os procedimentos metodológicos consistiram em levantamento bibliográfico, análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e questionários. A análise de dados está organizada em duas categorias: (1) Infraestrutura e (2) Superestrutura. Dentre os achados, percebe-se que as Políticas Públicas de Formação Docente para o uso das Tecnologias oferecidas pelo NTM são releituras do Proinfo 40, minicursos, oficinas e palestras que tentam atender a demanda dos professores que frequentam o Grupo de Estudos de Informática; há escolas sem Laboratórios de Informática (LI), sem internet ou com internet lenta e com problemas na rede elétrica; não há um planejamento do tempo na maioria das escolas para estudos sobre leis e políticas públicas e para formação para o uso das TDIC; o NTM apresenta problemas infraestruturais; há uma rotatividade muito grande dos chefes de departamento de formação e suas equipes de trabalho, dos responsáveis pelo NTM e dos professores que trabalham nos LI das escolas. A pesquisa defende que, para a constituição e execução das políticas públicas educacionais, é necessária a configuração de uma arquitetura híbrida [superestrutura e infraestrutura, integradas com todos os espaços de formação e com a sociedade]. Faz-se necessária a tessitura de um projeto para o uso pedagógico-cultural das TDIC, aliado a um aumento no número de computadores, aquisição de novos equipamentos e reforma da rede elétrica para os LI das escolas e para o NTM. A escola tem potencialidades para assumir-se e constituir-se como instância formadora - também - de professores. Se uma política se implementa, de fato, no contexto “da prática” (BALL, 1994), a solução pode estar na própria rede de ensino, em que novos paradigmas pedagógico-culturais podem ser criados e experimentados. A rede pública municipal, em sua estrutura física e pedagógica já disponível - após uma reconfiguração para melhor atender suas finalidades - pode sugerir possibilidades para a formação dos docentes, indicando percursos, determinando tempos e espaços formativos no interior da Secretaria de Educação e das escolas.

**Palavras-chave:** formação de professores; política pública; tecnologias digitais.

## ABSTRACT

The present research part of investigative question: **how come if being, historically, public policies of teacher training for the use of Digital Technologies of Information and Communication in the municipal education of Juiz de Fora?** The research is qualitative, oriented on cultural-historical approach, supported by Lev S. Vygotsky and Mikhail Bakhtin and in the studies of Freitas (2003), associated with Ball's "policy cycle" (BALL, 1994) and Frago, Recuero and Amaral's (2012) "search methods on the internet". The research field consisted of the Ministry of Education, the Department of Education (SE) of the Municipality of Juiz de Fora and public schools of the municipal network. The subjects are: (a) two MEC professionals; (b) one head of the SE-JF Training Department, two supervisors of SE-JF teacher training, two professionals in charge of the Municipal Technology Nucleus [NTM] and (c) seven professionals who were responsible for the NTM - in previous administrations - and 34 professionals responsible for the Information Technology Laboratories of the municipal schools. The methodological procedures consisted of a bibliographical survey, document analysis, semi-structured interviews, focus groups and questionnaires. Data analysis is organized into two categories: (1) Infrastructure and (2) Superstructure. Among the findings, it can be seen that the Public Policies of Teacher Training for the use of the Technologies offered by NTM-JF are re-readings of Proinfo 40, short courses, workshops, lectures that try to meet the demand teachers who attend the Computer Studies Group; there are schools without Computer Labs; no internet or with slow internet and with problems in the electric network; there is no time plan planning in most schools for law and public policy studies and training for the use of the TDIC; the NTM-JF offers infrastructural problems; there is a very large turnover of department heads and their teams, responsible for the NTM and teachers who work in LI schools. The research argues that, for the constitution and execution of public educational policies, it is necessary to configure a cybrid architecture [superstructure and infrastructure, integrated with all training spaces and with society]. It is necessary to make a project for the pedagogical-cultural use of the TDIC in the municipal network, together with an increase in the number of computers, acquisition of new equipment and reform of the electric network for the LI of the schools and for the NTM-JF. The school has the potential to assume and establish itself as a teacher-training body. If a policy is actually implemented in the context of "practice" (BALL, 1994), the solution may lie be in the in educational network itself, in which new pedagogical and cultural paradigms can be created and experienced. The municipal public network, in its physical and pedagogical structure available now - after a reconfiguration to best suit its purposes - can suggest possibilities for the formation of teachers, indicating routes, determining times and formative spaces within the Department of Education and schools.

**Keywords:** Teacher training; Public politics; Technologies.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escola sem janelas.....	22
Figura 2: Comunicação.....	23
Figura 3: O que os profissionais podem fazer no Portal?.....	72
Figura 4: Vestígios da História .....	120
Figura 5: Triangulação dos dados .....	126
Figura 6: Colorindo trechos significativos .....	127
Figura 7: Categorias teórico-metodológicas e subcategorias .....	128
Figura 8: Computadores recebidos pelo NTM ainda não instalados - precariedade da rede elétrica na SE-JF .....	136
Figura 9: Página da SIGETEC - adesão ao Proinfo (2010) .....	137
Figura 10: Arquitetônica híbrida das PPFUDT – implicações e (inter)ações entre sujeitos, instituições e sociedade .....	181
Quadro 1: Questões, objetivos e instrumentos .....	29
Quadro 2: Sujeitos da pesquisa.....	107
Quadro 3: Prefeitos e Secretários de Educação no período de 1967 a 2016 .....	111
Quadro 4: PPFUDT do MEC e do NTM-JF .....	121
Quadro 5: O ciclo de políticas, sujeitos, campo e instrumentos .....	124
Gráfico 1: Situação funcional dos professores dos LI .....	143
Gráfico 2: Formação dos professores dos LI .....	143
Gráfico 3: Participação em cursos para o uso das TDIC no NTM-JF .....	144

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de teses e dissertações do portal CAPES (2010-2013).....	75
Tabela 2: Número de escolas e de LI na rede municipal de JF.....	97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: MEU LUGAR NA HISTÓRIA, FEITA DE MUITAS HISTÓRIAS.....</b>	<b>11</b>
<b>1 FIAR AS TRAMAS ENTRE ESCOLA E CIBERCULTURA: POR QUE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO? .....</b>	<b>20</b>
<b>2 A CONTEXTURA DE UM MÉTODO: OS FIOS CONDUTORES DA PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
2.1 ABORDAGEM INVESTIGATIVA: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	31
<b>3 O “CONTEXTO DE INFLUÊNCIA” E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>42</b>
3.1 ALGUNS CONCEITOS E ASPECTOS CONSTITUINTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ..	42
3.2 OS DESDOBRAMENTOS DO “CONTEXTO DE INFLUÊNCIA” NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....	45
<b>4 O “CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO”: AS PPF DUT NOS DISCURSOS DO MEC E DE SUAS INSTÂNCIAS .....</b>	<b>63</b>
I. Proinfo.....	63
II. Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado).....	65
III. Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) .....	68
IV. Projeto e Programa UCA (Um Computador por Aluno) .....	69
V. <i>Tablets</i> Educacionais .....	70
VI. TV Escola/DVD Escola .....	71
VII. Portal do Professor .....	72
<b>5 O “CONTEXTO DA PRÁTICA”: ALINHAVANDO REDES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E (AS NOVAS DEMANDAS DE) FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>74</b>
5.1 ESPAÇOS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE: O QUE A TEORIA E A PRÁTICA NOS MOSTRAM? .....	76
5.2 AS PPF DUT NAS ANÁLISES E PROPOSIÇÕES DE ESTUDOS E PESQUISAS ACADÊMICAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM DIFERENTES “CONTEXTOS” .....	81

<b>6 A URDIDURA DA REDE: OS ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	91
6.1 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA, OS SUJEITOS E O CAMPO .....	101
<b>6.1.1 Os instrumentos de pesquisa</b> .....	101
<b>6.1.2 Os sujeitos</b> .....	106
<b>6.1.3 O campo</b> .....	107
6.1.3.1 <i>Secretaria de Educação de Juiz de Fora</i> .....	108
6.1.3.2 <i>Centro de Formação do Professor</i> .....	112
6.1.3.3 <i>Núcleo de Tecnologia Municipal</i> .....	114
<b>7 A TECELAGEM SE FAZ: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUE PRODUZIRAM SENTIDO À PESQUISA NOS DIFERENTES “CONTEXTOS”</b> .....	125
7.1 CATEGORIA TEÓRICO-METODOLÓGICA 1: INFRAESTRUTURA .....	130
<b>7.1.1 Recursos humanos, materiais e tecnológicos dos LI</b> .....	130
<b>7.1.2 Equipe de profissionais e condições técnicas e tecnológicas do NTM/JF</b> .....	135
7.2 CATEGORIA TEÓRICO-METODOLÓGICA 2: SUPERESTRUTURA .....	141
<b>7.2.1 Uso pedagógico-cultural das TDIC: desafios, gestão escolar e formação docente e discente</b> .....	141
<b>7.2.2 Ações e estratégias formativas do MEC e do NTM/SE-JF</b> .....	158
<b>8 O “CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA”: INTERESSES E ATORES INSTITUINDO A ARQUITETÔNICA CÍBRIDA</b> .....	172
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS... ENTRELAÇE DE AÇÕES, PALAVRAS E SENTIDOS</b> .....	183
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195

## INTRODUÇÃO: MEU LUGAR NA HISTÓRIA, FEITA DE MUITAS HISTÓRIAS

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias...

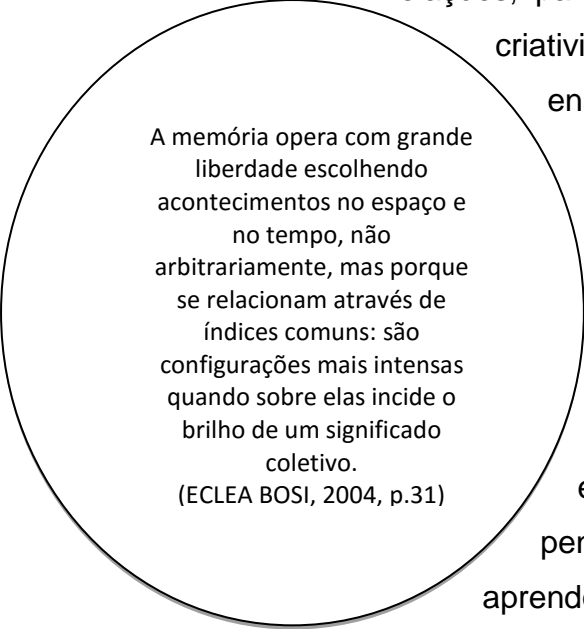
(CLARICE LISPECTOR, 1998, p.100)

Narrar, descrever, materializar as palavras, os pensamentos, os sentimentos... que fios seguir, que histórias contar? Existir, fazer escolhas, viver e conviver - constituindo-se com o outro - são processos fecundos, que trazem possibilidades inúmeras. Minha vida passa como um filme: retroceder no tempo, rever sonhos, procurar a gênese das escolhas, visitar projetos de vida e de profissão, viver a expectativa de (sempre) buscar algo novo. Não é uma tarefa fácil falar de mim mesma, de minhas relações estabelecidas, vividas, tecidas, através dos tempos, com tantas pessoas que possibilitaram a construção de uma trajetória de vida pessoal, profissional, acadêmica; porém, dar forma às experiências vividas - em vários contextos - é indispensável, na medida em que produz significado ao vivido e reflexão sobre o devir. Vários são os cenários e cenas que fundamentaram minhas opções, que me sustentaram no caminho ou que me fizeram desviar e/ou buscar novas trilhas, novos sonhos: singulares (per)cursos, experiências e relações que teceram os fios da minha identidade. O processo de constituição do meu ser-aluna, ser-professora, ser-pesquisadora, ser-autora é algo extremamente pessoal e, vale lembrar, todas estas fases e faces se mesclam e me formam e todas se fundem em mim.

Cenas: a formação da aluna-pesquisadora

Longos anos me separam do tempo e espaço de minha infância na escola. Nas reminiscências da memória, um pátio enorme, com muitas brincadeiras, professoras “cantantes”, contadoras de histórias, muitas poesias.

Vejo que no hoje tenho muito do ontem. Ao rememorar pequenos fatos, percebo que o envolvimento e compromisso dos professores com os interesses dos alunos são primordiais para o crescimento cognitivo, para o estabelecimento de relações, para resolução de conflitos, para a promoção da criatividade em todos os envolvidos no processo do ensinar e aprender. Percebo também que o mais marcante na escola é o que acontece de “diferente”, são as experiências com nossos pares<sup>1</sup>, que ficam como coconstrução de conhecimentos, de sentidos, de significados, de valores para uma convivência salutar. Aprendi muito com meus professores; alguns ensinamentos, guardo até hoje, o que me leva a pensar: eu aprendo como ensino ou ensino como aprendo? Sei que transponho muito da minha formação para o meu trabalho: as experiências formativas foram/vão tecendo minhas práticas educativas.



A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns: são configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo.  
(ECLEA BOSI, 2004, p.31)

Fui alfabetizada com o método global de contos. Hoje, os métodos de alfabetização são outros (ou não?), outras teorias, outros suportes textuais (ou não?), novos gêneros discursivos: as mudanças são rápidas e o tempo parece passar mais ligeiro. A abundância de informações marca o mundo e o professor precisa de constantes (trans)formações para acompanhar esse ritmo frenético. Neste cenário, reflito: quais suportes textuais os professores estão utilizando? Refrato (no sentido bakhtiniano de interpretação pessoal, processo interno e singular de reflexão): tarefa complexa! Formação continuada, permanente, atenta às mudanças sociais e tecnológicas!

Seguindo a trajetória, ingressei no Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde não havia este eixo de formar pesquisadores. Éramos professores. Quase trinta anos depois, voltei à academia para cursar o Mestrado. Foi um experimento extraordinário: poder juntar a novidade (ser aluna-pesquisadora) com a experiência, com as inquietações que a prática, indefectivelmente, nos injeta.

<sup>1</sup> Em alguns momentos apresentarei, durante a escritura deste trabalho, caixas de texto com palavras-ilustrações (citações, leis, cogitações que estão relacionadas ao tema exposto) que têm a função de enriquecer, ilustrar, fomentar reflexões.

A emoção foi incomensurável, assim como o meu crescimento pessoal, profissional e cognitivo. Defendi, em 2010, minha dissertação intitulada “Biblioteca escolar e Laboratório de informática: espaços para diferentes letramentos”.

Particpei de 2008 a 2010 do Grupo LIC (Linguagem, Interação e Conhecimento), coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa de Assunção Freitas, que à época desenvolvia a pesquisa intitulada: “Computador/ internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal”. Momentos intensos e marcantes de reflexões e refrações na aprendizagem do “fazer pesquisa”, com ética e responsabilidade.

Participo, desde 2009, do GRUPAR (Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede), coordenado Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno, que desenvolveu as pesquisas: (a) “Didática *online*: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais” (2009-2012); (b) juntamente com a *Open University* - Inglaterra, o “Projeto interinstitucional de pesquisa sobre a construção de recursos educacionais abertos” (2011-2012) e (c) “Formação docente no ensino superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e educação *online*” (2013-2015).

Um grupo de estudo e pesquisa é um *lócus* de reflexão, de diálogo, de crescimento pessoal, cognitivo, profissional. É oportunidade de estudar, exercer a autoria, já que apresentamos textos, escrevemos atas dos encontros (como processo reflexivo de narrar o vivido nas reuniões, nas interpretações dos participantes, nas interlocuções com os autores lidos etc.). É viver a diversidade de pontos de vistas, de focos de interesses, de percursos de vida e de profissão, já que um grupo que se constitui por componentes-pesquisadores advindos de múltiplas áreas: são coordenadores pedagógicos e professores de vários segmentos (da educação básica à superior) e de instituições públicas e privadas, graduandos, bolsistas, mestres, mestrandos, doutores e doutorandos...

A dinâmica de estudos teóricos e metodológicos inerentes à minha participação nos dois Grupos de Pesquisas foi fundamental para minha formação de pesquisadora. Pude observar a relevância das pesquisas (e do respaldo epistemológico que a Universidade pode oferecer) e a necessidade da formação continuada na busca por transformação do espaço escolar, pois se o professor não buscar uma formação, como será responsável pela formação do outro, do aluno, dos

seus pares? Sendo assim, seguindo os fios da meada, em 2013, ingressei no doutorado.

### Tecer os fios da docência

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

(PAULO FREIRE, 1996, p.24)

Ser professora é vivenciar um processo dialético de ensinar-aprender, formar-ser formada, que me alimenta e me incentiva a buscar por novas teorias, novas reflexões sobre velhas/novas práticas. Concebi, sempre, a profissão como espaço de respeito ao aluno, aos meus colegas de trabalho, às famílias. Mesmo percebendo os limites da escola, eu a concebo como espaço possível de ações comprometidas com a intenção de ensinar (num processo intrínseco de aprender), com a criatividade, com a solidariedade, com a vida.

Trabalhei como professora nas séries iniciais e como regente de português com os anos finais da educação básica de 1989 a 1996. Neste ano, comecei a trabalhar em biblioteca escolar, onde realizo empréstimos de livros para os alunos, orientação de pesquisas escolares e o projeto “Formando Leitores” que envolve sarau de poesias, músicas, contação de histórias e trabalhos variados com vídeos e animações. Sempre pensei na biblioteca como um espaço vivo, ativo, de construção de conhecimento, que contribui diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na formação de sujeitos leitores e escritores – de tantas, muitas, plurais histórias e suas mil e uma linguagens.

Durante o curso de doutorado, tive oportunidade de ser tutora dos cursos "Docência no ensino superior" e "Fundamentos teóricos da avaliação: refletindo sobre a prática", promovidos pela Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior (CIAPES), junto à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que desenvolve ações formativas para a

docência na educação superior, destinadas aos professores da instituição<sup>2</sup>. Tal episódio trouxe oportunidades riquíssimas de um experimento com a educação a distância, já que os cursos foram realizados por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, a plataforma Moodle<sup>3</sup>.

Auxiliando, ainda, minha trajetória formativa como professora, realizei estágio-docência na disciplina "Educação *online*: reflexões e práticas", ministrada por minha orientadora, cujo objetivo é possibilitar a reflexão dos alunos sobre a realidade social e educacional atual e as possibilidades de trabalhos com as tecnologias e mídias digitais e em rede na educação. São novos tempos, relações e linguagens desafiando a docência na contemporaneidade! As propostas da disciplina - proporcionada por meio de aulas presenciais e *online* - foram concebidas e desenvolvidas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno, em parceria com seus orientandos. Este trabalho se traduziu como um processo de colaboração e cooperação, implicando a compreensão de como nos constituímos como professores dentro das práticas e nos movimentos construtivos da professoralidade - uma rede que se compõe por múltiplas relações a partir de espaços/tempos em que produzimos nossa maneira de ser docente (BOLZAN; POWACZUK, 2009). O movimento de produção coletiva da disciplina, que envolveu também os graduandos, oportunizou uma inovação<sup>4</sup> do processo de docência no Ensino Superior, aqui denominada "docência compartilhada", estreitamente ligada ao conceito de "mediação partilhada" (BRUNO, 2007), que vai além da promoção do encontro entre professor e aluno e da construção do conhecimento, pois implica partilhar, trabalhar e propor, num movimento intencional, integrado - e eu acrescento dialético - as emergências, as manifestações de aprendizagem com o outro. No processo de mediação partilhada, os papéis de professor e aluno podem se fundir para se autoconstruírem e se auto-organizarem à luz das aprendizagens emergentes, na

---

<sup>2</sup> Em 2012, o governo federal, por meio da Lei 12.772/2012, em seu inciso V do Art. 24, passou a estabelecer que o docente em estágio probatório deve participar do Programa de Recepção de Docentes instituído pela Instituição Federal de Educação.

<sup>3</sup> A palavra MOODLE é originalmente um acróstico para "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment". Moodle é um software para produzir e gerenciar atividades educacionais baseadas na Internet e/ou em redes locais, que oferece várias possibilidades e recursos para a utilização do ambiente da web e suas interfaces. Disponível em: <http://prismatreinamentos.com.br>. Acesso: novembro de 2014.

<sup>4</sup> A inovação diz respeito a algo que o sujeito, normal e cotidianamente, não fazia e passa a fazê-lo. Segundo BRUNO e SILVA (2016): "A inovação, fruto da experiência e da aprendizagem, se desdobra por meio das vivências - apropriação pessoal" (p. 11).



recriação dos papéis de cada um. Desta relação se constituem parcerias, nas quais todos podem aprender a trabalhar colaborativamente, numa dinâmica de coconstrução e coautoria. Portanto, não há uma única liderança, mas emergências. Isso faz com que o processo de mediação crie espaços para partilhas, no interior das quais todos sejam líderes em potencial, protagonistas das cenas e do cenário reticular de aprendizagem:

[...] na mediação partilhada o foco não está somente no conteúdo ou na aprendizagem de determinado assunto, mas na partilha de um processo de formação, no propósito de se formar mediadores, de descentralizar o processo de ensino, pois compreende-se, segundo Bruno (2007, 2012, 2014) que há conscientização do papel do formador de formadores” (BRUNO, 2016, n.p.).

É o novo, mais uma vez, invadindo minha vida profissional. É uma experiência bastante diferenciada da vivência com a educação básica; é uma forma de pensar como se dá a formação docente inicial e uma tentativa de trazer para os alunos uma parcela da realidade da escola pública - que há tanto conheço e na qual muitos irão atuar.

Entremear os fios: mesclando a docente-pesquisadora

Ser professora que atua em uma biblioteca escolar me traz uma experiência e uma visão extremamente singular acerca de algumas políticas públicas de formação docente, já que neste espaço chegam muitos materiais - DVD Escola, catálogos e revistas da TV Escola, livros teóricos e ficcionais (PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola), PNBE Periódicos (Nova Escola, Pátio, Revista da Língua Portuguesa, Filosofia - Ciência e vida, História Nacional e outros) o PNBE do Professor (distribuição de obras de cunho teórico e metodológico), coleções de referência para o professor (Pró-Letramento, Explorando o ensino, Ensino Fundamental de Nove Anos etc.). E, no espaço ao lado, contemplamos "os computadores", alojados no Laboratório de Informática. Os recursos supracitados, ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), são de excelente qualidade, mas em uma pesquisa de mestrado (SCHUCHTER, 2010), constatou-se que os espaços

públicos escolares e seus recursos são subutilizados, isto é, não são utilizados em sua capacidade plena:

*- a maioria dos professores nunca ou raramente frequenta a biblioteca escolar e/ou o laboratório de informática;*

*- as causas para este fato são variadas, porém, muitos alegam que não sabem como usar;*

*- nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, a biblioteca escolar e o laboratório de informática são citados, textualmente, quando se apresenta a organização do espaço físico; outras informações são apenas da ordem de funcionamento técnico (e não com função pedagógica) (p.156);*

*- é premente promover a formação para o uso técnico e pedagógico das tecnologias disponíveis e presentes no interior da escola a todos os profissionais (p.160-161);*

*- a escola, a universidade e o poder público devem corresponsabilizar-se pelo desenvolvimento nos docentes e discentes de habilidades de leitura e escrita em diferentes suportes - promovendo os plurais e necessários letramentos - e garantir o acesso desses leitores às novas mídias (p.164).*

Desta forma, as veredas abertas a partir do mestrado evidenciaram a relevância da pesquisa e algumas questões, surgidas naquele momento, precisavam ser mais sistematicamente exploradas e extrapoladas, em um caráter científico. Ao estudar, ainda no mestrado, acerca do processo de pesquisa, vislumbrei as características do fazer ciência. Leal (2002) nos aponta que o trabalho científico refere-se a domínios especializados, nos quais os conhecimentos devem ser sistematizados. Para a autora, um problema de pesquisa é formulado mediante a articulação ou a interação de diversos elementos, constituídos de conhecimentos e valores. Logo, percebi que minha formação, minha profissão, minhas inquietações frente aos constantes desafios em relação à educação, me levaram a construir a questão de uma nova pesquisa no doutorado, que traz reflexos e nuances da pesquisa anterior, porém com novas refrações e provocações. Reconsiderarei, pois, um tema sempre latente em minhas reflexões, que é a formação do professor na contemporaneidade, em uma sociedade mediada por tecnologias digitais. Minhas cogitações iniciais foram: como se dá e de quem é a responsabilidade dessa formação? O poder público (com suas políticas) pode contribuir para esse processo formativo? A partir do meu lugar de professora da rede municipal de ensino, que

atua em biblioteca escolar, comecei a conjecturar sobre as condições estruturais para que a formação aconteça e sobre como as gestões da Secretaria de Educação e da escola podem influenciar, condicionar, motivar, provocar - dentro das determinações de cada um - tal formação. O papel do MEC, em relação às políticas de formação docente, no caso de promoção da leitura, tem sido promulgar, divulgar, publicar (torná-las públicas) e enviar, distribuir livros e material teórico às escolas. Essas ações do MEC não são determinantes para que os profissionais da educação acessem, leiam, estudem, enfim, conheçam e utilizem tais recursos para sua própria formação, para a melhoria da qualidade de suas aulas, para promoção da aprendizagem do seu aluno, como recursos didático-pedagógicos para suas aulas. E - em meio à cultura digital que permeia a sociedade e, logo, a escola - surge outro questionamento: como se configuram as políticas públicas de formação docente para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)?

Inicialmente, pensar em pesquisar políticas públicas me deixou bastante apreensiva; era um universo desconhecido teoricamente por mim. Ao ingressar nele, me deparei com muitas possibilidades, muitas vertentes, muitas leituras e releituras da temática (às vezes contrastantes), o que contribuiu para me inquietar ainda mais. As primeiras letras que constituíram o texto desta tese soaram-me áridas, frias, perdidas, desconectadas. Portanto, deixo claro que o meu intuito é a busca pela compreensão de como se dá o processo de implementação de uma política pública no município - focalizando a formação e os letramentos cogentes para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação - e tecer, a partir deste entendimento, algumas contribuições para uma nova apropriação desta pelos docentes. Dentro de todo um leque de possibilidades de investigações sobre políticas públicas, quero estabelecer um recorte e selecionar alguns elementos para compreensão e análise que me possibilitem pistas para conhecer e discutir algumas questões. Seria pretensão pensar em uma nova participação dos profissionais da educação na edificação de uma política pública de formação docente para o uso das TDIC na rede municipal de Juiz de Fora?

Apresento a trajetória investigativa da seguinte forma:

No primeiro capítulo, exponho o contexto educacional atual, evidenciando a relevância da formação docente para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na contemporaneidade.

No segundo capítulo, apresento a pesquisa, suas questões e objetivos, percorrendo sobre as bases teórico-metodológicas que a respaldam.

No terceiro - respeitando o “ciclo de políticas” de Ball (BALL, 1994) - exponho o “contexto de influência”, apresentando aspectos conceituais e históricos das políticas públicas nos cenários internacional e nacional e seus desdobramentos na educação.

No quarto capítulo, trago o “contexto de produção de texto”, isto é, o discurso oficial do MEC e suas instâncias na produção do texto das **Políticas Públicas de Formação Docente para o Uso das Tecnologias (doravante PPFUT)**.

No quinto capítulo, refletindo acerca do “contexto da prática e dos efeitos”, realizo uma revisão de literatura, ampliando a compreensão e a contextualização da questão, por meio da busca de trabalhos acadêmicos que abordem temáticas relacionadas à pesquisa (tecnologias digitais, políticas públicas, formação docente) em resumos de dissertações e teses do Portal CAPES, no *site* do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), pelo serviço nele disponibilizado: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, trabalhos apresentados na ANPEd, *sites*, artigos, periódicos e livros.

No sexto capítulo, narro a trajetória da pesquisa, apresento os sujeitos, os instrumentos, os campos investigados, seguido do capítulo sétimo com a análise dos dados.

No oitavo capítulo, retomo considerações advindas da análise dos dados e exponho sugestões minhas e dos sujeitos participantes da pesquisa (o “contexto da estratégia política”) como contribuição para pensarmos em possibilidades, esperanças e potencialidades diante de algumas dificuldades identificadas neste estudo.

Por fim, teço as considerações e interpretações que emergiram durante a realização da pesquisa e que foram possíveis de se detectar com a aplicação dos instrumentos e por meio da interlocução com os sujeitos - com a consciência de que este processo de reflexão é singular e inacabado.

## 1 FIAR AS TRAMAS ENTRE ESCOLA E CIBERCULTURA: POR QUE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO?

Nos tempos hodiernos, estamos vivendo novos processos de produção, armazenamento, transmissão, circulação, recepção e consumo de linguagens. Passamos, num processo evolutivo-tecnológico, de uma cultura oral para uma cultura escrita e desta para a cibercultura<sup>5</sup>. A oralidade, a escrita, as imagens e a hipermídia<sup>6</sup> norteiam as mudanças e fomentam a expansão dos suportes, que vão se diferenciando a cada nova tecnologia criada: cérebro-aparelho fonador, pedra, tecido, papel, tela do computador, do celular e muitos outros (LÉVY, 2000; SANTAELLA, 2010). Surgem novos gêneros textuais, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262), com características temáticas, composicionais (formais) e estilísticas próprias. Para o autor, cada época tem seu repertório de discursos e seus gêneros, que são suscetíveis de modificações, permitindo o surgimento dos híbridos, num processo de complexificação. De uma forma transposta à coetaneidade, são as possibilidades de uso da linguagem na produção de textos e hipertextos - “modo não linear de configurar a informação” (SANTAELLA, 2010, p.86).

A sociedade está se reconfigurando: as modalidades de conexão, comunicação e interação trazem novas formas de ser, aprender, se relacionar, informar-se e atuar no mundo, a partir do uso do computador, da expansão da internet e das mídias móveis<sup>7</sup>. Os hipertextos - que seduzem pela convergência de mídias - e as novas relações motivadas pela cultura de participação geram, em alguns casos, uma exposição excessiva de crianças, adolescentes e jovens na *web*. A constituição de processos comunicacionais e informacionais independem do

---

<sup>5</sup> “Cibercultura especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço - o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.” (LÉVY, 2000, p.17)

<sup>6</sup> Quando uma informação não vem apenas na forma de texto, mas numa mistura de texto, imagens fixas ou animadas, 2 ou 3D, vídeos, sons, ruídos, gráficos, sinais e quaisquer outras misturas de signos e linguagens, então o hipertexto passa a chamar-se hipermídia. (SANTAELLA, 2010, p.86)

<sup>7</sup> Entende-se por tecnologias móveis os *smartphones*, *notebooks*, *minilaptops*, celulares, gravadores e câmeras digitais, aplicativos portáteis como pen drive e similares, sendo que as conexões sem fio são formadas por *Wi-Fi*, *Bluetooth*, tecnologia de terceira e quarta geração [3G e 4G]. Deste conjunto de aplicações, surgem novas práticas e configurações relacionadas às formas de produção e distribuição de conteúdos. (LEMOS, 2009)

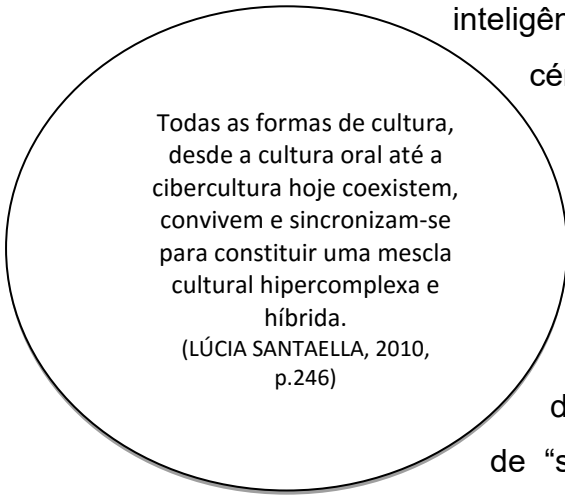
tempo e do espaço e a abundância de redes sociais, *sites* de busca, *e-mails*, *blogs* e tantos dispositivos móveis para uma quase onipresente conexão tiram da escola o papel de única detentora do saber e da informação, como já foi considerada. É lícita, neste momento atual, uma reflexão sobre quem são os alunos de hoje e como eles aprendem.

Para Santaella (2010), os esquemas mentais, a navegação abstrata em paisagens de informações e conhecimentos, as inúmeras formas de interação possíveis entre as pessoas e com os mundos informacionais inerentes à cibercultura “criam uma enorme quantidade de comportamentos inovadores cujas consequências sociais, políticas e culturais estão sendo gradativamente estudadas” (p.246), já tendo sinalizado, apoiada nas palavras de Martin-Barbero, que o hipertexto mescla a densidade simbólica com a abstração numérica, fazendo as duas partes do cérebro reencontrarem-se. “O que se intercambiam nesse reencontro são a ciência e a arte” (p.65). Neste sentido, oferece pistas para pensarmos na possibilidade de, ante a linguagem hipermidiática, haver uma facilitação/estímulo no processo de apreensão dos conteúdos por parte dos sujeitos, já que tanto a razão quanto a emoção, tanto a inteligência quanto a sensibilidade (“os dois lados do

cérebro”) podem estar sendo incentivados. Tais

colocações não se traduzem em descartes ou desmerecimentos para outros suportes textuais que não sejam os digitais. Neste viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) revelam que um dos objetivos do ensino fundamental é que o aluno seja capaz de “saber utilizar diferentes fontes de informação e

recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (p.08). É inegável que cada aluno tem uma trajetória singular de aprendizagem e de experiências socioculturais. Alguns têm livros, revistas, computadores à disposição, outros, em menor quantidade ou não têm. Os discentes (e também os docentes!) precisam ter acesso e apropriar-se de habilidades e práticas sociais de leitura e escrita inerentes a cada gênero textual (ser letrado<sup>8</sup>) e elaborar seu conhecimento a partir da



Todas as formas de cultura, desde a cultura oral até a cibercultura hoje coexistem, convivem e sincronizam-se para constituir uma mescla cultural hipercomplexa e híbrida.  
(LÚCIA SANTAELLA, 2010, p.246)

<sup>8</sup> Magda Soares (1998) define letramento como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p.47) e alerta que há diferentes tipos (impresso, digital, informacional etc.) e níveis de letramento.

interação (Bakhtin, 1988) e da interatividade (SILVA, 2010) com esses diversos textos. Interação, que, para Bakhtin (1988), constitui a realidade fundamental da língua, é evento dinâmico, é troca, é produto do diálogo entre interlocutores e a interatividade que, segundo Silva (2010), emerge na esfera tecnológica e social como uma nova lógica comunicacional. As possibilidades de que o usuário passa a dispor, a saber: “participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade” (SILVA, 2010, p.188) apresentam-se então como nova experiência de conhecimento, em que há convivência entre texto e hipertexto, partilha entre quem ensina e aprende e capacidade de criar um percurso próprio de aprendizagem (*Ibid.*).

Porém, quais são, predominantemente, as formas de condução de estudos e leituras, as metodologias presentes nas escolas? Quais são as fontes de informação? Que mídias, quais recursos tecnológicos são nela utilizados? Quais são os espaços de autoria? O que há de atrativo? E desafiador? O que se escreve e se lê na escola? E fora dela?

Na escola - sem “janelas”, fechada entre suas paredes - lê-se, geralmente, textos em xerox e/ou fragmentos de textos no livro didático. É um engessamento da escola num mundo interativo, icônico, onde as “conexões” movem a vida.

**Figura 1 - Escola sem janelas**



**Fonte:** <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/Default.aspx>

Esta preocupação está presente na acepção de Silva (2010):

[...] a escola não se encontra em sintonia com a emergência da interatividade. Encontra-se alheia ao espírito do tempo e mantém-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando o seu entorno modifica-se fundamentalmente em nova dimensão comunicacional. (p.82)

Os índices da Prova Brasil<sup>9</sup> e do Ideb mostram que a maioria dos alunos passa pela escola, mas não aprende o mínimo necessário. Sibilia (2012) indaga: “A

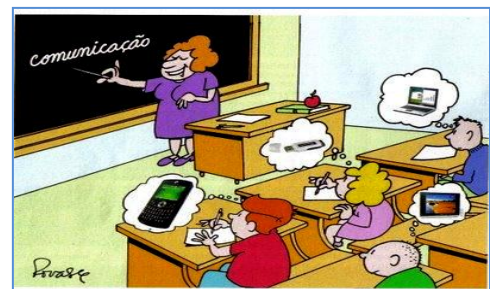
<sup>9</sup> “A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente”. “As avaliações que compõem o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e

escola está em crise. Por quê?” (p.197). E arrisca-se a responder: “Haveria uma divergência de época: um desajuste coletivo entre as escolas e seus alunos [...] por um lado a escola; por outro lado, os *modos de ser* contemporâneos” (p.198), afirmando que os dispositivos eletrônicos desempenham um papel vital nessa "metamorfose", já que:

Os jovens abraçam essas novidades e se envolvem nelas de forma mais visceral [...]. No entanto, surge aqui um choque digno de nota: são justamente essas crianças e esses adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo meio ambiente, os que devem se submeter diariamente ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. São eles que alimentam as enferrujadas engrenagens daquela instituição de confinamento fundada há alguns séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua operando com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e dos boletins, dos horários fixos e das carteiras enfileiradas, da prova escrita e da lição oral. (p. 204)

**Figura 2: Comunicação**

Diante destas divergências, Sibilia (2012) diz não se surpreender que a escola tenha se convertido em algo extremamente chato e que o desinteresse dos alunos seriam indícios de que não veem sentido nesta instituição, em que:



**Fonte:** <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/Default.aspx>

**Lei 11.890/2009:** proíbe o uso de celulares e bonés nas escolas públicas do município de Juiz de Fora.

É paradoxal que, apesar do veloz avanço das redes de vigilância eletrônica que infiltram os muros das escolas fazendo circular imagens e informações em tempo real, ainda seja proibido que os alunos ingressem nesses prédios com suas próprias câmeras e demais dispositivos [...] como celulares e *netbooks*. Ou, pelo menos, procura-se evitar essa infiltração por meio de uma balbuciante promulgação de leis, decretos e memorandos, ou seu uso se contorna em cada caso mediante negociações internas mais ou menos enfáticas. (p.207-208)

Percebe-se que a escola e a sociedade em que se insere estão em campos distintos de interesses, gerando desconfortos e conflitos entre todos os envolvidos no processo educativo. A escola é uma instituição social onde as pessoas deveriam aprender, logo, há a necessidade de existir situações próximas à realidade, às

---

Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar”. As médias de desempenho nessas avaliações e o fluxo escolar subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) <http://provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso: julho de 2015.



experiências cotidianas de seus integrantes para que tenha sentido. Não seria o momento de, coletivamente, inserir e construir novos significados para as redes sociais, para os recursos tecnológicos dos celulares, para as linguagens midiáticas no contexto da escola, já que podem potencializar outros espaços de aprendizagem e formação? Não se constituiriam como possibilidade de uma maior aproximação e parceria entre professores e alunos no acesso e produção de conhecimento?

Na contemporaneidade, várias são as manifestações culturais que são produzidas e acessadas pelos alunos, por meio do computador, da internet, do celular, do tablet etc. Os professores têm buscado compreender, participar, verificar quais são as possibilidades que emergem desta realidade? Têm considerado as formas de comunicação, de informação, de relacionamentos, de arte inseridas na cibercultura? Os interesses e as necessidades dos alunos são considerados? Como o professor busca aproximar-se deles nesse quesito?

Guimarães, Magalhães e Barreto (2010) declaram que, nas escolas, são negligenciados a tecnologia, seus textos e as novas formas de comunicação estabelecidas na mediação multimidiática: “O que devia ser uma das preocupações primárias da escola – democratizar subsídios para participarmos melhor da sociedade em que estamos inseridos – é posto de lado”, concluindo que a condição fundamental para promover a apropriação das TIC na escola é trabalhar com seus textos, considerando-os “como espaços de produção de sentidos e práticas na formação e participação social dos sujeitos” (n.p.).

Contribuindo com a temática, Freitas (2011) defende que os professores “precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usadas pelos alunos para integrá-las de forma criativa e construtiva no cotidiano escolar” (p.25).

Mas como instaurar as modificações necessárias? Pesquisas apontam que a formação docente para o uso crítico e pedagógico das tecnologias é imprescindível (BONILLA, 2011, 2015; FREITAS, 2011; PESCE, 2008, 2010, 2014; SILVA, 2012a). É fato que as tecnologias potencializam mudanças nos papéis da escola e dos professores. Sendo assim, é lícito e premente ampliar, reinventar, buscar caminhos para se apropriar desta tendência e convertê-la em realidade: “Não basta

computador conectado. Se navegar na rede é preciso, educar também é preciso” (Um dos lemas do MID<sup>10</sup>).

Para Bruno (2008), o uso das tecnologias na área educacional não é novidade, mas sim “as mudanças advindas da sociedade cibercultural, cujos aparatos tecnológicos e os recursos midiáticos alteram nossas estruturas de pensamento, de relacionamento e, por conseguinte, de aprendizagem” (p.02).

Não podemos nos furtar de dizer que não bastam computadores e cursos básicos para que haja a incorporação das TIC pelos professores:

Acesso e uso instrumental fazem-se importantes, mas não atingem ao que se espera de fato dos professores. Temos observado, através de nossas pesquisas anteriores, que escolas equipadas com computadores e acesso à internet e professores egressos de cursos básicos de informática educativa não tem sido suficientes para que estes integrem os recursos digitais às suas práticas pedagógicas. (FREITAS, 2011, p. 24-5)

A formação inicial dos professores já sinaliza alguns avanços, todavia, Bonilla (2011b) afirma que esta formação é frágil e, desta maneira, a formação continuada está responsável pela formação dos professores, porém, tem “se constituído de cursos rápidos, instrumentalizantes, inclusive com a ideia de treinar professores” (p.66).

Nesta direção, no artigo “As tecnologias digitais na formação dos professores: pesquisa em debate”, em que realiza o estado da arte sobre esta temática, Santos (2011a) sintetiza que a formação docente continuada “promovida pelas políticas públicas de diversas esferas se mostrou descontextualizada da prática dos professores, aligeirada e centrada em questões técnicas do computador/internet” (p.54).

Vê-se que os cursos na formação inicial e na continuada apontam para a alfabetização digital, no sentido supracitado de instrumentalizar, isto é, aprender a ligar a máquina; conhecer o teclado, seus símbolos e funções; manusear o mouse, formatar um texto, usar diferentes fontes e cores, inserir figuras etc. para obter as

---

<sup>10</sup> Mapa da Inclusão Digital (MID): fruto de uma parceria entre a o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas e Fundação Telefônica. É um “estudo [que] busca mapear diversas formas de acesso à tecnologia digital, sua qualidade, seu uso, seus retornos, proporcionando uma perspectiva de atuação integrada com outras ações, cujas bússolas estão apontadas para o norte do desenvolvimento inclusivo sustentável” (2012, p.5). [www.fgv.br/cps/telefonica](http://www.fgv.br/cps/telefonica). Acesso: agosto de 2014.

habilidades “técnicas” e “funcionais” ancoradas na cultura originada em torno do uso do computador na vida cotidiana. Mas é preciso ir além: letrar; necessita-se operar computadores conectados em redes, compreender criticamente os conhecimentos veiculados no mundo digital, pesquisar e selecionar informações, produzir e compartilhar conhecimentos a partir do que se vê, escuta, lê na tela, se relacionar, se comunicar, aprender e trabalhar colaborativa e coletivamente, em rede, na rede. Conforme Coscarelli e Novais (2012), para se desenvolver o letramento digital é preciso saber lidar com diferentes interfaces, buscar informações na internet, ler e produzir textos digitais de forma eficiente, nos diferentes contextos de interação. E afirmam que: “para serem capazes de ajudar os alunos nesse processo de apropriação dos ambientes digitais, os professores devem estar preparados” (p.73). Como fazer acontecer a formação e apropriação, pelos profissionais da educação, das tecnologias de forma diferenciada, provocando os plurais letramentos, inclusive o digital - saber aplicar, criticamente, as habilidades digitais em práticas sociais?

Afinal, é fato: as tecnologias digitais estão na sociedade e trazem novos desafios, necessidades e possibilidades, logo, precisam estar na escola, o que se traduz em novas demandas de formação docente. Tema tão debatido e tão antigo; na década de 1990, Nóvoa já alertava que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, tampouco inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (1997, p.09). Porém, paradoxalmente, esta temática é tão atual, já que frente ao contexto social, dinâmico e reticular, o professor - que busca um ensino de qualidade, que pretende (re)formar, inovar - não pode mais só aplicar o “seu” conhecimento, ensinar a “sua” disciplina. O docente precisa - é imperativo, é inerente à sua prática - se (re)educar, recriar sua metodologia, integrar-se aos processos (trans)formativos que acontecem na realidade cibercultural que ele, enquanto ser social, está inserido. A formação docente inicial e/ou continuada e as políticas públicas para uso das tecnologias digitais estão sempre em evidência - nos programas de governo, nas universidades, nas pesquisas e nos eventos acadêmicos - todavia, seus efeitos (ou falta deles?) se repetem há anos. Por que não mudam?

Imersa nestas inquietações e indagações que foram delineando o trabalho de investigação e imbuída da necessidade de indicar os passos que traçaram seu itinerário, apresento, a seguir, as questões, os objetivos e as bases teórico-metodológicas que o constituem e o respaldam.

## 2 A CONTEXTURA DE UM MÉTODO: OS FIOS CONDUTORES DA PESQUISA

Quando um sistema não é capaz de tratar os seus problemas fundamentais e vitais, o que acontece? Ou esse sistema se desintegra num caos total [...] ou esse sistema é capaz de criar nele próprio uma força criadora que o metamorfoseia. [...] A metamorfose não é um fenômeno que se observa somente nos insetos, nas borboletas, mariposas, e outros, é um fenômeno próprio da história humana. [...] E para isso, não será por ação de uma varinha mágica, é preciso encontrar um caminho novo.

(EDGAR MORIN, 2012, n.p.)

A escola precisa localizar um "caminho novo", encontrar a "força criadora" (MORIN, 2012) capaz de amenizar/solucionar conflitos e crises que vem enfrentando. No que tange à formação docente, encontramos várias políticas públicas oferecidas pelo MEC, cujos materiais teóricos e recursos disponibilizados poderiam ser utilizados para atender às demandas formativas. Mas tais políticas não estão acatando as legítimas necessidades e possibilidades da cultura digital. O MEC disponibiliza os recursos, mas nas escolas não há infraestrutura, manutenção, computadores em número suficiente para alunos e profissionais, conexão à internet. O MEC não oferece às escolas autonomia financeira para criarem seus (per) cursos formativos.

Falar em percurso formativo requer que pensemos em como desenhar esta formação - seja inicial, continuada, em serviço - diante do dinamismo e abundância da informação e da necessidade de construção de conhecimento significativo, qualitativo, (trans)formativo. O letramento digital é premissa de integração social, no mundo do trabalho, nas relações pessoais e no acesso às informações. Assim, faz-se mister uma reflexão-conscientização da importância de processos que visem ao protagonismo dos sujeitos frente às tecnologias digitais, estabelecendo papéis de autores/produtores de conhecimento, relações de colaboração, de aprendizagem em rede, de "mediação partilhada" (BRUNO, 2007, 2015), isto é, novos paradigmas norteadores dos processos de ensino e de aprendizagem advindos com a cibercultura. Ainda nesta instância, entendo que a escola é espaço de promoção de letramentos e todo professor é um agente letrador, que precisa estar habilitado a trabalhar com novas metodologias e com todos os gêneros que circulam na sociedade – icônica, cibercultural, repleta de informações e mudanças rápidas.

Contudo, como a escola, juntamente com todos os seus atores, pode absorver/acolher novas concepções, referenciais, metodologias?

Cabe, ainda, observar que os profissionais que atuam na educação básica não conhecem as políticas públicas, as leis que regem a educação, as funções e os órgãos gerenciadores e formuladores das políticas nacionais. Por experiência própria: sei o quanto tenho refletido sobre a dinâmica das escolas que não permitem momentos para tais estudos com suas intermináveis - e (por muitas vezes) improdutivas - reuniões pedagógicas altamente burocráticas, discorrendo sobre indisciplina, normas escolares, uso ou não de bonés e de celulares em sala de aula, falta de professores, reprovação de alunos, montagem de horários etc.

Uma reflexão fundamental: quais os desdobramentos das políticas públicas de formação docente nos planos social, acadêmico, educacional? A resposta deveria estar na possibilidade de instaurar, através delas, mutações qualitativas na vida dos professores e, consecutivamente, na dos alunos.

É preciso dimensionar também aspectos importantes: as políticas públicas de formação e inclusão digital docente deveriam estar em permanente relação com aqueles a que se dirigem: os educadores! Mas qual é a via traçada entre a política pública e o professor? Quais elementos atravessam e ligam estes dois pontos constituídos e constituidores da prática educacional? Novamente, a busca por uma resposta deixa a desejar, já que, na maior parte das instituições escolares, não há debates sobre tal tema.

Enfim, as necessárias leituras realizadas para delinear meu campo de investigação mostraram-me que não há trabalhos acadêmicos que sistematizem quais são e como as políticas públicas de formação docente são implementadas no município de Juiz de Fora - MG. Desta forma, trago para o centro da cena discursiva minha questão de pesquisa. Para integrá-la aos objetivos e aos instrumentos, exponho, a seguir, um quadro que abrange todos esses elementos de forma prática e ilustrativa:

Quadro 1 - QUESTÕES, OBJETIVOS E INSTRUMENTOS

TEMA: Políticas Públicas de Formação Docente para o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (PPFDUT) na rede municipal de ensino de Juiz de Fora - MG		
QUESTÃO GERADORA	OBJEIVO GERAL	INSTRUMENTOS
Como vêm se constituindo, historicamente, as Políticas Públicas de Formação Docente para o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na rede municipal de ensino de Juiz de Fora?	Compreender a adesão, a implementação e execução das políticas públicas de formação docente para o uso das TDIC na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.	
QUESTÕES SUBSEQUENTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Quais são, como são formuladas, implementadas e avaliadas as PPFDUT oferecidas pelo MEC? (nível macro: nacional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar por meio do site do MEC, de documentos oficiais e de entrevistas sobre o processo de formulação das PPFDUT e adesão pelas redes de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico;</li> <li>- Entrevistas com profissionais do MEC;</li> <li>- Análise dos documentos do MEC.</li> </ul>
Quais são as PPFDUT implementadas em Juiz de Fora: como chegam, como e quem implementa, que cursos oferece, para quem, onde, como são avaliadas? (nível micro: municipal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar o processo histórico da criação da Secretaria de Educação (SE-JF), do Centro de Formação do Professor (CFP-JF) e do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM-JF);</li> <li>- Investigar o processo de implantação das PPFDUT na rede municipal de ensino de JF, resgatando o movimento histórico e político pelo qual se configuraram;</li> <li>- Analisar como os sujeitos interpretam as PPFDUT do MEC e propõem/condicionam as ações formativas docentes, a partir das leituras e extensões que as ressignificam no contexto local da rede municipal de JF;</li> <li>- Averiguar a programação de cursos do CFP voltados ao uso das TDIC (que corporificam as PPFDUT da rede municipal);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento bibliográfico de documentos e trabalhos acadêmicos que versam sobre estes espaços;</li> <li>- Grupo Focal com profissionais responsáveis pelo NTM-JF (gestões anteriores e atual), da época de sua implantação até os dias atuais;</li> <li>- Entrevistas com Chefe do Departamento de Formação, com Supervisoras de Formação da SE-JF e com a atual profissional responsável pelo NTM-JF;</li> <li>- Análise da Programação de cursos do CFP-JF;</li> </ul>
Quais os desdobramentos das PPFDUT nacionais na rede municipal de Juiz de Fora?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer (a) as condições infraestruturais dos LI e do NTM-JF e (b) o perfil dos professores responsáveis pelos LI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários aplicados aos professores responsáveis pelos LI das escolas municipais e entrevista com a atual profissional responsável pelo NTM-JF.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (SCHUCHTER, 2017)

Resumindo como se estruturou e como foi conduzido o trabalho, temos: o campo de pesquisa se constituiu (a) do Ministério da Educação [MEC]; (b) da Secretaria de Educação do Município de JF e (c) de escolas públicas da rede municipal. Os 48 sujeitos foram: (a) dois profissionais do MEC; (b) um chefe do Departamento de Formação, duas supervisoras de formação docente, dois profissionais [atuais] responsáveis pelo Núcleo de Tecnologia Municipal e (c) sete profissionais que foram responsáveis pelo NTM - em gestões administrativas anteriores - e 34 profissionais responsáveis pelos laboratórios de Informática (LI) das escolas municipais. Os procedimentos metodológicos consistiram em levantamento bibliográfico, análise de documentos e em pesquisa de campo, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, grupo focal e questionários.

Penso que a relevância pessoal, social e acadêmica, que justifica esta pesquisa, está na compreensão dos processos que serão investigados - para melhor conhecimento, aproveitamento e valorização das políticas - e na originalidade já que não há um trabalho crítico que aponte aos profissionais da educação (e aos estudiosos dos temas atinentes e demais interessados) como se delineou, na rede municipal de educação, a edificação das PPFUDT: quais são, como acontecem, como se configuram, se há ou não lacunas ou formas de participação nestes processos; enfim, evidenciar quais são as políticas ativas em Juiz de Fora, contextualizando a História da Secretaria de Educação do município, do Centro de Formação dos Professores, narrando a trajetória das PPFUDT enquanto constructo social, político e histórico. Por isso, meu intento, com este trabalho investigativo é também servir de referência para a rede municipal de ensino, pesquisadores e educadores interessados nesta temática e para o GRUPAR (como grupo de pesquisa que estuda as TDIC e seus desdobramentos para as docências na contemporaneidade) - partilhando e refletindo, na procura por novas agendas de intervenção e de consolidação de uma formação docente para o uso das TDIC como necessidade e como possibilidade na rede pública de educação do município de Juiz de Fora.

Faz-se necessário, neste ponto discursivo, evidenciar a abordagem - sobre a qual discorrerei a seguir - que respalda teórica e metodologicamente minha investigação.

## 2.1 ABORDAGEM INVESTIGATIVA: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Considerando a questão e os objetivos, optei pela investigação de cunho qualitativo, de abordagem histórico-cultural<sup>11</sup>, respaldada por Vygotsky e Bakhtin. Para estes autores, as investigações sobre fenômenos humanos e sociais devem considerar o homem como sujeito produzido pela cultura e produtor da mesma, sendo a pesquisa uma relação entre os sujeitos possibilitada pela linguagem (FREITAS, 2003). Associei, a essa abordagem, o “ciclo das políticas” de Ball (BALL, 1994; MAINARDES, 2006) e, na tentativa de uma construção teórico-metodológica inserida numa esfera cibercultural, os “métodos de pesquisa para internet”, cujas idealizadoras (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2012) defendem que

[...] a internet pode ser tanto *objeto* de pesquisa [aquilo que se estuda], quanto *local* de pesquisa [ambiente onde a pesquisa é realizada] e, ainda, *instrumento* de pesquisa [por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto]. (p.17)

As autoras apontam a necessidade de novas perspectivas metodológicas nos tempos de internet - por sua ampla gama de possibilidades comunicacionais - seja em relação à habilidade de busca e recuperação de informações em bancos de dados, seja na capacidade de comunicação interativa, pesquisas de opinião (*surveys*) e entrevistas. Nesta presente pesquisa, as duas entrevistas com os dois profissionais do MEC foram feitas via e-mail, assim como a entrevista com uma das supervisoras de formação da Secretaria de Educação e as duas primeiras com uma das responsáveis pelo NTM (foram quatro, no total); os questionários para os professores dos laboratórios de informática foram realizados e tabulados, via Google drive; os convites para a participação no grupo focal foram feitos via telefones e/ou e-mail, além de marcarmos o melhor horário e data também via e-mail, finalizando com a formação de um grupo no *Whatsapp*.

Não fará mais sentido contrapor ou dividir ou classificar *online* e *off-line* [...], pois tudo o que puder ser digital, será.  
(ABEL REIS *apud* FERRARI, 2014, p.97)

<sup>11</sup> Os estudos sobre a abordagem histórico-cultural foram iniciados nas aulas com a Professora Maria Teresa de Assunção Freitas no curso de Mestrado, na participação da pesquisadora no grupo LIC e no processo investigativo (SCHUCHTER, 2010), que foram, neste momento, retomados e adequados à nova pesquisa.



Considero esta junção possível, ponderando que, para Bakhtin (2003), cada época tem seu repertório de discursos e seus gêneros discursivos, que se enriquecem; são suscetíveis de modificações e combinações. Acompanham, pois, a variabilidade de usos da língua num determinado tempo: os diferentes gêneros discursivos "pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes. [...] [em que] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Nesse sentido, o gênero discursivo adquire uma existência cultural, passando a ser, segundo Bakhtin na teoria do cronotopo<sup>12</sup>, a expressão de um *grande tempo* das culturas e civilizações. Faraco (2003) nos aponta que Bakhtin valoriza a historicidade dos gêneros e a necessária imprecisão de suas características e fronteiras, já que:

Comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua mutação. [...] Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração e abertura para o novo. (p. 113)

Tais características nos aludem às novas formas de comunicação que vêm se delineando na sociedade hodierna com sua linguagem multimodal, internética, reticular, nos levando, segundo Machado (1997, 2007) à ideia de gênero como rede discursiva em expansão e à reflexão sobre questões relacionadas aos recursos típicos dos ambientes tecnológicos.

Assumir uma posição extraposta e cronotópica, segundo Irene Machado (1997, 2005), significa ultrapassar a barreira da grande temporalidade, transpor os limites da visão que lhe é contemporânea; é a condição para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade. "Extraposição é condição ética, que levou Bakhtin a olhar as manifestações criativas da linguagem" (MACHADO, 1997, p.141), com a qual é possível "avaliar a dinâmica dos signos culturais em seu contínuo processo de expansão e de interação" (*Id.*, p.142).

É possível, pois, que as formulações bakhtinianas repercutam no contexto das interações de uma cultura dialogicizada pela palavra e pelas linguagens da

---

<sup>12</sup> Cronotopo é um construto literário bakhtiniano, entendido como unidade espaço-temporal: há um espaço onde a História acontece, o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse mesmo espaço. Exprime, assim, a indissolubilidade da relação entre ambos.

comunicação, pois “Bakhtin valorizou, indistintamente, esferas de usos da linguagem que não estão circunscritas aos limites de um único meio” (MACHADO, 2005, p.163). Sob a ótica de Machado (Ibid), desta forma, "abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa ou as mídias eletrônico-digitais” (p.163). A autora nos aponta ainda:

Ao se tornarem conceitos-chave também para a semiótica da cultura, os gêneros discursivos definem um campo mais amplo da comunicação, considerando não apenas as formas elaboradas pelas linguagens naturais como também da comunicação mediada. Filmes, programas televisuais e radiofônicos, espetáculos e performances, publicidade, música e as formas da comunicação mediada pelo computador (e-mail, chats, lista de discussão) podem ser definidas como gêneros discursivos secundários<sup>13</sup>. Na recente abordagem semiótica das mídias, os gêneros discursivos têm o poder de definição da própria mídia como sistema de signos na cultura. (MACHADO, 2014, p.01)

Percebe-se, nesse sentido, que o surgimento de um novo gênero<sup>14</sup> - que não anula o precedente, nem o substitui - é característica do próprio gênero, que deve ser visto como algo transmutável, sujeito a modificações decorrentes das transformações da sociedade e de sua utilização em diferentes contextos. À medida que as esferas de comunicação se complexificam, os gêneros tendem a reformatar-se para dar conta das novas necessidades que se instauram nessas esferas. Em suas palavras: "A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 262).

As formulações de Mikhail Bakhtin mostram o seu compromisso com o conhecimento da linguagem como manifestação *viva* das relações culturais, políticas, sociais, humanas. A linguagem só se realiza na interação verbal, é vista

---

<sup>13</sup> Os gêneros discursivos, por surgirem na esfera prosaica da linguagem, incluem os diálogos cotidianos e as enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (simples, da comunicação cotidiana) dos secundários (complexos, da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, organizados em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política). Bakhtin (2003) diz que "os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. [...] No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários" (p.263). Nestes contatos, ambas as esferas se modificam e se complementam.

<sup>14</sup> Bakhtin antevia a infinidade de gêneros que poderiam existir, falava sobre a transmutação dos mesmos: um gênero (que vem de *gen* [grego] / *gênesis* [latim] = “origem”) gerando outro, diferenciando-se, ampliando-se.

em relação aos atos únicos e singulares realizados pelo ser (também único), com isso, carrega a potência da expressividade, da interpretação. A interação verbal é, portanto, o diálogo<sup>15</sup> ininterrupto que resulta de confrontos de valores sociais e que constitui a natureza da linguagem. Desta forma, para Bakhtin (2003), o objeto de estudo das ciências humanas - em que se inserem as pesquisas educacionais - é o homem, que se expressa, que fala, que interage, pois:

A ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas ideias. (BAKHTIN, 2008, p.98)

Neste âmbito, Freitas (2002) mostra que “essa atitude fundamentadora da pesquisa também pode ser observada em Vygotsky, ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas” (p.25).

Assim sendo, é entremeada por um processo de reflexão e refração, diálogo e interação - na busca por respostas às questões - que a pesquisa se constituirá. Pereira (2003) nos esclarece que a pesquisa em educação situa-se no âmbito do saber metódico, isto é, a ela cabem resultados racionais, compreensões, explicações dos fenômenos, intencionalidade e atitude reflexiva por parte do pesquisador. Contribui com o debate, a autora Gatti (2003) que nos diz que as questões de método estão interligadas com as questões de “conteúdos das próprias ciências, das características de seu campo de preocupação e das formas valorativas e atitudinais com que se abordam essas preocupações” (p.10). Afirma que, na educação - que tem interfaces com numerosas áreas - o método vai sendo construído juntamente com a pesquisa e que as características do ato de pesquisar se constroem socialmente, sendo que em ciência o que se busca são aproximações da verdade (historicamente construída e, por isso, mutável) da realidade em que vivemos.

O caráter da intencionalidade vem das opções filosóficas, que definem as concepções de ciência, homem, sociedade e educação do pesquisador. Assim, os resultados da pesquisa são históricos e podem ser revistos à luz de novos

---

<sup>15</sup> O diálogo, em sentido estrito, é uma das formas da interação verbal, uma comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face. Porém, no conceito bakhtiniano, tem um sentido mais amplo: é toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (oral ou escrita) e que, em recorridas vezes, faz emergir tensões, conflitos, contradições, vividas e tecidas nas relações sociais.

questionamentos e instrumentos de aprofundamento. As pesquisas que se orientam pelo ponto de vista do materialismo histórico-dialético visam entender os fenômenos da educação na gênese e no movimento dos próprios processos históricos, neles se desvelando e evidenciando constituições, permanências, mudanças, possibilitando entender a realidade social como constructos históricos (PEREIRA, 2003). "Assim e nesta perspectiva, o entendimento dos fenômenos educativos faz-se no âmbito das realidades sociais" (*Ibid.*, p.141-142).

À luz dessa abordagem, Cole e Scribner (1994) indicam que Vygotsky - compartilhando da concepção marxista de que a essência do homem é constituída pelo conjunto das relações sociais - "viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos" (p.7). O teórico russo defende que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, considerando que o desenvolvimento dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral e ressaltando aspectos fundamentais em se tratando de método de pesquisa:

Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhe são especificamente relevantes. (VYGOTSKY *apud* COLE e SCRIBNER, 1994, p.10)

Para ampliar a compreensão acerca do método, Pino (1990), baseando-se em Vygotsky, apresenta três princípios básicos que definem a nova abordagem metodológica das funções especificamente humanas:

1) *O primeiro é que ela vise a processos e não a objetos. Os processos implicam mudanças que requerem mais ou menos tempo e cuja gênese e evolução podem ser seguidas em determinadas circunstâncias. A análise do processo requer uma exposição dinâmica dos pontos que constituem a história deste processo* (PINO, 1990, p.64). Os processos de desenvolvimento psicológicos não podem ser tratados como eventos estáveis e fixos (objetos). A tarefa da pesquisa é reconstruir cada estágio no desenvolvimento do processo.

2) *O segundo é que ela seja explicativa e não meramente descritiva, chegando às relações internas constitutivas da coisa, pois a mera descrição não ultrapassa o nível das aparências. A abordagem deve ser genética e dinâmica; o*

*que não quer dizer estudar um evento no passado, mas estudá-lo no seu processo de mudança* (Ibid). Assim, o fenômeno é explicado com base na sua origem e não na sua aparência externa. Consiste em revelar a gênese do problema em questão, e suas bases dinâmico-causais. Mostrar a essência dos fenômenos ao invés de suas características perceptíveis. Para estudar um fenômeno humano completo temos que reconstruir suas formas mais simples e primitivas e acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual.

3) *O terceiro é que os processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados após um longo processo histórico de desenvolvimento, devem ser analisados nas suas origens* (Ibid). Muitos processos psicológicos passaram por um desenvolvimento histórico longo e foram fossilizados (automatizados). Esses processos automáticos, "perderam sua aparência original e a sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna" (VYGOTSKY, 1994, p.84).

Nesta perspectiva, Bakhtin e Vygotsky se tornaram os principais expoentes da abordagem histórico-cultural, que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído, se constituindo em fonte de conhecimento. Bakhtin - filósofo da linguagem - e Vygotsky - advogado e psicólogo - não intencionavam apontar uma maneira de fazer pesquisa, porém, ambos buscam uma forma de construir conhecimentos propondo uma síntese dialética entre objetividade e subjetividade, vendo o indivíduo em sua totalidade, interligando os aspectos pessoais e sociais. Ambos recuperam a centralidade da linguagem enquanto constituidora do homem - datado e marcado pela cultura - e de sua consciência. E Bakhtin mostra que "o texto é fundamental não somente para os estudos da língua, mas para a própria reconstrução da compreensão do homem e das Ciências Humanas" (COVRE, NAGAI, MIOTELLO, 2009, p.53).

Neste viés, em seus estudos sobre a perspectiva histórico-cultural, Freitas (2003) a caracteriza por alguns aspectos, tais como: (a) a fonte dos dados é o texto/contexto no qual o acontecimento emerge; (b) as questões formuladas para a pesquisa se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada; (c) o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão; (d) o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque sua compreensão se constrói a partir do lugar histórico-cultural no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos

com quem pesquisa.

Convém ressaltar que a pesquisa, neste enfoque, é uma compreensão que Bakhtin denomina como ativa - que provoca uma ação/reflexão - e responsiva - que provoca uma reação/resposta responsável. O diálogo que permeia toda a atividade investigativa faz da pesquisa educacional um encontro entre sujeitos – seres sociais que marcam e são marcados pela situação social<sup>16</sup>, pelo contexto no qual vivem. A investigação refletirá sobre o indivíduo em sua totalidade, abrangendo os aspectos pessoais e sociais que estão constantemente interligados, devendo, pois, compreender o homem como um sujeito social, histórico e cultural, cujas ações sobre o mundo produzem a realidade.

A perspectiva de linguagem na teoria bakhtiniana acena para a abertura, o movimento, a historicidade, a dinamicidade e a dialogicidade:

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência socio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continuação, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde. (BAKHTIN, 1993, p.86)

Com isso, Bakhtin oferece elementos para se pensar nas políticas públicas, que se materializam a partir de um texto, um gênero discursivo, um documento prescritivo. As políticas não ocorrem no vazio e sim num contexto axiológico, de valores veiculados pelos governos que as propõem. São intencionais, são ideológicas e, sobretudo, deve-se compreender que as políticas públicas implementadas por um governo (seja na esfera federal, estadual ou municipal) são traçadas a partir das concepções de Estado, de sociedade e de política que as sustentam.

E, como já aponte, decorre desses pressupostos, outra interlocução metodológica possível: a abordagem do “ciclo de políticas” de Ball (BALL, 1994; MAINARDES, 2006), que defende que os autores dos textos políticos - cuja interpretação é uma questão de disputa - não podem controlar os significados

---

<sup>16</sup> Situação social é a condição real da enunciação. “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988, p.114). Quando alguém fala, o faz para alguém, pois “a palavra dirige-se a um interlocutor” (*Id.* p.112) e variará de acordo com o grupo social, os laços estabelecidos entre eles.

construídos por seus leitores/ implementadores. Tal abordagem permite, ainda, a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos, isto é, estudá-las na gênese e no movimento dos próprios processos históricos - em consonância com a abordagem histórico-cultural.

Assim, desbravando o espaço de produções acadêmicas sobre o tema e partindo para questões sobre análise de dados, trago o autor Jefferson Mainardes (2006) que, em seu artigo "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais" apresenta as ideias centrais, as contribuições e o debate em torno desta abordagem. O autor explica que tal abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e se constitui num referencial analítico útil, já que permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (como já disse, anteriormente, tal característica também vem ao encontro da abordagem metodológica histórico-cultural). A abordagem do "ciclo de políticas" destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. A ideia de "ciclo" rompe com verticalismos e concebe a interferência de diferentes atores na produção e na implementação de políticas públicas em diferentes contextos (MAINARDES, 2006).

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe, Ball e Gold apresentam uma versão mais refinada do ciclo de políticas, usando os dois estilos de textos - produtos de um processo que se dá em contínuas relações com vários contextos - considerados por Roland Barthes para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas: (a) o texto *readerly* (ou prescritivo), que limita o envolvimento do leitor "consumidor" e (b) o texto *writerly* (ou escrevível), que convida o leitor a ser coautor, "intérprete" do texto, convidando-o a preencher as lacunas do texto.

Retomando o texto de Mainardes (2006), há um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais com base nos cinco contextos<sup>17</sup> do ciclo de políticas:

1 - contexto de influência - onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política; está frequentemente relacionado com interesses políticos mais estreitos e ideologias dogmáticas.

2 - contexto da produção de texto<sup>18</sup> - os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representam a política (textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.) e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Eles são o resultado de disputas e acordos.

3 - contexto da prática - onde a política está sujeita à interpretação e recriação, podendo, assim, produzir efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (interferência no processo de implementação da política).

Importante esclarecer, nas palavras de Bowe; Ball; Gold (1992, p.22):

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. [...] Interpretação é uma questão de disputa.

4 - contexto dos resultados/efeitos<sup>19</sup> - preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos (gerais e

---

<sup>17</sup> Estes contextos estão inter-relacionados, sem dimensão temporal ou sequencial, não lineares. Cada um destes contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

<sup>18</sup> Os contextos da “produção de texto” e o “da prática”, do ciclo de políticas de Ball (BALL, 1994; MAINARDES, 2006), foram, por mim, associados à teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin. É uma associação inédita, acredito, pois busquei por trabalhos acadêmicos que fizessem tal feito e não encontrei. Os encontrados que referenciavam os dois autores, o fazem em momentos distintos: na metodologia ou na teoria ou na análise ou na revisão de literatura.

<sup>19</sup> Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach* (“A reforma da educação: uma abordagem crítica e pós-estrutural”), Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados/efeitos e o da estratégia política.



específicos; de primeira ordem e de segunda ordem), em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes, envolvendo o exame: (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações [por exemplo, a análise das mudanças e do impacto no currículo, pedagogia, avaliação e organização] e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

5 - contexto de estratégia política - envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Mainardes (2006) defende a abordagem do ciclo de políticas por, em seu dizer, trazer "várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro" (p.55).

Ampliando a compreensão e as articulações que se fazem presentes na discussão da temática, Condé (2013), em seu texto "Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas", esclarece importantes fases e temas associados ao ciclo de políticas. Traz elementos importantes e sugere uma estratégia para a análise das políticas públicas; qual seja: "considerar, como objetivos, responder às perguntas: como é possível observar uma política pública e seus componentes? O que deve ser considerado quando esse exercício é realizado?" (p. 01). O autor supracitado alerta, ainda, que toda política pública é característica da esfera pública da sociedade, refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter "impositivo" (emanam de uma autoridade pública). As políticas públicas têm uma relação direta com a política, envolvendo "decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados" (p. 81), sobre as quais:

Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, do meio ambiente. A política não é feita apenas por vontade, ela também se faz sob limitações. As políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos. Mas de onde elas vêm? Elas não aparecem se não existe um problema. (CONDÉ, 2013, p. 81)

Condé (2013) aponta a necessidade de um bom diagnóstico sobre este problema para ensaiar um desenho inicial da política, sua finalidade; quando decidida, deve ser monitorada e avaliada. A partir da visão geral sobre a questão, o autor esclarece que cabe refletir sobre algumas das suas dimensões, tais como:

- (a) a dimensão “temporal”, associada a cada parte do ciclo de políticas - agenda, formulação, decisão, implementação, avaliação;
- (b) dimensão de conteúdo – o que são as políticas, como elas são desenhadas;
- (c) a dimensão do “quem faz”, quem “ganha” ou “perde”;
- (d) a dimensão “onde”/“espacial” - quais são e como funcionam as instituições envolvidas;
- (e) a dimensão “como” - o processo de decisão e suas características.

O autor cita que uma boa partida para a análise das políticas públicas é o ponto apresentado por Laswell (“quem ganha o que, por que e que diferença faz?”) que supõe muitos recursos analíticos: o lugar e seu conteúdo (as instituições) e os atores, sendo que ambos interagem nos processos das políticas públicas por suas diferentes “fases” (sendo que atores agem em torno da política com base em recursos de poder e que as instituições e suas regras limitam, interferem e operam também com variados atores).

Respeitando o “ciclo de políticas” de Ball (BALL, 1994; MAINARDES, 2006), apresento, primeiramente, o “contexto de influência”, pela necessidade de uma maior compreensão sobre a conjuntura internacional de elaboração das políticas públicas e seus efeitos na educação nacional, seguido do “contexto de produção de texto” (textos legais oficiais brasileiros) e, posteriormente, do “contexto da prática”.

Desta forma, o capítulo teórico seguinte traz aspectos conceituais e históricos do tema, situando-o, como dito, nos cenários internacional e nacional, abrangendo, por fim, as políticas de formação docente no Brasil.

### 3 O “CONTEXTO DE INFLUÊNCIA” E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Como visto anteriormente, no “contexto de influência” encontram-se as diretrizes e ações políticas do cenário internacional que influenciam na formulação e operacionalização das políticas públicas educacionais no Brasil e na construção de seus respectivos discursos/textos políticos oficiais, que estarão de acordo com a definição das finalidades sociais da educação advindas dos organismos internacionais. Textos políticos representam a política, logo, são o resultado de disputas e acordos de grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem para controlar as representações da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Este capítulo iniciará com conceitos relacionados ao tema para melhor abarcarmos o estudo direcionado às políticas públicas.

#### 3.1 ALGUNS CONCEITOS E ASPECTOS CONSTITUINTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas.

(CELINA SOUZA, 2006, p.21)

Política é uma palavra de origem grega (*politikó*, significa "cívico"; veio de *polites*, "cidadão"; de *polis*, "cidade") que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *polis*. A palavra pública é de origem latina, *publica*, significa "povo", "do povo".

Segundo Souza (2006), a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área - que se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos - passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. A área nasce como subárea da ciência política, sendo que "a proposta de aplicação de

métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social" (p.23).

Ainda, conforme a autora, considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell, em 1936, introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), como forma de conciliar e estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Já Simon, em 1957, introduziu o conceito de racionalidade limitada (informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse etc.) dos decisores públicos (*policy makers*). Lindblom, em 1959 e 1979, propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório (o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse). Easton, em 1965, contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente (recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos).

Vale destacar, portanto, que várias são as definições de políticas públicas. Dye (1984) as sintetiza como "Public policy is whatever governments choose to do or not to do"<sup>20</sup>. (p.1), alertando que:

Note that we are focusing not only on governments action but also on government inaction, that is, what government chooses not to do. We contend that government inaction can have just as great an impact on society as government action<sup>21</sup>.(p.9)

Segundo Souza (2006), a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, em que decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: "quem ganha o que, por que e que diferença faz?" A autora afirma poder-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável

---

<sup>20</sup> "Política pública é tudo aquilo que os governos decidem fazer ou não fazer." (tradução livre)

<sup>21</sup> "Note que não estamos focando apenas na ação dos governos, mas também sobre a inação do governo, isto é, no que o governo opta por não fazer. Defendemos que a inação do governo pode ter um impacto tão grande na sociedade como a ação do governo." (tradução livre)

independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)" (p.26). E continua:

Sociedades e governos complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma "autonomia relativa do Estado", o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. (*Id.*, p.27)

Souza (2006) complementa suas ideias afirmando que o debate sobre políticas públicas também tem sido influenciado pelas premissas de outros campos teóricos, em especial do chamado neo-institucionalismo, que enfatiza a importância crucial das instituições/regras para a decisão, formulação e implementação de políticas públicas (as instituições e suas regras redefinem as alternativas políticas e mudam a posição relativa dos atores) e aponta:

A contribuição do neo-institucionalismo é importante porque a luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais é o cerne da formulação de políticas públicas. Essa luta é mediada por instituições políticas e econômicas que levam as políticas públicas para certa direção e privilegiam alguns grupos em detrimento de outros, embora as instituições sozinhas não façam todos os papéis. (p.39)

Tal consideração mostra a relevância da pesquisa que ora desenvolvo - focaliza instituições (Secretarias de Educação) que irão aderir e implementar políticas públicas advindas do governo federal (formulador e apoiador técnico e financeiro) - pois, de acordo com a referida autora, ao analisarmos uma política, o principal foco analítico está: (a) na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, (b) na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e (c) nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública.

No exame das articulações presentes na discussão da temática, Ball (1994) contribui sobremaneira, destacando que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. As políticas [em sua maior parte] são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; são

retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e recriadas nos contextos da prática. (p. 102)

Nesta esfera conceitual, afinando a noção de políticas públicas, pode-se dizer que “políticas públicas educacionais” são as decisões que o Poder Público (o Estado) toma em relação à educação. No Brasil, são marcadas por reformas que visam “solucionar” os problemas encontrados na área, porém se caracterizam como descontínuas e pouco efetivas (SAVIANI, 2008).

Ainda alinhavando os temas, é pertinente, neste momento, trazer subsídios para se pensar nas políticas públicas educacionais de formação docente (e na própria formação) que estão em vigência no país. Para atender a este intuito, apresentarei - numa linha historicamente marcada - o contexto de influência internacional na formulação das políticas públicas brasileiras, por meio de uma revisão de literatura acerca deste tema. Realçarei a formulação do PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) e do PRELAC (Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe)<sup>22</sup>, mostrando a vinculação (para alguns autores, submissão) das políticas públicas aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização dos Estados Americanos, o Fundo Monetário Internacional, que têm em comum uma linha político-econômica neoliberal (termo que será explicado durante o texto). Serão expostas também produções de pesquisadores reconhecidos na área da educação, que trazem informações esclarecedoras e promovem reflexões relevantes.

### 3.2 OS DESDOBRAMENTOS DO “CONTEXTO DE INFLUÊNCIA” NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Em meados de 1945, com o reordenamento político após o final da segunda guerra mundial, quatro acontecimentos, segundo Bendrath e Gomes (2010),

---

<sup>22</sup> Resgate histórico baseado nos trabalhos de Rodriguez; Cabral Neto (2006) e Noma (n.d.), que utilizou fontes primárias – declarações, recomendações e planos de ação – resultantes de reuniões do PROMEDLAC.

influenciariam as relações internacionais: a Conferência de *Bretton Wood*<sup>23</sup>, no ano anterior, que criou o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial; a assinatura da Carta das Nações Unidas e o surgimento da própria Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945; e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1947<sup>24</sup>.

De acordo com Noma (n.d.), a situação mundial, após permanecer razoavelmente estável no período que se seguiu após a Segunda Guerra até o início da década de 1970, começou a sofrer uma intensa crise econômica e política. Para a maioria dos países da América Latina, o período foi de estagnação econômica com uma forte retração da produção industrial e diminuição no crescimento da economia como um todo. Assim, foi proposto e desenvolvido o “Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe” (PROMEDLAC) em um momento

---

<sup>23</sup> “Acordo de Bretton Woods” é o nome de disposições acordadas por 45 países aliados em julho de 1944, na cidade norte-americana de Bretton Woods, no estado de New Hampshire e que foi válido até 15 de agosto de 1971. O objetivo era definir os parâmetros que iriam reger a economia mundial após a Segunda Guerra Mundial. O sistema financeiro que surgiria de Bretton Woods seria favorável aos Estados Unidos da América, que teria o controle de boa parte da economia mundial e de todo o seu sistema de distribuição de capitais (transformação do dólar como moeda forte do setor financeiro mundial e fator de referência para as moedas dos outros 44 países e a criação de instituições financeiras mundiais que se encarregariam de dar o sustento necessário ao modelo que estava sendo criado). Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/acordo-de-bretton-woods/> Acesso: fevereiro de 2017.

<sup>24</sup> Para fins de esclarecimentos, trarei pequenas informações sobre alguns organismos internacionais supracitados: O **Fundo Monetário Internacional (FMI)** é uma organização internacional concebida no final da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de construir uma cooperação financeira que evitasse a repetição das políticas econômicas que levaram à Grande Depressão dos anos 1930 (o mais longo período de recessão econômica do século XX) e ao conflito global que se seguiu. Com sede na cidade norte-americana de Washington, o FMI segue um modelo corporativo de tomada de decisões. O poder do voto de cada país é determinado pela proporção de quotas que possui (os países desenvolvidos são os maiores cotistas e o gerenciam). Os atuais 188 países membros colocam à disposição do FMI uma parte de suas reservas internacionais. Além de empréstimos aos países em dificuldades, o FMI faz um acompanhamento da política econômica e faz recomendações quase sempre relacionadas ao corte de gastos da máquina pública ou a adoção de medidas neoliberais (aumento de juros, controle no consumo, redução dos investimentos sociais pelo Estado, demissões do funcionalismo público e a implantação de privatizações). O diretor geral do FMI é, tradicionalmente, um europeu, sendo o atual, desde 2011, Christine Lagarde, da França.

O **Banco Mundial** ou **Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)** é uma organização internacional que surgiu para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra e segue a mesma estrutura organizacional do FMI, com uma Assembleia de Governadores e com sede em Washington (EUA). Os países com maior poder de voto são, no momento, os Estados Unidos (com poder de veto), Japão, China, Alemanha, o Reino Unido, França e Índia. O presidente é geralmente um cidadão dos EUA, sendo o atual, desde 2012, Jim Yong Kim, dos EUA.

O Banco Mundial e o FMI são agências independentes, mas contribuem com a Organização das Nações Unidas (ONU) em seu programa de desenvolvimento econômico e assistência humanitária. A **ONU** é uma entidade internacional com sede na cidade de Nova York, composta por 193 países-membros. Seus objetivos são a promoção da paz entre as nações, deliberações sobre segurança, diplomacia e cooperação internacionais, atuação em negociações de paz ou em atenuação dos efeitos de conflitos armados. (Transcrição livre do site <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa>). Acesso em: fevereiro de 2017.

marcado por transformações intensas em que “houve um processo de reorganização do capital [...] cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo<sup>25</sup> e de suas políticas econômicas e sociais” (p.3). Segundo a autora, na América Latina - para citar alguns países - o Chile foi o primeiro país do mundo a adotar políticas de alinhamento neoliberal com Pinochet, em 1973. Em 1989, a Argentina com Menem e a Venezuela com Perez, e, em 1990, o Brasil, com Collor de Mello e Itamar Franco.

Todavia, a formulação de uma proposta de educação internacional para América Latina e Caribe teve início em 1979, em uma reunião conhecida como “Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico” das Américas, realizada na cidade do México, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal). Um documento foi aprovado - a *Declaracion de Mexico* (1979) - em que foram expostos os objetivos e as prioridades das políticas para enfrentar as dificuldades identificadas após avaliação da educação da região na década de 1970 (NOMA, n.d.).

Este estabelecimento de uma posição de consenso internacional sobre determinados temas, tendo como diretriz o projeto neoliberal (impulsionado principalmente pela política internacional adotada pelo Banco Mundial e FMI a partir da década de 1970) muda a concepção de Estado (de provedor e impulsionador do desenvolvimento econômico e social para a função de executor de programas e medidas de origem transnacional) para salvaguardar a macroeconomia e assegurar o desenvolvimento dentro do modelo capitalista. Porém, a adoção de propostas e pacotes de políticas públicas prontas trouxe graves problemas estruturais e sociais a esse “Estado Capitalista” - no qual a política macroeconômica dita as diretrizes das

---

<sup>25</sup> Neoliberalismo é um termo cunhado em 1938 pelo sociólogo e economista alemão Alexander Rüstow, mas a obra “O caminho da servidão”, lançada em 1944 pelo austríaco Friedrich von Hayek, pode ser apontada como um manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal, que ganhou aplicabilidade e reconhecimento na segunda metade do século XX. Neoliberalismo é um sistema de ideias que tem como princípios básicos: política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais; ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; defesa dos princípios econômicos do capitalismo, dentre outros. O Neoliberalismo ganharia força e visibilidade com o Consenso de Washington, em 1989. Na ocasião, a líder do Reino Unido, Margareth Thatcher, e o presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, propuseram os procedimentos do Neoliberalismo para todos os países. Vários países adotaram as proposições feitas, porém muitos países não tinham condições de arcar com algumas delas, o que gerou uma grande demanda de empréstimos ao Fundo Monetário Internacional (FMI). <http://www.infoescola.com/historia/neoliberalismo/> Acesso: fevereiro de 2017.



políticas públicas em seus mais diversos setores, tendo como parâmetro as regras das leis de mercado, os índices de produção, taxas cambiais, metas inflacionais e o desenvolvimento social como aporte ao desenvolvimento econômico (BENDRATH; GOMES, 2010).

Com a consolidação do Estado Capitalista e a influência de organismos internacionais na gestão e implantação de políticas públicas, com bases neoliberais, criaram-se inúmeros índices e sistemas de metas para avaliação de rendimento e retorno de investimento (importante: grande parte dos sistemas avaliativos é acordada em conferências internacionais, sendo que as políticas internacionais de validação, metas e índices são pré-requisitos para concessão de empréstimos internacionais), onde esses sistemas de metas funcionam como reguladores das políticas vigentes, contribuindo para a adequação entre os interesses do Estado e dos Organismos Internacionais, colocando a educação como fator de análise creditícia (*Ibid.*). Segundo essa política, os créditos concedidos à educação são frações de créditos econômicos e parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovados segundo critérios, por exemplo, do próprio Banco Mundial (SILVA, 2002, *apud* BENDRATH; GOMES, 2010).

Na década de 80, conforme Afonso e Andrade (2007), a crise do endividamento externo dos países da América Latina propiciou contexto político favorável para que os BMD (Bancos Multilaterais de Desenvolvimento) e o FMI (Fundo Monetário Internacional) assumissem papel principal na renegociação e abertura comercial dos países com grandes dívidas externas<sup>26</sup>.

Em 1981, foi fundado o Comitê Regional Intergovernamental que delimitou o PROMEDLAC, que surgiu a partir do consenso dos países da região para a necessidade de um esforço coletivo para alcançar, até 2000, os seguintes objetivos: (a) atingir o ensino básico para as crianças da escola e fornecer uma educação geral mínima de 8 a 10 anos de duração; (b) superar o analfabetismo, desenvolver e expandir os serviços educacionais para jovens e adultos com incipiente ou nenhuma escolaridade; (c) melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas de ensino e educação em geral, através da realização de reformas necessárias e do desenho dos sistemas efetivos de medição do aprendizado.

---

<sup>26</sup> Nos anos 80, avalia-se que o Brasil pagou US\$ 90 bilhões de juros de dívida externa (AFONSO e ANDRADE, 2007).

Foram realizadas sete reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do PROMEDLAC, que ocorreram no México (1984), em Bogotá (1987), na Guatemala (1989), em Quito (1991) em Santiago (1993), em Kingston (1996) e em Cochabamba (2001).

Embora publicado desde 1984, apenas no início dos anos de 1990, houve uma maior difusão do Projeto, durante a quarta reunião, quando houve uma avaliação sobre as mais importantes metas alcançadas na expansão educativa durante a década de 1980 (contexto de enormes dificuldades econômicas e sociais). Nessa ocasião, em 1990<sup>27</sup>, houve a consagração da “Educação Para Todos<sup>28</sup>”, fato que motivou as agências e as entidades internacionais a aumentar o financiamento para o setor da educação e no PROMEDILAC IV, iniciou-se a difusão da ideia, num viés neoliberal, de o Estado encarregar-se da educação (atividade de longo prazo, que não poderia se estabelecer como política de governos), num processo que articula as políticas sugeridas por organismos internacionais à concessão de empréstimos aos países da região.

A quinta reunião do PROMEDLAC<sup>29</sup> ocorreu em junho de 1993 na cidade de Santiago (Chile) e significou um novo marco na História. Dela resultou a Declaração de Santiago que definiu a profissionalização dos docentes como ponto central das novas atividades do desenvolvimento educacional. A educação foi considerada um campo estratégico capaz de impulsionar o desenvolvimento sustentável. Neste período, a pressão exercida por mecanismos internacionais determinou mudanças de ordem conceitual, ideológica e prática na organização do ensino no Brasil, de modo a atender as exigências e padrões econômicos internacionais para que o país saísse de sua condição de subdesenvolvimento e se inserisse no contexto da globalização, tais como com a mercantilização do ensino nacional e o processo de entrada das universidades privadas nos mercados educacionais (SILVEIRA, 2015). Nesta década (1990), o Brasil e muitos países da região latino-americana realizaram

---

<sup>27</sup> No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a partir do início da década de 1990, a influência do neoliberalismo influenciou o sistema educacional, em que os investimentos são focados no treinamento dos indivíduos, respondendo às demandas do mundo da produção capitalista e às orientações de agências internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização dos Estados Americanos (NOMA, n.d.).

<sup>28</sup> Compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), que atribuiu a educação básica não apenas à escola, mas também às instâncias como a família, a comunidade e os meios de comunicação.

<sup>29</sup> O período do Promedlac V coincidiu, no Brasil, com a aprovação do “Plano Decenal de Educação para Todos” para 1993-2003, elaborado com o apoio da Unesco.

reformas educacionais abrangendo legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação e iniciam-se, na maioria dos países, processos de articulação entre a formação inicial e a formação continuada, porém, “se deram em condições deficientes de trabalho e de remuneração dos docentes” (RODRIGUEZ; CABRAL NETO, 2006, p.2), em um contexto em que o Banco Mundial prescreve metas, financia e assessora reformas e, em contrapartida, capta recursos.

Segundo este padrão, pode-se afirmar que:

Na década de 90, o que se vê é a manutenção de um sistema no qual os professores são, como sempre, dirigidos de fora. As políticas e estratégias são elaboradas pelos governos, empresas e órgãos, nacionais e internacionais, e chegam à escola com o objetivo de colocá-la no caminho certo, relegando os educadores a figurantes de uma montagem que inclui altíssimas verbas para a produção e para os patrocinadores, pouco restando para os professores, os quais deveriam ser os principais atores do processo. (BONILLA; PRETTO, 2000, n.p.)

As reformas educacionais no Brasil, nos demais países da América Latina e no Caribe atuaram, segundo mostra Rodrigues (2008), sobre a formação docente no sentido de promover sua adaptação às exigências das transformações técnico-científicas na sociedade capitalista, sendo o discurso neoliberal o orientador das políticas públicas da região. Segundo Romero e Calderano (2008):

A fundamentação dessa perspectiva neoliberal se encontra no Programa de Ajuste Estrutural promovido pelas instituições multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. [...] Os organismos internacionais passaram a definir o programa de “investimento em capital humano<sup>30</sup>” como política social. [...] O objetivo é obter resultados econômicos mais que sociais. (p.14-15)

O predomínio dessa concepção terminou, para Rodrigues (2008), por “culpabilizar o(a) educando(a) como responsável por seu fracasso individual e ocultar as desigualdades no acesso, no percurso e na qualidade da escola pública” (p.65). Para Romero e Calderano (2008), “pode-se afirmar que para América Latina e Caribe, o conhecimento [...] não foi o elemento central das reformas educacionais” (p.16).

---

<sup>30</sup> “Capital humano entendido como a acumulação de conhecimentos e aptidões, relaciona-se com o critério de produtividade do fator trabalho.” (ROMERO; CALDERANO, 2008, p.15)

Pesce (2007), ao analisar programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EAD, mostra a relação entre indústria cultural e os interesses mercadológicos da reforma educacional dos anos de 1990:

Cumprir destacar que diversos desses programas são promovidos pelo Ministério da Educação e/ou pelas Secretarias da Educação, em distintas esferas de abrangência (estadual e municipal), com apoio de agências multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Organização Iberoamericana (OIA), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outras. Daí a razão desses programas de formação de educadores irem ao encontro das demandas das agências supracitadas, as quais, por sua vez, respondem ao neopragmatismo imperante no capitalismo tardio. (p.187)

A influência deste ideário, no Brasil, já transparecia no governo de Itamar Franco (1992-1994), todavia foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se afirmou, conforme assinalam Frigotto e Ciavatta (2003 *apud* SILVEIRA, 2015):

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (p. 103)

Em 1995, o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso evidenciou a influência das diretrizes do Banco Mundial, tais como a redução da responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora, implantação de um sistema nacional de avaliação, o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e a diminuição do investimento no ensino superior, incentivando o aumento das privatizações (SILVEIRA, 2015).

Em 1996, na sexta reunião do PROMEDLAC, foram propostas como metas: a universalização da educação básica e a alfabetização funcional. E na sétima, em 2001, assinou-se a Declaração de Cochabamba - com duração de quinze anos - na qual consta que o cumprimento das metas continuava sendo prioridade básica para os países e com a propositura de cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, com a formação inicial e continuada, com

introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais, reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho.

Com o término do PROMEDLAC, os trinta e quatro países da região, reunidos em Havana, Cuba, em novembro de 2002, aprovaram o Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC), com vigência para o período 2002-2017. Seu propósito principal é estimular mudanças substanciais nas políticas públicas com a finalidade de concretizar a proposta de “Educação para Todos” e atender às demandas de desenvolvimento humano da região para o século XXI

Os professores constituem o elemento mais importante na organização e na prestação dos serviços educacionais. É necessária a adoção de políticas integrais de formação inicial e em serviço na região; a consideração do desempenho, do compromisso com os resultados e a remuneração do docente. **Nas reformas educacionais, tem-se verificado uma tendência que considera o professor como mero executor de políticas, definidas sem o seu conhecimento e sua participação** (PRELAC, 2002, *apud* RODRIGUEZ; CABRAL NETO, 2006).

Segundo Rodriguez e Cabral Neto (2006), as políticas que apontam para as mudanças na profissionalização do magistério supõem transformações de caráter sistêmico, isto é, mudam-se as políticas docentes e as políticas sobre a escola: do papel do docente deriva a mudança integral da escola que, ao mesmo tempo, muda o docente. Afirmam também que o desenvolvimento desse foco estratégico, segundo documento da UNESCO sobre o PRELAC, está condicionado a várias ações, dentre as quais destaco: (a) **capacitação de professores para o uso das novas tecnologias aplicadas à educação, tanto na formação inicial como em serviço;** (b) **superação do modelo tradicional de definir políticas públicas em que há uma distinção entre formuladores e executores e, em vez disso, implementar políticas com ênfase nos atores do processo e não nos fatores, de modo a fortalecer a participação dos docentes e de suas associações na definição das políticas educacionais** (grifos meus).

É importante, ainda, mencionar que no início da década dos anos 2000, houve o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentações e privatizações, em que são dadas as recomendações para flexibilização do mercado de trabalho, alteração da legislação trabalhista e previdenciária e a reforma do sistema educacional. E os BMD influenciaram fortemente as políticas educacionais,

não tanto pelo volume de investimentos no país, mas porque seu aval concedia liberação de empréstimos (AFONSO e ANDRADE, 2007).

Todavia, a partir de 2003, no governo Lula, ocorre certa mudança de orientação, extinção e/ou criação de alguns programas do governo anterior, mas ainda há certa continuidade da política que limita os investimentos na educação, recebe orientações internacionais e vincula educação e combate à pobreza, como o Programa “Bolsa Família”<sup>31</sup>, em que os recursos financeiros são repassados às famílias se os seus filhos estiverem matriculados, frequentes à escola e vacinados (AFONSO e ANDRADE, 2007).

É relevante apresentar, neste momento, o livro *"Políticas docentes no Brasil: um estado da arte"*, resultado de um trabalho desenvolvido por Bernadete Gatti, Elba Barretto e Marli André (2011) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo "mapear e analisar as políticas relativas à formação inicial e continuada; a carreira e a avaliação de docentes; e os subsídios ao trabalho docente" (p.20). As autoras narram que em 2007, a Presidência da República lança o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" e o MEC, o "Plano de Desenvolvimento da Educação" (PDE) objetivando, segundo fontes oficiais, reduzir desigualdades sociais e regionais.

Porém, segundo Martins (2008), a organização “Todos pela Educação” (TPE) começou a ser articulada em 2005, por um grupo de intelectuais que se reuniu para refletir sobre a realidade educacional brasileira e concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. O projeto elaborado para impulsionar as ações da organização foi denominado de “Compromisso Todos pela Educação”. A realização de um congresso intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América

---

<sup>31</sup> “Bolsa Família é um programa do Governo Lula (2003/2007) e do Governo Dilma (2011) que pretendia reduzir a pobreza, mediante transferências condicionadas de capital. O governo brasileiro assinou em junho de 2005 um convênio de apoio analítico e suporte técnico com o Banco Mundial - que além de estar politicamente articulado com o Bolsa Família, forneceu 572 milhões de dólares para sua implantação”. (FARIAS, 2014, p.50)

Segundo o site da Caixa Econômica (<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia>), o programa busca garantir às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em 2016, em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias foram atendidas pelo Bolsa Família. OBS: Este programa continuou ativo no segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff (lembrando que 2016 é o ano que marca o desfecho desta pesquisa).

Latina” - preparado por três organizações de origem empresarial: Fundação Coleman, Fundação Jacobs (ambas com sede na Suíça) e Instituto Gerdau - pode ser considerado como um importante momento de afirmação do TPE no meio empresarial. A organização foi montada a partir de captação de recursos privados e os doadores são apresentados como “patrocinadores”, que são divididos em três níveis, de acordo com o valor do repasse. A organização conta com patrocinadores, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Grupo Natura, Votorantin, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. “No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro” (MARTINS, 2008, p.05). Ainda, segundo o autor, 5% do valor do PIB para ser aplicado em educação, como proposto pelo TPE, é insuficiente para realizar mudanças substantivas no país; assim,

Certamente o baixo nível de investimentos ajude explicar o silêncio da entidade sobre outros temas importantes para se pensar a educação para o século XXI, tais como: valorização do magistério, democratização da gestão educacional, infraestrutura mínima das escolas e criação de um Sistema Nacional de Educação. (*Id.*, p.11)

Saviani (2007a) também alerta que os mesmos empresários que compõem o “Compromisso Todos Pela Educação” continuam resistentes à ampliação do acesso e qualificação dos níveis superiores de educação, colocando-se contrários ao financiamento público do Ensino Superior, defendendo o fim de sua gratuidade e que sua gestão seja realizada pela iniciativa privada.

Em relação ao PDE, um dos seus desdobramentos é o Plano de Ações Articuladas (PAR), em que as redes estaduais e municipais assinalam o diagnóstico dos sistemas locais e demandas formacionais, permitindo ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. O PAR está estruturado em quatro dimensões: (a) gestão educacional, (b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, (c) práticas pedagógicas e avaliação, (d) infraestrutura física e recursos pedagógicos, se constituindo um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

Estas novas formas de regulação assumidas pelo Estado têm contribuído, segundo Gatti, Barretto e André (2011), para ampliar o caráter centralizador do currículo nacional. Outros fatores que contribuem para esse processo centralizador é a introdução das avaliações (o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb; o

Exame Nacional do Ensino Médio - Enem; o Exame Nacional de Cursos - Enade; a Prova Brasil) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado com base no rendimento do(a) aluno(a) auferido por testes de larga escala e em taxas de aprovação, considerando os critérios: fluxo e desempenho escolar. Carvalho (2009) analisa como os indicadores de desempenho obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) relacionam-se entre si e com a política de financiamento do ensino fundamental adotado, anteriormente, pelo governo FHC em consonância com o modelo gerencial e as diretrizes do Banco Mundial, que orientam que os governos devem adotar mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento, que, através de “ranking”, classifiquem e tornem públicos os resultados, visando medir os resultados dos recursos investidos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) funciona como agência de acompanhamento e avaliação das políticas de currículo da educação básica e superior, da formação docente e, em última instância, do próprio trabalho do professor, já que estados e municípios passam a ser submetidos a uma forma de obrigação de resultados, baseada em indicadores padronizados de rendimento, que podem levar a um estreitamento (ou empobrecimento) do processo educativo. Cabe aqui uma importante reflexão: onde está a autonomia pedagógica dos municípios? Qual é o alcance desta autonomia para desenvolver ações e projetos educacionais pautados nos interesses e necessidades locais?

Entre outras medidas do governo federal, está a criação da Universidade Aberta do Brasil<sup>32</sup> (UAB), com objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância. Os cursos de formação continuada correspondem à metade do total de cursos oferecidos pela UAB (51,5%).

Em se tratando do processo de responsabilidade pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal

---

<sup>32</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a extinta Secretaria de Educação a Distância do MEC. A UAB estabelece um tripé com as Secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras. Nos municípios, são criados polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais.



de Nível Superior) que deve subsidiá-lo na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, estabeleceu-se, em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em regime de colaboração com os entes federados, seguida do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores que ainda não possuem a formação requerida para o exercício da docência - e o redimensionamento da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica - com a atribuição de definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Capes e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) com as IES e os sistemas de ensino. Integram a Rede Nacional, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. Porém, a relação entre teorias e práticas, defendida pelas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, não está presente nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Além da UAB e do PARFOR, há vários programas elaborados e postos em prática nos últimos anos pelo governo federal, visando aos cursos formadores de professores: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos (ProUni) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tais programas são relevantes à medida que sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais e o país não pode desconsiderar, "deixar à deriva ou em segundo plano o papel dos professores na formação de seus cidadãos, formação que é condição para seu desenvolvimento social, econômico e cultural" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.139).

Outra sinalização trazida por estas autoras - ancoradas nos estudos de campo dos estados e municípios - é uma parceria de grande importância que envolve universidade e escola de educação básica onde "se concentram as questões pedagógicas atuais e desafiadoras que precisam compor a agenda de discussões da formação e das pesquisas acadêmicas" (p.193). Todavia, "essa relação não pode ser hierarquizada, com predomínio de saberes de um campo

sobre o outro, porém, marcada pela circularidade de saberes, conhecimentos, fazeres e experiências de ambos os lados” (*Id.*).

Entretanto, sinto-me no dever de indagar: a universidade tem se dedicado à busca por promoção de mudanças sociais? O “formador” tem se preparado para enfrentar as mudanças advindas com o progresso tecnológico? Espera-se que sim, pois irão inserir os futuros professores em situações do cotidiano escolar, permeado pela cultura digital. O formador deve, também, com esse intuito, ter vivência com a educação básica. A universidade tem de ser um espaço aberto à inovação, pois o conhecimento é dinâmico.

Porém, Pacheco (2008, p.05) adverte: há tipos de formações com “uma relação de poder vertical explícita do formador (sujeito de formação) sobre o professor (objecto de formação)” e, de modo propositivo, sugere:

Entendo a formação como processo, no qual os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação ao nível da prática pedagógica, num processo onde não existe separação entre teoria e prática, entre a consciencialização e a contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e a avaliação da formação se processam segundo uma lógica centralizadora. (PACHECO, 2008, p.14)

Conforme Saviani (2007b), ao longo da História da civilização ocidental, a pedagogia foi sendo entendida como o modo de instituir o processo educativo e construir uma tradição teórica e científica sobre a prática educativa. Contudo, em estudo anterior, Gatti e Barretto (2009) vêm nos dar uma colossal contribuição por meio de uma pesquisa<sup>33</sup> que coordenaram e que retratou as estruturas curriculares e as relações entre teoria e prática dos cursos formadores de professores. Na pesquisa, nos projetos pedagógicos de 71 cursos de Pedagogia, foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Procedeu-se, para o estudo, a construção das seguintes categorias de análise:

1. Fundamentos teóricos da educação
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais
3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica

---

<sup>33</sup> A pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” foi realizada em 2008 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Vitor Civita. A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

- conteúdos do currículo da Educação Básica;
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino;
- saberes relacionados à tecnologia: Gestão de Mídias Educacionais; Informática Aplicada à Educação; Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização.

4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos

5. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc.

6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso

7. Atividades complementares

As pesquisadoras afirmam que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica nos cursos de Pedagogia é de 30%, mas que essas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. E complementam que a escola é “elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (p.153). As palavras de Nóvoa (1997) ilustram - ainda! - a situação: “a formação de professores [...] não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas” (p.24).

Gatti e Barretto (2009) também diagnosticam que há uma grande dispersão nas disciplinas que respondem às demandas contemporâneas (que procuram contemplar os temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as voltadas a estudos sobre novas tecnologias e educação, educação a distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral). Tal constatação contrária, do ponto de vista legal, o documento de Reorientação Curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que enfatiza que os egressos do curso devem estar aptos a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006, item VII do artigo 5º do Parecer 3/2006). Porém:

Os poucos elementos citados na maioria das Diretrizes no que se refere a orientar currículos formadores de professores dão a dimensão da dificuldade de superação no mundo acadêmico de uma postura cultural

fincada em uma tradição de longa data, reproduzindo preceitos que, em vários contextos histórico-sociais, já se acham superados, mesmo que disso não tenham consciência clara. (GATTI, 2014, p.38)

Diante desta realidade, reporto-me também à Pesce (2014), que diz da “fetichização da técnica” que está presente no imaginário de alguns estudantes de licenciatura, que esperam “ser treinados para utilizar um ou outro software, uma ou outra plataforma virtual” (p.162) e orienta:

Obviamente, o caráter de instrumentalização para a fluência tecnológica deve perpassar essa área do conhecimento, mas de modo algum deve se consubstanciar como eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido; até porque a rápida obsolescência dos recursos hipermediáticos tem sido a marca dos tempos atuais. [...] No dizer do documento referência da Conferência Nacional de Educação [2010, p. 25], é preciso que os cursos de licenciatura imprimam “[...] sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica, e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento”. (p.162)

Para ampliar a compreensão crítica frente a este diagnóstico, Fantin (2014) revela dados de um mapeamento a respeito da introdução da temática mídia-educação<sup>34</sup> nos cursos de Pedagogia<sup>35</sup> no Brasil: entre universidades federais, dos 38 cursos pesquisados, 12 não fazem referência ou não possuem nenhuma disciplina ligada à temática. E sinaliza: “a amostra investigada sugere que apesar de uma aparente mudança em curso, a presença de uma disciplina ligada à temática ainda parece marcada pelo aspecto instrumental” (FANTIN, 2014, p. 54). A mesma autora alerta:

O fato de não existir “oficialmente”, como disciplina obrigatória ou tema transversal, faz com que a mídia-educação continue a ser vista apenas como recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber. E isso se reflete nos descompassos em relação a determinados países em que a mídia-educação está mais consolidada e nos distanciamentos entre o currículo atual e as questões emergentes da cultura contemporânea. (Ibid, p.53)

Reiterando tais assertivas sobre parceria entre universidade e educação básica e formação docente inicial e continuada, Bonilla e Pretto (2015) sinalizam que

---

<sup>34</sup> Mídia-Educação é um campo de saber interdisciplinar (na fronteira entre educação, comunicação e arte) cujos “objetivos visam à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação” (BELLONI, 2005, p.12).

<sup>35</sup> Foram investigadas, em 2012, 38 universidades federais e 11 universidades estaduais e privadas, analisando informações nos seus respectivos sites.

um dos pontos mais críticos para a estruturação de um modo horizontal de organização das escolas e da educação brasileira diz respeito à formação de professores. Alertam que é preciso superar a ideia de treinamento, de preparação técnica para o uso de computadores, sendo que [...] “as universidades brasileiras, *locus* da produção do conhecimento, da inovação, da pesquisa, ainda não incorporaram nos cursos de licenciatura, de forma plena, o debate sobre o contexto tecnológico contemporâneo” (p.508). E Nunes (2015) aconselha que a cultura de colaboração deve existir desde a formação inicial dos professores, “garantindo a constituição de redes de aprendizagem e de apoio profissional e a compreensão das escolas como organizações que aprendem” (p.154).

Se os programas e os espaços de formação inicial desconsideram ou subestimam tais imperativos, fica difícil auferir toda relevância necessária às docências na contemporaneidade, inseridas em uma sociedade mediada por tecnologias. Um professor que não é formado para a integração das tecnologias nos espaços de aprendizagem terá dificuldade para formar um cidadão para esta sociedade hodierna. Estamos formando para o passado? Neste ponto, a formação e as políticas públicas deveriam contribuir para um avanço, uma evolução, um aprimoramento nas práticas docentes.

Farias (2014) afirma ainda que a educação pode ser utilizada tanto para a reprodução de valores capitalistas quanto para a formação humanística, entretanto o que observamos é “a predominância de uma tendência tecnicista/profissionalizante no paradigma educacional almejado pelo capitalismo” (p.76), vinculado e submisso ao modelo internacional. Nas PPFUDT, no Brasil, há um texto “oficial” muito bem elaborado, atualizado, com temas pertinentes e importantes ao contexto hodierno, mas, nas diretrizes de operacionalização das políticas, encontramos velhas práticas: uma desarticulação entre o MEC e as pesquisas, entre o MEC e as demandas formacionais brasileiras. As políticas de formação docente são aligeiradas e tecnicistas, numa submissão às orientações de organismos internacionais. Cabe, num projeto futuro, pesquisar a autoria dos textos das PPFUDT: quem são os redatores desses textos das políticas brasileiras? Quem são seus assessores? Quais grupos de pesquisa representam? O que estão pesquisando? Por que suas pesquisas não reverberam nos textos e em novas configurações de operacionalização das políticas de formação docente no Brasil? Por que políticas públicas criticadas – por cursistas, pesquisadores, professores – se repetem

independentemente de governos, num desenho que tende a se reproduzir historicamente?

Importante frisar que há Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais, programas do próprio MEC em parceria com Universidades Federais, que têm realizado formações mais consistentes que abarcam usos críticos e pedagógico-culturais das TDIC. Penso que nosso papel enquanto pesquisadores, professores e cidadãos pode ser buscar promover/participar de programas e políticas educacionais (e sociais), cobrando do poder público a inserção de cursos, oficinas, parcerias, ações formativas no âmbito e no lugar histórico-cultural em que habitamos.

É fato: Gatti, Barretto e André (2011) assinalam que a análise de políticas públicas de formação docente reveste-se de grande complexidade no Brasil, por seu tamanho continental, pela pluralidade decorrente da autonomia relativa dos estados no regime federativo, sendo a escola entendida como parte de um sistema igualmente responsável em seus diversos níveis pelo desenvolvimento profissional do seu quadro de magistério. Isso incentiva a interação do saber da experiência e do saber acadêmico, para enfrentar os desafios dos contextos locais. O Ministério da Educação (MEC) assume postura de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, formulando uma política nacional de formação docente cujo objetivo é a instituição de um sistema nacional de educação. Há de se considerar, ainda, as interferências político-partidárias no nível de implantação dos programas nas unidades federadas, contar com as interrupções decorrentes dos processos sucessórios e saber que Secretarias de Educação investem em seus próprios programas e em adaptações de programas federais, estendendo-se a questão ao interior das próprias redes de ensino, relativa à aderência - ou não - dos docentes aos modelos de intervenção propostos. Por fim, as atuais políticas públicas educacionais e de formação docente devem ser analisadas com base no contexto nacional e internacional em que se inserem, nas demandas a que procuram responder e na própria evolução das tradições educativas em que elas são elaboradas e postas em prática (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Enfim, percebo que as políticas públicas estão inseridas em um contexto social, político e econômico abrangente que as direcionam, mas não as condicionam, já que as propostas de ações estão recomendadas, mas na prática não avançaram. As políticas públicas brasileiras têm um contexto anterior no seu

delineamento em que organismos internacionais traçam orientações para a educação brasileira que são assimiladas pelos grupos políticos nacionais como um “pacto” para ocupar uma posição de prestígio nas relações internacionais, como diz Noma (n.d): a amplitude das reformas educacionais não pode ser analisada como uma determinação exógena aos interesses dos países, “pois para a sua implantação contaram com a ativa participação e o consentimento de atores das esferas regionais e nacionais” (p.14). Assim, retomo Romero e Calderano (2008) que asseveram:

Os avanços da ciência e da tecnologia são avanços da civilização e as entidades acadêmicas da América Latina e Caribe são desafiadas a não permitir sua monopolização por um modelo que está a serviço do capital econômico internacional. [...] O **conhecimento, a informação e a capacidade** para produzi-los e manejá-los constituem os recursos fundamentais para as sociedades e para os indivíduos. (p.18) [grifos dos autores]

Cabe a nós buscarmos tais formas de resistência, de luta e de produção de conhecimento. Acredito que pensar em formação docente (inicial ou continuada) demanda obrigatoriamente relacioná-la com as transformações políticas, culturais e tecnológicas ocorridas nos últimos tempos na sociedade e com as mudanças na legislação e nas políticas públicas no campo educacional. Neste contexto, a formação para o uso das tecnologias se configura como uma das possibilidades para a inserção dos professores em uma realidade educacional em constante transformação.

Assim, na procura e na necessidade de erigir um arcabouço teórico que respalde a construção e a análise dos dados - ponderando as questões e os objetivos - procedi à leitura de outros tantos temas atinentes à investigação proposta, incluindo o “contexto da produção de texto” (BALL, 1994), isto é, a literatura constituída de leis, diretrizes e documentos do MEC. Para caracterizar as políticas de formação docente para o uso das TDIC, situando-as no seu processo histórico de mudança, farei a seguir uma exposição das principais que estão vigorando e/ou foram significativas para o processo formativo no país. Acredito que tal feito seja importante para servir de referência para os profissionais que buscam conhecer as iniciativas realizadas nesse plano. Esta exposição datará de 1997, ano de criação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), até 2016, final do governo Dilma Rouseff e deste trabalho investigativo.

#### 4 O “CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO”: AS PPF DUT NOS DISCURSOS DO MEC E DE SUAS INSTÂNCIAS

Neste capítulo, apresentarei como as atuais políticas públicas de formação docente para uso das TDIC<sup>36</sup> vêm sendo expostas na literatura oficial (contexto “da produção de texto”). Proponho-me a mencionar as mais significativas e pertinentes a este trabalho investigativo, no que concerne a elementos que podem dar subsídios para o entendimento e análise do meu objeto de pesquisa<sup>37</sup>.

Segundo Mainardes (2006), o contexto de influência está relacionado “com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (p.52), sendo que “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” e, portanto, “representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais etc.” (*Ibid.*). Os textos legais e políticos são o resultado de disputas e compromissos, determinando os limites do próprio discurso, não sendo independentes da História, do poder e dos interesses (BALL, 1993). Veremos, nesse tópico, os **textos legais oficiais do MEC**.

##### I. PROINFO

O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi lançado para discussões em 1996 e criado pela Portaria 522, de 09 de

<sup>36</sup> As informações constantes deste item - em se tratando da literatura “oficial” - são **transcrições livres de documentos do site do MEC e de outros**. Para um maior detalhamento, conferir em:

<http://sipi.mec.gov.br/>

[https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod\\_menu=775&cod\\_modulo=21](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=775&cod_modulo=21)

[https://www.fnede.gov.br/sigetec/sisseed\\_fra.php](https://www.fnede.gov.br/sigetec/sisseed_fra.php)

<http://eproinfo.mec.gov.br/>

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173815Edu-digital.pdf>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)

[http://www.ruv.com.br/guia\\_do\\_cursista.pdf](http://www.ruv.com.br/guia_do_cursista.pdf)

[http://proinfo100h.profmarceloxt.com.br/menus/manuais/guia\\_cursista.pdf](http://proinfo100h.profmarceloxt.com.br/menus/manuais/guia_cursista.pdf)

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed)

<http://www.fnede.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-banda-larga-nas-escolas-pble>

<sup>37</sup> Por tal razão, não serão apresentados: Domínio Público e Banco Internacional de Objetos Educacionais (que também fazem parte do Proinfo Integrado).



abril de 1997, vinculado à extinta Secretaria de Educação a Distância<sup>38</sup> do Ministério da Educação, por meio da coordenação do Departamento de Informática na Educação a Distância (DIED), pretendendo iniciar o processo de universalização do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no sistema brasileiro público de ensino.

Os objetivos instituídos foram:

- *Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;*
- *Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das tecnologias da informação pelas escolas;*
- *Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;*
- *Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.*

Reformulado posteriormente, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>39</sup> (PDE), sua nova versão foi instituída pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, intitulando-o Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Os objetivos foram reafirmados, quando o Programa buscou articular de modo mais amplo e integrado, diversas iniciativas de inserção do uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) nas escolas.

Dentre os novos objetivos do programa, destaco:

- *Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;*
- *Contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas.*

Ainda de acordo com o Decreto 6.300, em seu artigo 3º, o Ministério da Educação é responsável por levar às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e, em contrapartida, os Municípios e/ou Estados e Distrito Federal, que aderem ao programa, se responsabilizam por disponibilizar a infraestrutura necessária para o funcionamento dos equipamentos; incentivar a

<sup>38</sup> Secretaria - extinta em janeiro de 2011- que tinha a incumbência de atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e da educação a distância aos métodos didático-pedagógicos das escolas públicas. Atualmente, tal incumbência está atrelada à Secretaria de Educação Básica. Segundo o MEC, com o crescimento da modalidade, a ideia é que ela passe a ter o mesmo tratamento da modalidade presencial.

<sup>39</sup> Consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica (aproximadamente, 40 programas formulados pelo Governo Federal) com a finalidade de, segundo o MEC, promover uma educação básica de qualidade, reduzindo as desigualdades sociais e regionais.

capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação e prover as condições necessárias ao trabalho da equipe de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas.

O Programa funciona de forma descentralizada. Sua coordenação é de responsabilidade federal e a operacionalização é conduzida pelos estados e municípios, existindo em cada unidade da Federação os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) ou Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem os multiplicadores e técnicos de informática que dão suporte ao uso pedagógico da informática nas escolas de sua área de atuação.

Em suma, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional postula a integração e articulação de três componentes: (1) a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, como os laboratórios de informática com computadores<sup>40</sup>; (2) a organização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo MEC nos próprios computadores; (3) a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das TIC.

## II. Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)

É nesse contexto de formação continuada de professores e de agentes educacionais que surge, em 2008, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), que é, segundo os documentos do MEC, a expressão do esforço de articulação e integração institucional de programas, projetos e ações do MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Toma como ponto de partida toda a experiência construída pela SEED/MEC na área de formação de professores e gestores escolares voltada para o uso das TIC na Educação, em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior. Os Programas TV Escola, Curso Mídias na Educação, Proinfo e outras ações articulam-se e fundamentam suas bases:

---

<sup>40</sup> Os computadores contam com sistemas operacionais em código aberto, desenvolvidos especialmente para as escolas brasileiras e contendo várias ferramentas de produtividade.

*O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.*

Portanto, representa uma política de formação de professores e gestores escolares que integra e articula a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática) à oferta de cursos de formação continuada<sup>41</sup>.

Com a intenção de cumprir as metas são ofertados três cursos de formação continuada (que juntos totalizam 180 horas e se constituem como um “curso de aperfeiçoamento”) e um “curso de especialização” (400h) a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por Núcleos de Tecnologia Educacional (ou Municipal):

O aperfeiçoamento (180h) se divide em três etapas, ofertando os seguintes cursos:

1. Introdução à Educação Digital<sup>42</sup> (40h): curso básico que tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, preparando-os para utilizarem os recursos e serviços dos computadores com sistema operacional Linux Educacional, dos softwares livres e da Internet.

2. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h)<sup>43</sup>: visa oferecer subsídios teórico-metodológico-práticos para que os professores e gestores escolares possam: compreender o potencial pedagógico de recursos das TIC; planejar estratégias de ensino e aprendizagem integrando recursos

---

<sup>41</sup> Todos os cursos são oferecidos por meio do **Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo**, que é um ambiente virtual que, segundo o MEC, permite a concepção, implantação e operacionalização de uma infraestrutura completa para criação, condução e administração de ambientes de aprendizagem. Os parceiros (instituições públicas cadastradas no/pelo MEC) têm cadastro e nível de acesso para acompanhar todo o processo de planejamento, divulgação e desenvolvimento de seus cursos. O e-proinfo é semelhante à Plataforma Moodle, só que é gratuito. “Somente instituições públicas podem aproveitar a plataforma e-proinfo, mas antes solicitam ao MEC seu cadastro. Cada cursista é vinculado à instituição parceira responsável pelo curso e fazem suas inscrições conforme as orientações das instituições formadoras. Não há cursista sem vínculo” (Fala de um sujeito da pesquisa M2, profissional do MEC).

<sup>42</sup> Curso também denominado Proinfo 40.

<sup>43</sup> Curso também denominado Proinfo 100.

tecnológicos disponíveis; utilizar as TIC na prática pedagógica, promovendo situações de ensino que aprimorem a aprendizagem dos alunos.

3. Elaboração de Projetos (40h): este curso visa, dentre outros fins, capacitar professores e gestores escolares para que possam identificar as contribuições das TIC para o desenvolvimento de projetos em salas de aula, como uma estratégia para facilitar a aprendizagem.

Para os professores que concluem o curso de capacitação, há o Curso de especialização Mídias na Educação, que envolve várias universidades brasileiras<sup>44</sup>. É um curso de educação a distância, realizado em módulos, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação: televisão e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica. Entre os objetivos do programa estão: (a) destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; (b) incorporar programas da SEB [TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived<sup>45</sup>], das instituições de ensino superior e das Secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e (c) desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias.

Em 2014, foi instituído outro curso, o de Especialização em Educação na Cultura Digital que oferece, segundo o *site* do MEC, uma formação apoiada no “compartilhamento de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades criativas da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares” (n.p.). Os materiais didáticos do Curso são produzidos no formato digital e contém textos, links, imagens, ilustrações, vídeos e objetos interativos. Há duas formas de acessar os materiais do Curso: por meio do *site* do catálogo de materiais do Curso e por meio do aplicativo móvel do

<sup>44</sup> Tem como instituições participantes: AC – UFAC; AL – UFAL; AM – UFAM; AP – UNIFAP; BA – UESB; CE – UFC; DF – UnB; GO – UFG; MA – UFMA; MG – UFOP e UFJF; MG – Unimontes; MS – UFMS; MT – UFMT; PA – UFPA; PB - UFCG/UFPB; PE – UFPE; PE – UFRPE; PI – UFPI; PR – UFPR; RJ – UFRJ; RJ – UFRRJ; RN – UERN; RN – UFRN; RO – UNIR; RR – UFRR; RS – IFET; RS – FURG; RS – UFRGS; RS – UFSM; SE – UFSE; SP – USP; TO – UFT.

<sup>45</sup> RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação): projeto que produz e oferece a alunos e professores da Educação Básica conteúdos educacionais digitais interativos que auxiliam na compreensão de conceitos e na resolução de problemas complexos. Antes de se pensar em produção de conteúdos, foi realizada uma pesquisa para identificação de áreas com deficiências de aprendizagem que poderiam ser beneficiadas pelos conteúdos digitais (Química, Biologia, Física e a Matemática).

catálogo - que está funcionando desde fevereiro de 2015 e pode ser instalado em *tablets* e *smartphones* com Sistema Operacional Android 4.0 ou superior.

Complementando as ações do Proinfo Integrado, o MEC também disponibiliza para as escolas públicas o Programa Banda Larga nas Escolas.

### III. Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tem como objetivo conectar todas as escolas públicas à internet para incrementar o ensino público no País. O Programa foi lançado, para suprir a necessidade de se conectar à internet as escolas com laboratórios de informática, no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.424, em que as operadoras autorizadas trocam a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025.

A gestão do programa é feita conjuntamente pelo FNDE e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa prevê o atendimento de todas as escolas públicas de nível fundamental e médio, participantes dos programas E-Tec Brasil, além de instituições públicas de apoio à formação de professores: Polos Universidade Aberta do Brasil, Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). O PBLE atua com base nas informações do censo da educação básica. A inclusão das escolas na lista pelo PBLE é automática, não sendo necessário solicitar ou aderir ao programa.

Há, em nível de política pública, não necessariamente educacional, o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), criado em 2010, no segundo mandato do Presidente Lula, pelo decreto 7.175, e que tem como objetivo massificar o acesso à internet em banda larga a todo país; meta ainda não atingida.

Uma política bastante significativa – mesmo que com pouco tempo de vigência – foi o PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), sobre o qual farei, a seguir, um breve histórico.

#### IV. Projeto e Programa UCA (Um Computador por Aluno)

Em 2005, o pesquisador e cofundador do *Media Lab* (Laboratório de Mídia) do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Nicholas Negroponte, apresentou, no Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, o projeto de distribuir *laptops* de US\$ 100 para alunos de escolas públicas de países em desenvolvimento. No Brasil, em 2007, foi criado um grupo de trabalho composto por representantes do MEC e assessores pedagógicos responsáveis por acompanhar e avaliar projetos pré-pilotos - baseados no programa *One Laptop Per Child* (OLPC), criado por Negroponte - em cinco escolas (1ª fase), nos estados do RJ, SP, RS e Tocantins, e também no Distrito Federal (Brasília). Em 2010, o governo federal regulamentou o Programa UCA (PROUCA) e iniciou o Projeto Piloto (2ª fase). Segundo o MEC (BRASIL, 2010):

*O Programa UCA (Lei 12.249, de 14/06/2010) integra planos, programas e projetos educacionais de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). [...] Sua finalidade é a de promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas, em escala piloto de teste e avaliação. [...]*

*O Ministério está promovendo a instalação de banda larga e infraestrutura de rede sem fio para os estabelecimentos de ensino participantes, além da capacitação dos professores para uso do equipamento e utilização dessa tecnologia no processo pedagógico escolar.*

A gestão de execução e resultados do programa foi descentralizada, cabendo ao MEC a articulação, aquisição e distribuição e às coordenações estaduais e municipais, a execução e acompanhamento das ações no âmbito das suas redes. Para o MEC, foi considerado uma evolução do Programa ProInfo, no que concerne ao uso didático-pedagógico em sala de aula e na relação aluno e computador portátil (inspirado na experiência internacional de 1:1 ["Um para Um"], ou seja, um *laptop* para cada aluno) nas escolas públicas. "Esta modalidade técnico-pedagógica transcende a educação tradicional, modificando de forma permanente a maneira como professores e alunos se relacionam, produzem e compartilham o conhecimento" (n.p.). Para a segunda fase do projeto, foram adquiridos 150 mil computadores para 113.385 estudantes de 320 escolas da rede pública de ensino e para 7.025 professores (BRASIL, 2010). Em todo país foram formados 6.650 professores, em 227 municípios. As escolas beneficiadas nesta fase foram

escolhidas pelas Secretarias estaduais (duas da rede por estado) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em uma terceira e última etapa (UCA Total), foram selecionados seis municípios de todas as regiões do país, contemplando todas as escolas (municipais e estaduais) e todos os seus alunos e professores. Compôs esse grupo, as cidades de Tiradentes (MG-Sudeste), Santa Cecília do Pavão (PR-Sul), Terenos (MS-Centro-Oeste), Barra dos Coqueiros (SE-Nordeste), São João da Ponta (PA-Norte) e Caetés (PE-Nordeste), totalizando pouco mais de 10 mil alunos do ensino fundamental e médio. Em uma escala nacional, os *laptops* chegaram a apenas 2% dos alunos da rede pública.

#### V. *Tablets* educacionais

Em 2012 e 2013, o MEC implementou o Programa *Tablet* Educacional em três frentes: (1) distribuição de equipamentos; (2) formação continuada de professores e (3) produção/disponibilização de conteúdos digitais educacionais.

A Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio da DTE<sup>46</sup>, ofereceu cursos aos professores, que tiveram acesso aos conteúdos disponibilizados nas plataformas móveis: aplicativos da TV Escola, de cursos do Proinfo, da plataforma e-proinfo, do Portal do Professor e dos livros escolares (vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD). Os *tablets* foram distribuídos para professores regentes de escolas de ensino médio. Os pré-requisitos para distribuição de *tablets* foram: (a) ser escola urbana de ensino médio; (b) ter internet banda larga; (c) ter laboratório de informática (do ProInfo) e (d) rede sem fio (*wi-fi*).

Para adquirir os *tablets*, os Estados incluíram o pedido de aquisição na adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Após a adesão e com a aprovação do PAR, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassou recursos para os Estados, que realizaram a aquisição do equipamento diretamente com as empresas vencedoras do pregão.

Os *tablets* eram nos modelos de 7 ou 10 polegadas, bateria com duração de 6 horas, colorido, peso abaixo de 700 gramas, tela multitoque, câmera e microfone para trabalho multimídia, saída de vídeo e conteúdos pré-instalados: Conteúdo do Portal do Professor/MEC; Portal Domínio Público; Khan Academy (Física /

---

<sup>46</sup> DTE: Divisão de Temas Educacionais, antiga Divisão de Cooperação Educacional (DCE); é responsável pelos temas ligados à Educação no Ministério das Relações Exteriores.

Matemática / Biologia / Química): tradução para português com parceria da Fundação Lemann; Projetos de Aprendizagem Educacionais (Banco Internacional de Objetos Educacionais – MEC); Coleção Educadores (composta por 31 autores brasileiros, 30 pensadores estrangeiros e um livro com os manifestos *Pioneiros da Educação Nova*, escrito em 1932, e dos Educadores, de 1959).

Tablets de 10” foram liberados para os diretores e vice-diretores a partir do mês de novembro de 2013, perfazendo um total de 452,5 mil *tablets* para os profissionais do ensino médio da rede pública.

## VI. TV Escola e DVD Escola

A TV Escola é uma plataforma de comunicação baseada na televisão (e distribuída também na internet), se constituindo em um canal do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública e demais interessados desde 1996. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com o *site* do MEC, a TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas, é uma política pública em si, para subsidiar a escola enquanto uma ferramenta pedagógica disponível ao professor.

Sua programação exhibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias. Na televisão, ela é distribuída por satélite aberto, analógico e digital, para todo o território nacional, atingindo 15 a 20 milhões de antenas parabólicas. Além da distribuição por satélite aberto, a TV é distribuída pelas operadoras de TV por assinatura. Estima-se um público potencial neste segmento de cerca de 18 milhões de assinantes. O sinal da TV Escola está também disponível simultaneamente na internet. Nas escolas brasileiras, cerca de 50 mil escolas têm antenas e televisores instalados para recepção do canal.

O Projeto DVD Escola oferece, às escolas de educação básica, mídias DVD, contendo produções da TV Escola, com a intenção de levar sua programação para toda a rede pública de ensino.



## VII. Portal do Professor

O Portal do Professor está *online* desde 2008, em parceria do MEC com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, integrando Secretarias Estaduais e Municipais, escolas, gestores e professores.

### Figura 3 - O que os profissionais podem fazer no Portal



#### ESPAÇO DA AULA

- *Produzir e compartilhar sugestões de aulas.*

Esta área constitui uma comunidade de aprendizagem onde os professores de todo o País podem compartilhar suas ideias, propostas, sugestões metodológicas para o desenvolvimento dos temas curriculares e uso de recursos multimídia e de ferramentas digitais.



#### JORNAL

- *Acessar informações diversas sobre a prática educacional.*

O Jornal do Professor tem um foco e um interlocutor colaborador, o professor. É um veículo inteiramente dedicado a revelar o cotidiano da sala de aula, trazendo, quinzenalmente, temas ligados à educação. Neste espaço, o professor também participa na escolha do assunto das edições.



#### MULTIMÍDIA

- *Acessar e baixar coleção de recursos multimídia.*

O Portal oferece materiais em diferentes mídias como vídeos, animações, simulações, áudios, hipertextos, imagens e experimentos práticos.



#### CURSOS e MATERIAIS

- *Informar-se sobre os cursos e acessar materiais de estudos.*

Nesta área os professores têm acesso a sites com informações sobre os programas de capacitação que o MEC e demais instituições oferecem. Há também materiais de estudo contendo orientações, apostilas, estratégias pedagógicas, entrevistas, publicações diversas e outros recursos de fundamentação ao trabalho docente.



#### INTERAÇÃO

- *Interagir e colaborar com outros professores.*

Em interação e colaboração o professor pode trocar informações de diferentes maneiras e compartilhar seu trabalho com educadores de todo o país.



#### LINKS

- *Acessar coleção de links.*

Neste espaço há uma coletânea de endereços separados por temáticas que visam auxiliar as pesquisas do professor, que poderá acessar todas as universidades, centros de pesquisas (Ministério da Ciência e Tecnologia), Secretarias de Educação municipais e estaduais, Núcleos de Tecnologia Educacional e escolas de todo o Brasil.

Veremos, a seguir, por meio de uma revisão de literatura, como se configuram, no “contexto da prática e dos efeitos” (BALL, 1994), os usos das TDIC nas instituições educacionais, a inclusão digital e a formação docente para efetuar estes usos, apresentando, ainda, algumas lacunas e proposições intuídas por pesquisadores acerca das políticas públicas de formação docente para o uso das TDIC em detrimento do que o MEC apresenta em seus textos “oficiais”. Poderemos perceber que há pontos divergentes em alguns aspectos, evidenciados nos diferentes discursos.

## 5 O “CONTEXTO DA PRÁTICA”: ALINHAVANDO REDES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E (AS NOVAS DEMANDAS DE) FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Alves-Mazzotti (1992), a revisão da literatura deve estar a serviço do problema de pesquisa, considerando que: (a) o referencial teórico serve à interpretação dos dados e (b) as pesquisas anteriores contextualizam o problema dentro da área de estudo e fornecem parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão.

Ao considerar tal perspectiva, procedi a um resgate de trabalhos acadêmicos que versam sobre temas afins, de 2007<sup>47</sup> a 2015<sup>48</sup>, para mapear panoramicamente a produção que os envolvia. Busquei essa grande contribuição em periódicos, livros e *sites*, grupos de pesquisa, congressos, em resumos de teses e dissertações disponíveis entre os anos de 2010 a 2013<sup>49</sup> no Banco de Teses da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), em sites de Programas de Pós-Graduação de Universidades brasileiras (de 2007 a 2010, 2014 e 2015, por meio do site do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, pelo serviço nele disponibilizado: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e em trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd<sup>50</sup> - que é um importante *fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional* - no Grupo de Trabalho (GT) 05, que versa sobre "Estado e Política Educacional"; no GT 08, "Formação de professores" e no GT 16, "Educação e Comunicação". Estes trabalhos, com certeza, representam as produções mais importantes dos Programas de Pós-Graduação em seus respectivos grupos de pesquisa, teses e dissertações defendidas.

<sup>47</sup> Data da reformulação do "Programa Nacional de Informática na Educação", que passa a ser denominado "Programa Nacional de Tecnologia na Educação".

<sup>48</sup> Estabeleceu-se uma data limite para a revisão em teses e dissertações, para o subseqüente procedimento de análise de dados e da escritura final da tese.

<sup>49</sup> Os trabalhos produzidos no período anterior a 2010 e posterior a 2013 ainda não tinham seus resumos disponibilizados no Portal da CAPES (até a data limite estabelecida).

<sup>50</sup> A ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, por Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. (<http://www.anped.org.br>). Acesso: março de 2014.

A busca no “Banco de teses” da CAPES efetivou-se por meio dos descritores: formação de professores; formação docente; formação de professores e letramento digital; inclusão digital; políticas públicas de formação de professores; políticas públicas de formação de professores para o uso das tecnologias; Proinfo; Proinfo Integrado; UCA; PROUCA; Mídias na educação. Os descritores “formação de professores” e “formação docente” trouxeram um número muito elevado de trabalhos, como mostra a tabela a seguir. De tal modo, foi necessária a utilização dos filtros de "área de conhecimento" e "programas", elegendo os de educação, procedendo à leitura dos títulos e resumos para ver os que possuíam temas afins.

**Tabela 1: Número de teses e dissertações do Portal CAPES (de 2010 a 2013)**

<b>Descritores</b>	<b>Resultados obtidos</b>
<b>Formação de professores</b>	4.300
<b>Formação docente</b>	2.300
<b>Formação de professores e letramento digital</b>	2
<b>Letramento digital</b>	13
<b>Inclusão digital</b>	38
<b>Políticas públicas de formação de professores</b>	82
<b>Políticas públicas de formação de professores para o uso das tecnologias</b>	15
<b>Proinfo</b>	11
<b>Proinfo Integrado</b>	6
<b>UCA/PROUCA</b>	3
<b>Mídias na educação</b>	51

**Fonte: dados da pesquisa**

Acessei as mais relevantes para meu processo investigatório - algumas estavam disponíveis, outras, não. Limito-me assim a apresentar algumas teses e dissertações que se situam, de forma mais ou menos aproximada, dentro da temática pretendida e dos objetivos de minha pesquisa. Saliento, pois, que se trata de um levantamento bibliográfico, não significando que todos os autores serão abordados e que alguns artigos, livros, teses e dissertações serão utilizados/diluídos no “corpo” da tese. A exposição dos trabalhos encontrados será feita da seguinte maneira: inicialmente mostrarei que há, na literatura educacional, uma grande gama

de estudos e pesquisas sobre formação de professores no contexto das tecnologias digitais, sobre os letramentos e o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas instituições escolares (“contexto da prática”), aliadas às políticas públicas - ou à falta destas - de formação docente. Em seguida, apresentarei os resultados de trabalhos e estudos acadêmicos na avaliação destas mesmas PPFUDT.

## 5.1 ESPAÇOS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE: O QUE A TEORIA E A PRÁTICA NOS MOSTRAM?

A introdução dos laboratórios de informática no contexto escolar não representa algo novo. O movimento de informatização das escolas iniciou-se em alguns estados brasileiros em meados da década de 1980, período fértil marcado pelo que foi denominado de Informática Educativa, em que pesquisadores e estudiosos vislumbravam na Linguagem Logo, de Seymour Papert (1985) e nos contatos e subsídios do *Media Lab do Massachusetts Institute of Technology* (MIT), os caminhos para a incorporação tecnológica na educação. Neste período, no Brasil, surgiram projetos e ações que buscavam implantar as tecnologias disponíveis nas escolas e inicia-se o processo de valorização da formação de professores para a utilização da informática. Todavia,

Passadas três décadas, poderíamos acreditar que a falta de formação docente para o uso das tecnologias estaria superada, já que hoje vivemos na cibercultura, temos a Web 2.0, web 3.0, ambientes imersivos, redes sociais, mídias móveis. Infelizmente, o que as pesquisas realizadas recentemente sobre o uso das TIC na educação retratam não é um cenário de incorporação e apropriação tecnológica no *lócus* escolar. (SCHUCHTER; BRUNO, 2014, p.188)

Em suas teses e dissertações, autores (ALLAN, 2011; NUNES, 2011; JESUS, 2011) destacam que há professores que usam e possuem habilidades pessoais no uso das TIC, mas não há o uso pedagógico, no interior das escolas, mostrando a necessidade de diálogo, projetos interdisciplinares e uma infraestrutura adequada. Spinello (2011) e Matos (2012) advertem que a utilização da tecnologia é diferente dentro e fora da escola, embora a possibilidade de pesquisar tenha sido enfatizada pelos sujeitos [alunos e professores] envolvidos na pesquisa de Batista (2011) como

a principal vantagem da presença do Laboratório de Informática na escola e os sujeitos [alunos] da pesquisa de Silva (2011) considerarem que os recursos das TIC proporcionam melhoria na forma de apresentação dos conteúdos pelos professores e professoras, estimulam o aprendizado, bem como despertam maior interesse para o estudo. Todavia, apreendeu-se na pesquisa de Matos (2012) que há resistência por parte de professores das escolas [devido aos cuidados excessivos em relação à segurança e acesso à tecnologia], fato que é percebido por parte dos estudantes que entende que há uma subutilização dos laboratórios, enquanto os professores reclamam da ausência de programas permanentes de capacitação para o uso das TIC. A pesquisa de Frozi (2012) demonstra, igualmente, as fragilidades da escola no que diz respeito à implantação de laboratórios de informática e a relevância da formação continuada para que novos contextos surjam na prática docente no que diz respeito ao uso integrado das TIC. Santos (2011b) vem ao encontro destas pesquisas apontando, ainda, a necessidade de se repensar o currículo em tempos de cibercultura e de se articular propostas de formação na escola, na universidade e no ciberespaço.

Em relação à formação na universidade, focalizando a utilização das tecnologias digitais em um curso de graduação, percebeu-se que ainda se encontra em um estágio inicial, existindo posições favoráveis ao seu uso e também sinais de resistência (RIBEIRO, 2012). Contribuições para esta discussão encontram-se em trabalhos apresentados na ANPEd: Lopes e Furkotter (2010) afirmam que, ainda, nas licenciaturas, “os futuros professores aguardam por uma formação que, enfim, substitua temor por motivação e resistência ao desconhecido por determinação em superar o desafio que o ‘novo’ representa” (p.15). Vizentim e Pesce (2010) defendem uma formação que busque mudanças nas práticas educativas, de modo que a aprendizagem ocorra de modo contextualizado e significativo ao profissional da educação e assinalam:

Longe dos discursos que apontam o professor como único responsável por sua formação, a pesquisa desvela que são vários os fatores envolvidos nesse processo. Dentre eles destacam-se o desenho didático de formação, os recursos utilizados (matrizes midiáticas), o grau de envolvimento dos professores universitários em formação e, sobretudo, a proposta de trabalho do formador: possibilitar aos docentes uma experiência cultural, para além da experiência instrumental com as interfaces digitais. (p.13)

Mas qual é o perfil ideal (há?) de um professor nos tempos hodiernos?

No livro “Escola, tecnologias digitais e cinema”, Freitas (2011) afirma que “podemos consubstanciar a docência no século XXI na figura de um professor capaz de integrar as diversas mídias em suas práticas pedagógicas” (p.9). Entretanto como superar os problemas mencionados neste texto? Silva (2012a) defende a inclusão digital:

Se o professor está visceralmente vinculado à cultura analógica [...] precisará de inclusão digital, entendida como imersão para além do mero acesso à tecnologia. Mais do que isso, existencialmente falando, ele precisará desenvolver a postura da flexibilidade, da colaboração, da intuição, da interatividade. (p.7)

Esta inclusão digital , segundo Lemos (2011), não é alcançada apenas quando se dá computadores ou acesso à internet, mas deve ser pensada a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico<sup>51</sup>. Deve-se, desta forma, pensar a formação global do indivíduo para sua inclusão social. “A inclusão pressupõe autonomia, liberdade e crítica” (LEMONS; MARQUES, 2012, p.21).

Infelizmente, o que Bonilla (2011a) nos traz sobre a articulação entre os projetos de inclusão digital e a educação resume-se à realização de pesquisas na Internet, numa perspectiva do consumo de informações e não se verificam articulações entre as atividades realizadas nesses espaços e as dinâmicas pedagógicas desencadeadas nas escolas. Também, essa articulação não está proposta, prevista ou estimulada pelas políticas públicas e as escolas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica:

Para os gestores públicos, educação está em um plano de abordagem e inclusão digital em outro, totalmente diferente, inclusive com responsabilização de secretarias e ministérios específicos, sem articulação entre eles. Daí decorre, inclusive, a falta de política pública para a “inclusão digital” dos professores. (BONILLA, 2011a, p.41)

---

<sup>51</sup> Para Lemos (2011), ancorado na teoria de Lévy, “o capital social é aquele que valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política. O capital cultural é o que remete à história e aos bens simbólicos de um grupo social, ao seu passado, às suas conquistas, à sua arte. Já o capital técnico é o da potência da ação e da comunicação. É ele que permite que um grupo social ou um indivíduo possa agir sobre o mundo e se comunicar de forma livre e autônoma. O capital intelectual é o da formação da pessoa, do crescimento intelectual individual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências”. (p.4)

Existem vários desafios que a escola, juntamente com seus professores, precisa vencer. Porém, no que tange à formação e inclusão digital, estes são colossais. Os professores têm níveis de letramentos diferentes, de acordo com Fantin e Rivoltella (2010), que elaboraram uma categorização de perfis docentes, relacionados aos usos das mídias: (a) Não usuário: aquele que não sabe e o resistente; (b) Iniciante: a pessoa que está começando a usar determinadas tecnologias no âmbito pessoal; (c) Praticante: possui um uso consolidado no âmbito pessoal e um uso profissional ainda inicial; (d) Pioneiro: possui um uso pessoal e profissional especializado em diversas mídias e tecnologias. Vê-se que há professores que precisam desenvolver novas formas de ensinar e de aprender, precisam acolher as mudanças sociais e tecnológicas que estão refletindo no pedagógico da escola. Para Silva (2012a):

A sala de aula precisa aprender com a web 2.0<sup>52</sup> não só para contemplar as novas gerações que nascem nesse cenário comunicacional interativo baseado na liberação da autoria, no compartilhamento, na conectividade e na colaboração, mas principalmente para contemplar a educação autêntica baseada em princípios como autonomia, diversidade, diálogo e democracia. [...] Os educadores de hoje precisam se dar conta de que vivemos em um cenário muito favorável à educação cidadã. Entretanto, só a formação continuada muito atenta a tudo isso [...] poderá ajudá-los na difícil tarefa de educar em nosso tempo. (p.8)

Balbino (2011), no artigo “Redes sociais e ensino: como será essa conexão?”, expõe que a tecnologia ajuda a dar voz democrática para quem faz parte da sociedade e indaga sobre o que pode, deve ou já mudou no sistema de aprendizagem a partir das redes sociais<sup>53</sup>. Esclarece que tais redes não foram criadas com o propósito de auxiliar o sistema de ensino, mas como fazem parte da nossa sociedade também podem colaborar com a aprendizagem em algumas atividades. Cita César Nunes, que defende que as redes permitem aos alunos

---

<sup>52</sup> A web 2.0 amplia o espaço de participação, publicação, é baseada nas redes sociais (*Facebook, Twitter* etc.), nos *blogs*, nas interfaces de colaboração, diferentemente da Web 1.0, em que os *sites* eram repositórios de conteúdos para o internauta buscar informação, “consumir”, sem questionar ou modificar o conteúdo.

<sup>53</sup> “De forma geral, as redes sociais são caracterizadas pela reunião de determinada ‘sociedade’ com acesso a um endereço na Internet que serve como ponto de encontro. Ou seja, é a formação de um grupo de pessoas que se cadastram e se interconectam em torno de interesses comuns ou especiais. Ali são compartilhadas ideias, notícias, reclamações, conhecimentos, afinidades, entre muitos e muitos temas”. (BALBINO, 2011, p.17).



socializar o que aprenderam na escola e demais informações que queiram transmitir, discutir ou vivenciar:

Há muito tempo os educadores falam que a aprendizagem tem que ser significativa, conectada ao mundo em que vivem os alunos. Também dizem que os estudantes precisam assumir um papel ativo e prático no aprendizado. As redes sociais contribuem para a criação desses espaços de significação, de interação com o mundo real, de aplicação dos conceitos com os quais os alunos estão em contato. (p.19)

Se a instituição de ensino ainda não tem atmosfera para discussões e interação de alunos e professores nestes espaços deveria se preocupar, pois isso já está acontecendo de forma difundida em alguns lugares, explica Nunes, concluindo que daqui a pouco tempo, os olhares se voltarão para a utilização tanto de aparelhos móveis, quanto para a de conteúdos educacionais abertos, gratuitos e licenças de uso muito flexíveis.

Entretanto, Silva (2012a) afirma que a sala de aula e o currículo ainda estão baseados na chamada “pedagogia da transmissão”: é a postura unidirecional do professor centrado no seu falar-ditar. E argumenta que para que a sala de aula potencialize de fato a interatividade e a educação autêntica, não basta ter computadores de última geração com internet banda larga (ser “inforrica”): “a condição *sine qua non* é ter um professor devidamente formado para tal” (p.7). O desafio, segundo o autor, é saber como articular o ambiente, a interatividade, o currículo e a educação cidadã: “A formação continuada do professor precisa saber promover essa articulação” (*Id.*). Sugere três pilares recursivos que viabilizam o ambiente interativo na sala de aula: (a) disponibilização de múltiplas aberturas (abrir “janelas”) à participação-intervenção dos alunos nas ações cotidianas concernentes à docência e à aprendizagem. (b) disponibilização de múltiplas aberturas à bidirecionalidade nas relações horizontais, significando rompimento com o espaço de transmissão unidirecional autoritária e viabilização da coautoria e (c) a disponibilização da multiplicidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos curriculares.

Bonilla (2011b) também traz sua contribuição, no sentido de indicar possíveis caminhos na formação de professores a partir de três grandes eixos, trabalhados de forma integrada: (a) o contexto tecnológico - em que se discute inclusão digital, conectividade, políticas públicas; (b) a cultura digital do professor - hábitos, práticas

e relações que se estabelecem em torno das tecnologias digitais e (c) a produção do conhecimento a partir da dinâmica das redes – processos educativos, questões educacionais, pedagógicas e de produção de conteúdo.

Segundo Bruno (2013), a sociedade contemporânea é suportada por múltiplas linguagens e tecnologias, por interação e compartilhamento (de dados, de redes), logo, a docência contemporânea deve considerar os espaços e tempos de uma Educação denominada pela autora como Híbrida:

Compreendo que estamos vivendo e construindo uma Educação Híbrida, cuja potência está nas múltiplas possibilidades de coexistência de ideias, espaços, movimentos, tempos, seres plurais. Tenho ainda notado que nos tempos atuais convivem em cada um de nós ideias conflitantes, narrativas dissonantes, percepções multissensoriais e tal cenário possibilita o cotidiano do paradoxo. Os contextos se apresentam de forma híbrida e na Educação isso não é diferente. (BRUNO, 2013, p. 150)

Estes estudos apontam que se deve utilizar a tecnologia para um fim maior - de acesso e de construção de conhecimento para uma formação consistente com o que de melhor ela pode oferecer: coautoria, coaprendizagem, colaboração, “inteligência coletiva” (LÉVY, 2000), “redes rizomáticas de aprendizagem” (BRUNO, 2010, 2013), “dialogia digital” (PESCE, 2004), “presunção da competência” (SERRES, 2013), “braconagem” (CERTEAU *apud* HAREL, 2005).

Neste momento, para fornecer subsídios para comparação/confrontação com os resultados das pesquisas (contextos “da prática”, “dos efeitos” e “da estratégia política”, BALL, 1994), evidenciando o que está em consonância e dissonância nas esferas oficial e acadêmica, faço uma imersão às pesquisas e trabalhos acadêmicos que mencionam diretamente as PPFUDT.

## 5.2 AS PPFUDT NAS ANÁLISES E PROPOSIÇÕES DE ESTUDOS E PESQUISAS ACADÊMICAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Em se tratando de pesquisas sobre PPFUDT, em caráter mais geral, Zuffo (2011) analisou os resultados apontados nas pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil sobre a formação de professores para utilização dos recursos tecnológicos na

Educação Básica no período de 2003 a 2008. Os resultados revelam o caráter burocrático imposto aos laboratórios do ProInfo e mostram que a inserção das tecnologias digitais no processo de aprendizagem como as que são apresentadas nas diretrizes do ProInfo não contemplam as mudanças necessárias.

Já Schnell (2009) analisa o Proinfo no período de 2003 a 2006/2007 - durante o primeiro e início do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva - e afirma que o Programa sofreu cortes no orçamento devido às necessidades de adequação e ao remanejamento de técnicos nas equipes do MEC. Esse período foi marcado por poucos investimentos (a) na aquisição de equipamentos e (b) na formação continuada - tanto dos multiplicadores como dos professores. Vale ressaltar que a proposta em vigência era de que o Programa seria o responsável pelas diretrizes, formação dos multiplicadores e aparelhamento das escolas, ficando a cargo de estados e municípios a criação dos Núcleos e o plano de ação para a implantação da tecnologia educativa. Porém, diante deste quadro, as formações oferecidas ficaram sob a responsabilidade dos Estados e municípios, que assumiram uma função que inicialmente não tinham: capacitar os novos multiplicadores e os professores. Já o segundo mandato do governo Lula, iniciado em 2007, promoveu investimentos na aquisição de equipamentos e no incentivo às pesquisas para a distribuição do Linux, opção para a formatação dos equipamentos distribuídos para as escolas em todo o Brasil. E Schnell (2009) assinala:

Contudo, e apesar de todas as estratégias, objetivos e recomendações, nos documentos do ProInfo, não ficou claro como seria exatamente a capacitação dos professores, em se tratando de tempo, local, formas de avaliação, acompanhamento dos projetos. Cada Estado e município fizeram as escolhas e adaptações à sua realidade, dentro das orientações e recomendações da Comissão Estadual de Informática na Educação. (p.51)

Para darmos continuidade à comparação nos diferentes contextos, temos, em uma perspectiva mais pontual - por analisar uma situação local ou um determinado programa/curso<sup>54</sup> da política pública - um número maior de pesquisas acadêmicas. O programa analisado por Jesus (2011) é o Curso "Mídias na Educação", voltado aos professores do sistema público de ensino. O pesquisador apresenta alguns dados: (a) antes de participarem do curso, o conhecimento sobre mídia inexistia para a maioria dos professores; (b) por meio da formação, tal conhecimento foi

---

<sup>54</sup> O curso mais analisado nas pesquisas foi o "Mídias na Educação".

considerado insuficiente pela minoria; (c) a maioria não respondeu como a mídia é incorporada ao trabalho docente e sim para que a utiliza no dia a dia; (d) entre os fatores que favorecem a relação entre trabalho docente e mídia o mais citado foi a disponibilidade de meios e de espaço. Evidenciou-se que na formação para o uso das mídias há uma ênfase na dimensão técnica, em detrimento da política e da humana.

Santana (2011) buscou responder como os professores que concluíram o curso “Mídias na Educação”, no Estado de Sergipe, percebem as contribuições dessa formação para a sua prática pedagógica. O estudo aponta para uma tentativa ainda incipiente de mudança na prática e de incorporação dos recursos midiáticos disponíveis na tentativa de promover novas formas de ensino e aprendizagem, além de ratificar a convicção de que os cursos de formação continuada para professores, além de necessários, devem ser ofertados com regularidade.

A pesquisa de Bento (2011) visa fazer uma análise da implementação do curso “Mídias na Educação” pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Percebeu-se que o curso se apresenta como uma proposta diferente, por possibilitar aos professores seguir diferentes percursos, materializados em ciclos de aprendizagem. Ao final da pesquisa, concluiu-se que na implementação deste curso, no RN, as condições para que aconteça o diálogo entre universidade, escolas e docentes, concretamente, não são dadas. Propõe que se deve buscar sanar tais dificuldades, na perspectiva de contribuir para o desenho de outros cursos nesses moldes.

O trabalho de Silva (2012b) analisa o potencial da Educação a Distância via Internet (*e-learning*), como oportunidade de formação continuada, a partir de um estudo de caso do Curso “Mídias na Educação”, promovido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Sergipe. Os dados foram coletados, primeiramente, por um levantamento documental feito na coordenação do curso. Após esse levantamento encaminhou-se via e-mail um questionário fechado para todos os cursistas. Depois do recebimento destes questionários, selecionou-se aleatoriamente uma amostra total de 28 cursistas. Ao final da pesquisa foram constatadas mudanças de paradigmas no cenário educacional em virtude do uso das TIC. Perceberam-se, também, as contribuições que o curso “Mídias na Educação” ofereceu aos professores no repensar e refazer das suas práticas pedagógicas e a importância de mostrar aos alunos da EaD as

características dessa modalidade. Ficou evidente a necessidade de uma mudança de postura comportamental dos aprendizes no que tange às habilidades de autonomia, disciplina e planejamento. Por fim, constatou-se a importância de desenvolver saberes e competências relativas ao uso das TIC na Educação nos programas de formação de professores, seja na formação inicial e/ou continuada.

A questão central da pesquisa de Moura (2012) objetiva investigar, por meio de *survey*, o curso “Mídias na Educação”, na Universidade Estadual de Montes Claros: qual a avaliação dos professores cursistas egressos do programa em relação à sua contribuição para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano educacional? Os resultados obtidos com os 98 professores/cursistas egressos da Unimontes indicam que o curso cumpriu o seu propósito de subsidiar a utilização das mídias de informação e comunicação em sua prática pedagógica.

Procrifka (2012) - numa proposta investigativa na cidade de Recife de dois programas locais (projeto Professor@com (escolas estaduais), projeto Professor Conectado (escolas municipais) e de um federal (projeto Um Computador por Aluno) - corrobora com a hipótese de que os programas de política pública de inclusão digital de professores não promovem o uso das tecnologias no contexto pedagógico, resultando em poucas mudanças no processo de uso das TIC em sala de aula.

Assis (2011) analisa mudanças ocorridas nas estratégias e metodologias de ensino em escolas cujos professores tenham participado do curso “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC” (100h), do Proinfo integrado (MEC). Mesmo com a participação no curso, não se constatou mudança significativa nas estratégias de ensino. Embora os professores tenham se apropriado do uso das TIC no seu fazer pedagógico não se verificou o surgimento de inovações pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais.

Barroso (2011), apesar de focalizar uma realidade local: analisar a Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação sergipana, através dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) de Aracaju e Lagarto, traz alguns elementos que aparecem em outras pesquisas, tais como a falta de assessoramento técnico aos laboratórios do Proinfo, inexistência de autonomia financeira da escola ao tratar com equipamentos tecnológicos, falta de legalização de órgãos e cargos definidores para existência de uma política. Com tais dificuldades, o modelo de gestão das TIC em Sergipe configura-se frágil e atesta a inexistência de uma política

estadual que defina: metas, ações, acompanhamento e resultados para a inserção da presença das tecnologias na educação sergipana. Concluiu-se que a inexistência desta política é uma das causas para que a formação de professores nos NTE corresponda mais às diretrizes do PROINFO do que às especificidades e às necessidades pedagógicas de professores e gestores das escolas sergipanas que integram o programa.

No que tange à análise do PROUCA, Egler e Costa (2012) avaliam que, quando implementado no município de Piraí (RJ),

foi possível observar novas necessidades, como: diversificar o planejamento das aulas, pesquisar na Internet o conteúdo da disciplina, ampliar as informações e fontes de conhecimento. A constante atualização dos professores, exigida pela inserção de um recurso tecnológico tão dinâmico em sua rotina de trabalho, se constitui em desafio no aprimoramento e revisão dos conteúdos disciplinares e promove desafios para repensar a forma de ensinar. [...] É relevante ressaltar que o projeto também desperta o sentimento de trabalho em equipe, imprescindível no mundo de hoje, e a conscientização do “aprender” sempre e em qualquer idade. (p.14)

No âmbito das escolas paulistas, em reflexão sobre os limites e os avanços do PROUCA, Pesce (2013) evidencia a existência de problemas comuns: *a) precária infraestrutura tecnológica; b) problemas de manutenção dos equipamentos e de conexão wireless; c) alta rotatividade do corpo docente; d) professores com árdua jornada de trabalho; e) dificuldade de muitos professores em se familiarizar com outra arquitetura de informação que não a do sistema operacional Windows; f) percepção restrita da contribuição do PROUCA ao desenvolvimento das crianças e jovens.* Todavia, também aponta alguns avanços: *a) aumento da motivação discente e, por conseguinte, melhora do índice de frequência às aulas; b) ressignificação das práticas curriculares (em algumas escolas); c) avanço em direção à integração das disciplinas que compõem os diferentes campos do saber trabalhados na escola, em alguns casos* (PESCE, 2013, p.27).

Miranda e Fantin (2015) confirmam alguns embates, dizendo que o acesso à rede e a oferta de máquinas ficam aquém das possibilidades almejadas de uso: baixo armazenamento de memória e bateria, problemas com a ergonomia das máquinas, com teclados e telas pequenas. E mencionam também a ausência de infraestrutura das escolas: poucos pontos de rede *wireless*, escassez de tomadas para a recarga das baterias e dificuldades para a manutenção dos equipamentos e

outros. Algumas pesquisas (VELLOSO, 2013; FARIA, 2012; SILVA, 2014) também assinalam estes problemas estruturais.

Faria (2012) traz à tona a importância do professor na promoção da interatividade na sala de aula, Pontes (2011) preocupa-se com a necessidade de professores disporem de mais tempo para se apropriar e planejar aulas com a Web 2.0 e Lavinias e Veiga (2013, n.p.) mencionam mudanças no processo de aprendizagem, em que “dentre os protagonistas, os alunos ganham destaque. Cabe a eles escolher como aprender. E o professor se torna mais um mediador do processo do aprendizado”, mas alertam:

Não há dúvida de que houve um processo de aprendizado sobre o que são as TIC e como se processa a inclusão digital via escola. Constata-se, porém, que seus custos são elevados e os efeitos ficam aquém do esperado. A infraestrutura de rede instalada nas escolas e nas cidades não atende aos propósitos do Projeto e, embora tal fato tivesse se tornado uma obviedade de imediato, não houve ajustes por parte da coordenação geral de modo a promover maior eficiência e cobertura na oferta de conectividade. (LAVINAS; VEIGA, 2013, n.p.)

Bonilla e Pretto (2015) indicam que o PROUCA carrega uma potencialidade para a vivência da cultura digital, porém, “a ausência de diálogo entre muitas das instituições envolvidas com o projeto e a falta de apoio do Ministério da Educação às escolas comprometeram o projeto” (p.509). Mencionam, ainda, que os problemas e dificuldades estruturais encontrados nas escolas levaram a maioria “a adotar a estratégia de organizar as turmas em rodízio para o uso, o que acabou reproduzindo a lógica dos laboratórios de informática, já em uso nas escolas” (p.510).

Ao mencionarem os resultados da pesquisa de avaliação de impacto e de processo do Projeto UCA-Total, realizada em cinco municípios onde foi implementado [São João da Ponta (PA), Barra dos Coqueiros (SE), Tiradentes (MG), Santa Cecília do Pavão (PR) e Terenos (MS)], Lavinias e Veiga (2013) denunciam o não funcionamento do PBLE, em que “o acesso à internet segue sendo extremamente limitado, e que somente alguns alunos [...] vivendo em famílias com poder aquisitivo mais alto conseguem usufruir de banda larga paga em domicílio” (n.p.).

Nos encaminhamentos para uma interlocução com meu objeto de pesquisa, alguns trabalhos me interessaram sobretudo por se situarem no município de Juiz de Fora e discorrerem sobre o contexto investigado por mim. Magalhães (2012)

procurou compreender como os professores, gestores da Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato dos Professores Municipais de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores apresentadas por essa rede de ensino, no âmbito das políticas educacionais e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo. Verificou-se que não há registro escrito sistematizando a política de formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora, tampouco evidências de uma construção coletiva das ações para esse fim. Para as representantes da Secretaria de Educação, a forma como está organizada essa política na rede possibilita a participação do professor. Por outro lado, os professores, as diretoras e o coordenador do sindicato não reconhecem um espaço democrático nesse campo para os professores. Para eles, essas ações são definidas pela secretaria e por ela realizadas.

Já Andrade (2013) realiza um levantamento das ações formativas para o uso das TIC desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, com foco especial em um curso oferecido por esta Secretaria em parceria com o Governo Federal: o Proinfo 40, único curso oferecido aos professores da rede municipal pelo Centro de Formação do Professor (CFP) durante o ano de 2011. Seu intuito foi vislumbrar o alcance e a efetividade desta formação na rede municipal de Juiz de Fora e na prática pedagógica dos professores cursistas nas escolas em que atuam. Os resultados apontam para um baixo aproveitamento dos recursos tecnológicos, frustrando as expectativas de todos pela incorporação desses recursos nas escolas. Essa baixa utilização decorre, segundo sua investigação, da falta de uma formação consistente dos professores para o uso pedagógico das TIC. Um fator que ratifica essa subutilização nas escolas é a precariedade no funcionamento dos laboratórios de informática (falta ou baixa velocidade de conexão com a internet e falta de manutenção regular dos equipamentos). Esse dado aparece em mais de 50% dos questionários respondidos e contrasta com as informações fornecidas pela Secretaria de Educação, que apresentou uma situação bem mais favorável: “praticamente todas as escolas municipais contam com laboratório de informática, em plenas condições de uso” (p.67). Para sanar dificuldades apontadas pelos professores cursistas em relação ao tempo e aos deslocamentos para participar de cursos presenciais, propõe: “levar os cursos de formação para as escolas, facilitando a participação de todos os interessados, dentro de seu contexto de trabalho” (p.69).



Em resumo, as pesquisas alojadas no Portal Capes apontam que os programas de formação docente para o uso das TIC (Mídias na Educação, Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC e outros) ainda não conseguiram incluir totalmente as escolas e os professores no mundo digital e não provocam e/ou promovem o uso pleno, inovador e significativo das tecnologias, apesar dos professores terem participado de cursos de formação continuada, as perceberem como ferramentas importantes na educação e reclamarem a ausência de programas permanentes de capacitação para o uso das TIC (MATOS, 2012; PLÁCIDO, 2011; PACHECO, 2011; ASSIS, 2011; NUNES, 2011; POCRIFKA, 2012). Assis (2011) garante que a maior responsabilidade pela formação continuada tem recaído sobre os professores; contudo, esta formação, *per se*, não assegura plena utilização dessas tecnologias, que depende de outros fatores, como infraestrutura adequada e suportes técnico e pedagógico, elementos essenciais para garantir a efetivação de novas práticas, justificando a própria formação.

Nesta direção, vários pesquisadores apontam que as tecnologias podem contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos (BATISTA, 2011, PLÁCIDO, 2011; SILVA, 2011, MATOS, 2012), mas denunciam o modelo frágil na gestão de políticas públicas que não respondem às especificidades e necessidades pedagógicas de professores e gestores das escolas (BARROSO, 2011), que não geram, assim, as mudanças necessárias (ZUFFO, 2011). Allan (2011) contribui sobremaneira nesta revisão de literatura ao afirmar que qualquer projeto de formação de professores requer apoio estratégico da instituição de ensino; uma política pública de desenvolvimento educacional de médio e longo prazo e infraestrutura adequada para que o programa possa ter sustentabilidade. No entanto, “falta direcionamento, objetividade e sistematização [...] nas políticas voltadas para a complexa relação da tecnologia com a Educação, como é o caso da política do PROINFO” (BARRETO, 2010, p. 120).

Outras contribuições importantes foram alcançadas por meio da incursão em artigos apresentados nas reuniões da ANPEd. Loureiro e Lopes (2012) apresentam os resultados de uma pesquisa cujo objetivo se constituía em problematizar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino no período de 1980 a 2010. O material de pesquisa foi constituído pelos documentos referentes aos quatro principais programas de disseminação do uso das TIC nas escolas públicas do País: Projeto EDUCOM, PRONINFE, PROINFO e UCA. As análises possibilitaram

perceber que o uso das TIC na educação se articula a práticas de inclusão e opera, fazendo investimentos em capital humano, na constituição de sujeitos autogestores, necessários às formas de vida (regidas pela lógica da concorrência, do consumo, da interatividade, pelas novas formas de trabalho), que se configuram na atualidade. Tal constatação também emerge dos estudos de Silva (2013), cujos resultados apontam para ausência, insuficiência ou inadequação do modelo de formação docente para o uso do computador no processo educativo levando à subutilização desse recurso. Necessidades formativas docentes sobre o ensinar e o aprender com as tecnologias foram detectadas e uma compreensão, por parte dos professores, de que a formação para o uso técnico e pedagógico do computador deve ser estruturada sobre as suas próprias práticas considerando-se, dessa forma, o professor enquanto produtor de saberes.

Fantin (2014), em artigo que menciona alguns desafios relacionados a diferentes programas do Governo Federal, arremata e traz uma sinalização (denúncia?) muito importante:

A descontinuidade e a falta de um olhar crítico e distanciado sobre o que foi/está sendo realizado, na maioria das vezes faz com que interesses políticos e econômicos de cada governo prevaleçam sobre os da educação e da cultura, e isso se revela na ineficiência das formações propostas, no pouco envolvimento dos professores e na ausência de diálogo com pesquisas acadêmicas. Tal ausência se traduz na reprodução de equívocos já identificados em programas anteriores. (p.55)

E Gatti (2014) reforça e explica tal discussão:

No Brasil, particularmente, a interlocução possível entre os conhecimentos construídos por pesquisas na área da educação [...] e as políticas educacionais esbarra, de um lado, na inexistência de grupos especializados, reconhecidos, seja nas universidades, seja nos órgãos gestores, que produzam meta-análises com base em grandes conjuntos de estudos e pesquisas sobre temas básicos que possam contribuir para a concretização de melhores políticas, tomadas de decisão e ações educativas. De outro lado, esbarra na cultura dos gestores que, de modo geral, não se nutrem dos resultados, aqueles de consenso entre investigadores sólidos, auferidos com os trabalhos investigativos. [...] São escassas, senão inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre temas básicos em educação que sejam acessíveis em sua linguagem e porte. [...] Com esse cenário a contribuição das pesquisas na área da educação acaba empobrecida. (GATTI, 2014, p.27-28)

Destarte, por meio da revisão bibliográfica, identifiquei a necessária continuidade nas discussões, acreditando, firmemente, que minha pesquisa vem

contribuir sobremaneira para a ampliação desse debate acerca das temáticas que a envolvem, tais como formação docente, políticas públicas, uso das TDIC na esfera educacional, a docência na contemporaneidade e, principalmente, como estão se constituindo as PPFUDT na rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG, dentre outras. O que está posto em debate - comumente na maioria dos trabalhos visitados - são diagnósticos, prescrições, denúncias e poucas proposições, com alguns apontamentos para a necessidade da mudança: as políticas desenvolvidas até o momento foram ineficientes, insuficientes e insatisfatórias para atender às demandas dos docentes. Todavia, “o professor não pode se acostumar com a precarização da sua profissão e da educação das novas gerações. Jamais deve desistir de ousar!” (SILVA, 2012a, p.8). Minha pesquisa – cujos passos e suas inerentes reflexões narrarei a seguir - visa a contribuir para este debate-ousadia que envolve a compreensão de uma política pública para formação docente, como ensina Florestan Fernandes (1980):

Mas de nada adiantaria uma retórica ultraradical de condenação e de expiação: o intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real. (p.241)

Desta forma, foram realizados vários procedimentos neste trabalho investigativo - considerando as assertivas feitas pelos autores que o referenciam em seus aspectos teóricos e metodológicos - que serão relatados a seguir. Descreverei como foram conduzidas a pesquisa e a análise dos dados, cotejando os dados obtidos na investigação com os documentos oficiais e com os textos teóricos e críticos acerca dos temas emergentes.

Cabe ainda advertir que, para melhor situar o leitor, narrarei - sem obedecer a uma linha temporal cronológica - o processo investigativo por segmentos (Secretarias Estaduais de Educação, Ministério da Educação, Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora e escolas da rede municipal).

## 6 A URDIDURA DA REDE: OS ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO

Pesquisar pressupõe pensar, interrogar, refletir, descobrir, compreender, criar, julgar, inventar. Nos cursos de Pós-Graduação é condição de sua existência e permanência. Uma instituição universitária reconhece-se pelo ambiente acadêmico de pesquisa que nele se instala. [...] A história da universidade reflete a realidade do país que a contém. [...] O que se pretende com a divulgação dos estudos é ampliar o debate.

(DIVA CHAVES SARMENTO, 2010, p.5-6)

Entre os escritos - ora na agenda, ora no ultrabook, ora nas margens de um livro, ora em cadernos - que emergiram durante as orientações, as aulas, as discussões no grupo de pesquisa, as leituras das palavras-textos de meus interlocutores-autores, elegi aqueles que vão se configurar na narrativa de minha trajetória na busca por respostas, por pistas, por contribuições para perseguir ou - por que não? - desistir (em alguns momentos, mudei a rota previamente planejada pelas demandas que emergiram no campo) de meus objetivos de investigação. Dentro da perspectiva histórico-cultural, a forma de se construir uma pesquisa é respeitando as mudanças que vão se fazendo necessárias ou que vão se delineando no decorrer de seu processo. **Para fazer pesquisa, é preciso abertura (para acolher o novo e o inesperado), disponibilidade, humildade, paciência e esperança!** Durante esses episódios, tive acesso a vários autores que levaram à reflexão sobre a importância de uma pesquisa, de seus pressupostos e do papel do pesquisador e dos pesquisados. Entre eles, destaco Rey (1999), que considera a investigação como um processo de construção teórica em que novos sentidos se constroem entre os envolvidos.

Acredito que um trabalho de pesquisa deve ter seu prestígio pela produção do valor social e político que dele emana. Esse pretende promover uma compreensão, uma reflexão sobre as políticas de formação docente para o uso das TDIC, que marcam o cenário das políticas da educação nacional e, mais particularmente, do município de Juiz de Fora. Almeja, ainda, ser fruto da natureza processual das reflexões *in loco*, no interior da secretaria municipal de educação e das escolas, como evento permanentemente em relação com os profissionais que fazem a educação acontecer. É preciso analisar como os sujeitos - cujas vozes devem ser ouvidas - propõem, condicionam, percebem, interpretam as propostas de formação.

É relevante elencar as possibilidades e a construção de sentidos que se descortinam em relação às políticas públicas para que se efetivem as mudanças tão urgentes e necessárias na busca pela melhoria da *qualidade* da formação docente que incide diretamente na *qualidade* da educação.

Vivendo e experienciando a pesquisa, compreendemos que o processo de construção dos dados já se inicia na entrada do campo ou mesmo antes, pois o pesquisador é parte do campo e com ele/nele produz dados, e, ainda, a pesquisa nasce nesse imbricamento entre pesquisador/inquietações do/no mundo/campo.

Com o intuito de articular as perspectivas macro (nacional) e micro (local, municipal) na compreensão das políticas e, sobretudo, na implementação daquelas de formação docente para o uso das TDIC, enviei um e-mail a todas as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) brasileiras<sup>55</sup> - com exceção das SEE de Goiás e de Pará que não tinham o endereço de e-mail - sendo que apenas uma (SEE do Rio Grande do Sul) me respondeu. Desta forma, procedi a uma busca nos *sites* das referidas Secretarias pelas últimas notícias com as palavras-chave: “formação de professores”, “Proinfo”, “uso de tecnologias”. As notícias, no entanto, tinham mais a finalidade de propagandear as ações dos governos estaduais e de suas respectivas Secretarias de Educação do que realmente apresentar ou anunciar resultados, análise de cursos e/ou situações que envolviam as escolas e/ou os professores. A partir desta constatação, procedi a uma busca em documentos que proporcionavam uma visão do uso de tecnologias e infraestrutura de escolas brasileiras, dados do censo escolar, relatório da Educação para Todos, relatório Pesquisa TIC Educação etc. de órgãos como o MEC, QEdU, Unesco e outros. Fiz a leitura, além dos vários documentos e relatórios, de artigos que analisavam as políticas que ora me interessavam. Persistindo com a busca, a fim de ver o alcance bastante atual (em termos numéricos) do Proinfo e de outros programas do MEC e obter mais informações, enviei também e-mail com algumas questões para o MEC (tentei várias vias: Secretaria de Educação Básica, Proinfo Integrado, Proinfo, Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação; um profissional desta última instituição me respondeu, porém pedindo para reencaminhar as perguntas para a equipe de

---

<sup>55</sup> Pesquisei, no *google*, as palavras “Secretaria Estadual de Educação de” e completei com os nomes dos Estados. Em seguida, enviei e-mail a partir do “Fale conosco”, “Contato” ou, em raros casos, e-mails pessoais indicados na apresentação do/a secretário/a ou de seus assessores.

formação do Proinfo Integrado [para o qual já havia enviado e-mail]; mesmo assim, o reencaminhei e fiquei na expectativa de uma resposta).

Neste íterim, como não havia obtido resposta do MEC, enviei um e-mail ao FNDE, explicando a situação aqui retratada e pedindo um número de telefone e/ou outro e-mail para que pudesse obter informações. O e-mail foi respondido com as informações pedidas; assim, pude enviar as questões para, desta vez, um e-mail pessoal, de um profissional da equipe de formação. Esperei por duas semanas e, diante do silêncio, telefonei para o número a mim disponibilizado. Após transferências de ramais e longas esperas - acompanhada de uma música instrumental interminável e, ainda bem, agradável - consegui me comunicar com uma profissional. Expus-lhe a situação e ela me pediu que lhe enviasse o e-mail com as questões naquele exato momento, que ela o acessaria e responderia o que fosse possível. Assim o fiz. Entretanto, fiquei no aguardo quinze dias por uma resposta. Fiz os mesmos procedimentos novamente: telefonei (porém desta vez perguntei o nome da atendente e "desabafei": falei da necessidade pelas respostas, da angústia da espera etc.), ela respondeu que era do setor da TV Escola e que eu mandasse o e-mail diretamente para o seu setor, que ela ia pessoalmente falar com a equipe formadora do Proinfo e encaminhar o e-mail a um deles, que pudesse me responder. Reenviei as questões, todavia acompanhadas dos dizeres:

Olá, estou tentando obter algumas informações desde novembro de 2014. Já enviei e-mail, já telefonei várias vezes (hoje estou tentando desde 10h30min). Liguei antes, por torno de 09h30min e me disseram que o [nome de um profissional] estava presente, mas o ramal estava ocupado.

Há mais ou menos 15 dias, uma profissional (que infelizmente não perguntei o nome) me atendeu pelo telefone e me disse que eu reenviasse o e-mail, que com certeza eu teria retorno.

Por que não respondem? Não querem? Não sabem? Não podem? Não têm tempo? Não consideram importante? Por quê? Por quê????? Por favor, me deem um retorno, mesmo que seja para não fornecer dados, mas o motivo pelo qual não respondem. Já será um dado de pesquisa. Obrigada!

Esse processo relatado de busca por uma informação começou no mês de novembro de 2014 e somente no início de maio de 2015 consegui um retorno de um

profissional<sup>56</sup> (M1) da equipe de Coordenação Geral de Mídias e Conteúdos Digitais. Para complementar informações, enviei um segundo e-mail, que em dois dias foi respondido por outro profissional (M2).

Em relação à Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, o primeiro contato, em 2014, foi por meio da apresentação da pesquisa e de um pedido de autorização para sua realização e solicitação de alguns dados: (a) número total de escolas da rede municipal de JF; (b) número de escolas com Laboratório de Informática (LI); (c) número de escolas com profissionais responsáveis pelo LI; (d) número de professores responsáveis pelo LI; (e) o(s) nome(s) do(s) profissional(is) da Secretaria de Educação responsável(is) pela adesão às políticas públicas de formação docente; (f) o(s) nome(s) dos responsável(is) pela formação docente para o uso das TIC (que coordenam os professores que trabalham nos laboratórios de informática). Obtive a autorização, porém não os dados solicitados. Desta forma, visando conhecer o campo, os sujeitos e acessar alguns dados importantes para a pesquisa, telefonei para a Secretaria de Educação e pedi para falar com um profissional da equipe do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação. Falei com uma das supervisoras (S1) e justifiquei meu telefonema. Ela me adiantou que, por estar há pouco tempo na função, ainda estava se adaptando à nova realidade e marcamos uma conversa inicial para esclarecer informações necessárias para o andamento da pesquisa, que, a seu pedido, não foi gravada, mas fui anotando os dados mais relevantes. Em relação ao Proinfo, disse que já funcionava o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) quando ela assumiu o cargo. Eu perguntei se podia telefonar para marcar um próximo encontro para mais alguns esclarecimentos e ela consentiu. Em data posterior, liguei para o Departamento de Formação para agendá-lo. A secretária do Departamento me disse que tinha havido um remanejamento de cargos e que a profissional que havia conversado inicialmente comigo tinha trocado de função. Marcamos, então, um horário para eu conversar com o novo chefe (que também havia sofrido mudança) do citado Departamento. Compareci no dia marcado e a sua secretária me informou que, por se tratar de uma nova função, sobre a qual (também) não tinha pleno domínio, o

---

<sup>56</sup> Serão resguardados no anonimato os nomes de todos os profissionais envolvidos na pesquisa. Tal opção se deve ao fato do compromisso de sigilo com eles firmado pela pesquisadora. Serão usadas letras: **M** para os profissionais do MEC; **S** para os da Secretaria de Educação de JF; **E** para os das escolas, sendo: (a) **E1 a E7** os professores que já foram responsáveis pelo NTM (em gestões administrativas anteriores) e que hoje estão nas Escolas e (b) **E-LI**, os professores dos LI (Escolas - Laboratórios de Informática) das escolas da rede municipal.

profissional me encaminhou para uma das Supervisoras de Formação Docente (S2). Tivemos uma breve conversa, onde apresentei minha questão e objetivos de pesquisa. Ela pediu que marcássemos uma nova data. Em seguida, entrei em contato, via telefone, para agendar a entrevista, em que procedemos a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e apresentei mais detalhadamente a pesquisa.

Infelizmente, no início, percebi certa “reserva” por parte da responsável pela formação docente. Geralmente, alguns profissionais pensam em uma pesquisa como um elemento discursivo para difamar as instituições públicas, sejam Secretarias de Educação, sejam escolas, sejam Universidades... Fica evidente certo receio de participação; os profissionais querem contribuir, sabem da relevância da pesquisa, mas são resistentes: preferem não gravar entrevistas, por exemplo. Haveria a preocupação de uma crítica "negativa" à Secretaria de Educação e suas equipes? Haveria uma resistência à mudança, caso esta se mostrasse necessária? S2 mostrou preferência por uma entrevista escrita, em que eu enviaria as questões e ela responderia. Segundo ela, teria mais oportunidade de procurar por uma resposta, que porventura precisasse fornecer, alegando também que com a sobrecarga de tarefas, que limita muito o seu tempo, poderia ir respondendo à medida que tivesse tempo disponível, "ir fazendo aos poucos". Não era o ideal, porém respeitei seu momento, sua escolha e fiquei tranquila na medida em que ela se dispôs a conversar sempre que se fizesse necessário e, principalmente, porque ela se constituía, naquele momento, como uma possibilidade de entrada no campo de pesquisa, embora não fosse a responsável e nem a mais diretamente ligada ao Núcleo de Tecnologia Municipal (meu foco principal). Acredito que o sujeito também não pode ser obrigado a participar e a aceitar "regras", logo, o ideal é um acordo entre ambos. Foi feito o possível, naquele dado momento. Desta forma, minha escrita foi bem próxima à fala, na intenção de que quando ela lesse, percebesse minha "voz" e ficasse à vontade para me narrar sobre as questões, de forma bastante espontânea, o que, a meu ver, fluiu muito bem.

Percebi com esse episódio, mais uma vez, como as tecnologias podem condicionar e proporcionar alguns eventos comunicacionais. O sujeito da pesquisa, de posse das questões, respondendo no seu tempo, no seu espaço - poderia ser na Secretaria de Educação, em sua casa ou qualquer outro espaço por ela definido. E o pesquisador - de posse dos conhecimentos básicos e "técnicos" sobre o sujeito, sua



formação, suas funções e visões sobre os temas - pode partir para uma nova entrevista ou conversa para sanar eventuais dúvidas e aprofundar as questões pertinentes à investigação. São as TIC potencializando as relações e os instrumentos de pesquisa. Foi nesse momento específico da pesquisa em que conversei com minha orientadora, falando da possibilidade de utilizar o e-mail como fonte para informações, que ela me indicou a leitura do livro "Métodos de pesquisa para internet", já mencionado nesse trabalho.

Uma das questões da entrevista (via e-mail) tinha a intenção de identificar os responsáveis pelo desenvolvimento de políticas docentes para o uso das TDIC (que trabalham com os professores dos laboratórios de informática ou dão cursos para o uso das tecnologias). Eis sua resposta:

**S2: Temos uma equipe. Caso queira entrevistar, seria a S3, que trabalhou conosco este ano. Mas preciso que você me diga para eu falar com ela e precisaria saber mais ou menos as perguntas, porque na verdade ela não está respondendo somente por ela, mas pela supervisão e pela secretaria<sup>57</sup>.**

Pela perspectiva histórico-cultural, segundo Freitas (2003), a pesquisa educacional pode se desenvolver como um encontro entre sujeitos, seres concretos em diálogo com o mundo que os cerca. O lugar do pesquisador é único, assim como o é o do pesquisado. Ambos se veem, porém um indivíduo vê o que está fora do campo de visão do outro, estabelecendo entre eles o que Bakhtin (2003) chama de lugar exotópico<sup>58</sup>. Este excedente de visão me permitiu ver que S2 atrelou sua fala à sua função - "cargo de confiança do Secretário de Educação" - e que gostaria de ter controle sobre o que seria perguntado e mais ainda sobre o que seria respondido. Diante de tal resposta, lhe enviei outro e-mail, com os seguintes dizeres:

---

<sup>57</sup> **Os negritos ao longo da análise dos dados foram feitos intencionalmente como forma de dar-lhes destaque.**

<sup>58</sup> "Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele". (BAKHTIN, 2003, p.45) A exotopia ("lugar de fora") é "o excedente de visão", é a capacidade que tenho de complementar o outro pelo que vejo dele e que ele não pode, não consegue enxergar. Significa ter uma visão do outro que ele nunca terá. É um conceito de Bakhtin que se refere à atividade criadora em geral, incluindo a pesquisa. "O primeiro movimento é de tentar captar o olhar do outro, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do pesquisado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática." (AMORIM, 2006, p.96)

Vou mandar, então, por e-mail, algumas questões. Se ela puder responder, pode ser de maneira bem simples, seria ótimo. Neste momento, seria apenas um primeiro contato, com questões mais "técnicas". Depois, no início do ano letivo, eu a procuraria para a entrevista (agendando e enviando as perguntas anteriormente, caso queira). Pode ser assim?

Novamente, não podia me furtar de aceitar as ações possíveis para dar continuidade à pesquisa. O sujeito S2 consentiu, marquei um encontro com S3 para esclarecimentos e assinatura do "termo de consentimento", ocorrido na Secretaria de Educação. Esse foi presenciado por S2 e por uma outra profissional da equipe de formação docente. Enviei as questões para o e-mail institucional, isto é, foi recebido pela Supervisora e por sua equipe de formadores, incluindo S3, que respondeu as questões - que foram lidas<sup>59</sup> por S2 e depois enviadas a mim. Desta forma, obtive informações relevantes e imprescindíveis para a investigação. Este episódio marca a hierarquia e o controle exercido pelos chefes e supervisores da SE, dando o indicativo de que não há o respeito pela autonomia do profissional.<sup>60</sup>

No início de 2015, voltei à Secretaria para agradecer as contribuições e pedir uma nova entrevista<sup>61</sup> a fim de complementar informações. Em contato com as respostas e comparando os dados conseguidos por meio da entrevista com os de minha pesquisa de mestrado (obtidos em 2009), pude observar que ainda há escolas sem LI - como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 2 - Número de escolas e de LI na rede municipal de JF**

	2009	2015
<b>Número de escolas</b>	98	102
<b>Número de escolas com LI</b>	59	82
<b>Número de escolas sem LI</b>	39	20

**Fonte: dados da pesquisa**

<sup>59</sup> Eu perguntei se S2 fez uma edição das respostas ou somente leu. Ela respondeu que somente leu.

<sup>60</sup> Importante dizer que tal fato não ocorre em todos os setores, pois o chefe do Departamento de Formação, entrevistado posteriormente, afirmou que eu poderia entrevistar e contatar todos aqueles que pudessem contribuir com minha pesquisa.

<sup>61</sup> A primeira entrevista foi no final do ano de 2014 e a segunda, no início do período letivo de 2015 (ambas via e-mail). No final de 2015 e meados de 2016 fiz mais duas entrevistas pessoalmente.

Outro ponto importante se revelou quando S3, ao narrar que ao começar suas funções na Secretaria o Proinfo já estava implantado (e seguindo a linha metódica da perspectiva histórico-cultural), nos incitou a fazer um resgate histórico da implantação deste Programa na rede municipal. Participa do GRUPAR uma professora responsável por um laboratório de informática da rede municipal e que já fez parte da equipe pedagógica da SE-JF. Sondei se ela trabalhava na Secretaria de Educação à época da implantação do Proinfo. Diante de sua resposta negativa, me forneceu o nome da profissional (E1) que foi a primeira multiplicadora do Proinfo na rede municipal. Entrei em contato e fiquei bastante surpresa com a receptividade e disponibilidade de E1. Expus minha intenção com o telefonema, me apresentando e narrando um pouco o processo de pesquisa. E1 se colocou à disposição, me disse que tem dois cargos na rede municipal: é responsável pelo laboratório de informática no período da manhã e coordenadora pedagógica à tarde. Nos dois cargos, trabalha com o uso das tecnologias com alunos e professores, estimulando e utilizando, “para servir de exemplo”. Narrou que foi a primeira profissional da rede municipal a participar de um curso de capacitação, juntamente com alguns profissionais da rede estadual - que foi a rede indicada para iniciar o processo de informatização nas escolas públicas de Juiz de Fora. Trabalhou por um tempo no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do Estado, pois não havia infraestrutura na rede municipal. Posteriormente, para ser formadora de professores da prefeitura, utilizou o “laboratório” da UFJF. Relatou, ainda, que, inicialmente, foram montados laboratórios de informática em poucas escolas da prefeitura. Indaguei os nomes destas escolas e perguntei se poderíamos marcar uma entrevista. Ela pediu que eu enviasse as questões para que ela pudesse separar todo o material “daquela época”: documentos, os nomes das escolas etc. Passou-me o seu e-mail e, satisfeita, lhe enviei as questões, no aguardo por um encontro presencial para conversarmos. Na data marcada, em março de 2015, assinamos o termo de consentimento livre e esclarecido e E1 narrou todo o processo de implantação do Proinfo na rede municipal e os nomes de todas as escolas pioneiras, além de expor sobre sua experiência no LI e mostrar o que ela chamou de “produtos” de seu trabalho: livros de literatura, folders, calendários, marcadores de livro feitos pelos alunos durante as aulas no LI.

Relendo as respostas às entrevistas, pensando no campo de pesquisa e nas orientações da abordagem metodológica, emergiu a necessidade de saber o

histórico da Secretaria de Educação de JF e do Centro de Formação do Professor - onde os cursos formativos são desenvolvidos - e os critérios de seleção de profissionais - responsáveis pela formação docente - para nestes espaços atuarem. Entrei em contato com o Departamento de Formação - via telefone - e fiquei sabendo que houve, novamente, uma nova indicação para o cargo de Chefia<sup>62</sup>. Desta vez, o profissional (S4) que assumiu tal cargo é muito experiente no quesito tempo de carreira e de trabalho na Secretaria, tendo inclusive já exercido esta função em outros momentos. Agendei uma entrevista e combinamos que enviaria por e-mail as questões<sup>63</sup> para que o profissional se programasse para narrar sobre o histórico da Secretaria de Educação, do Centro de Formação do Professor (caso fosse necessária a separação de documentos, por exemplo) e da formação docente no município.

No dia marcado, realizamos a entrevista, muito esclarecedora, sobre as políticas públicas nacionais, que sofrem suas apropriações municipais, a partir de propostas e leituras locais, evidenciando, na prática, o que Ball (1994) nos revela na teoria. S4 expôs que com as mudanças de prefeitos, mudam as pessoas-referência da SE, embora algumas - como ela - permaneçam e deem continuidade às políticas de formação. Desta forma, algumas se configuram como políticas de Estado<sup>64</sup>, outras como políticas de governo:

**S4:** A estrutura da Secretaria, assim como qualquer outra estrutura pública, tem essa cultura da transição, [...] a cada movimento tem alteração de quem assume... **O governo do município tenta imprimir sua marca, traz uma equipe e esta equipe com base na proposta do candidato vai construindo as suas especificidades e tentando imprimir sua marca na educação do município.** Algumas coisas se solidificam. Assim, determinados pontos criam enraizamento, mas também sofrem com as saídas de pessoas-referência.

<sup>62</sup> É relevante observar que do mês de outubro de 2014 a outubro de 2015, houve **quatro** mudanças na Chefia de Departamento de Formação da Secretaria de Educação - JF.

<sup>63</sup> Penso ser interessante esta metodologia já que os envolvidos na entrevista ganham em termos de otimização de tempo e em qualidade de informações, já que - na necessidade - podem selecionar documentos para esclarecimento e aprofundamento das questões e das narrativas.

<sup>64</sup> “Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p.329). As políticas de Estado se institucionalizam e perduram ao longo das mudanças de governos, enquanto as de Governo, geralmente, duram o tempo determinado pelo mandato de um governo.

O sujeito S4 percorreu, historicamente, sobre as mudanças nos processos de adesão a uma política, fez indicações de leituras de livros e dissertações sobre assuntos ligados às temáticas investigadas. Relatou que não há na Secretaria um "documento único" que narre sobre seu histórico, mas há documentos e fotos nos arquivos e me indicou uma dissertação<sup>65</sup> que investigou parte do conteúdo desses arquivos. S4 tem uma visão sistêmica da Secretaria de Educação - seu local de trabalho desde 1997 - apresentando uma postura de conhecimento sobre seu funcionamento e estrutura.

Nas palavras de Freitas (2003), a entrevista pode ser compreendida como uma produção de linguagem, que acontece entre duas ou mais pessoas, visando à mútua compreensão. Nela, os sujeitos interagem, produzem novos conhecimentos. S4, ao mencionar, que não se pode ter uma visão temporal e entrecortada de uma política, me provocou, alertando para a necessidade de entrevistar outros sujeitos que, em momentos políticos diferentes, estiveram à frente da equipe pedagógica da SE e contribuíram para o processo histórico de construção das políticas de formação docente para o uso das TDIC na rede municipal de Juiz de Fora<sup>66</sup>.

No mês de outubro de 2015, novas direções se descortinavam para a rede municipal. Houve, no corrente mês, a exoneração do Secretário de Educação e uma nova nomeação para o cargo que desencadearam, novamente, mudanças de Chefias, Coordenações e equipes administrativas e pedagógicas na SE. Neste mês, comecei a participar das reuniões do GE Informática. Na apresentação da pauta, que seria sobre os portfólios (instrumento de avaliação dos professores do LI), os participantes já se manifestaram sobre a dificuldade, no ano de 2015, de participação no GE, já que não havia a liberação<sup>67</sup> do trabalho na escola.

Para prosseguir na investigação, realizei mais duas entrevistas com S3 (final de 2015 e meados de 2016), um questionário com os professores do LI das escolas da rede municipal (final de 2015, reenviado no início de 2016), uma sessão de Grupo Focal (meados de 2016) com profissionais responsáveis - de gestões anteriores e atual<sup>68</sup> - pela formação docente e pelo NTM, duas entrevistas individuais

---

<sup>65</sup> MENDES, E. *Por entre as camadas do tempo, um olhar sobre lembrar e esquecer: o arquivo da Secretaria de Educação – 1938/1996*. PPGE/UFJF, 2011.

<sup>66</sup> Para esse fim, estudei e organizei um Grupo Focal com os referidos profissionais.

<sup>67</sup> Esse tema foi muito recorrente nas reuniões do GE às quais participei e nos questionários aplicados posteriormente aos professores dos LI.

<sup>68</sup> Um profissional (S5) que participou do GF é da gestão atual.

com dois profissionais que não puderam comparecer no dia marcado para o Grupo Focal e pesquisa bibliográfica.

Apresentarei, a seguir, os instrumentos, os sujeitos e o campo que me permitiram a tessitura deste trabalho investigativo.

## 6.1 OS INSTRUMENTOS, OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

### 6.1.1 Os instrumentos de pesquisa

Durante toda a pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos de construção de dados: (a) pesquisa bibliográfica; (b) questionários<sup>69</sup>, (c) entrevistas<sup>70</sup> semiestruturadas, que possibilitam a captação das informações desejadas e, feitas a partir de um esquema básico, permitem que o entrevistador faça as necessárias adaptações; (d) grupo focal e (e) análise documental<sup>71</sup>. Guba e Lincoln (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39) resumem a vantagem do uso de documentos dizendo que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”.

Decidi realizar um Grupo Focal (GF) após realizar a pesquisa e revisão bibliográficas, análise documental, entrevistas e questionário, pois almejei, a partir da sugestão de S4, traçar uma linha histórico-temporal do processo de implementação das políticas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de Juiz de Fora pela ótica dos profissionais, de diferentes gestões administrativas ao longo dos anos, que trabalharam com tal formação na Secretaria de Educação. Esse instrumento foi extremamente importante e coroou a investigação já que estes sujeitos construíram - com suas ações, metodologias, estratégias, releituras das políticas docentes - tal processo. Devido a isso, associado ao prazer de tê-lo organizado, à potencialidade investigativa por meio dele revelada

---

<sup>69</sup> Questionário: consiste em preparar uma série de perguntas (escolhidas em função dos objetivos) sobre o tema visado (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.183). O aplicado aos professores dos LI foi elaborado no Google Drive e possuía perguntas objetivas (escolhiam uma resposta), com possibilidades de comentar a resposta dada.

<sup>70</sup> A entrevista consiste numa conversa intencional, orientada pelo investigador, “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33)

<sup>71</sup> Segundo Phillips (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação”.

e pela alegria do reencontro demonstrada pelos participantes (ainda que tenham sido de diferentes gestões administrativas), discorrerei sobre a preparação e execução deste instrumento.

Grupo Focal (GF) é uma técnica exploratória utilizada na etapa inicial da pesquisa ou na etapa final e que pode ser utilizado para apoiar e complementar a construção de outros instrumentos de investigação. Esse instrumento permite compreender os processos de construção da realidade experienciada por determinados grupos, assim como compreender práticas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum. Os participantes devem ter vivência com o tema a ser discutido, propiciando riqueza na troca de informações (GATTI, 2005). O Grupo Focal “propicia momentos de profunda reflexão possibilitando reviver situações acadêmicas e profissionais” (ZIMMERMANN; MARTINS, 2008, p.11).

O Grupo Focal se organiza em torno de uma tarefa peculiar: fornecer informações sobre um tema de conhecimento, de experiência e de interesse de todos, anteriormente determinado. Deve-se utilizar o GF como técnica para coleta de dados quando se querem compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). E ainda:

O grupo focal, por sua fundamentação na discursividade e interação, inscreve-se na tradição dialética, pressupondo a construção de conhecimento em espaços de intersubjetividade. [...] Devemos pressupor que as muitas vozes envolvidas no grupo focal formem um coro de semelhanças e diferenças, construções e desconstruções, inerentes à intersubjetividade que está em jogo. (KIND, 2004, p.134)

De acordo com Gatti (2005), a composição do grupo deve-se basear em alguma característica homogênea dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões divergentes. A homogeneidade deve ser entendida como alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema, desse modo, então, a formação do grupo depender do problema e objetivos da pesquisa. Para Servo e Araújo (2012): “através da aproximação com a tarefa pode ocorrer a interação, a partir do encontro, da vivência e história de cada um [verticalidade] com a história e as representações coletivas do grupo [horizontalidade]” (p.12).

Em suma, sua forma incita o debate entre os participantes, favorecendo a reflexão crítica e coletiva sobre, neste caso específico, a implantação e funcionamento de uma política pública em uma rede de ensino.

Para a organização do GF, iniciei - do meu "lugar" como professora partícipe da rede municipal - a cogitar alguns potenciais participantes e também busquei contribuição do sujeito E2, com a qual eu havia participado, no ano de 2004, de uma Câmara Temática intitulada "As Tecnologias da Informação e da Comunicação e a educação", feito a minha primeira "oficina de informática" com esta profissional e por ela ter sido uma pessoa-referência no NTM por longo tempo. Essa parceria foi fundamental, já que E2 trabalha numa escola bem central e disponibilizou um espaço para que o encontro se efetivasse. Listamos alguns nomes (de membros de equipes de formação do NTM) e comecei contato telefônico com esses profissionais, apresentando o motivo do telefonema, a questão investigada em minha pesquisa e averiguando a aceitação, a data e o horário em que poderiam participar. De um total de oito pessoas, sete aceitaram<sup>72</sup> e cinco podiam em uma determinada data em comum. Todavia, com os dois que não puderam participar na data eleita (a partir da disponibilidade da maioria) foi feita uma entrevista.

Após estudar sobre esse instrumento de pesquisa, estabelecer data, horário, local e enviar um convite para os participantes (via e-mail), organizei a equipe de trabalho para a realização do Grupo Focal, que foi composta (a) pela pesquisadora, no papel de moderadora/coordenadora; (b) por uma psicóloga, doutoranda, como observadora e (c) um professor de Artes, doutorando, com o registro audiovisual<sup>73</sup> do encontro.

A função da moderadora é fazer o planejamento e os encaminhamentos necessários, incentivar a participação dos componentes do grupo, para que se aprofundem as discussões e se revelem todos os aspectos relativos ao tema (ZIMMERMANN; MARTINS, 2008). Ainda realizar intervenções facilitadoras, estabelecer clima de confiança para facilitar o diálogo entre os participantes, focar nos objetivos e controlar o tempo (BELLOTTI, 2010; GATTI, 2005).

O observador deve analisar as interações durante o processo grupal, registrando comunicações não verbais, linguagem, atitudes e respostas que sejam consideradas importantes:

---

<sup>72</sup> Uma pessoa convidada havia adotado um bebê e estava de licença maternidade.

<sup>73</sup> Além da filmagem, o encontro também foi gravado.



O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que visa obter dados sobre sentimentos, emoções, opiniões, comportamentos e valores e que propicia a reflexão coletiva [...] sobre o assunto a ser discutido; e o exercício maior consiste em aprender a pensar coletivamente. [...] Na tarefa a ser desenvolvida, existem dois níveis. O primeiro nível é explícito, isto é, está declarado. Porém, o outro nível é o implícito, que se relaciona aos conteúdos latentes, afetivos, inconscientes. Estes níveis são importantes para a elaboração de vivências e ressignificações. Daí a importância da presença do observador como aporte de conhecimentos da psicologia para abordagem das questões que surgem em qualquer grupo. É importante a elaboração de relatórios das sessões grupais, tanto pelo pesquisador/coordenador como pelo observador, contendo suas impressões, percepções e observações da dinâmica grupal. Estes relatórios junto ao material gravado das sessões irão subsidiar a análise grupal dos dados". (SERVO; ARAÚJO, 2012, p.12)

Para a concretização do Grupo Focal, Kind (2004) traz ponderações importantes: a duração média deve ser de 90 a 120<sup>74</sup> minutos; o número de participantes deve ser de 5 a 15 pessoas; o local deve ser de fácil acesso para os participantes; em geral, a combinação de objetivos de pesquisa claros, um temário adequado e uma equipe de moderador e observador habilitados dispensa mais de um encontro por grupo<sup>75</sup>. Para a autora, no "temário" ou "guia de temas" deve-se esboçar áreas de indagação de acordo com os objetivos do estudo e elaborar questões específicas.

O GF foi preparado, seguindo os passos (ZIMMERMANN; MARTINS, 2008 e GATTI, 2005):

- Organização da sala de dinâmica (circular, possibilitando a visualização de todos por todos);
- Acolhimento dos sujeitos: um lanche foi preparado, objetivando descontração e interação inicial entre os membros, com música ambiente;
- Leitura e assinatura do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido";
- Pedido de autorização para o registro (gravação e filmagem);
- Explicação sobre o objetivo do encontro, o porquê da escolha dos participantes e a técnica;
- Apresentação de regras básicas: *1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas; 3) dizer livremente o que pensa; 4) evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes; 5) manter a atenção e o discurso na*

<sup>74</sup> Para Gatti (2005), a duração pode ser até 3 horas (180 minutos).

<sup>75</sup> Alguns autores (GATTI, 2005; SERVO; ARAÚJO, 2012) falam da possibilidade de haver mais encontros, caso necessário.

*temática em questão* (GONDIM, 2002 *apud* TRAD, 2009); 6) *formulação oral de uma (ou mais) pergunta(s), pela coordenadora do grupo, a ser respondida breve e individualmente* (VEIGA; GONDIM, 2001 *apud* TRAD, 2009), expondo seu ponto de vista acerca da questão, com um pequeno debate/comentário dos outros integrantes, caso haja necessidade<sup>76</sup>;

- Início da dinâmica do GF;
- Avaliação do encontro.

O objetivo principal deste GF foi compreender o processo de constituição e releitura das PPFUDT na rede municipal de ensino - a partir dos conhecimentos, vivências e percepções de quem exerceu a função de “formador(a) de professores” no “contexto da prática” (BALL, 1994).

Para isso, foram obtidas informações sobre um contexto específico: as ações realizadas ao longo do período em que atuaram na SE e suas decorrências no processo de construção das PPFUDT na rede municipal.

Este GF se justificou pela possibilidade de um tema ser discutido - a partir de experiências pessoais - por profissionais participantes de um grupo, que tem a homogeneidade no exercício de uma função, mas a heterogeneidade de períodos históricos em que exerceram tal função.

Para encaminhar as discussões, foi seguido (de forma flexível), o “temário” (KIND, 2004):

1. Perfil dos sujeitos e função atual (breve apresentação; continua trabalhando com tecnologias?)
2. Histórico do NTM e das PPFUDT: Em que período trabalhou na SE? Qual era a função? Durante o tempo que trabalhou na SE, fez algum curso, capacitação proposta/organizada pelo MEC ou outros?
3. Ações do NTM: Quais eram os cursos ministrados? Quais eram as estratégias, as ações, as releituras das PPFUDT que se fizeram necessárias e possíveis na época?
4. Como era feita a seleção para professores do LI?

---

<sup>76</sup> Para Gatti (2005), quanto ao início dos diálogos, pode-se solicitar que os participantes falem livremente sobre o tema para que os outros comecem a se envolver na discussão. É fundamental que o moderador esteja atento para que possa propor tópicos mais específicos. A autora recomenda que o moderador faça observações, tais como: “Uma coisa que ouvi alguns de vocês colocarem é que... Eu me pergunto o que os demais teriam a dizer sobre isto?” (GATTI, 2005, p. 31). Expressões como “Lembro que... Então...? Surpreende-me que ninguém tenha falado sobre...” Podem retomar ou alcançar o que não foi ainda abordado.

## 5. Sugestões/comentários/avaliação do GF

Os temas foram discutidos, sem rigidez. Apesar da organização do temário, as falas e as interações dos sujeitos foram delineando o instrumento de pesquisa. Algumas questões não foram contempladas, algumas emergiram parcialmente, outras foram analisadas mais profundamente. Foi possível ter uma visão da construção das PPFUT ao longo do tempo e das administrações. Foi relevante perceber alguns desafios e dificuldades (até infraestruturais) que perduram até hoje.

Como mediadora, lancei algumas questões, retomei outras, para que todos os participantes falassem, sem maiores interferências, pois o grupo de oito pessoas (incluindo a observadora e o responsável pelas filmagens) fluiu muito bem.

O profissional responsável pela filmagem do encontro é doutorando do PPGE-UFJF, trabalha na SE-JF e considerou o GF um grande feito, com dados importantes para a pesquisa e para a própria Secretaria de Educação, já que reconstrói uma linha histórica, de que ela própria, em determinados momentos históricos, não tem o registro. Estamos considerando a possibilidade de, após as permissões necessárias, fazermos um documentário sobre a temática discutida neste GF a partir da filmagem e gravações feitas. A observadora contribuiu com um relatório em que descreveu suas impressões sobre as reações e emoções dos participantes, subsidiando a análise posterior do GF.

Os integrantes do GF se mostraram disponíveis, inclusive para futuros esclarecimentos. Criamos, a partir do GF, um grupo no aplicativo *Whatsapp* para troca de informações, textos e eventos relevantes para o tema do estudo.

### 6.1.2 Os sujeitos

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (MIKHAIL BAKHTIN, 2003, p.400)

Enquanto ser social, marcado pelo lugar de onde falo e pelo contexto no qual vivo, dirigi meu olhar para o campo de pesquisa. Sei que este olhar ampliou-se à medida que interagi, dialogicamente, com os sujeitos - únicos, específicos, singulares.

Os sujeitos da pesquisa - historicamente situados - são: (a) dois profissionais do MEC; (b) um chefe do Departamento de Formação, duas supervisoras de formação docente, duas profissionais [atuais] responsáveis pelo Núcleo de Tecnologia Municipal [NTM] da Secretaria de Educação-JF e (c) sete profissionais que foram responsáveis pelo NTM - em gestões administrativas anteriores - e 34 profissionais responsáveis pelos laboratórios de Informática (LI) das escolas municipais.

Apresento um quadro com os sujeitos e suas funções para situar o leitor:

**Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa**

<b>MEC</b>	M1	Diretor de formulação de conteúdos educacionais da Coordenação Geral de Mídias e Conteúdos Digitais (CGMID/MEC) - Equipe de Formação do Proinfo Integrado
	M2	Analista de políticas sociais da CGMID/MEC - Equipe de Formação do Proinfo Integrado
<b>SE-JF</b>	S1	Supervisora de Formação Docente 1
	S2	Supervisora de Formação Docente 2
	S3	Responsável pelo Núcleo de Tecnologia Municipal 1
	S4	Chefe do Departamento de Formação
	S5	Responsável pelo Núcleo de Tecnologia Municipal 2
<b>Escolas Municipais</b>	E1 a E7	Responsáveis pelo Núcleo de Tecnologia Municipal em gestões administrativas anteriores, de 1999 <sup>77</sup> a 2012
	E-LI	34 Professores dos LI
<b>TOTAL</b>	48 participantes	

**Fonte: elaboração própria (SCHUCHTER, 2017)**

### 6.1.3 O campo

Observando e respeitando a estrutura do “ciclo de políticas”, o campo de pesquisa se constituiu (a) do Ministério da Educação [MEC], pela necessidade de apresentar a visão dos formuladores de políticas públicas, no “contexto da influência” e “da produção do texto”; (b) da Secretaria de Educação [SE] do Município de JF, que atua no “contexto da prática” e na interpretação/releitura do texto político e (c) escolas públicas da rede municipal, que além do “contexto da

<sup>77</sup> Início do Proinfo na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

prática”, são impactadas com os “efeitos” da implementação de uma política pública e podem apontar proposições para o “contexto da estratégia política”.

Apresentarei, a seguir, um breve histórico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, do Centro de Formação do Professor e do Núcleo de Tecnologia Municipal (que funcionam como espaços formativos dentro da SE-JF).

#### 6.1.3.1 *Secretaria de Educação de Juiz de Fora*<sup>78</sup>

A Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora (SE-JF) e as escolas públicas da rede municipal são ambientes conhecidos e vivenciados por mim como estudante - pois sempre estudei em instituições públicas - e como profissional, já que trabalho nessa rede desde 1989. As falas abaixo evidenciam a importância deste resgate para a História da Educação de Juiz de Fora:

**S4: Nunca alguém escreveu a respeito dessa história da Secretaria.** Não há nada. Temos o decreto de criação, em 1969. **Não temos muito a cultura da memória,** [...] o setor público em geral não era organizado historicamente, queimavam documentos.

**“Na própria Secretaria de Educação não se encontravam registros de sua história. Não havia nada escrito sobre o percurso daquele órgão, que existia como parte do organograma municipal desde 1969, mas cujas origens remontam ao ano de 1857.”** (MENDES, 2011, p.20)

Apesar das falas supracitadas, encontrei alguns trabalhos que expunham partes da História da SE, por terem como tema a formação docente em JF ou por investigarem um determinado curso ou programa desenvolvido por essa instituição.

A Secretaria de Educação e Cultura (como era inicialmente denominada) foi criada no ano de 1969, por meio do decreto do Executivo nº00898, sendo estabelecida como órgão municipal criado para cuidar dos assuntos concernentes à educação do município de Juiz de Fora. Podemos perceber que, inicialmente, a Secretaria era responsável, inclusive, pelo Museu da cidade:

*A SECRETARIA E SEUS FINS* (MENDES, 2011, p.47-48):

---

<sup>78</sup> Os itens SE, CFP e NTM foram desenvolvidos a partir de análise documental, de transcrições livres de documentos, por meio de entrevistas com os sujeitos, de citações e de informações contidas em dissertações: FERNANDES, 2000 e MENDES, 2011.

*Art. 1.º - A Secretaria de Educação e Cultura tem como objetivos fundamentais o planejamento e a execução de todas as atividades relativas à educação e à cultura na esfera municipal.*

*Art. 2.º - As finalidades da Secretaria, relativamente à educação são:*

- 1 - manter o sistema municipal de ensino através de uma rede de escolas infantis e primárias, de caráter prioritário na zona rural e de caráter complementar nas zonas suburbana e urbana;*
- 2 - programar a construção, conservação e ampliação de prédios escolares;*
- 3 - administrar prédios escolares;*
- 4 - orientar os programas de ensino e as técnicas e métodos pedagógicos de sua rede escolar, respeitados os interesses nacionais, estaduais e regionais;*
- 5 - selecionar o pessoal de ensino, distribuindo-o de forma conveniente;*
- 6 - promover cursos de aperfeiçoamento, atualização, treinamento e extensão para pessoal de ensino e orientação;*
- 7 - manter e auxiliar a manutenção da merenda escolar;*
- 8 - promover e supervisionar pesquisas de natureza pedagógica;*
- 9 - manter uma rede de bibliotecas escolares, bem como incentivar, entre outras atividades, a criação de granjas escolares;*
- 10 - criar e orientar, obedecidos os regulamentos próprios, caixas escolares;*
- 11 - promover a alfabetização e educação de adultos;*
- 12 - ampliar as oportunidades no ensino de grau médio, através de convênios e da concessão de bolsas de estudo;*
- 13 - elaborar e propor convênios que visem a programas educacionais;*
- 14 - programar a construção e administrar parques infantis e "playgrounds";*
- 15 - programar, promover e incentivar recreação, esportes e educação física.*

*Art. 3.º - As finalidades da Secretaria, relativamente à cultura, são:*

- 1 - manter, ampliar e desenvolver a Biblioteca Municipal;*
- 2 - zelar pelo patrimônio artístico e histórico do Município;*
- 3 - manter, ampliar e enriquecer o acervo do Museu Mariano Procópio;*
- 4 - zelar pelo parque do Museu Mariano Procópio;*
- 5 - elaborar e propor convênios que visem programas culturais;*
- 6 - incentivar as manifestações artísticas e literárias, bem como as atividades de entidades e institutos de caráter cultural;*
- 7 - promover a difusão cultural em suas variadas manifestações.*

Algumas mudanças, ao longo do tempo:

- Em 1971, foi instalado o “Centro de Treinamento de Professores Rurais”;
- Em 1978, foi criada a “Divisão de Recursos Humanos” (DRH);
- Em 1983, a Secretaria passou por outra reestruturação. Fernandes (2000) narra que a DRH tornou-se parte do Departamento de Educação Básica (DEB), renomeada a seguir como Divisão de Educação de Adultos (DEAD), formada pelo Serviço de Cursos Profissionalizantes (SCP), que promoviam treinamentos para professores, supervisores e orientadores da rede, cursos de alfabetização de jovens e adultos e os cursos profissionalizantes para a comunidade. Foi criada, também no DEB, a Divisão de Educação Regular (DERE) que cuidava do funcionamento e

desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das escolas municipais. Com as mudanças de administração, a Divisão de Educação de Adultos teve o Serviço de Cursos Profissionalizantes desativado.

A partir de 2001, a Secretaria Municipal de Educação (SME) passou a se denominar Gerência de Educação Básica (GEB), por meio da Lei n.º 10.000/2001, mediante a reforma administrativa ocorrida no Município e, devido ao mesmo motivo, em 2005, a GEB passou a se chamar Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF), conforme o Decreto n.º 08591/2005.

A SE-JF passou por modificações delineadas por fatores sociopolíticos determinados historicamente. Desta forma, houve avanços, retrocessos, rupturas e recomeços que incidiram sobre a formação dos educadores da rede municipal.

Atualmente, após várias mudanças, a Secretaria de Educação funciona em um prédio na região central do município, fazendo parte de um conjunto arquitetônico intitulado “Centro Histórico Bernardo Mascarenhas”. A SE apresenta, em seu *site* oficial, informações relevantes: é um órgão da Administração Direta, subordinada diretamente ao Chefe do Poder Executivo, organizada nos termos do Decreto 8591 e do art. 7.º da Lei n.º 10.937, de 03 de junho de 2005. Suas atribuições foram alteradas pelo Decreto 9789 de 27 de fevereiro de 2009, dentre as quais destaco<sup>79</sup>:

- *formular e articular as políticas públicas de Educação de forma integrada com as políticas estaduais e federais e com os demais órgãos ou entidades que atuam nestas áreas;*
- *implantar as diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do Município;*
- *coordenar e elaborar a implementação do Plano Municipal de Educação, com base nas diretrizes emanadas do Conselho Municipal de Educação, dos planos estadual e nacional de Educação;*
- *promover levantamentos e pesquisas de natureza educacional e pedagógica;*
- *coordenar a atividade de organização escolar nos aspectos pedagógicos e administrativos;*
- *implementar ações para a consolidação do Sistema Municipal de Ensino;*
- *propor ações que consolidem a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino;*
- *registrar, avaliar e divulgar ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF;*

---

<sup>79</sup> Para maiores informações sobre suas atribuições atuais, conferir em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/>. Acesso: agosto de 2016.

- formular, em conjunto com as demais Secretarias da Prefeitura de Juiz de Fora, em consonância com a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico de Juiz de Fora – SPDE/JF, projetos para captação de recursos para financiar programas e ações na área educacional;
- assessorar o Prefeito em assuntos relativos à sua área de atuação.

Para esboçar uma síntese dos Prefeitos e Secretários de Educação, a partir da criação da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora (em 1969), trago um quadro por mim elaborado a partir da pesquisa bibliográfica, análise documental e informações obtidas ao longo da investigação. Considero tal feito muito relevante pelo resgate histórico e pelos futuros aprofundamentos que poderá promover acerca da História Educacional do Município.

**Quadro 3: Prefeitos e Secretários de Educação no período de 1967 a 2016**

Período	Prefeito	Secretário de Educação
1967- 1970	Itamar Augusto Cautiero Franco	Murilo de Avellar Hingel
1971- 1972	Agostinho Pestana da Silva Neto	Murilo de Avellar Hingel
1973 -1974	Itamar Augusto Cautiero Franco	Murilo de Avellar Hingel
1975 -1976	Saulo Pinto Moreira	Ruth Hargreaves Cardoso da Silva
1977- 1982	Francisco Antônio de Mello Reis	Maria Luiza Oliveira Moraes
1982		Pátria Soares de Oliveira Zambrano
1983 -1988	Raimundo Tarcísio Delgado	José Eustáquio Romão
1988		Plínio César Mansur da Silva
1989 -1992	Carlos Alberto Bejani	Regina Célia Mancini
1993 -1996	Custódio Antônio de Mattos	Tereza de Azevedo Leite
1996		Eleuza Maria Rodrigues Barboza
1997-2000	Raimundo Tarcísio Delgado	Diva Chaves Sarmento
2001-2004	Raimundo Tarcísio Delgado	Paulo Curvelo Lopes
2005-2008	Carlos Alberto Bejani	Regina Célia Mancini
2008	José Eduardo Araújo	
2009-2012	Custódio Antônio de Mattos	Eleuza Maria Rodrigues Barboza
2013-2015	Bruno de Freitas Siqueira	Weverton V. B. Castro
2016		Denise Vieira Franco

Fonte: elaboração própria (SCHUCHTER, 2017) a partir de dados da pesquisa



### 6.1.3.2 Centro de Formação do Professor

Em meio às mudanças administrativas do município, a gestão 1997-2000 indicou para o cargo de Secretária de Educação a Professora Doutora Diva Chaves Sarmiento, que propôs a construção da “Escola do Caminho Novo”, como forma de “garantir a qualidade, a permanência e a conclusão do ensino fundamental aos alunos da rede municipal”, a partir do projeto “Na volta às aulas, a gente mostra a escola que a gente quer”, que ocorreu durante o ano de 1998 e foram encaminhadas discussões em todas as escolas (inclusive com a participação de todos alunos). Uma das suas diretrizes era a *valorização e qualificação do profissional da educação, focalizando a formação continuada e em serviço*, que favoreceu a construção do Centro de Formação do Professor (CFP) que, conforme o Plano de Ação da SME/JF (JUIZ DE FORA, 1997), contava com as seguintes estratégias: *contribuir para a formação de profissionais reflexivos; integrar os professores entre a teoria e prática; proporcionar socialização de conhecimentos e experiências; desenvolver o potencial criativo dos professores; garantir a qualidade do ensino nas escolas municipais através da educação continuada dos professores; promover cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo, conferências, reuniões pedagógicas e Jornadas de Educação, a fim de atender aos interesses e necessidades dos professores e dos projetos político-pedagógicos de suas escolas.*

Durante essa gestão, enviavam-se, para as escolas, fichas que eram preenchidas pelos professores com sugestões de temas e indicação de profissionais para desenvolverem os trabalhos de formação. A equipe da SE fazia um levantamento das sugestões apresentadas pela maioria dos profissionais das escolas para que a SME/JF pudesse oferecer o solicitado.

A partir de 2001 até o ano de 2004 houve no CFP as “Câmaras Temáticas”, que eram definidas como “grupos de reflexão teórico-práticos, compostos por professores e coordenadores que visam a analisar e debater questões relacionadas ao cotidiano escolar” (JUIZ DE FORA, CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003). Elas funcionavam por adesão, não estavam vinculadas à carga horária do professor e tinham periodicidade mensal.

Atualmente, em seu *site*<sup>80</sup>, o CFP expõe as atividades que desenvolve:

---

<sup>80</sup> <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/capacitacao/cfp.php>

- *Divulgação de estudos (pesquisas, monografias, dissertações e teses).*
- *Grupos de estudo com diferentes temas.*
- *Exposições de trabalhos realizados pelo Centro e nas escolas.*
- *Cursos e oficinas pedagógicas.*
- *Conferências, mesas-redondas, painéis, seminários.*
- *Momentos culturais e artísticos tais como: mostras de filmes, café filosófico etc.*
- *Lançamentos de obras pedagógicas e literárias.*
- *Educação a distância.*

Acredito que, ao longo dos anos, a rede municipal de ensino perdeu em termos de planejamento para a formação docente, já que as consultas aos professores de modo a conhecer suas demandas (ocorridas na gestão 1997-2000) não continuaram em gestões subsequentes.

Todavia, o CFP é um modelo de espaço formativo muito interessante da rede municipal de Juiz de Fora. Tal iniciativa da Secretária de Educação da gestão 1997-2000, que foi incorporada pelos Secretários que a sucederam, se transformou em uma política de Estado, já que vem sendo mantida ao longo das administrações e trabalhando com várias ações formativas, separadas em eixos:

Eixo I – Currículo e Práticas Pedagógicas (reuniões e cursos/oficinas por áreas disciplinares e diversas: Educação Infantil, Inclusão, Informática, Contação de Histórias, Produção textual, Libras, Teatro, Dança, Coral e outras);

Eixo II - Gestão da Escola (Reuniões de gestores e de Coordenadores; Oficinas para Secretários Escolares);

Eixo III – Encontros de Formações Complementares (Laboratórios de Aprendizagem; Projeto de Aceleração).

O CFP é uma construção autônoma do município, sem dependência de outras políticas nacionais, que vem sempre se reestruturando, se renovando e se firmando como polo de formação, de encontros entre professores e de eventos acadêmicos e artísticos (como, por exemplo, “Literatudo - Circuito de Leituras”; “Mostra Professor Também Faz Arte”; “Mostra Estudantil de Artes”; Seminários; Grupo de Estudos).

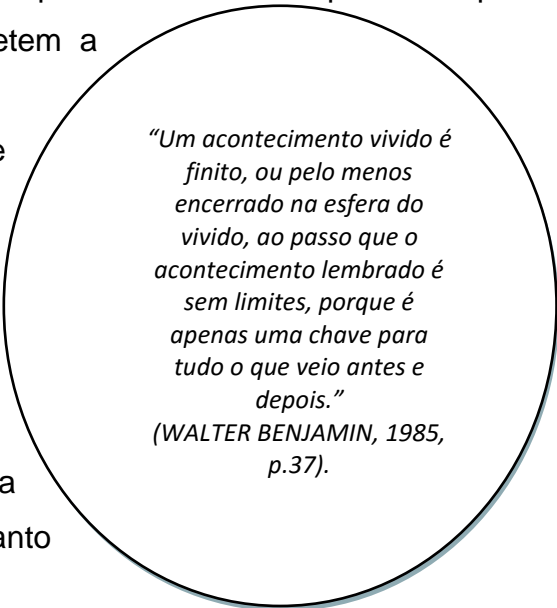
Inserida neste contexto histórico e temporal, narrarei a seguir a implementação do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), que funciona na SE-JF, as ações e estratégias formativas nele ocorridas (que é, de fato, o foco deste estudo) por meio de um processo individual e singular de reflexão e construção de

sentidos a partir das vozes<sup>81</sup> dos sujeitos que edificaram esta História. Novamente realço a importância deste resgate para o Histórico do espaço e das PPFUT na rede municipal de Juiz de Fora, diante da revelação de S3:

**S3: Existe pouca coisa registrada sobre o Núcleo de Tecnologia Municipal em Juiz de Fora. [...] Em 2014, quando entrei, não tinha nenhum registro, mas nenhum registro mesmo das formações passadas, que aconteceram aqui. E nós partimos do zero, tanto no pedagógico, quanto no tecnológico.**

E foi no texto-discurso dos sujeitos da pesquisa (“palavras alheias”) que encontrei a História desse espaço nas reminiscências de suas memórias, já que não havia este registro escrito. Para isso, precisei “dar” a palavra aos meus sujeitos de pesquisa. E agora, as sinto “minhas”. Neste momento, (re)construo - por meio de uma narrativa - a História do NTM-JF e falo<sup>82</sup> por meio de suas palavras que significam histórica e socialmente e nos remetem a outros contextos.

Nos processos relacionais de ouvir e falar, de compreender e interpretar os enunciados, de provocar respostas, de costurar os “fios ideológicos” das palavras-pontes lançadas entre mim e os outros (BAKHTIN, 1988) nasce a tessitura da História vivenciada, memorizada, recordada e relatada pelos sujeitos desta pesquisa. História enquanto acontecimento vivido, lembrado e relembrado.



*“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.”*  
(WALTER BENJAMIN, 1985, p.37).

### 6.1.3.3 Núcleo de Tecnologia Municipal

No ano de 1998, uma professora efetiva da rede municipal foi convidada, pela Secretaria de Educação, para participar de um “Curso de Especialização em Informática Educativa do Proinfo”, que foi realizado na UFMG, no período de 30 de

<sup>81</sup> Tais vozes advêm de entrevistas e do Grupo Focal.

<sup>82</sup> “As ‘palavras alheias’ se reelaboram dialogicamente em ‘palavras próprias-alheias’ com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.” (BAKHTIN, 2003, p.385)

março de 1998 a 10 de julho de 1998. Depois de concluir o curso, os cursistas atuavam como agentes multiplicadores nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) de Minas Gerais. Para fazer o curso, foram liberados professores de escolas estaduais: seis de Belo Horizonte; quatro de Diamantina; cinco de Divinópolis; cinco de Teófilo Otoni; quatro de Juiz de Fora (sendo uma única professora da rede municipal de ensino).

Esta professora permaneceu no Núcleo de Tecnologia Educacional da Superintendência Estadual (em JF) no ano de 1998 até meados de 1999, atuando como professora multiplicadora junto com a profissionais da rede estadual, capacitando os professores das escolas estaduais de Juiz de Fora e arredores para utilizarem os computadores nas instituições que tinham sido contempladas pelo Proinfo. Também participava de encontros e de seminários em Belo Horizonte e Brasília e visitava escolas estaduais a fim de verificar as salas de informática que estavam sendo implantadas e de sensibilizar os professores, seguindo a concepção do Proinfo, que era utilizar o computador para provocar mudanças pedagógicas.

No segundo semestre de 1999, a professora municipal foi desvinculada do NTE e convocada pela Secretaria de Educação para capacitar os professores da rede municipal de Juiz de Fora, ministrando oficinas. O curso se intitulava “Curso/oficina de informática na educação para professores”. Os temas eram: “Projeto pedagógico”, “*Paint* na prática pedagógica”, “*Word* na prática pedagógica”, “*Excel* na prática pedagógica”, “*Power Point* na prática pedagógica” e “*Internet* na prática pedagógica”.

Os cursos, inicialmente, funcionavam no laboratório da Faculdade de Educação - LAME (Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais), através de um convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Posteriormente foi instalado, no Centro de Formação do Professor, da SE-JF, um laboratório composto por seis computadores ligados em rede, duas impressoras, um scanner e uma linha telefônica. No início, o curso se destinava apenas a professores efetivos da rede municipal, depois, foi estendido para diretores, vice-diretores e coordenadores. No final de 1999, a Secretária de Educação, Diva Chaves Sarmiento, divulgou que quatro escolas seriam contempladas com laboratórios de informática. As escolas teriam que ter pessoal qualificado e elaborar um projeto de uso da informática articulado ao projeto político pedagógico;

compromisso da equipe escolar com o projeto e envolvimento da escola como um todo. A responsabilidade em instalar e manter a rede era da escola.

Em 2000, duas novas profissionais<sup>83</sup> vieram compor o NTM-JF, já que mais seis escolas foram contempladas com laboratórios, que tinham dez computadores em rede e duas impressoras.

Em novembro de 2001, realizou-se a I Mostra de Informática na Educação em escolas municipais de Juiz de Fora<sup>84</sup>, que teve por finalidade divulgar as experiências vividas pelos professores em suas escolas e no Centro de Formação do Professor.

Até o primeiro semestre de 2002, foram capacitados duzentos e dois profissionais da Educação. Neste ano, trinta escolas já tinham sido atendidas<sup>85</sup>. As profissionais do NTM-JF acompanhavam e coordenavam a implantação dos laboratórios de informática nas escolas, faziam reuniões de sensibilização com diretores e professores, visitavam as escolas e ministravam as oficinas, que eram divulgadas nas reuniões de diretores e por meio de folders, já que as escolas não possuíam e-mail. Todos os professores efetivos da rede municipal podiam participar. A Secretaria de Educação seguia as mesmas orientações do Proinfo, entre elas a de que os professores deveriam ser capacitados e ir com suas turmas para as salas de informática.

**Na verdade, este modelo nunca funcionou (...). As salas ficavam fechadas, os professores tinham medo de usar os laboratórios. (E1, entrevista)**

A partir de 2003 até no ano seguinte houve um programa intitulado "Jovens Navegando pela Cidade". Substituíam-se o princípio do professor-multiplicador pela

<sup>83</sup> Ao longo das administrações, a partir de 2000, o Grupo responsável pelo NTM-JF oscilou entre três e cinco membros.

<sup>84</sup> Aconteceram, nos anos de 2001 a 2004, quatro "Mostras de Informática" na Secretaria de Educação – JF.

<sup>85</sup> **Primeiras escolas contempladas com laboratórios de informática:** CAIC Professo Helyon de Oliveira; CAIC Professora Núbia Pereira Magalhães; E. Antônio Carlos Fagundes; E. M. Arlete Bastos de Magalhães; E. M. Carlos Drummond de Andrade; E.M. Cecília Meireles; E.M. Cosete de Alencar; E.M. Dante Jaime Brochado; E.M. Dilermando Cruz Filho; E.M. Doutor Antonino Lessa; E.M. Doutor Dilermano Martins; E.M. Fernão Dias Paes; E.M. Gabriel Gonçalves da Silva; E.M. Georg Rodenbach; E.M. Henrique José de Souza; E.M. Jerônimo Vieira Tavares; E.M. Marília de Dirceu; E.M. Menelick de Carvalho; E.M. Murilo Mendes; E.M. Oswaldo Velloso; E.M. Padre Caetano; E.M. Professora Áurea Nardelli; E.M. Professora Marlene Barros; E.M. Professora Thereza Falci; E.M. Rocha Pombo; E.M. Quilombo dos Palmares; E.M. Santa Cândida; E.M. Santa Cecília; E.M. Tancredo Neves; E.M. Theodoro Frederico Mussel.

proposta de aluno-monitor. Era um grupo de alunos que, após passar por atividades orientadas pelos profissionais do NTM, atuava em várias escolas do município, dinamizando o uso dos laboratórios. Ainda em 2003, o Centro de Formação do Professor propôs as “Câmaras Temáticas”, com os seguintes temas: a) Reorganização Curricular; b) Indisciplina/Violência; c) Organização do tempo e do espaço escolar; d) Discriminação/Preconceito; e) Educação Especial e f) Avaliação Escolar. Em 2004, a equipe do NTM-JF introduziu o tema “Tecnologia da Informação e da Comunicação e educação”, que deu origem ao “Grupo de Estudo de Informática”; neste período havia também oficinas de informática básica, como: *Word, Internet, PowerPoint*.

Foi um momento muito fértil, de muitas ideias, muitos projetos, muitos cursos. Nós tínhamos vontade de mudar muita coisa, de criar muita coisa nova. [...] **Nós acreditávamos que o próprio professor deveria assumir o trabalho: com informática na sua sala de aula**, utilizando como uma ferramenta, um instrumento [...] sem ter que forçar a barra de "ter" que levar para o laboratório, mas que ele entendesse aquele instrumento tecnológico como algo que pudesse se tornar invisível, algo próximo da sua prática. **Nós não alcançamos isso. (E3, Grupo Focal)**

Em 2004, iniciou-se também o projeto “Aluno monitor do Proinfo - MEC” (que foi retomado em 2009), com o objetivo de capacitar alunos das escolas públicas dotadas de Laboratórios de Informática, para atuar como monitores de ensino de Informática aplicada à educação em suas escolas de origem, atendendo aos professores, alunos e comunidade.

Em outra gestão, no ano de 2005, professores efetivos que trabalhavam em sala de aula foram liberados para trabalhar nos Laboratórios de Informática, a partir da feitura de um projeto de trabalho, com o intuito de ser um apoio para que os professores da escola (de todas disciplinas e segmentos de ensino) utilizassem o laboratório. Foi observado, todavia, um novo problema: professores efetivos que assumiram a sala de informática não tinham conhecimento tecnológico suficiente. A partir desta constatação, foram aplicadas provas práticas para que, se aprovados, professores contratados também pudessem assumir o cargo<sup>86</sup>. Em 2006, nos

<sup>86</sup> Esta forma de seleção de professores perdura até a data atual (2016, data limite desta pesquisa).

encontros mensais, começou-se a pensar na elaboração de “Diretrizes e Ações Pedagógicas para o ensino da Informática” (que não foram implantadas).

Em 2008, foi implantada a Plataforma *Moodle* na Secretaria de Educação, para realização de oficinas com o grupo de professores de LI. Os cursos eram oferecidos presencialmente, com suporte para discussões e trabalhos *online*.

Em 2010, começou-se a aplicar provas para os professores efetivos, que deveriam demonstrar que tinham algum conhecimento tecnológico. Houve, também, a implementação da “Mesa Educacional Alfabeto” em algumas escolas da rede - havendo a necessidade de cursos para que tal recurso fosse utilizado nas escolas contempladas. E, ainda, o projeto “TIC na educação”, que levava a formação, por meio da equipe do NTM ou dos professores dos LI, para as escolas<sup>87</sup>.

Em 2012, houve o I Seminário de Informática (com palestras<sup>88</sup> e relatos de experiência), o curso Proinfo 40, a continuidade de formação para utilização das mesas alfabeto e do Grupo de Estudos dos Professores de Informática. No mesmo ano, abriu-se a Plataforma Moodle para cursos a distância para todos os profissionais da rede municipal. Houve a continuidade em 2013, com cursos de características bem simples: “autoexplicativo, autodidata, sem necessidade de mediador o tempo todo no ambiente” (S5, Grupo Focal), tais como curso de Linux Educacional (para todos os professores da rede municipal). Nas reuniões mensais, houve oficina de *prezi* e *movie maker* (para os professores dos LI).

**Em 2014 (...)** comecei a me envolver com a capacitação dos professores dos laboratórios de informática. **Eu e a S5 começamos a “regularizar” esse espaço. (...) Os computadores estavam perdidos, [...] distribuídos em outras salas.** O NTM já ocupou vários espaços: sala no Centro de Formação do Professor, no mezanino da biblioteca, lá esquentava muito, a infraestrutura não era muito legal. **E hoje [2016], não dá para oferecer curso à noite [a SE fica fechada]. (S3, entrevista)**

Em 2015, promoveu-se um aumento na oferta de cursos *online* e também dos presenciais. No ano seguinte, em 2016, houve uma mudança no formato do GE de

<sup>87</sup> Este projeto durou até 2012, pois no ano seguinte (2013), com a mudança de administração, o projeto estagnou e cessaram as visitas às escolas.

<sup>88</sup> “Reflexões sobre o ensino-aprendizagem nas novas tecnologias” (Ana Paula Marques Sampaio Pereira e Lauriana Gonçalves de Paiva Gutierrez); “Tecnologia educacional: possibilidades e usos” (Inês de Abreu Gamba).

informática, que começou a ser desenvolvido em um estilo “roda de conversas”: ora vem um professor da universidade que tem um trabalho de relevância na área tecnológica, ora vêm professores da própria rede municipal, que têm práticas interessantes para serem divulgadas entre os professores dos LI. Para o encerramento do ano de 2016 ocorreu, em novembro, o II Seminário de Tecnologias da Informação e Comunicação (palestras<sup>89</sup>, oficinas, relatos de experiência, apresentação de pôsteres e divulgação de pesquisas acadêmicas).

S4: O principal é **entender como começou esse GE de informática, que é uma construção nossa; não é uma construção da política nacional, é autônoma do município.** (S4, entrevista)

A História dos espaços (SE-JF, CFP, NTM) está impregnada das opções político-pedagógicas, dos valores, das posturas éticas, concepções ideológicas e das visões de mundo dos gestores e demais profissionais que nesses espaços atuaram. Os partícipes dessa História tinham/têm sonhos, projetos de vida e de atuação profissional e a teceram/tecem - de acordo com suas possibilidades e seus interesses - deixando suas marcas na construção das políticas públicas educacionais do município de Juiz de Fora.

Apresento, a seguir, o histórico dos cursos de formação docente para o uso das TDIC oferecidos no NTM, da SE-JF, numa linha temporal, em paralelo com as políticas públicas do MEC, trazendo Programas e ações que configuram as PPF DUT nacionais e municipais. Este item foi organizado de acordo com as falas dos sujeitos nas entrevistas e no Grupo Focal, por meio de pesquisas bibliográficas, notícias veiculadas no *site* do MEC e das “Programações anuais de cursos” (2009 a 2016<sup>90</sup>) do Centro de Formação do Professor.

Para preencher algumas lacunas em relação aos nomes de cursos e oficinas do NTM-JF, que no calor das lembranças narradas não tenham emergido e aos

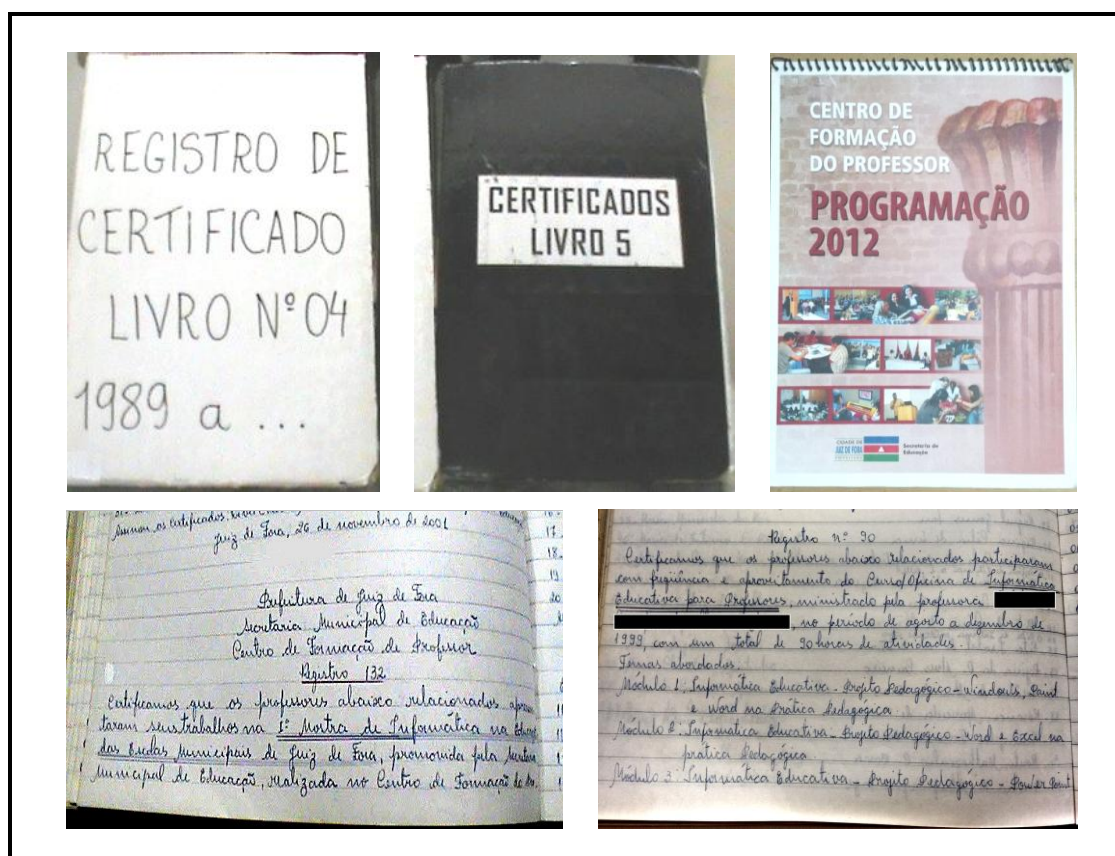
<sup>89</sup> “Tecnologias voltadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas” (Dr<sup>a</sup> Liamara Scortegana - UFJF) e “Whatsapp pode ‘fessora’? Desafios da cultura digital na educação básica” (Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno – UFJF).

<sup>90</sup> Tive acesso a estas programações por concessão do designer gráfico que trabalha no Departamento de criação e arte da SE-JF, pois as programações ficam *online* somente durante o ano vigente, as anteriores são tiradas do *site*. Ele as tinha arquivadas (de 2009 a 2016), digitalizadas e/ou impressas.



quais não tinha conseguido acesso, fiz uma pesquisa em livros de “Registros de certificados” nº 4 (1989 a 2005) e nº 5 (2006 a 2012)<sup>91</sup> e pude completar, da forma mais fidedigna possível, neste momento, esta linha temporal. Interessante ver o registro do primeiro curso, em 1999, narrado por E1 - no limiar da instauração do NTM-JF - e os nomes de todos os participantes, pioneiros no trabalho com as TDIC, sendo que alguns continuam na rede municipal e, atualmente, na função de professores de LI.

**Figura 4: Vestígios da História**



**Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (fotos de fontes bibliográficas)**

<sup>91</sup> Nestes livros estão as listagens de cursos, oficinas, palestras, Seminários etc. e seus participantes que foram certificados pelo CFP da SE-JF ao longo dos anos.

Quadro 4 – PPFUDT do MEC e do NTM-JF

ANO	MEC	SE - JF
1997	- Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)	
1998	- Curso de Especialização em Informática Educativa do Proinfo	- Uma professora da rede municipal participa do Curso de Especialização em Informática Educativa do Proinfo (na UFMG) – e atua como multiplicadora no NTE da Superintendência Estadual.
1999 a 2002		- “Curso/oficina de informática na educação para professores”, com os temas: “Projeto pedagógico”, “Paint na prática pedagógica”, “Word na prática pedagógica”, “Excel na prática pedagógica”, “Power Point na prática pedagógica” e “Internet na prática pedagógica”; ministrado em: ➤ Início de 1999: no LAME (Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais), da FACED – UFJF; ➤ Final de 1999 até 2002: no NTM-JF (montado no CFP, na SE-JF). *2001: I Mostra de Informática na Educação; *2002: II Mostra de Informática na Educação.
2003		- Projeto “Jovens Navegando pela Cidade”; - Cursos/oficinas: Excel e Microsoft <i>Equation</i> na Educação; O uso da internet na escola I e II; <i>Webquest</i> ; Informática na Educação: o uso do PowerPoint; O uso do Word na Educação; Informática na Educação. - III Mostra de Informática na Educação
2004		- Projeto “Jovens Navegando pela Cidade”; - “Aluno monitor do Proinfo - MEC”; - “Câmara Temática: TIC e educação”; - Origem do “Grupo de Estudo de Informática”; - Cursos/oficinas: O uso da internet na escola; Informática Educativa: multiplicando os conhecimentos; Curso de Informática; - IV Mostra de Informática na Educação
2005		- Curso/oficina: Introdução à Informática - “Grupo de Estudo de Informática”
2006	- Distribuição do primeiro (1º semestre) e do segundo (final do ano) “Kit DVD Escola” (aparelho de DVD e caixa com 50 mídias de DVD com conteúdo da TV Escola) a 71 mil escolas.	- Cursos/oficinas: Informática Educativa; Introdução à Informática; - Curso: “Diretrizes e Ações Pedagógicas para o ensino da Informática”; - “Grupo de Estudo de Informática”

<b>2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformulação e renomeação do Proinfo: Programa Nacional de Tecnologia Educacional;</li> <li>- Projeto piloto UCA (Um Computador por Aluno) – 1ª fase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Grupo de Estudo de Informática”</li> </ul>
<b>2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado);</li> <li>- Programa Banda Larga nas Escolas (21,5 mil escolas);</li> <li>- Portal do Professor;</li> <li>- Distribuição do terceiro “Kit DVD Escola” (com 50 mídias DVD) a 75 mil escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação do Moodle;</li> <li>- Oficinas: Blogs, Excel, Linux, Flash, Fotos digitais, Jornal Virtual, Livros Virtuais, Open Office, pesquisa na Internet, <i>Sites</i> educacionais, <i>Web Quest</i>, <i>Orkut</i> na sala de aula, Mapas conceituais e aprendizagem significativa;</li> <li>- “Grupo de Estudo de Informática”.</li> </ul>
<b>2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição do quarto “Kit DVD Escola” (com 30 mídias DVD) com novos conteúdos da TV Escola.</li> <li>- Projeto-piloto do “Computador interativo” (Projetor Proinfo: Projetor, computador, televisão, aparelho de som, microfone, DVD, USB, sistema wireless) a 350 escolas públicas – 1ª fase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Aluno monitor do Proinfo - MEC”;</li> <li>- Curso: Informática Educativa, com os módulos: Informática básica; Noções de Hardware - Configuração e Instalação de Hardware; BROffice; Impress; Calc; Elaboração de Projetos de Informática na Educação; Capacitação Pedagógica em EAD;</li> <li>- “Grupo de Estudo de Informática”.</li> </ul>
<b>2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PROUCA (Programa Um Computador por Aluno) - 2ª e 3ª fases</li> <li>- Programa Banda Larga nas Escolas (57,4 mil escolas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficinas: Formação pedagógica em EAD; TIC e aprendizagem escolar; Construção de blog;</li> <li>- Palestra: “TIC e aprendizagem” (Lígia S. Leite)</li> <li>- Implementação da “Mesa Educacional Alfabeto” em algumas escolas da rede;</li> <li>- Visitas às escolas com LI;</li> <li>- Projeto “TIC na educação” (formação nas escolas);</li> <li>- “Grupo de Estudo de Informática”.</li> </ul>
<b>2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição do “Computador interativo” a 20 mil escolas públicas – 2ª fase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos/oficinas: Formação para utilização de Mesa Educacional Alfabeto; Introdução à educação digital - Proinfo 40; TIC na educação com ênfase na Educação Infantil e séries iniciais;</li> <li>- “Grupo de Estudo de Informática”.</li> </ul>
<b>2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tablet</i> Educacional para professores regentes de escolas estaduais de ensino médio</li> <li>- Programa Banda Larga nas Escolas (730 escolas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos/oficinas: Introdução à educação digital</li> <li>- Proinfo 40; Linux Educacional; BROffice/web; Formação para utilização de Mesa Educacional Alfabeto; Oficina de informática básica; Gênero e sexualidade nas mídias para infância;</li> <li>- "TIC na educação com ênfase na Educação Infantil e séries iniciais" (em escolas da rede municipal);</li> <li>- Curso em 10 ESCOLAS: “TIC na Educação” (ministrado pelos professores dos LI)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Grupo de Estudo de Informática” (neste ano, especificamente, o GE foi denominado “Grupo de Estudos Comunicacionais e Uso de mídias”);</li> <li>- I Seminário de Informática.</li> </ul>
<b>2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tablets</i> de 10” para os diretores e vice-diretores das escolas estaduais de ensino médio;</li> <li>- Montagem de 5 mil LI em escolas rurais e quilombolas (via Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de Linux Educacional (para toda a rede);</li> <li>- Oficinas de <i>Prezi</i> e <i>Movie Maker</i> (para professores dos LI);</li> <li>- Palestra: “Tecnologia e currículo: desafios para a educação” (Núbia Schaper Santos)</li> <li>- “Grupo de Estudo de Informática”.</li> </ul>
<b>2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de “Especialização em Educação na Cultura Digital” (Proinfo Integrado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Grupo de Estudo de Informática”;</li> <li>- Cursos “internos” para o GE: <i>Movie Maker</i>, <i>Audacity</i>, <i>Gimp</i>, <i>Gcompris</i>, jogos educacionais, Recursos de Tecnologia Educacional: Linux e Ubuntu, Mesa Educacional Alfabeto;</li> <li>- Curso presencial de informática para Secretários escolares e Auxiliares administrativos da PJF;</li> <li>- Montagem de Laboratório de Informática em 10 escolas municipais da zona rural de JF.</li> </ul>
<b>2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançamento do aplicativo móvel do catálogo de materiais do Curso de “Especialização em Educação na Cultura Digital” (<i>tablets</i> e <i>smartphones</i> com Sistema Operacional Android 4.0 ou superior).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos/oficinas: Introdução à informática <i>online</i>, Google drive e google docs <i>online</i>, Ferramentas da plataforma Moodle <i>online</i>, Proinfo 40 (Introdução à educação digital), Calc, Impress e Writer; Introdução à Educação Digital; Mesa Educacional Alfabeto;</li> <li>- “Grupo de Estudo de Informática” (alternando oficinas e palestras);</li> <li>- Atendimento presencial às escolas;</li> </ul>
<b>2016</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos/oficinas: Informática básica - Proinfo 40 (Introdução à educação digital); PowerPoint e Impress; Excel e Calc; Ferramentas da plataforma Moodle; Google drive e google docs <i>online</i>; Tecnologias, meio ambiente e sustentabilidade; Noções básicas de Linux;</li> <li>- “Grupo de Estudo de Informática” (“rodas de conversa”: relatos de experiência e palestras);</li> <li>- Atendimento presencial às escolas;</li> <li>- II Seminário de Tecnologias da Informação e Comunicação (palestras, oficinas, relatos de experiência, apresentação de pôsteres e divulgação de pesquisas acadêmicas).</li> </ul>

**Fonte: elaboração própria (SCHUCHTER, 2017) a partir da construção de dados**

\* O Proinfo Integrado continua ativo desde sua implantação e vem exercendo suas funções e promovendo as ações formativas ao longo dos anos (até o final do ano de 2016, data limite desta pesquisa).

Para melhor elucidar a análise dos dados, próximo passo a ser apresentado, exibirei um quadro com todos os elementos que compõem essa investigação, em seus respectivos “contextos do ciclo de políticas” (BALL, 1994) e campos:

**Quadro 5: O “Ciclo de políticas”, sujeitos, campo e instrumentos**

<b>CONTEXTOS</b>	<b>SUJEITOS</b>	<b>CAMPO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>DA INFLUÊNCIA</b>	M1; M2	MEC	Entrevistas
<b>DA PRODUÇÃO DE TEXTO</b>			Revisão de literatura Análise documental
<b>DA PRÁTICA</b>	S1; S2; S3; S4; S5	Secretaria de Educação	Entrevistas Questionário Grupo Focal
	E1 a E7 Professores dos LI (E-LI)	Escolas	
<b>DOS RESULTADOS/EFEITOS</b>	S3; S5	Secretaria de Educação	Entrevistas Questionário Grupo Focal
	Professores dos LI (E-LI) E1 a E7	Escolas	
<b>DA ESTRATÉGIA POLÍTICA</b>	Ações práticas e proposições para lidar com embates e situações sociais específicas (desigualdades, divergências). Este contexto está presente em várias partes da tese, por meio das palavras da pesquisadora, dos autores citados e dos sujeitos pesquisados		

**Fonte: elaboração própria (SCHUCHTER, 2017)**

## **7 A TECELAGEM SE FAZ: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUE PRODUZIRAM SENTIDO À PESQUISA NOS DIFERENTES “CONTEXTOS”**

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa... [...] compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro).

(MIKHAIL BAKHTIN, 2003, p. 290)

Agora trago a análise dos dados propriamente dita, por meio do desenvolvimento de categorias, enquanto meio de classificar os dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com uma visão mais informada e esclarecedora possível do fenômeno estudado, em que todas as informações obtidas pelos instrumentos de investigação foram sendo balizadas entre as questões, os objetivos e a teoria (LÜDKE, 1992). Como ensina Bakhtin (2003), busquei compreender e cotejar as vozes dos sujeitos e autores-referência em seus enunciados e contextos, associando-os ao contexto da pesquisa, numa atitude ativa de busca por pistas, por respostas às inquietudes problematizadoras.

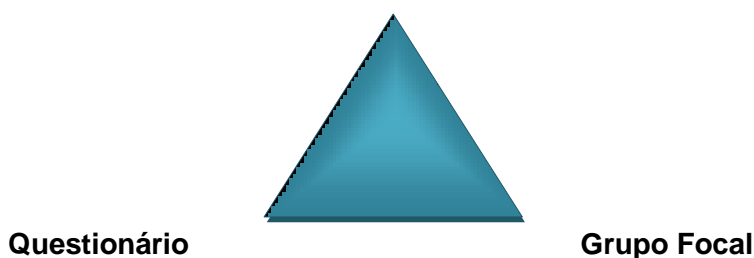
Convém destacar que no tocante à análise dos dados, Laville e Dionne (1999) apontam três maneiras: (a) Modelo Aberto: as categorias não são fixas no início, mas tomam forma durante a análise; (b) Modelo Fechado: categorias fixas, a partir de um referencial teórico; (c) Modelo Misto: categorias definidas a priori, à luz da teoria, mas podem ser revistas em função do que a análise apontar como elementos significativos. Assim, o Modelo Misto foi uma opção viável, em função da teoria, da questão e dos objetivos propostos nesta pesquisa e por todo o encadeamento do processo investigativo, em que algumas categorias (que denomino teórico-metodológicas) já estavam presentes, “intencionalmente”, ao mesmo tempo em que trouxe surpresas em relação aos temas emergentes, não “programados” por mim, mas evidenciados por meio de ideias recorrentes (que se repetiam nos discursos dos sujeitos), relevantes (que respondiam à questão), isoladas (porém significativas) e da ausência de respostas. Tais elementos foram, de alguma forma, tecendo e apontando caminhos para proceder à análise interpretativa, cotejando textos teóricos e dados empíricos.

A partir das proposições de autores que deram embasamento à investigação, sinalizo que os “contextos do ciclo de políticas” (BALL, 1994), nas estruturas macro e micro, foram “visitados”: o “da influência”, ao apresentar o contexto internacional que dita diretrizes e ações que interferem nas políticas públicas educacionais brasileiras; o “da produção do texto”, em que os textos políticos são construídos, via entrevistas com profissionais do MEC e por meio dos textos legais oficiais apresentados; o “da prática”, no processo de releitura/adaptação das políticas públicas do MEC pela SE-JF e pelas escolas, sendo que nestas, pode-se buscar “os efeitos” – ou não – nos espaços, nas práticas, nos atores envolvidos, em sua interface com outras políticas, na busca por soluções, nas escolhas diante das dificuldades/impasses (“estratégia política”). Todos estes aspectos foram conjugados com as dimensões ressaltadas por Condé (2013), tais como: avaliação, “desenho” das políticas, espaços em que ocorrem, quem participa, quem decide, quem faz, quem ganha, que diferença faz, quais as interações de diferentes atores em diferentes contextos etc.

Cabe, ainda, expor que analisei cada um dos instrumentos, formei uma triangulação e busquei a interlocução entre eles, para chegar a uma possível resposta à questão investigativa e ir além da constatação (no intuito de compreender). Deste modo, entrecruzando os dados empíricos com a teoria - num processo construtivo e reflexivo - busquei compreender o processo histórico de implementação das Políticas Públicas de Formação Docente para o Uso das TDIC (PPFDUT) na rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG).

**Figura 5: Triangulação dos dados**

**Entrevistas/Análise documental/Pesquisa bibliográfica**



**Fonte: elaboração própria**

A **análise documental**, a **pesquisa bibliográfica** e as **entrevistas** permitiram mapear o processo de formulação e execução das PPFUT, a História da SE-JF e do CFP; o **questionário** evidenciou os contextos e condições dos LI das escolas e o perfil dos professores; com o **Grupo Focal**, pude reconstruir a História do NTM e das PPFUT na rede municipal de JF.

Desta forma, construí um processo interpretativo de análise, que seguiu os seguintes passos: (a) Leitura dos dados [transcrição das entrevistas e do grupo focal, notas de campo, questionário, documentos]; (b) Releitura e triangulação de todos os dados, selecionando e colorindo os trechos significativos que estavam relacionados às questões investigadas e seus respectivos objetivos; (c) Construção das categorias teórico-metodológicas e “subcategorias”; (d) Releitura de todos os dados, marcando os enunciados que correspondiam a cada categoria; (e) Reflexão sobre esses enunciados; (f) Organização do texto procedendo a recortes dos dados e buscando suporte e aprofundamento na teoria.

**Figura 6: colorindo trechos significativos**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

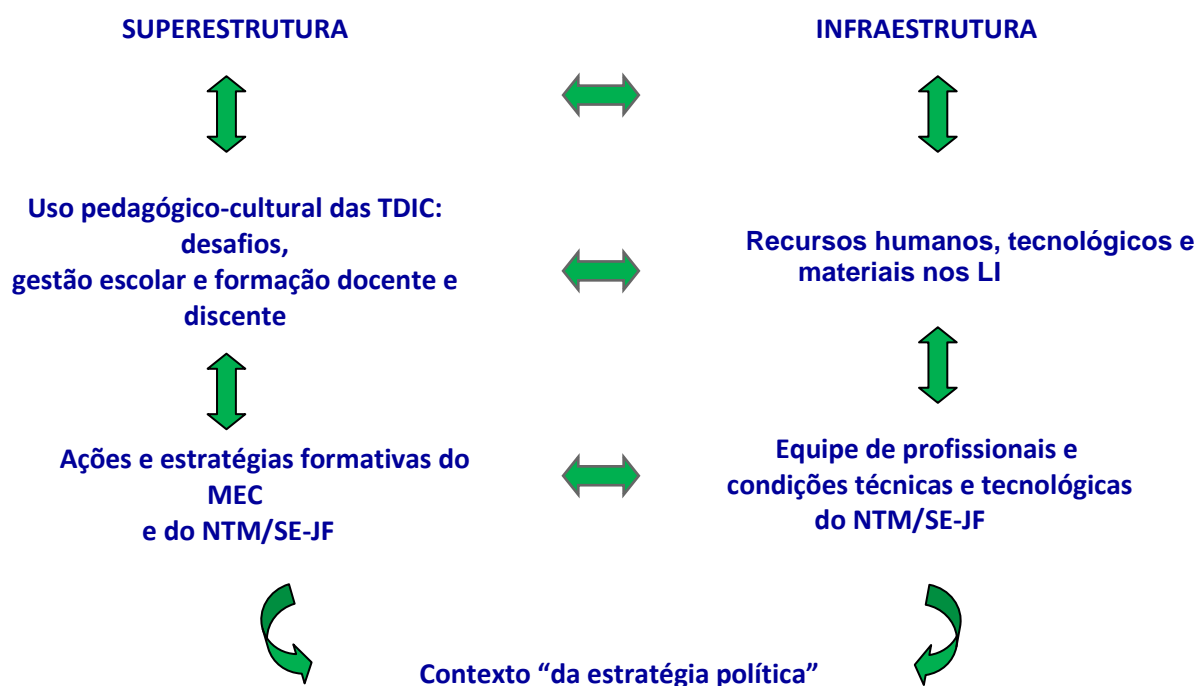
Nesse processo, mergulhei nos dados (parecia estar alheia a tudo e a todos, “fazendo nada”, sem saber para onde ir e como chegar a “algum lugar”) e ponderei sobre os aspectos que envolvem uma política pública, a formação docente, as instituições escolares - inseridas na cibercultura - num movimento catártico de associação com a teoria. Por meio da teoria, aprendi que “a palavra” é fenômeno ideológico e, ao mesmo tempo, se relaciona com o real, estando sempre presente no ato de compreender, refletir e refratar essa mesma realidade, de revelar confrontos de valores e de indicar as transformações sociais (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988). “É por isso que Bakhtin viu a palavra (signo linguístico) como a intermediária entre a infraestrutura (relações de produção e estrutura sócio-política) e a superestrutura (sistema ideológico organizado)” (FREITAS, 1995, p.141), cuja relação pode ser esclarecida “pelo estudo do material verbal” (*Id.*, p. 140): a realidade - social, política, econômica - determina o signo - ideológico. Para Bakhtin (*Id.*), a linguagem humana constitui o sujeito e suas relações sociais e se materializa para referenciar e representar o mundo.



Ousando transpor para a questão investigada, considere a infraestrutura como a “arquitetura” dos LI das escolas e do NTM/SE-JF (recursos humanos, tecnológicos e materiais, as condições de trabalho) e a superestrutura como a “arquitetônica<sup>92</sup>” (um todo integrado no fomento à cultura digital: o político, o pedagógico, o histórico, o cibercultural, a ideologia, a postura pessoal, a vontade, as relações e interações humanas que constituem a “consciência”).

E, diante de páginas coloridas, emergem duas categorias teórico-metodológicas. A Categoria 1: INFRAESTRUTURA, a Categoria 2: SUPERESTRUTURA e as subcategorias a elas relacionadas, que são “interdependentes” (BRUNO, 2007, p.119) e penso poder configurá-las da seguinte maneira:

**Figura 7: Categorias teórico-metodológicas e subcategorias**



**Fonte: elaboração própria (SCHUCHTER, 2017)**

<sup>92</sup> “A arquitetônica é a criação de um todo integrado. (...) Um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido. O ‘todo’ tem relação com o acabamento” [interação e atividade autoral]. “Uma arquitetônica do pensamento bakhtiniano defende que as categorias desenvolvidas em seus estudos devem ser compreendidas em diálogo” (COVRE, NAGAI, MIOTELLO, 2009, p.15-16), em que os signos emergem dentro da interação social e “comportam em si índices de valores que espalham e constituem os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde circulam.” (*Id.*, 93). Quando se diz “arquitetônica de Bakhtin” remete-se ao conjunto de sua obra, que é um todo integrado, onde um conceito se relaciona com outro conceito.

É relevante lembrar que no processo de produção dos dados, o pesquisador, como parte ativa da pesquisa, faz opções, recortes, escolhas e é a interpretação (singular) dos dados que lhes traz significado e autoria. Desta forma, cito, a seguir, algumas falas dos sujeitos, que ocupam lugares e pontos de vista diferentes e, por vezes, contrastantes, para expor o fluxo da pesquisa. A incompletude (freireana; bakhtiniana), acredito, é uma característica da pesquisa qualitativa na abordagem histórico-cultural. Essa pesquisa está sendo construída (a cada nova leitura, emergem novos desdobramentos) num trabalho contínuo de interlocução com o outro e suas palavras (que estão nas falas, nos textos, nos documentos, nos silêncios, na produção de sentidos). Porém, reflito: como garantir a “polifonia” das diferentes vozes desses sujeitos? Também fiquei intrigada ao assistir a um exame de qualificação em que um membro da banca (Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes - PPGE-UFJF) alerta que “toda pesquisa porta um movimento instituinte e, se tratando de pesquisa em educação, precisa de um plano ético para avançar pedagogicamente”. Como avançar pedagogicamente? Acredito que as respostas virão pela forma de expor, eticamente, as vozes dos sujeitos, inseridos nos episódios/contextos, que deram sentido e edificaram esta pesquisa. Buscando, também, trazer para esses sujeitos pesquisados e aos que leem este texto, contribuições para (re)pensarem suas práticas educativas e suas buscas por conhecimento acerca do movimento de participação e construção das políticas públicas.

Relembro, ainda, que a abordagem do ciclo de políticas de Ball (BALL, 1994; MAINARDES, 2006) indica a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas educacionais, enfatizando os “processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p.49). Tal fato não pode ser desconsiderado, pois, durante a realização da pesquisa, vimos que o MEC veicula muitas informações em seus documentos - cujos excertos serão mencionados - que, na realidade, não acontecem e/ou não são viáveis para as escolas ou para as Secretarias de Educação, como será demonstrado ao longo da análise de dados.

## 7.1 CATEGORIA TEÓRICO-METODOLÓGICA 1: INFRAESTRUTURA

### 7.1.1 Recursos humanos, materiais e tecnológicos dos LI

Para desenvolver essa categoria, trago a tabulação de alguns elementos do questionário e citações de falas dos sujeitos pesquisados. No total de 82 escolas com LI que receberam o questionário, tive o retorno de 34<sup>93</sup>. Apesar de que minha expectativa era receber maior número de questionários, as respostas obtidas foram bem representativas.

Sobre instalações do LI, temos declarações contrastantes, entretanto, prevalecendo aspectos negativos, como veremos nos depoimentos abaixo.

O número de computadores nos LI variou de 7 a 40, prevalecendo uma média de 17 computadores; sendo que um LI possui 30 e um possui 40 (esse último vem com a “explicação”: *A escola é polo de um curso a distância e, para tal, a instituição teve participação na organização do espaço*). O número de computadores funcionando oscilou entre 7 e 33, com média de 14 computadores. Porém, o número de computadores com acesso à internet variou de 1 a 33, com uma média de 12, sendo que duas escolas não têm internet e muitos profissionais denunciaram as dificuldades com uma conexão lenta e limitada. Eis comentários relevantes de **professores de LI (E-LI)**<sup>94</sup>:

**Necessita melhorias na infraestrutura do LI.**

**A sala é pequena e o número de computadores não satisfaz as realidades das turmas (que têm uma média de 25-30 alunos).**

<sup>93</sup> Fui a três reuniões mensais do GE Informática, falando sobre o questionário, sua importância e pedindo a colaboração dos professores. Mandei e-mails com o link para o questionário (elaborado no *Google Drive*) e relembrando sobre o prazo para respostas. Ampliei o prazo para que respondessem por 2 (duas) vezes. Telefonei para a maioria das escolas, pedindo que a escola participasse desse levantamento, feito a partir do questionário. **Essa é uma característica do grupo, pois também não deram retorno para a coordenação do NTM quando do levantamento, em 2015, das condições da internet nas escolas e somente quatorze professores dos LI fizeram um relato de experiência, pedido por esta mesma coordenação, em agosto de 2016, para que fossem selecionados para publicação na revista "Cadernos para o Professor".**

<sup>94</sup> Os 34 professores dos LI serão nomeados, nesta pesquisa, como **E-LI (Escola - Laboratório de Informática)**, porém, quando forem anunciados e apresentados em bloco, como nesta parte, não considere necessária a denominação e numeração, que seria repetitiva.

Tenho algumas dificuldades com o laboratório, **as máquinas são muito antigas [...] não tenho internet na escola.**

No laboratório tem **poucos computadores, não tem cadeiras apropriadas, tem problemas na rede elétrica, os computadores vivem desligando.**

**Uma das paredes é muito úmida, impedindo de colocar computadores perto dela. A instalação elétrica é precária.**

**Internet muito lenta, já que é uma linha para toda a escola.**

**A dificuldade é o número reduzido de computadores que temos no laboratório; às vezes um ou outro estraga; a manutenção é difícil. Trabalho com rodízio dentro de uma mesma turma: em uma semana, pego de 10 a 15 alunos e na outra, pego os outros 10 ou 15 que não tenham vindo na semana anterior. Não gosto da situação de não poder passar a senha do Wifi para meus colegas professores e nem para os alunos.**

**Como o espaço do laboratório é pequeno e só tem uma média de oito computadores funcionando, tenho que dividir a turma em dois tempos de 20 minutos para cada grupo.**

Algumas informações obtidas pelo questionário foram reforçadas com o depoimento de S5 (atual responsável pelo NTM-JF):

**S5: As escolas estão ficando com as máquinas obsoletas. Não conseguem consertar, não conseguem material e o número vai sendo reduzido. O laboratório que antes tinha 20 máquinas hoje tem 10 ou 5, quando estão funcionando. Nós não sabemos onde isso vai parar e nem como vamos gerir isso.**

Evidencia-se, com tais relatos, que não são as propostas pedagógicas que definem os espaços dos LI, mas os professores vão adequando as suas práticas ao espaço que têm. Esse espaço muitas vezes é limitado, inadequado e perde, no entanto, sua significação e seu propósito “como aquilo que é constituído pela distensão dos lugares [construídos historicamente], como relacional e dinâmico” (LEMOS, 2013, p.53). Bonilla e Fantin (2015), ao mencionarem o tradicional modelo ‘laboratório de informática’, que delimita o uso das tecnologias, o adjetivam como “excludente, porque enquanto um grupo usa, os outros estão fora, não sendo possível usar um mesmo laboratório por toda uma escola, ao mesmo tempo” (p.105). Igualmente, a falta de internet ou internet lenta é um fator que incomoda, limita e desestimula o trabalho do professor de LI.

Vale destacar, nesse momento, que, em 2014, foi veiculado na mídia televisiva<sup>95</sup> que dez escolas municipais da zona rural de Juiz de Fora passariam a ter acesso à internet, receberiam computadores e lousa interativa, por meio do Programa Proinfo Integrado. O investimento anual seria de R\$ 169 mil por ano. O objetivo, segundo o depoimento do Secretário de Educação à época, era propiciar a inclusão digital dos alunos, além de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. No final de 2015, eu consegui um contato com nove escolas de zona rural e obtive o seguinte quadro: cinco têm internet e laboratório de informática funcionando; três têm o LI montado, porém, desativado e sem internet; uma têm LI também desativado e “a internet é precária, o sinal é muito ruim, a rede de celular é muito recente”, segundo a diretora da instituição educacional.

Sobre o acesso à internet e o Programa Nacional de Banda Larga, Lemos e Marques (2012) pontuam que “pode ser visto como um plano de inclusão digital” (p.9) e alertam que

Também é fundamental aperfeiçoar as metas de oferta de conexão em áreas rurais. O governo tem em seu horizonte de preocupações o acesso à internet em cidades pequenas, mas no que se refere às áreas mais afastadas das sedes dos municípios, há pouca mobilização. (LEMOS; MARQUES, 2012, p.20)

Enquanto temos essa realidade nas instituições, o MEC, contraditoriamente, assegura que:

*Complementando as ações do Proinfo Integrado, o MEC também disponibiliza para as escolas públicas, através de um acordo firmado com as operadoras de telefonia do país, o **Programa Banda Larga nas Escolas com objetivo de universalizar e democratizar o acesso à informação e inclusão digital de professores e alunos** (BRASIL, 2008).*

Bonilla e Pretto (2015), analisando possíveis causas da falta de sintonia da escola com a cultura digital, se baseando nas políticas públicas de inserção das tecnologias digitais na sociedade brasileira e nas escolas e nas práticas desenvolvidas em escolas que participaram do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), na Bahia e em Santa Catarina, explicitam situações semelhantes à encontrada em Juiz de Fora:

---

<sup>95</sup> <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2014/07/escolas-municipais-da-zona-rural-de-juiz-de-fora-recebem-internet.html>

Realidade cotidiana das escolas que apontam claramente para uma ausência de conexão, seja por não estar ativa, seja por conta da baixa velocidade da conexão e falta de estabilidade do sinal. No que diz respeito às escolas rurais, a situação ainda é mais crítica, apenas 14% delas possuem conexão à internet, sendo que banda larga só está disponível em 7% das escolas. Esse quadro mostra que a conexão das escolas não pode ficar sob a responsabilidade única das operadoras privadas, demandando políticas públicas que garantam que o acesso à internet seja de qualidade. [...] O sujeito social, com seus dispositivos móveis, pode não estar na rede o tempo todo, mas deve ter a disponibilidade da rede todo o tempo; e esta é uma diferença fundamental para a educação, uma vez que nesse processo, as redes sociais e a produção do conhecimento, de forma colaborativa, são intensificadas". (p.504)

Sobre papel e tinta para impressão de trabalhos dos alunos: apenas oito escolas sempre têm; quinze, às vezes e nove, nunca. Eis alguns comentários tecidos pelos **professores de LI (E-LI)** a respeito:

**Impressora com falta de tinta.**

**A manutenção é muito deficiente.**

**Material é bem difícil.** Isso dificulta expor atividades dos alunos.

Há uma impressora a laser, preto e branco, conectada ao laptop de uso do Professor de Informática. Mas **a impressora deveria estar conectada aos outros computadores para permitir a impressão dos trabalhos dos alunos. E se fosse colorida, seria melhor**, pois o público-alvo prioritário (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) faz muitos trabalhos que usam cores.

**A impressora fica na sala da direção.**

**A impressora fica na secretaria [da escola].**

São gritantes as contradições dentro de uma mesma rede de ensino, observando o papel diferencial da equipe gestora (gestão e coordenação pedagógica) da escola na valorização do LI, em termos materiais. O apoio e o envolvimento dessa equipe podem representar, inclusive, conquistas para que ocorra aumento do número de computadores e sua manutenção para que os equipamentos funcionem. São escolhas e percepções sobre a necessidade de uma ampliação do uso das TDIC nas escolas. Os **professores do LI (E-LI)** elogiam e enaltecem a equipe quando percebem esta valorização:

**Tudo que preciso para o laboratório, a direção fornece. O laboratório é ótimo.**

**O LI da escola é ótimo, bem equipado e em perfeitas condições de uso.**

**As equipes da escola (gestores, coordenadores) dão assistência necessária para que ocorram eventos de culminância dos projetos desenvolvidos e dão suporte material.**

**A direção da escola sempre atende as necessidades e manutenção do laboratório de informática.**

Andrade *et al.* (2015), ao narrar experiências do Proinfo em Pernambuco, mencionam que a situação de infraestrutura e de uso dos laboratórios de informática nas escolas visitadas foi diversificada, reforçando a perspectiva de que a implementação de políticas públicas em Educação precisa considerar a variável “contexto escolar” que, no estudo, realçou também contrastes de problemas técnicos, de infraestrutura e humanos:

Em algumas escolas encontramos laboratórios organizados, bem iluminados e com ventilação adequada, mas sem que os computadores estivessem funcionando. Em alguns desses laboratórios os computadores disputavam o espaço com diferentes tipos de objetos, como, por exemplo, instrumentos da banda de música, livros didáticos e estoque de material de consumo em geral. Em outras escolas, embora o ambiente estivesse apropriado, os computadores se encontravam nas caixas e os gestores ainda estavam buscando uma solução para instalá-los. (ANDRADE *et al.*, 2015, p.63-64)

As situações infraestruturais detectadas nas escolas do município de Juiz de Fora são um reflexo do que acontece no país, de acordo com o “Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo nº 16, sobre Infraestrutura de Tecnologia da Informação para a Educação Básica Pública – Proinfo” (BRASIL, 2013) que avaliou 56.510 laboratórios, sendo 34.223 urbanos e 22.287 rurais.

Dos 56.510 laboratórios da base de dados fornecida no momento da aferição das equipes de auditoria da CGU (Controladoria Geral da União):

- O número de laboratórios entregues, porém não instalados, é superior a 12.610;
- 26.640 estão em funcionamento com espaço e mobiliário adequados;
- A falta de capacitação de professores e técnicos, que deveria ser oferecida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) é uma falha que atinge pelo menos 9.057 laboratórios urbanos e 6.288 laboratórios rurais (Total 15.345);

- dos 56.510 laboratórios: pelo menos 8.509 laboratórios urbanos e pelo menos 5.345 laboratórios rurais não oferecem inclusão digital ou informática na educação para alunos ou para a comunidade, apresentando baixo aproveitamento dos recursos;

- Pelo menos 774 laboratórios em funcionamento nas escolas rurais e 456 laboratórios da zona urbana apresentam graves riscos aos equipamentos devido a problemas na proteção contra agentes agressivos (poeira, chuva, goteiras, infiltrações, mofo, rachaduras). A falta de segurança física para os equipamentos é um problema que atinge pelo menos 2.604 laboratórios urbanos e 1.676 laboratórios rurais.

Não consegui informações sobre como foram utilizados os dados obtidos com esse diagnóstico.

Siqueira (2014), ao narrar sobre o projeto “Laboratório Mídia-Educação” da Universidade do Triângulo Mineiro (MG), que oferece cursos de curta duração a estudantes e professores da educação básica, resume a situação de muitas escolas:

Talvez a maior barreira para a concretização da proposta seja a estrutura escolar. Tão logo comecem a frequentar a sala de aula [...] os licenciandos questionam a viabilidade da mídia-educação com salas de aula lotadas, professores sobrecarregados, obrigados a trabalhar em duas, até três escolas diferentes para ter um salário razoável, falta de equipamentos e de acesso de qualidade à internet, falta de pessoal de apoio técnico.” (p.65)

### **7.1.2 Equipe de profissionais e condições técnicas e tecnológicas do NTM (SE-JF)**

Segundo os "Critérios para a criação e operacionalização dos NTE/NTM" (BRASIL, 2007b), compete às Secretarias de Educação dos governos locais:

- *Providenciar a contratação e manutenção funcional do pessoal (pedagogos e técnicos de suporte de TIC) que comporão o quadro do NTE/NTM;*
- *Providenciar as devidas instalações físicas do NTE/NTM, em acordo com o Plano Didático-Pedagógico estabelecido.*

E em relação à "Estrutura Básica do Plano Didático-Pedagógico" (*Id.*) de um NTE/NTM, temos:

*Para o bom funcionamento do NTE/NTM, o mesmo deve possuir, como parte do corpo efetivo de funcionários, no mínimo, um coordenador, um multiplicador e um técnico de suporte (BRASIL, 2007b, p.5).*



Infelizmente, detectei algumas dificuldades no NTM-JF que está, assim como as escolas, em condições materiais e tecnológicas bastante problemáticas, além de um quadro funcional defasado em termos de quantitativo, como podemos detectar nas falas:

**S3: As nossas instalações [SE-JF] são precárias. A gente não consegue fazer atividades da forma como deveria ser porque não temos instalações. Por exemplo: esse gabinete de computadores são os últimos computadores recebidos... do pregão 2012. [...] Esses aqui são os melhores computadores [foto a seguir] e não estão ligados.**

**Lúcia: Não estão ligados?**

**S3: Não, porque nós não temos instalação elétrica.**

Lúcia: E vocês já pediram...

**S3: Já! Já pedimos, o técnico já veio fazer orçamento... Tem inclusive que trocar o disjuntor, que não aguenta todos os computadores ligados... E isso limita muito as nossas ações...**

**Figura 8: Computadores recebidos pelo NTM ainda não instalados - precariedade da rede elétrica na SE-JF**

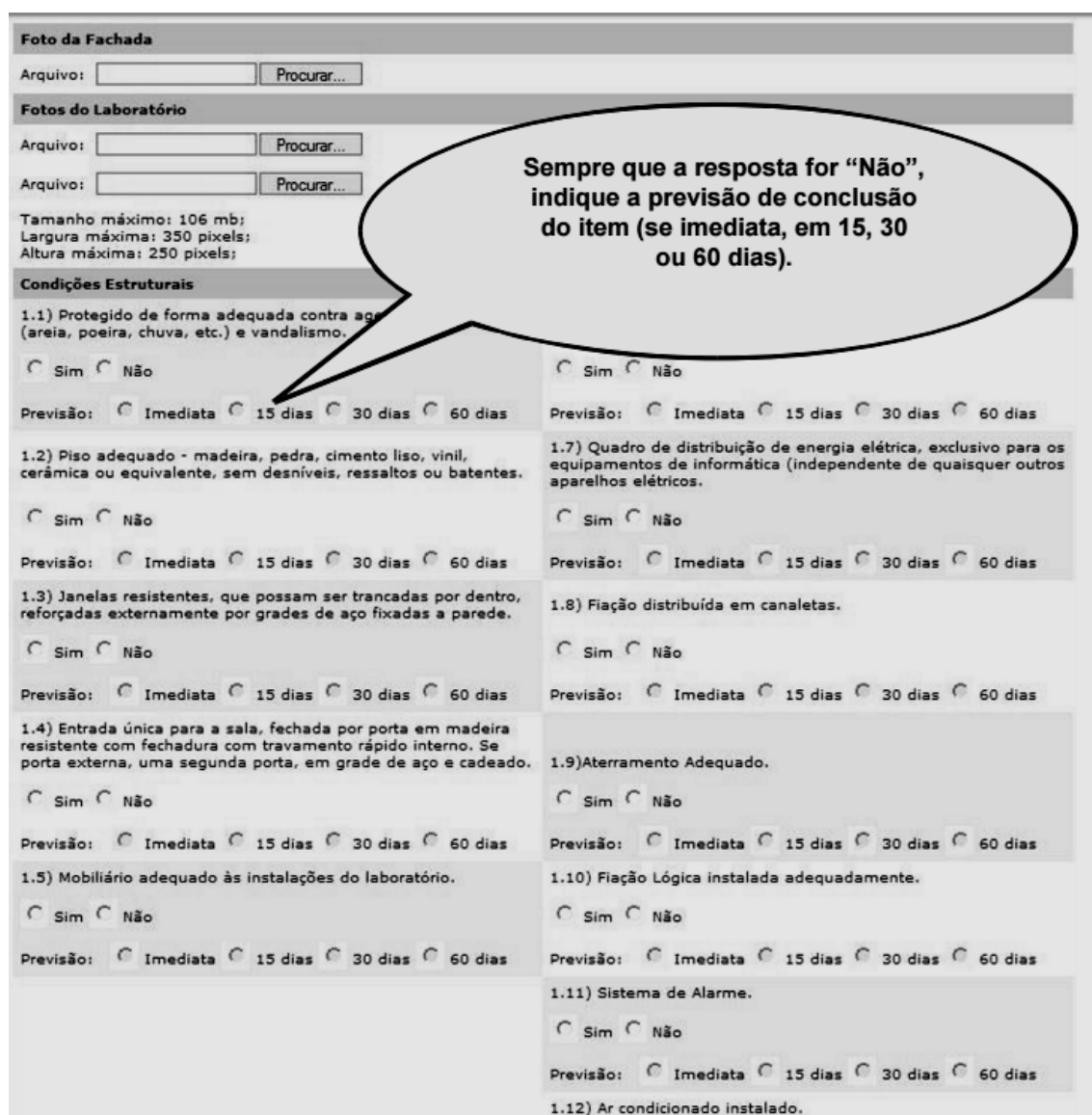


**Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora**

Esta circunstância narrada sobre problemas com a instalação elétrica (que foi apresentada também por algumas escolas) é angustiante, preocupante e, de certo modo, até descabida. Uma das dimensões do PAR (2007), enquanto instrumento para o diagnóstico minucioso da situação educacional e atendimento de demandas, se relaciona à “Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos” e em 2010, o MEC, no termo de “Adesão ao ProInfo utilizando o sistema SIGETEC” (p.12), apresentou em sua página:

9. [...] A infraestrutura da respectiva escola deverá ser atestada, conforme a realidade. • Se a infraestrutura já estiver pronta (adequada), insira 3 (três) fotos: 1 (uma) da fachada e 2 (duas) internas da sala do laboratório. Procure focalizar as instalações elétricas e de segurança (grades nas portas e janelas, por exemplo). Após inseridas, as fotos poderão ser visualizadas abaixo do formulário. • Preencha todas as questões relativas às condições estruturais da sala de informática. Se a resposta for “Não”, indique a previsão de conclusão do item (se imediata, em 15, 30 ou 60 dias). (veja indicação na figura)

Figura 9: Página da SIGETEC - adesão ao Proinfo (2010)



**Foto da Fachada**  
Arquivo:  Procurar...

**Fotos do Laboratório**  
Arquivo:  Procurar...  
Arquivo:  Procurar...  
Tamanho máximo: 106 mb;  
Largura máxima: 350 pixels;  
Altura máxima: 250 pixels;

**Condições Estruturais**

1.1) Protegido de forma adequada contra agentes atmosféricos (areia, poeira, chuva, etc.) e vandalismo.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.2) Piso adequado - madeira, pedra, cimento liso, vinil, cerâmica ou equivalente, sem desníveis, ressaltos ou batentes.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.3) Janelas resistentes, que possam ser trancadas por dentro, reforçadas externamente por grades de aço fixadas a parede.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.4) Entrada única para a sala, fechada por porta em madeira resistente com fechadura com travamento rápido interno. Se porta externa, uma segunda porta, em grade de aço e cadeado.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.5) Mobiliário adequado às instalações do laboratório.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.6) Instalação adequada de tomadas elétricas.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.7) Quadro de distribuição de energia elétrica, exclusivo para os equipamentos de informática (independente de quaisquer outros aparelhos elétricos).  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.8) Fiação distribuída em canaletas.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.9) Aterramento Adequado.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.10) Fiação Lógica instalada adequadamente.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.11) Sistema de Alarme.  
 Sim  Não  
 Previsão:  Imediata  15 dias  30 dias  60 dias

1.12) Ar condicionado instalado.

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5775-sigetec-adesao-prefeituras-alterado&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5775-sigetec-adesao-prefeituras-alterado&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)

O MEC, as Secretarias de Educação e as escolas não estão cumprindo os acordos? Ao elaborar o PAR, as escolas não estão contemplando as TDIC? O MEC

dá recursos financeiros suficientes para que os entes federados cumpram com suas atribuições? Ou seria necessário investigar como estão sendo usados estes recursos?<sup>96</sup>

Na SE-JF não há uma equipe de trabalho somente ligada ao NTM, mas que trabalha com eventos de formação, independente de ser da área de TDIC:

**S3: Porque, na verdade, a nossa organização enquanto NTM é uma organização no papel, porque o NTM precisa ter uma equipe para o NTM. [...] Mas nós fazemos parte da supervisão de formação continuada dos profissionais de educação e, assim, nós não estamos envolvidos só na formação de informática, mas nós estamos envolvidos na formação de tudo que envolve a Secretaria de Educação; as nossas ações não são direcionadas só para isso.**

Segundo os profissionais do MEC (M1 e M2), o NTM deveria funcionar de forma bastante diferenciada ao que vem se processando na rede municipal:

**M1: Com a adesão de que já falei, os entes municipais e estaduais são responsáveis pela organização local do Proinfo e devem disponibilizar professores formadores e técnicos de suporte nos Núcleos Tecnológicos Estaduais - NTE e Municipais - NTM. [...]**

**Esses núcleos presenciais de aprendizagem se caracterizam como a base operacional da equipe que dá apoio técnico, tecnológico e pedagógico às escolas de sua abrangência regional, ou seja, que são responsáveis pela efetivação dos cursos de formação continuada de professores / gestores oferecidos no âmbito do Proinfo Integrado.**

E M2 chega a afirmar que deve haver tutores para mediar os cursos:

**M2: [Os cursos] são ministrados pelos profissionais dos Núcleos e por tutores selecionados pelas equipes locais do Proinfo.**

Desde o início, conforme as “Diretrizes do Proinfo” (1997), o MEC “garantia” a otimização dos recursos públicos: *pela exigência de infraestrutura física e de suporte técnico para funcionamento dos equipamentos* e dentre suas diretrizes estratégicas já indicava: *promover o desenvolvimento de infraestrutura de suporte técnico de informática no sistema de ensino público*. Todavia, nos dias atuais, as escolas ainda

---

<sup>96</sup> Caro leitor, a cada pesquisa bibliográfica, a cada busca, a cada releitura que faço para analisar os dados e compor a tessitura dessa tese, vejo que ela poderia se desdobrar em muitas outras questões, mas continuemos narrando sobre a realidade de Juiz de Fora (é preciso!).

não conseguem esse apoio técnico, como fica evidenciado por um professor e pelos próprios profissionais do NTM, atuando, às vezes, em “desvio” de suas funções:

E6: O que me faz desanimar do trabalho com informática, apesar do meu pioneirismo na rede, junto com meus colegas pesquisados, é a **falta de assistência técnica aos laboratórios de informática... burocracia no atendimento dos técnicos para realizar a assistência.**

S3: **Teoricamente nós teríamos que ter mais uma pessoa que seria o apoio técnico, mas nós não conseguimos isso.** Quando uma escola precisa de um apoio técnico, eu mesma vou às escolas. Eu faço o diagnóstico da situação quando são problemas mais leves, digamos assim, **eu mesma resolvo.**

S5: A garantia [dos computadores] já foi perdida. A orientação da secretaria hoje é que cada escola por si procure por sua garantia, porque **na secretaria não tem ninguém para mandar para as escolas para consertar as máquinas.**

Percebemos, claramente, que o número de integrantes do NTM é insuficiente para atender a demanda das escolas, em termos de formação docente e apoio técnico na manutenção de computadores.

Para ilustrar uma possibilidade de trabalho integrado de um Núcleo de Tecnologia, Pavanelli-Zubler (2016), relata uma experiência no estado de Mato Grosso e traz um modelo de organização e montagem [por meio de processo seletivo] de uma equipe formadora/multiplicadora, que atua desde a formação, acompanhamento até a avaliação das políticas de formação - que são desenvolvidas com o acompanhamento dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básicas, os Cefapros, que têm professores formadores atuam nas áreas do conhecimento, por disciplinas e também nas especificidades:

[...]. **A Tecnologia Educacional passou a compor as especificidades a partir da junção dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) com os Cefapros. Portanto, houve a partir de 2008, processo seletivo para professores que tinham interesse em atender especificamente a Tecnologia Educacional.** Os Cefapros estão distribuídos em 15 polos, estrategicamente localizados. [...] Na concepção de trabalho em rede, atuam a partir de concepções gerais e planos locais de trabalho, articulam e viabilizam a formação continuada de forma descentralizada. [...] Neste Cefapro existe uma equipe de tecnologia educacional composta por 3 professores formadores específicos da tecnologia [um atua também oferecendo suporte técnico aos equipamentos e softwares]. **Além desses profissionais específicos da tecnologia, o Cefapro possui mais 24 professores formadores e 7 profissionais na equipe administrativa e gestora.** Todos os anos a equipe elabora um plano de ação a partir de levantamentos realizados de diferentes formas: questionário

**respondido por todas as 54 escolas que compõem o polo; avaliações realizadas ao final de cada formação ocorrida no ano anterior; avaliação realizada pela própria equipe e pelos gestores do Cefapro.**  
(p.4-5)

Podemos perceber que a Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso apresenta disposição e organização no que tange às políticas de formação continuada dos profissionais, com ênfase e valorização na formação tecnológica, se diferindo muito da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Contudo, no “Guia prático de ações para municípios - Plano de Ações Articuladas 2011-2014”, o MEC (BRASIL, 2011) aponta que os municípios devem realizar ações, por exemplo, na Dimensão 1 (“Gestão Educacional):

- *Identificação dos servidores, suas lotações, funções/ cargos que exercem e formação, a partir do organograma da secretaria municipal de educação, apontando vagas existentes e setores que necessitam de novos servidores para planejar a contratação. (p.16)*
- *Visita de técnicos da prefeitura municipal (preferencialmente da área de Informática) à secretaria municipal de educação e às escolas para verificação da situação das escolas municipais em relação à quantidade e condições dos computadores e do acesso à rede mundial de computadores. (p.26)*

Na dimensão 4 (“Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos”), na Área “Uso de Tecnologias”:

- *Identificar a necessidade de ampliação, reforma ou adequação de espaços existentes em escolas para implantação de dois laboratórios (de Ciências e de Informática) ou manutenção dos existentes, inclusive para atender às demandas da educação integral, planejando, também, a aquisição dos insumos necessários à realização das atividades pedagógicas em cada escola da rede. (p.113)*
- *Realizar o levantamento das escolas que dispõem de equipamento de Informática em condições de acessar a rede mundial de computadores. (p.115)*

As ações estão previstas pelo próprio governo federal - que as aponta como possíveis e desejáveis - mas nota-se a desarticulação entre as propostas e suas realizações propriamente ditas, como vem sendo demonstrado por esta pesquisa e pela revisão de literatura que a apoia e referencia.

Em suma, vê-se, nesta categoria, que:

- o “texto oficial”, por si só, não garante a efetivação das propostas, não atendem à demanda de número de máquinas e à de conexão à internet, não dá autonomia financeira suficiente aos NTE/NTM e às escolas;

- ainda há escolas sem LI; há LI sem internet ou com internet lenta e com problemas na rede elétrica; alguns funcionam em espaços limitados e inadequados, sem manutenção de equipamentos;

- os LI da rede municipal de ensino de JF apresentam características diversas, já que alguns estão muito bem estruturados;

- o NTM-JF está em condições materiais e tecnológicas bastante problemáticas, além de um quadro funcional insuficiente (com sobrecarga de funções, trabalhando com vários cursos e eventos de formação, independente de ser da área de TDIC) para atender as demandas - de formação docente e apoio técnico - das escolas;

- nos documentos oficiais há uma visão muito positiva sobre as políticas, mas não são levadas em consideração as condições em como se efetivam - ou não - no contexto “da prática”.

Acredito que a proposição de uma política educacional deve induzir a uma mudança qualitativa, para muito além da quantitativa.

## 7.2 CATEGORIA TEÓRICO-METODOLÓGICA 2: SUPERESTRUTURA

### 7.2.1 Uso pedagógico-cultural das TDIC: desafios, gestão escolar e formação docente e discente

O computador – e qualquer outro equipamento ou produção científica e cultural – será pedagógico no momento em que o professor (qualificado!) dele se apropriar em sala de aula ou em qualquer outro processo formativo, formal ou informal. [...] É necessário compreender a importância dos computadores na escola para que ela, no seu conjunto, envolvendo professores, alunos e comunidade, possa se estabelecer nas redes de conexões com o mundo. Dessa forma, alunos e professores vão conversar com os outros através das mensagens instantâneas, vão participar de redes sociais, produzir conhecimento nas wikis e blogs espalhados pelo mundo, produzir textos, vídeos, imagens e culturas a partir da própria cultura local e, no momento em que isso estiverem fazendo, estarão se relacionando com a cultura e a ciência instituída. Assim, produzirão efetivamente conhecimentos e culturas de forma permanente.

(MARIA HELENA BONILLA; NELSON PRETTO, 2015)

Esta subcategoria vem ao encontro do que Bonilla e Pretto (2015) expressam sobre o uso pedagógico<sup>97</sup> das tecnologias e vai discorrer sobre como vem ocorrendo este uso nas escolas, sua inserção nos PPP, a formação dos professores, o respeito - ou não - pelos interesses dos alunos, o apoio da gestão e coordenação pedagógica, entre outros.

É interessante também aqui destacar o que Gatti, Barretto e André (2011) sugerem: “o conhecimento e a consideração das características dos docentes, as peculiaridades do currículo adotado e da própria rede de ensino, permitem a realização de ações mais aderentes às necessidades das escolas” (p.266). Logo, ao pensarmos em formação docente para o uso das TDIC nas escolas, faz-se mister conhecer o professorado que atua nos LI.

Importante frisar que descreverei de acordo com as respostas obtidas no questionário, pois não tive acesso a dados oficiais que mostrassem o quantitativo de professores, apesar de, desde o início da pesquisa ter tentado esses dados: por meio do 1º ofício enviado à SE-JF (2014), das entrevistas (2014, 2015) e e-mail (2016) para S3. No Grupo Focal, S5 expressa:

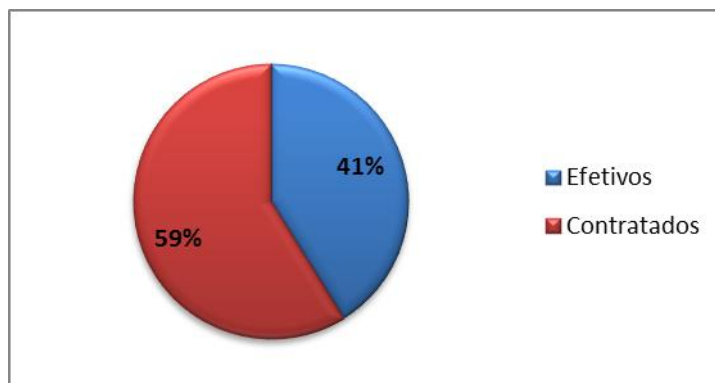
**S5: Sobre os professores dos Laboratórios de informática, eu não tenho os dados precisos e exatos.** Tem escolas que tem professores nos Laboratórios nos três turnos, isto é, três professores para atender cada turno e tem outra escola que também tem três turnos, mas tem um único professor para atender os três turnos. [Tem escola que não tem professor de LI]. **O último levantamento feito sobre tudo que envolve tecnologia, na escola, foi o que o E4 fez, em 2010. Depois, paramos de ir às escolas e em 2010 perdemos este controle.**

Esta fala de S5 mostra a ausência de informação e de acompanhamento do trabalho dos professores de LI pela equipe de formação do NTM-JF e denota um distanciamento e certo descompromisso da SE-JF com a própria formação docente para o uso das TDIC e com a inclusão digital dos profissionais da rede municipal.

As respostas ao questionário demonstram um grupo de professores dos LI bem heterogêneo: temos profissionais com tempo de profissão que varia de 2 a 29 anos; sendo que no trabalho no LI, o tempo varia de 1 ano a 16 anos. Do total de 34, há vinte contratados e quatorze efetivos:

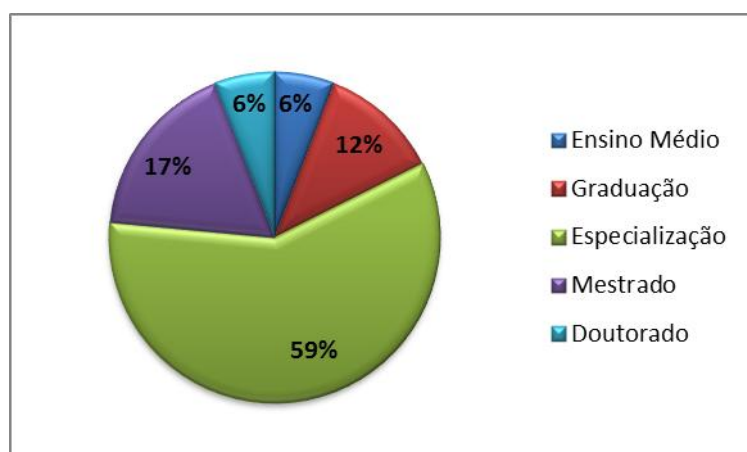
---

<sup>97</sup> Optei pela expressão “uso pedagógico-cultural” - e não somente uso pedagógico - por considerar as TDIC como instrumentos mediadores da cultura hodierna; acreditando que o uso pedagógico deve se fundir com o uso cultural.

**Gráfico 1: Situação funcional dos professores dos LI**

Fonte: dados da pesquisa

No total de respondentes, seis professores fizeram o curso “Proinfo 40”, dois fizeram o “Proinfo 100”, um fez “Elaboração de projetos” e um o “Curso de especialização Mídias na Educação”; os demais fizeram cursos variados, independentes do MEC e um profissional assinalou que não tem nenhum curso e que trabalha a partir da experiência prática. Prevaecem, na formação, cursos de especialização (20 profissionais), sendo que dois professores possuem apenas o ensino médio e dois possuem doutorado:

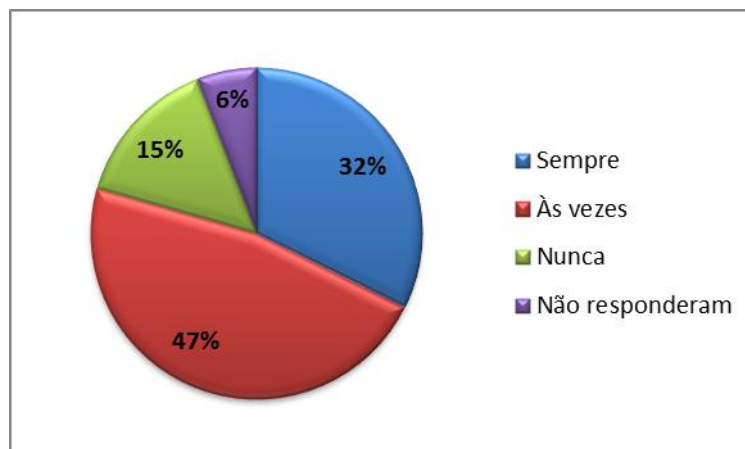
**Gráfico 2: Formação dos professores dos LI**

Fonte: dados da pesquisa

Em relação à participação nos cursos para o uso das TDIC, oferecidos no NTM da SE-JF, 11 professores dos LI que responderam o questionário sempre participam, sendo que 21 (62%), **às vezes** ou **nunca** participam:



**Gráfico 3: Participação em cursos para o uso das TDIC no NTM-JF**



**Fonte: dados da pesquisa**

S5 desabafa sobre a dificuldade de trazer o professor para essa formação e S3 indica que há certo comodismo e indiferença nesse profissional, dificultando um diálogo – que poderia ser profícuo – entre SE e escolas. Tal episódio sinaliza, novamente, a falta de proximidade entre essa instância e professores na corresponsabilidade pela formação:

S5: Para os cursos, por mais que nós façamos propaganda, por mais que nós busquemos os professores para os encontros, mudamos a dinâmica, presencial ou a distância; nos turnos da manhã, tarde e noite... **nós não temos esse retorno, o professor não chega.** [...] o professor alega que não tem horário, não tem tempo, está muito cansado, o laboratório de informática não abre à noite; o laboratório aqui da secretaria.

S3: **Mas nós já fizemos consulta:** o que seria melhor; o horário que deveria ser; estendemos o horário da noite, porque muitos diziam que manhã e tarde não contempla... Então, tem um à noite. Mas a pessoa tem que se organizar.

S3: Acredito também, que entre os professores de informática há uma zona de conforto muito grande: **os professores não fazem formação, mas também não contestam nada,** então fica: "a formação não contempla o trabalho", mas e daí? O que contemplaria? Não existe um diálogo.

Lúcia: E eles não estão aqui para propor alguma coisa diferente.

S3: Não estão.

O professor quer e precisa da formação, mas não participa do grupo de estudo, proposto pelo NTM, deixando de criar a possibilidade de refletir sobre sua prática, aprender e/ou propor algo para sua formação e de seus pares. É uma

relação não-dialogal de ambas as partes. Com sua ausência, o profissional pode deixar de se atualizar, diante do dinamismo da informação e da necessidade de adquirir conhecimento e experiência com a rápida evolução dos recursos tecnológicos. Neste sentido, Santos (2015) assevera: "De nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo, se o professor encontra-se alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico" (p.137).

Ao mesmo tempo, ao serem indagados se "as formações oferecidas são aplicáveis ao planejamento didático e pedagógico da escola", 20 responderam "sim"; 11, "não", 2, "nunca" e 2 não responderam. Gatti, Barretto, André (2011) esclarecem que há, no Brasil, situações bastante semelhantes às da nossa realidade local:

Evidências fragmentadas dão indícios de que muitos [programas federais] são bem aceitos pelos professores, outros despertam resistências, porque não correspondem às suas necessidades e expectativas. Além disso, são apontadas também dificuldades na sua implementação. Trata-se de ações que dependem de condições de infraestrutura e de formas de funcionamento das instâncias diretamente responsáveis pela manutenção da educação básica, que, nem sempre, estão dadas nas redes de ensino, a despeito dos aportes do governo federal. (p.257)

Por meio das vozes dos professores dos LI da rede municipal averiguou-se que há uma total desvalorização das potencialidades e possibilidades de um trabalho inovador envolvendo as TDIC nas escolas, quando esses profissionais viram "eventuais". Tal situação se repete há anos - como afirmam E6, E7 e E4 - e encontra eco nas afirmações de S3:

**E-LI: Maior dificuldade é [...] também a utilização do laboratório de informática para cobrir aulas de professores faltosos.**

**E6: O professor de informática acaba virando "quebra galho" na escola, cumprindo várias atividades técnicas e, às vezes, tem que substituir professores faltosos de outras áreas do conhecimento e são, portanto, impossibilitados de exercer sua função de multiplicador e suas funções pedagógicas. [...] É o fato do professor de informática não ser valorizado [...] sua autoestima acaba sendo afetada.**

**E7: Nós chamávamos o grupo de estudo de grupo de terapia. E3 ficava como uma terapeuta ouvindo dissabores dos professores: máquinas sem manutenção e um grave problema que continua até hoje. Era e sempre é o grande problema desde que apareceu essa função na rede: que era o professor de laboratório de informática virar um professor eventual, isto é, substituir o**

**professor que faltava. Faltou professor e professor de laboratório de informática vai pra sala de aula.** Eu mesmo fui muitas vezes para a sala de aula.

**E4: Isso ainda acontece comigo até hoje... Quero deixar aqui meu registro.**

**E7: Pois é... isso é um grande, um grave problema que acontece até hoje.**

**S3: Nas escolas, o que observo, são práticas em que os professores de informática são colocados como "hora do lúdico", "hora do recreio".**

Estes relatos demonstram o desrespeito e falta de apoio e planejamento das equipes gestoras no que se relaciona ao trabalho dos professores de LI e da SE-JF, que não envia professores eventuais para as escolas. E, acerca da proposta do MEC de haver um multiplicador, podemos inferir que não funciona, como nota-se nas seguintes falas e expressões usadas pelos **professores de LI (E-LI)**, quando perguntados se são e como são multiplicadores dentro da escola:

**Quando surge alguma dúvida** com relação aos recursos tecnológicos sempre estou à disposição dos professores.

**Quando há interesse do professor,** ensino como utilizar as ferramentas.

**Quando os professores procuram orientação** fico à disposição, mas, **normalmente não há muito desta procura.**

Esta recorrência do pronome "quando" revela certa passividade e distanciamento dos professores dos LI em relação aos regentes e às necessidades e possibilidades de propostas de trabalhos coletivos nas escolas.

E os professores dos LI (E-LI) continuam seus relatos acerca do assunto abordado:

**Comentando nos intervalos** e nas reuniões pedagógicas que o espaço do Laboratório de Informática está aberto para uso dos professores e **caso seja necessário**, há possibilidade de dar suporte técnico.

**Tentando** elaborar atividades interdisciplinares.

**Dou dicas** de sites e vídeos do *Youtube* aos professores (**preciso baixar em casa, já que nos computadores da escola não tem internet**), ensinei uma professora a fazer e-mail.

**Em trocas de ideias** em reuniões pedagógicas e **encontros nos intervalos.**

Podemos ver que não há um projeto de trabalho, não há espaços e tempos de formação na escola, sendo que esta acontece, de forma improvisada e em situações esporádicas e eventuais. Nesse conjunto, destaco uma fala isolada, que, todavia, é bastante significativa. Às vezes, há ideias que são simples, mas que precisam ser provocadas e, assim, podemos fomentar uma reflexão sobre a prática pedagógica, incitando uma ação:

**E-LI: Não, mas esta pergunta me proporcionou algumas ideias para que isso aconteça. Estou há pouco tempo na escola, mas isso pode ser possível.**

Sobre o uso de tecnologias digitais pelos professores na escola, 31% assinalaram que “muitos professores usam” e 69% “poucos professores usam” e alguns enunciados dos **professores de LI (E-LI)** são instigantes e reveladores das posturas e situações que vêm ocorrendo nas instituições de ensino:

**Mentalidade ultrapassada [dos professores] de que estes recursos atrapalham os estudos.**

**Ainda falta formação para o uso das tecnologias e alguns precisam vencer o comodismo.**

**A escola proíbe uso de celular, não disponibiliza a senha da Wifi para professores, dificultando ainda mais a utilização desses recursos.**

**O mais interessante seria usar a internet, para uma pesquisa, um vídeo, mas o Wifi da escola tem senha e só eu (do laboratório de informática) tenho, mas não posso passar para os alunos nem para os professores, por ordem da direção. O uso do celular também é proibido na escola. Quando um aluno é flagrado usando, tem o celular apreendido.**

De acordo com a “Pesquisa TIC Educação<sup>98</sup>” (2016), 35% dos professores de escolas públicas utilizam o Laboratório de Informática e apenas 23% utiliza as TIC em sala de aula, nas atividades com alunos. Apesar de 98% dos professores e 83%

---

<sup>98</sup> A “Pesquisa TIC Educação” investiga o uso e a apropriação dos computadores e da Internet nas escolas públicas e privadas, de ensino fundamental e médio, localizadas em áreas urbanas. O levantamento foi realizado em 898 escolas, por meio de questionário estruturado, no período de setembro a dezembro de 2015 e ouviu 898 diretores, 861 coordenadores pedagógicos, 1.631 professores e 9.213 alunos. Os achados foram divulgados em setembro de 2016 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [NIC.br]. (<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>). Acesso: fevereiro de 2017.

de alunos de escolas públicas utilizarem internet no celular, sua adoção em atividades com os alunos foi mencionada por somente 36% dos professores. Para realização de atividades escolares (pesquisas, realização de exercícios), 65% dos alunos utilizam sua própria casa e somente 14% as realizam na escola. Somente 14% das escolas públicas ofereceu algum tipo de formação (palestras ou cursos) para os professores.

As falas dos sujeitos e os dados trazidos pela pesquisa supracitada evidenciam conflitos entre os usos das TDIC pelos alunos na escola e fora dela. E3 e E2 trazem para a cena a interferência que as dificuldades estruturais, proibição do uso de celulares e a falta de manutenção e de recursos, como câmera e *tablets* trazem para as práticas e para as possibilidades pedagógicas nas escolas, além de denotar as grandes diferenças que existem entre alunos em termos de alfabetização digital:

E3: Na escola, nós sempre esbarramos nesses problemas. **A realidade da escola, seja na sala ou laboratório de informática, é sempre capenga em relação à realidade e ao avanço que nós temos fora: é uma internet super precária, quando tem; as máquinas são obsoletas... O que nós temos na escola não permite que de fato nós exerçamos plenamente um trabalho que seja de fato do interesse do aluno.** Embora seja importante saber digitar um bom texto, eu vejo que não querem; **eles [alunos] querem uma câmera na mão, fazer um vídeo...**

E2: Eu percebo que em alguns momentos eu trabalho quase uma "inclusão" [aspas colocadas por mim] digital. Eu não consigo fazer um trabalho pedagógico, onde a gente possa propor, estudar, construir... e alguns alunos meus não tiveram ainda, por exemplo, nenhum contato com o mouse. **Meus alunos de EJA [Educação de Jovens e Adultos] estão chegando em 2016 sem nunca ter pegado no mouse.** Ao mesmo tempo, eu tenho alunos adolescentes que acham que esses computadores desktop estão ultrapassados, não querem pegar de jeito nenhum, **eles só querem a tecnologia do celular.** [...] Na sala é proibido usar celular e se você conhece as pesquisas hoje você vai ver que o celular é o que domina, **é o que mais é usado em número de acessos na internet.**

Bonilla e Fantin (2015) articulam que, diante das potencialidades da conexão, da mobilidade e da imersão midiática, os dispositivos que operam *off-line* já não são tão atrativos quanto os que favorecem estar em rede:

Os jovens, em especial, têm buscado ter acesso a todos os tipos de dispositivos que lhes possibilitem agregar canais de comunicação, de produção, de interação, de participação. [...] Querem que os espaços por onde circulam ofereçam possibilidade de conexão e integrem atividades *online* em suas práticas. (p.103-104)

Portanto, Nunes (2015) manifesta que, na última década, o Brasil avançou no tocante à formação de professores, exibindo maior qualificação, mas quanto à formação para o uso das TIC, esse avanço ainda é tímido: “Convive-se nas escolas muito mais com lousas tradicionais, cadernos e livros impressos do que com lousas digitais, computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros dispositivos digitais” (p.153).

Sobre a pergunta, contida no questionário, “Se há blog ou site para divulgação de trabalhos realizados na escola”, seguida de “Se sim, quem é responsável pela manutenção do *blog* ou *site*?”, as respostas foram: dezessete não; quinze sim e dois não responderam. O interessante aqui está em quem os mantém: prevalece o professor de LI, mas quatro respostas indicam o gestor da escola e uma indica o coordenador pedagógico, que, acredito, comungam da visão de Moran (2003):

A Internet é um espaço virtual de comunicação e de divulgação. É necessário que cada escola mostre sua cara para a sociedade, que diga o que está fazendo, os projetos que desenvolve, a filosofia pedagógica que segue, as atribuições e responsabilidades de cada um dentro da escola. É a divulgação para a sociedade toda. É uma informação aberta, com possibilidade de acesso para todos em torno de informações gerais. (n.p.)

E Bonilla e Fantin (2015), ao mencionarem a produção de um blog ou de um vídeo da escola, de uma turma ou grupo, nos orientam que “ao ser socializada em rede não substitui ou elimina a escola como território físico, mas potencializa esse espaço, pois o torna visível e aberto à interlocução”.

No artigo 4º, parágrafo único, do decreto que dispõe sobre o “Programa Nacional de Tecnologia Educacional” (BRASIL, 2007a), tem-se a seguinte orientação: “As redes de ensino deverão contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das escolas beneficiadas para participarem do ProInfo” (n.p.). Entretanto, investigando, por meio do questionário, se o “Projeto Político-Pedagógico da escola menciona o uso das TIC”, alguns profissionais deixaram transparecer que não têm conhecimento do PPP da própria escola: seis

responderam “não sei” e três “não”. Preocupante ainda haver escolas que não inseriram o uso do LI ou não indicaram um trabalho com as TDIC em seus PPP.

Para Fernández (2015), algumas escolas apresentam condições (formativas, micropolíticas etc.) e vontade política para poder desenvolver um PPP com as qualidades que uma educação para a cidadania demanda; outras, não e indica que, para realizar os PPP, o processo de planejamento deve partir de uma leitura situacional focada nos problemas vivenciados no cotidiano escolar que afetam a garantia da formação cidadã e a aprendizagem dos/das estudantes que a frequentam. Deve partir de uma avaliação institucional que aponte onde, como e por que um programa político interpretado pelos participantes não está ou está sendo realizado na escola, permitindo um processo de planejamento mais efetivo, em função de buscar alternativas viáveis aos problemas apontados, em que

Ao enfatizar o pedagógico, a capacidade de a escola poder ser um espaço que garanta essa aprendizagem, com todo o investimento técnico no sentido prospectivo e organizativo que isso exige, é também a forma de reafirmar sua potencialidade política. (n.p.)

Havia uma pergunta, no questionário: “Nas Reuniões Pedagógicas e de Planejamento (RPP) e/ou em outros momentos formativos - na sua escola - há cursos, palestras, oficinas para o uso das TDIC?”. Só houve uma resposta “sempre”, dezesseis respostas “raramente” e quinze “nunca”. Destaque para a resposta: “Digo que nunca, no tempo em que estou na escola. **Mas pretendo fazer algo em prol dos colegas de trabalho**”. Seguiu-se: “O curso provocou alguma mudança na prática pedagógica dos professores em relação ao uso das TDIC? Se sim, qual (is)?” Alguns poucos professores dos LI disseram que já teve e os comentários oscilaram entre “não”, “muito pouco”, “despertaram o interesse nos professores”, “os professores começaram a usar PowerPoint, Datashow”, mas destaque duas falas interessantes:

E-LI: **NÃO PROVOCOU NENHUMA MUDANÇA**. [A resposta foi dada em letras maiúsculas].

E-LI: Alguns professores começaram a utilizar, **outros continuam com a mesma metodologia do século retrasado**.

Quando indagados acerca das reuniões e formações na Secretaria de Educação e o que ressaltam de positivo, as respostas direcionaram-se para “momentos de troca e reflexão sobre as práticas em sala de aula”; “troca de informações e conhecimento”; “orientações e dicas para a realização dos trabalhos e projetos”; “contato com os colegas de outras escolas” e três respondentes admitem que: “**Nunca** participei”; “**Nunca** participei de formações”; “**Não participo** há um tempo, pois **eram oficinas muito elementares**, não sei se melhorou”.

Neste viés, acerca de formações elementares, Alvarez (2013), aponta que os impactos positivos do uso das tecnologias "estão mais relacionados às políticas pedagógicas e ao preparo do professor" (p.54), sendo que a falta de formação para os professores e de orientação sobre "como usar pedagogicamente equipamentos tecnológicos faz com que as experiências de ensino digital no país ainda sejam, na maioria das vezes, simples e superficiais" (p.53).

Sobre se “são consultados, pelos profissionais da Secretaria de Educação, sobre as demandas e necessidades de cursos de formação para o uso das TDIC”, nove responderam “sempre”, treze, “às vezes” e nove “nunca” (ficando as duas últimas alternativas com um total de 22). Estas respostas denotam a já mencionada falta de comunicação entre os professores dos LI e os formadores e o desconhecimento das demandas e níveis de conhecimento e de experiência daqueles profissionais, já que S3 afirmara que “os cursos são realizados com base **nos temas de interesse que os professores manifestam nos encontros mensais**”. Evidenciam, ainda, o caráter "centrípeto" (CANÁRIO, 2000) dessa formação, sendo que, numa perspectiva de educação permanente, deveria valorizar-se os "diferentes momentos experienciais do sujeito [...] que conduz a valorizar a heterogeneidade e a adequação contextualizada dos processos e ofertas formativas" (*Id.*, p.109).

Ao serem perguntados sobre “o que pode melhorar”, insurgiram falas como: “Serem mais realistas quanto à aplicação do que é pedido”; “Mais atividades práticas que envolvam a educação infantil”; “Oficinas relacionadas ao Linux”; “Organização dos encontros”; “O horário”, mas um fato foi realçado por muitos (surgindo um tema, não pensado inicialmente, a partir do questionário) e ganhou significação na pesquisa pela recorrência - a liberação do trabalho na escola para participação no GE Informática - como vemos na sequência de falas dos **professores dos LI (E-LI)**:



Não estamos conseguindo participar (a direção não libera para participar), dependendo do dia e horários disponibilizados.

**Essas reuniões devem ser fazer parte da carga horária.**

**Que nossa formação seja dentro do horário de trabalho.**

**Infelizmente, as escolas não são "obrigadas" a liberar o professor, e muitas vezes, tornar-se impossível participar dos encontros.**

**Deveria haver a liberação do professor no horário de trabalho, pois quem trabalha em dois, três horários é difícil ir à reunião.**

Quando indagada acerca de tal situação, S3 justifica, a partir das orientações da SE-JF [fortalecendo a afirmação de que, no contexto "da prática", a interpretação é uma questão de disputa, de acordo com os interesses dos atores políticos (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994)], essa não liberação para as reuniões e evidencia outro ponto conflituoso:

**S3: Até 2014, todos os professores eram liberados para os cursos de formação, como um incentivo para participar. Devido ao abuso e falta de ética de determinados professores e também falta de organização das próprias escolas, isso foi cortado de todos os cursos, não só da informática. Os cursos são feitos, geralmente, no dia do extraclasses. Essa questão da não liberação, eu acredito, contribuiu para o esvaziamento dos cursos. Porque já entendendo que temos um dia de estudo, não justifica ter outra liberação. [...] Os professores têm um dia de estudo e a orientação da Secretaria é que todos se organizem. Mas esse assunto é uma zona de conflito. E outro fato que gera conflito é o edital.**

**Lúcia: Edital de seleção?**

**S3: É. O edital é algo complicado. Porque nós temos vários professores e vários perfis na rede. Nós temos o professor que tem uma formação específica, que seria um por cento, que é o professor que tem licenciatura em computação ou em sistemas de informação ou algo assim... nós temos professores com licenciatura, qualquer licenciatura, mas que tem que apresentar 80 horas de formação em informática. E nós temos os professores com magistério e que tem que apresentar um certificado também com 80 horas.**

Ao final do questionário, houve a abertura para que fizessem comentários e/ou sugestões e emerge outro tema bastante recorrente: a seleção para trabalhar

nos LI das escolas, reforçando a fala de S3, que o adjetivou como fato gerador de "conflito". Eis o que dizem os **professores dos LI (E-LI)**:

Deveria ter prova aula, pois tem  **muito professor que tem especialização, mas não sabe dar aula.**

Com relação ao processo de seleção: **não pontua outras especializações.** Deveria considerar pontuação e ter dispensa da prova prática os portadores de diploma de curso técnico em informática, **sempre há erro na contagem de tempo.**

Acho o **processo de seleção injusto.**

Quanto à contratação, como sou efetivo, não participo do processo. **Colegas contratados reclamam muito da maneira como são contratados.**

Quanto ao processo de seleção, acho que **mesmo os professores efetivos tinham que passar por uma avaliação para mostrarem seu conhecimento das TIC.**

Com relação ao processo de seleção **acho desnecessária a prova todo ano para professores que tiveram uma avaliação positiva na escola do ano anterior e pretende voltar para ela.**

O processo apresenta, ainda, a utilização de critérios que atendem a interesses múltiplos - que nem sempre condizem com as necessidades da formação específica e das próprias escolas - na seleção de profissionais para atuarem nos LI, não levando em consideração o respeito ao edital e a seriedade do trabalho em um LI de escola pública, como denuncia S3 e S5:

S3: Isso seria para um contratado. **Para o efetivo, ele apresenta os títulos, que são avaliados e ele pode ir para o laboratório. Ele vai.**

Lúcia: Apresenta aqui na Secretaria, no caso?

S3: **Não existe uma seleção. E é muito difícil um diálogo com esse professor efetivo. Por quê? [...] O trabalho dele não agrada, ele não muda, mas a direção [da escola] não quer se indispor com aquela pessoa e é muito complicada essa relação com o efetivo. Então para tentar barrar, foi colocado, no edital de 2014, cursos de 2006 pra cá. Só valem cursos de informática a partir de 2006. Isso limpou muita gente que, inclusive, apresentava até curso de datilografia para entrar na informática. Só que ainda assim tem um professorado com perfil de não multiplicador, multiplicador digital, digamos. Porque ele tem o curso de informática, mas não tem o conhecimento de informática.**

**S5: Hoje, por exemplo, se uma escola quiser colocar um professor efetivo para trabalhar no Laboratório de informática ela usará os critérios dela, nem sequer lerá o edital... O que vale então é o regimento da escola, critérios de idade, tempo de serviço... por exemplo, muitas pessoas saem da direção e vão para os laboratórios de informática, sem sequer ter algum tipo de formação.**

Tais ocorrências explicam, talvez e de certa forma, a resposta dada no início do questionário por um profissional que não tinha cursos para atuar no LI, mas “partia da experiência prática”. Entretanto, com certeza, atravancam a integração das TDIC às ações pedagógicas, na busca por práticas inovadoras e no processo dialético de ensinar e de aprender. As ações e o trabalho dos professores de LI - com apoio institucional (SE e escolas) efetivo e diretrizes sérias e bem elaboradas - deveriam gerar um novo paradigma educacional, pois as tecnologias digitais trazem novas formas de configurar, “conduzir” e (não) “controlar” os processos de ensino e de aprendizagem. Para Léa Fagundes (2010), a tecnologia digital pode assegurar recursos e ampliar a perspectiva de que “os aprendizes podem se tornar individual e coletivamente investigadores permanentes” (p.14). Porém, a autora desvela o papel controlador, transmissor e repressor do professor, mantendo a educação na reprodução do passado. Mas,

Quando os educadores se apropriam das novas tecnologias da informação e da comunicação, levando com eles as novas gerações a também se apropriarem [...] passaremos a nos comportar como aprendizes permanentes, fruindo as condições de nossa própria natureza - não há limites para o desenvolvimento do pensamento e do sentimento. [...] Os aprendizes dependem: é de professores-orientadores, de parceiros de equipes que tratem de conceitos interdisciplinares, que apresentem desafios e estimulem a iniciativa, a curiosidade, o prazer de estudar cooperativamente e descobrir, reinventar! Só a tecnologia digital pode permitir esse tipo de atendimento para muitos, ao mesmo tempo individual e coletivo, dialógico e construtivo. (FAGUNDES, 2010, p.12-13)

Contudo, Eleá (2014), ao editar a antologia “Agentes e Vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha”, sublinha que os gestores de políticas públicas desses países compartilham um eixo genérico de planejamento e implementação de investimentos isolados pela “inclusão digital” nas escolas, desvelando que “o foco na adoção de uso fortemente instrumental das mídias na escola ficaria aquém das expectativas para a esperada formação de crianças e jovens contemporâneos” (p.10).

Saliento, assim, que os consumos sociais, interesses e necessidades relacionados às mídias digitais, tanto de alunos quanto de professores, devem ser considerados como parte dos processos de planejamento curricular, de ensino e de aprendizagem e devem ser previstas pela gestão da escola. Segundo Almeida (2005),

O gestor líder é aquele que apoia a emergência de movimentos de mudança na escola e [...] busca criar condições para a utilização de tecnologias nas práticas escolares, de forma a redimensionar seus espaços, tempos e modos de aprender, ensinar, dialogar e lidar com o conhecimento. Ele procura identificar as potencialidades dos recursos disponíveis para proporcionar a abertura da escola à comunidade, integrá-la aos distintos espaços de produção do saber, fazer da escola um local de produção e socialização de conhecimentos para a melhoria da vida de sua comunidade, para a resolução de suas problemáticas, para a transformação de seu contexto e das pessoas que nele atuam. (p.16-17)

Neste ponto, em se tratando de organização administrativa e planejamento pedagógico da escola, a equipe gestora se apresenta como elemento delineador e indicativo de como as TDIC - de acordo com o seu entendimento - são incorporadas e trabalhadas nas instituições de ensino, como destacam as falas dos sujeitos:

**E3: Na escola, eu acho que falta uma orientação pedagógica. Os elementos que puxam para cima ou para baixo: a gestão e a coordenação pedagógica são figuras chaves para poder nortear como as coisas podem andar.**

S5: Nós não temos como mensurar os efeitos. Depende muito do profissional. A rede terá ganhos ou não dependendo desse profissional. **Temos experiências muito bem sucedidas nas escolas por meio de professores, gestão e coordenação muito atuantes que fazem com que haja trabalhos diferenciados nos Laboratórios gerando um efeito positivo lá na frente, na aprendizagem; nós sabemos que tem ganhos, sim.**

S3: **Os professores regentes não participam do planejamento. Só que isso não é 100% nas escolas, porque nós temos coordenadores que são professores de informática e não deixam isso ficar desamarrado. Enquanto em outras, nós temos coordenadores que nem têm conhecimento de ferramentas de informática, não sabem. É o que acontece? O coordenador é o conector do trabalho numa escola, se ele não conhece, ele não consegue fazer essa conexão... é impossível, impossível.**

Uma equipe gestora engajada pode e deve, ainda, contribuir com uma sondagem diagnóstica para que os profissionais dos LI conheçam melhor as

necessidades dos seus alunos e com uma proposta de trabalho envolvendo outros professores, assim, criar-se-iam possibilidades de um trabalho bastante significativo para todos os envolvidos:

**E-LI: Os professores do laboratório precisam saber as demandas dos alunos.** Na EJA (Educação de Jovens e Adultos), eles precisam aprender habilidades para usar no trabalho ou até para conseguir um emprego; precisam muitas vezes de aprender a informática básica, já que são carentes e muitos, apesar de terem celular, sabem mais mandar mensagens, usar redes sociais.

**E-LI: A maior dificuldade é trabalhar de forma interdisciplinar.**

**E-LI: É importante parceria da direção e coordenação para trabalhar no laboratório de informática.**

**E-LI: Os gestores e a coordenação da escola apoiam os projetos que eu desenvolvo e ajudam no que preciso.**

A equipe gestora da escola deve apoiar, condicionar e incentivar práticas, estratégias e projetos (interdisciplinares ou não) que envolvam o uso das TDIC – associados às possibilidades de formação, SEM a centralidade NO professor – num processo em espiral que garanta a aplicação e sucessiva ampliação dos seus usos nas práticas pedagógicas. E6 traz um episódio que demarca como um trabalho bem encaminhado, proposto e idealizado com a participação da comunidade escolar pode provocar a adesão de todos:

**E6:** O diretor da escola fez dois filmes de terror com os meninos, utilizando tecnologia, eles estudaram roteiro... [O diretor] é da área de artes e colocou um Datashow muito bom, com computador e outras coisas. É uma das reclamações que ele faz é que "nós temos o material e os professores não usam". Então fizemos um acordão nosso, entre os professores, coordenação e direção: nós estipulamos que 20% da parte pedagógica, as avaliações e aulas, serão realizadas dentro da sala de informática, trabalhando com internet, programas e aplicativos pedagógicos. Eu achei muito bacana, muito legal. Todos aceitaram. Logicamente que isso aí é muito complicado para fiscalizar, porque a gente não tem essa função de fiscalizador. Mas, na hora que estamos juntos, começamos a perguntar: "O que você trabalhou?" Mesmo aquele que está muito resistente, acaba levando no laboratório, pelo menos para falar que fez. Mas eu tenho sentido que alguma coisa tem funcionado. Não foi uma coisa imposta, foi uma coisa conversada. E aquele que não está muito a fim, acaba sendo levado pela onda.

Neste viés, Gatti, Barretto, André (2011) inferem que boa parte das condições que sustentam as práticas docentes que conduzem a aprendizagens dos alunos depende grandemente “das definições da política educacional, dos estilos de gestão e das culturas organizacionais instituídas” (p.263).

Diante de tantos desafios relacionados à precariedade da formação docente, das instalações dos computadores nos LI das escolas, da falta de articulação entre equipe gestora, docentes e discentes, podemos encontrar reforço na pesquisa de Silva (2014), que analisa a formação docente para o Projeto UCA no RS e nos oferece subsídios para o entendimento das “principais causas de frustração das expectativas e aprendizagem profissional, falta de motivação e precária inclusão digital de professores e alunos na escola” (p.10), as quais podemos transpor para a realidade de muitas escolas: “as precárias condições de infraestrutura física e logística, a padronização das ações formativas, a sobrecarga e fragmentação do trabalho e o distanciamento da proposta de formação com as necessidades dos professores” (*Ibid.*).

E5 também esboça essa preocupação ao falar da necessidade de motivar o professor e ressignificar a formação:

E5: Toda dificuldade, na implantação, na prática, está numa situação: não podemos fechar os olhos para o que acontece, de forma geral, hoje, nas escolas: o professor está motivado para fazer essa mudança? Para implantar um novo formato? Para trabalhar com outros recursos? [...]. De alguma forma, **temos que pensar em alguma maneira de motivar o professor para que ele consiga fazer estas implementações.**

E complementa:

E5: Por que nós temos um grau excelente de professores na rede, com mestrado e doutorado, e por que não conseguimos fazer melhorias nas escolas? [...] **Há uma lacuna entre o que chamamos de formação e o que conseguimos aplicar na prática.**

Andrade *et al.* (2015), em uma pesquisa que buscou analisar as condições de infraestrutura e uso de laboratórios de informática de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife - PE apontam a necessidade de investimento tanto na formação continuada dos profissionais da educação, quanto do reforço na estrutura física das escolas, com destaque para a instalação e manutenção de laboratórios de informática e revelam que é importante “ponderar que a implementação do ProInfo,

assim como tem sido percebido no conjunto das políticas públicas, é algo que não se estabelece uniformemente quanto à rapidez e efetividade desejada” (p.52).

M1 se posiciona, enquanto funcionário do MEC, frente à morosidade que, muitas vezes, acompanha a implantação de uma política pública:

Lúcia: Quais as principais dificuldades para se implantar uma política?

M1: [...] **O tempo gasto para formulação de uma proposta, engajamento dos agentes públicos, discussão com a sociedade, definição de suas diretrizes, oficialização da política e distribuição dos insumos quase sempre não alcançam o ritmo da dinâmica escolar**, alvo de toda ação pública do MEC.

Para dar a dimensão relacionada e cabível aos diferentes contextos, passarei a discorrer sobre como o MEC e o NTM-JF propõem, implementam, avaliam as PPFUT, em uma nova subcategoria, indicando, inicialmente, algumas diretrizes e atribuições do MEC e dos Núcleos de Tecnologia.

### 7.2.2 Ações e estratégias formativas do MEC e do NTM/SE-JF

De acordo com as informações do Diretor de formulação de conteúdos educacionais, da Coordenação Geral de Mídias e Conteúdos Digitais do MEC:

M1: *Os estados e/ou municípios implantam a rede física e selecionam seus funcionários, enquanto o MEC distribui tecnologias fixas (computadores) e móveis (projeter integrado, lousa digital e tablet educacional), além de disponibilizar conteúdos educacionais pelo Canal/Portal TV Escola, o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais. **Todos esses recursos são ferramentas didáticas e pedagógicas trabalhadas nos cursos do Proinfo**, já que as escolas públicas também são beneficiadas com todo esse material.*

Outra informação necessária encontra-se na “Caracterização e critérios para a criação dos NTE/NTM” (BRASIL, 2007b), em que está estabelecido que ao MEC compete:

- **Acompanhar e avaliar o funcionamento de cada NTE/NTM**, orientando quando necessário no sentido de que sejam plenamente atingidos os objetivos a que se propõe a unidade;
- **Prover capacitação básica ou complementar para os multiplicadores (pedagogos ou técnicos de suporte) que compõem o quadro dos NTE/NTM homologados.** (BRASIL, 2007b, p.4)

Sobre os NTE ou NTM temos:

***Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) ou Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem os multiplicadores (professores das redes estaduais e/ou municipais de ensino, formados em cursos de especialização ministrados por universidades) e técnicos de informática que dão suporte ao uso pedagógico da informática nas escolas de sua área de atuação (Id., p.5).***

Diante da relevância de tal temática e na tentativa de averiguar como os formadores do NTM de Juiz de Fora vêm se capacitando e se o MEC vem realizando a contento suas atribuições, deparo-me com as seguintes respostas:

**E3: Essa parte de especialização, só a E1 que fez [em 1998]. [...] Eu fiz, bem depois, um curso, juntamente com E4, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. Uma parte foi presencial e a outra a distância; foi o único curso que nós fizemos.**

**E4: Na época disseram que nós íamos ser os multiplicadores e que íamos ganhar uma bolsa do MEC. Estamos aguardando a bolsa até hoje. (risos)**

**S5: Eu observei que eles vieram com toda essa formação no início e depois estagnou. O MEC injetou muitos equipamentos nas escolas, porque o "boom" do Proinfo foi jogar equipamentos nas escolas, mas parou a formação, não teve continuidade. E hoje nós buscamos formação lá no MEC, mas não existe mais, em termos de especialização, não.**

Em relação a ações formativas futuras para os profissionais da rede municipal, que devem ser propiciadas pelo NTM, S3 expõe um agravante, que é a rotatividade das equipes, que causa a descontinuidade das ações:

**Lúcia: A rotatividade é, está muito grande... Atrapalha um pouco?**

**S3: Essa rotatividade... atrapalha muito! O profissional está envolvido, e quanto mais o movimento continuar, ele aprimora o trabalho... [...] Eu me pergunto: "Tem algum plano?" Não. Não há plano. Não há! [...] E a gente fica muito sem apoio em algumas coisas, até mesmo pela falta de creditação no trabalho, falta de perspectiva. Por exemplo: eu estou aqui conversando com você e vou planejar alguma coisa até dezembro e acabou.**

**S3: Como parte do núcleo, somos somente três pessoas. Dessas três pessoas, uma é efetiva e as outras duas são contratadas. E o que pode acontecer? No ano que vem, como é ano eleitoral, pode haver uma mudança e nós não estarmos mais aqui, vai haver uma interferência no trabalho, provavelmente uma grande mudança... interfere muito! [...] Até a equipe que assume se**



inteirar da situação, fazer avaliações sobre o que acontecia anteriormente, ver como funciona, como está acontecendo...

O Chefe de Departamento de Formação Docente da SE-JF dimensiona o quanto tal situação prejudica a formação, pensada enquanto processo contínuo, amadurecido, construído dinamicamente e aponta que:

S4: [Ideal seria] terminar com essa intermitência: começa uma coisa... para, começa outra coisa... para. **Você não vê a melhoria da qualidade da educação. E fica sempre recomeçando. Transformar isso é um processo que a gente tem que fazer.**

Sobre a descontinuidade de políticas públicas nacionais voltadas para a educação, Saviani (2008) revela:

[...] Tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a 'sua' reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais em curto prazo. E as consequências recaem sobre a população que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais. (p.228)

Os professores que atuam nos LI das escolas vivem a mesma circunstância; na maior parte são professores contratados, que a cada ano tentam se manter não só na escola, mas também na rede de ensino, mas nem sempre conseguem e, por vezes, ficam confusos quanto aos critérios seguidos para tal contratação, como afirma um professor: “este ano recusaram documentos que apresentei, os mesmos que aceitaram no ano anterior”.

Gatti, em agosto de 2016, concedeu uma entrevista a Barros (2016), em que destaca, no arcabouço de seus estudos e pesquisas, que uma equipe escolar mais “fixa” na escola tem mostrado bons resultados:

Vi, por exemplo, de estudos de caso de escolas públicas de Chicago, de escolas públicas na França e na Itália que o que funciona mesmo é uma equipe escolar mais fixa, mais perene, que compartilha um período maior dentro da escola. Nos EUA há vários estudos de caso que mostram isso. Esse compartilhamento deve ter um sistema de apoio bem desenvolvido [...] e deixar a comunidade ser criativa. A inovação em geral é produzida em pesquisas que a universidade faz e propõe. [...] A chave é criar condições para compartilhamentos efetivos, no caso da escola com equipes fixas, e no caso da universidade, de os professores conversarem, manterem uma

interlocução constante – para definir currículo, quem vai trabalhar com o quê. (n.p.)

Freitas (1997) menciona a relevância do outro e das interações sociais na constituição da subjetividade (e, acrescento, no sentimento de pertença a uma equipe profissional):

O outro é, portanto, imprescindível, tanto para Bakhtin como para Vigotski. Sem ele, o homem não mergulha no mundo sócio, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. (FREITAS, 1997, p.305)

Bakhtin [Voloshinov] (1988) destaca o caráter ideológico e dialógico da consciência, que “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (p.35):

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988, p. 34)

Enfim, com o outro me constituo, enquanto sujeito, me insiro num grupo social, numa esfera determinada, em que nos formamos e nos transformamos. Contudo, esses processos de transição na Secretaria de Educação impedem o conhecimento e o aprofundamento das funções e atribuições de cada profissional e do entendimento de processos e encaminhamento das políticas públicas. Veremos a clarividência desta afirmação em outro ponto significativo para abarcarmos o processo de formulação e execução das PPDUT, que é compreendermos como é feita a adesão pelos municípios. Sobre tal quesito, obtive contrastantes respostas:

**S1: As políticas chegam à Secretaria, via carta ou e-mail, como uma "determinação" (em alguns casos, encaminhando para todas as escolas, ou, em outros, apontando as escolas selecionadas para tal política) ou como um "convite para adesão".**

**S2:** As políticas públicas chegam via adesão feita [...] pelo Secretário de Educação. [...]. **As políticas já trazem as atribuições e competências do município, as quais seguimos.**

**M1:** O MEC não pode obrigar um Estado ou Município a aderir a sua política de formação de professores, contudo, caso esses **entes federados** desejem ser beneficiados pelos programas e ações de função redistributiva e supletiva implantados pelo MEC, **estes assumem um termo de compromisso [Todos pela Educação - elaboram o PAR] e se tornam parceiros para o sucesso da empreitada. Isso é o que se chama de regime de colaboração.**

**S4:** S4: A política educacional sempre foi fragmentada. [...] A partir de 2007, todos os municípios foram chamados a construir o PAR (Plano de Ações Articuladas). [...] **Os recursos que a União poderia mandar passaram a ser geridos pelo PAR**, então quem não tinha PAR não ia receber recursos, então todos os municípios tiveram que, indiretamente, aderir ao PAR. [...] Se você não se insere nesta perspectiva você vai sempre dizer que as políticas chegam de cima pra baixo. É lógico que teve um momento que foi assim, **no final dos anos 80, início dos 90, o município não tinha poder de decisão.** [...] **Esta cultura da participação é muito nova no Brasil.**

Os atores têm diferentes conhecimentos acerca da adesão às Políticas públicas. S1 e S2 (apesar de trabalharem na Secretaria de Educação!) ainda têm uma visão concernente ao processo que acontecia na década passada, não mencionam o PAR (Plano de Ações Articuladas) que define, num regime de colaboração, as ações de cada ente federado e não valorizam (ou não estão cientes?) a importância que os municípios, juntamente com suas instituições, têm na definição, implementação e interpretação das políticas educacionais e no direito ao recebimento de verbas. M1 se contradiz, ao afirmar que o MEC não pode obrigar a adesão mas se o ente federado não assumir o termo de compromisso, não recebe recursos; logo, é “obrigado”.

Outro aspecto interessante e necessário, nesse momento: o que esperar em relação à formação dos professores para o uso das TDIC? Os dados atuais mostram uma formação bem aquém do esperado:

**M1:** A *Coordenação-Geral de Conteúdos e Mídias Digitais* [...], em 2014, constatou junto a 432 docentes, 144 coordenadores de Núcleos de Tecnologia Educacional e 144 multiplicadores do Proinfo que **o curso mais procurado nos NTE pelos professores da rede pública ainda é o de nível iniciante,**

**Introdução à Educação Digital.** [...] Esta avaliação ainda não foi finalizada, portanto, não está disponível para pesquisa pública.

**S3: Mensalmente é realizado o curso “Pesquisa e Práticas Curriculares em Informática” e outros cursos de formação envolvendo as temáticas que os professores trabalham e pedem** como: atualização e instalação de arquivos no Linux Educacional, aplicativos [...]. Todos os **professores da rede podem participar.** [...] A adesão aos cursos é voluntária e apesar da grande divulgação, **alguns professores não participam da formação.** [...] Consideramos como negativo a **limitação com relação ao [número de] equipamentos.**

S5: Então nós mapeamos e vimos que os interesses são relacionados à questão pedagógica e conhecimento de ferramentas, aplicativos, *google docs*, *prezi* e vamos tentando colocar a questão pedagógica também: como você pode usar em sala de aula? [...] **O modelo de formação é bem simplista, não é de grandes dimensões, capacidades, porque nós não temos pessoal para isso. Hoje, nós temos três pessoas, trabalhando em departamentos diferentes da secretaria, que são os mediadores destes cursos, isto é, criam os cursos, põem na plataforma e dão as orientações básicas.**

A demanda pela alfabetização digital é, ainda, muito grande. Fato comprovado por pesquisas e que denuncia uma falha no processo de alfabetização e letramento digitais na rede municipal, já que podemos evidenciar que em 2014 não foram oferecidos os cursos que buscariam promover tão necessária formação.

A visão sobre as TDIC e seu potencial inovador para a educação poderia ser revista pela SE-JF, que tem um papel significativo e determinante nas ações e estratégias formativas oferecidas à rede municipal de ensino. São também necessárias alterações estruturais nos espaços formacionais. Em 2015, aconteceram cursos para formação de professores para o uso das TDIC promovidos pelo NTM/SE. No segundo dia de inscrição, fui me inscrever na Oficina de *Google Drive* e já não havia vagas, que, conforme disse a atendente, terminaram na manhã do primeiro dia de inscrição. Esta situação está intimamente ligada ao número reduzido de máquinas e de pessoal (evidenciado na fala de S3, em momento anterior). Logo, vê-se que há uma demanda, há procuras e poucas vagas! Em 2016, consegui fazer minha inscrição, na manhã do primeiro dia, e o curso segue a abordagem de educação a distância “virtualização da escola tradicional”<sup>99</sup>

<sup>99</sup> “A interação é feita via Internet para o envio de informação. O professor passa a informação ao aluno que recebe essa informação e pode simplesmente armazená-la ou processá-la, convertendo-a em conhecimento. Para verificar se a informação foi ou não processada, o professor pode apresentar

(VALENTE, 1999), pois é oferecido via plataforma *Moodle*, onde são postados os tutoriais, as atividades a serem realizadas e as enviamos para o tutor, via e-mail (conforme fala de S5).

Algumas respostas poderiam ser perseguidas pela SE-JF: os cursos se traduzirão como novas práticas nas escolas? Haverá uma nova organização curricular, renovar-se-ão o planejamento, o Projeto político-pedagógico e a arquitetura da escola? Quais as concepções de formação continuada que embasam as estratégias formativas do NTM-JF? Como garantir uma proposta de formação continuada que venha contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica? Apresento essas perguntas, pois E3 (no Grupo Focal) recorda um evento importantíssimo ocorrido (“Seminário de Currículo da Rede Municipal de Ensino - SE/JF”), que realça a visão reduzida em relação às TDIC pela SE-JF:

**E3: Em termos de Secretaria de Educação... , por exemplo, nós tivemos uma discussão de currículo [2010-2012] em que não se tocou no assunto tecnologia. Na época dessa discussão, cheguei a perguntar, eu mandei e-mail perguntando: quando iremos falar sobre tecnologias? Alegaram que não ia dar tempo de discutir. Perguntei: quais serão as competências que a rede pensa que seriam necessárias, válidas em termos de Tecnologia?**

**S5: Não se discutiu, nem se discute até hoje.**

Percebe-se que nem por parte da equipe do NTM foi instituído um espaço de mobilização e discussão acerca do uso das TDIC nas escolas e sua inserção nas Diretrizes Curriculares. Esta constatação, porém, não impede que o professor – consciente e determinado –, inserido na singularidade de cada escola, de cada LI, com suas limitações, dificuldades e conflitos, crie seus próprios significados para o uso do LI, eliminando a homogeneidade do discurso (re)afirmado por uma maioria: “do impossível”; “difícil”; “não tem jeito”; “a culpa é do outro”. Importante retomar Silva (2012a): “o professor não pode se acostumar com a precarização da sua profissão” (p.8), mas escolhas são possibilidades e tomadas de decisão diante das circunstâncias, gerando ações conscientes e intencionais: o professor responsável age (embora não possa aceitar passivamente as más condições), como podemos ver no relato de uma professora de LI:

---

ao aprendiz situações problema, em que ele é obrigado a usar as informações fornecidas”. (VALENTE, 1999, p.2)

E-LI: Comecei a trabalhar na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora como professora de Informática em 2014.

Cheguei a uma escola que nunca havia trabalhado com informática. Segundo a diretora da época, a escola tinha sete computadores que haviam sido emprestados para outra escola e que foram devolvidos após anos de uso.

Os computadores estavam todos desligados, com peças quebradas, alguns não tinham mouse. Ligamos os computadores, limpamos as peças, arrumamos algumas cadeiras e organizamos o laboratório.

Os computadores são de 2007 e possuem o sistema operacional Linux 2 e por isso limita-se no uso do Linux educacional e de alguns outros jogos pedagógicos mais simples. Os jogos mais atuais não funcionam. Não temos internet.

Segundo os funcionários de manutenção dos computadores da PJF, não há muito que se fazer para melhoria dos computadores, pois eles não são patrimoniados. Até hoje os computadores vivem apresentando defeitos e problemas; muitas vezes tenho que trabalhar com 3, 4 computadores, pois a manutenção demora a acontecer.

Tento fazer um bom trabalho com as ferramentas que temos e que corro atrás. Mas acredito que esteja na hora da prefeitura tentar adquirir novas máquinas.

Porém, até nos espaços formacionais da SE/JF faltam máquinas em número suficiente para a formação continuada dos responsáveis pelos LI das escolas. Seria este um motivo para o absenteísmo dos profissionais nos cursos? O que os atores - incluindo prefeito, Secretário de Educação e suas equipes - têm feito para sanar tal situação catastrófica que não poderia, de forma alguma, ainda existir?

Gatti, Barretto, André (2011) no capítulo “Políticas docentes em estados e municípios: o que dizem os estudos de campo?” também revelam:

No que tange aos tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias Secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas. (p.197)

Um ponto que merece destaque, neste exato momento, é acerca do processo interventivo de uma pesquisa, que fica bem esclarecido nas palavras de Freitas (2009):

Em nossas pesquisas está sempre implícita essa compreensão ativa, mas não há explicitamente uma intervenção planejada. Ao procurarmos atingir os objetivos propostos, responder as questões formuladas, estamos

conscientes do processo dialógico entre sujeitos que irá acontecer. Processo esse, que afetará de alguma forma seus participantes, que provocará mudanças, transformações nas pessoas podendo também interferir de alguma forma no contexto pesquisado. Estamos em nossas pesquisas muito mais interessados nesse processo e no que ele desencadeia do que em buscar resultados mensuráveis. (p. 02)

A interlocução com esta citação se encontra na fala de S3, que na primeira entrevista apontou que não havia cursos em 2014 para alfabetização digital de professores que não trabalhassem em laboratórios de informática (LI) da rede, mas na segunda já esclarece:

**S3:** [...] Além das reuniões mensais de formação, como eu falei, também são promovidos cursos e oficinas sobre conteúdos referentes à prática pedagógica nos laboratórios de informática. **Mas, nesse ano, de 2015, repensamos e serão oferecidos cursos de inclusão para todos os professores da rede, que possuem ou não conhecimentos de informática. É só fazer inscrição.**

Houve outro momento em que percebi um movimento interventivo. Em entrevistas e reuniões do GE Informática, das quais eu participei, incentivei várias vezes os formadores e os professores dos LI para que publicassem suas práticas pedagógicas no periódico da rede (“Cadernos para o Professor”), em apresentações em eventos acadêmicos etc. Recebi um retorno muito bom:

[Em 2015, entrevista com S3] Lúcia: Às vezes a pessoa faz um trabalho pedagógico significativo e que não aparece, por isso eu falei da questão de **divulgar os trabalhos e a formação que é feita.**

[Posteriormente, entrevista em 2016] S3: Para este ano, para inclusive incentivar a escrita, nós estamos pedindo um **relato de experiência, que não será feito apenas pelos professores, mas também por nós formadores.** [...] Queremos utilizar os relatos de experiência dos professores de informática para publicação na revista “Cadernos para o professor”, **que você sugeriu.**

Senti toda a relevância e a responsabilidade de uma pesquisa que busca a reflexão sobre a formação do professor e que almeja ser uma contribuição, ainda que tímida, para a melhoria da qualidade da educação. As ações de reorganizar cursos, repensar metodologias e inserir outros professores devem fazer parte de um movimento de avaliação das medidas aplicadas. Nesta perspectiva, “o propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou

programa." (COSTA; CASTANHAR, 2003, p.972). Neste sentido, pode-se observar que o MEC indica que: "Os Núcleos de Tecnologia [...] exercem ações como o acompanhamento e a avaliação do processo de integração das tecnologias no fazer pedagógico da escola" (BRASIL, 2007b, artigo 3º). Mas, as falas dos sujeitos permitem que desvelemos um embate entre a execução e a avaliação das PPFUT, dentre outros aspectos:

**S2: Na verdade não avaliamos as políticas, mas avaliamos alguns itens como: participação dos profissionais em cursos, implementação e impactos na sala de aula, como o rendimento do aluno...**

**S4: A gente, em relação à política aqui, carece um pouco dessa questão da avaliação, a gente até faz; por exemplo, os cursos: houve adesão? Por que não houve? A gente busca... são soluções mais caseiras. [...] Uma avaliação mais caseira sempre tem, talvez não formalizada com um sistema porque a gente não tem um sistema de informática, de informatização.**

**M1: A avaliação das políticas é de competência precípua do INEP, cujos principais indicadores são Censo Escolar, IDEB, SAEB... Como as políticas públicas do MEC podem conter um ou mais programas educacionais, é comum que cada Coordenação Geral defina seu próprio modelo de avaliação do Programa a que lhe cabe gestão.**

**S3: O trabalho no LI é considerado como projeto. Assim, a supervisão responsável pelos projetos tem como avaliação um portfólio. A pessoa descreve o trabalho realizado durante o ano. [...] Então nós, do NTM, acabamos também utilizando estas avaliações do portfólio [...] que é o do Grupo de Estudos de informática. Só que como muitos [com ênfase] professores não participam do GE, nós temos contato através dos portfólios da supervisão de projetos. Então, seria esse portfólio. [...]**

**Há casos em que um mesmo professor está em uma mesma escola e em todos os anos ele manda o mesmo portfólio, não muda nada, nem uma linha. E nada acontece com ele.**

Defendo que a avaliação é inerente, imprescindível e indispensável a toda e qualquer ação. Precisamos avaliar uma dada situação para diagnosticar problemas, rever objetivos, mudar instrumentos, corrigir ações e metodologias. Porém, no MEC, os órgãos que implementam as políticas e os que as avaliam são distintos; na Secretaria de Educação não há um processo eficaz, contínuo, bem definido para realizar tal procedimento, além de haver uma equipe imbuída da formação e outra equipe responsável pela avaliação, como se tais processos fossem desligados e



independentes. Percebemos na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, nitidamente, a reprodução do processo de avaliação da política pública tal como acontece no MEC. Aqui está um ponto nevrálgico que deve ser melhor examinado e combatido.

Cappelletti (2012) discute, em sua pesquisa, uma das prioridades do Programa Um Computador por Aluno, que é criar uma cultura avaliativa nos diferentes estados brasileiros, com a participação de professores das Instituições de Ensino Superior, participantes dos Núcleos de Tecnologia Estaduais e Municipais (NTE e NTM), educadores e alunos das escolas beneficiadas pelo Programa, trazendo uma importante reflexão sobre a possibilidade de emancipação dos envolvidos e sobre a presença da ética na avaliação:

A avaliação, quando considera compulsória a participação dos envolvidos, torna-se necessariamente um espaço de formação, uma situação de aprendizagem. [...] O conhecimento é um bem cultural significativo na defesa da dignidade humana e da justiça social. Daí a importância do avaliador [...] pautar as ações segundo princípios éticos, pois sua postura, seu discurso e reflexões, trarão consequências para si e para todos os envolvidos. (p.17)

A postura ética, defendida por Cappelletti (2012) deve estar presente em todos os atores que habitam e agem nos diferentes contextos das políticas públicas. No presente trabalho, avançou-se nas discussões que iniciaram no macro (políticas públicas propostas pelo MEC), chegando ao micro (práticas de formação docente que são oferecidas pelo NTM-JF), passando pelos sujeitos diretamente envolvidos, os formadores e professores que atuam nos LI das escolas. Nesta trajetória da política, perpassam vários contextos e vários sujeitos que vão delineando a urdidura das ações políticas e das leituras e interpretações dos textos políticos para que surja o seu efeito de fato na realidade investigada. S4 nos esclarece um aspecto - que deveria estar intimamente ligado à ética - nos trâmites das políticas públicas:

**S4:** Você tem a política, mas a leitura da política, como essa política se torna prática... quando ela é **texto lá no governo federal é uma coisa, mas no momento que passamos pelo processo de implementação, no contexto da prática, ela tem uma releitura**, e essa releitura [...] que é mostrada para os profissionais da rede [...]. Mas ainda existem os ruídos de comunicação, é claro. Mas em cima disso e também paralelo a isso, os municípios vão construindo suas próprias políticas educacionais. Então têm as duas coisas: tem a interferência da política macro e tem a construção das próprias políticas municipais a partir das

demandas das escolas. [...] **Cada governo que entra tenta fazer a leitura dos processos e tenta alterar aquilo que já está colocado na perspectiva da intenção e vão construindo outras políticas; tem algumas coisas que se mantêm.**

E outras falas de outros sujeitos reforçam este dito:

**M1: [...] Os sistemas estaduais e municipais devem se pautar pelas normas generalistas de âmbito nacional. A partir dessas, cada sistema de ensino pode elaborar suas próprias regulamentações e políticas.**

**M2: Cada NTE/NTM tem autonomia para desenvolver o curso que desejar, inclusive, os NTE/NTM são livres para desenvolver outras formações segundo suas necessidades.**

**S3: O certo seria eu fazer o curso e eu ser uma multiplicadora; como eu não fiz o curso, eu peguei os temas e fiz adaptação com base no que eu sei na prática de informática e dou o curso.**

Bowe, Ball e Gold (1992) ensinam que aqueles que atuam no contexto da prática exercem uma “interpretação ativa” dos textos das políticas; logo os gestores das Secretarias Municipais de Educação e das escolas e os professores são compreendidos como atores que exercem essa interpretação ativa dessas políticas nacionais. Há aqui um ponto de interlocução importante com Bakhtin [Voloshinov] (1988), que vê a linguagem como uma atividade social, semiótica, de caráter dialético-dialógico. Seu conceito envolve história, cultura, sociedade; situa-se no campo da compreensão humana e só encontra sua completude no processo dialógico, na interação verbal. As linguagens são “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetivas, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1993, p.98), por isso, é na experiência histórica, viva, contextual dos sujeitos que a linguagem [que tece os textos das políticas públicas e das pesquisas e dá voz a estes mesmos sujeitos que narram e escolhem suas histórias] faz/fará sentido. Logo, a interpretação do texto político individualiza cada governo específico que, conforme expõe S4, “tenta alterar aquilo que já está colocado na perspectiva da intenção”.

Finalmente, esta categoria indica que:

- no que diz respeito ao uso e apropriação das TDIC pelos profissionais/equipe gestora das escolas da rede municipal de JF na prática

educativa: faltam tempos de formação para o uso das TDIC e há a proibição do uso de celulares nas escolas; ainda há escolas que não inseriram o uso do LI ou não indicaram um trabalho com as TDIC em seus PPP; os profissionais do LI exercem funções de professores "eventuais";

- ainda há professores despreparados para o uso pedagógico-cultural das ferramentas digitais; havendo, mesmo entre os profissionais "tecnológicos" dos LI, níveis diversos e heterogêneos no que diz respeito ao uso e apropriação das TDIC e aos tipos de atividades desenvolvidas em suas práticas educativas;

- não há um planejamento do tempo nas escolas, em sua maioria, para estudos sobre leis e políticas públicas e para formação para o uso das TDIC;

- a gestão da Secretaria de Educação determina - de forma bastante expressiva - a dinâmica da formação dos professores da rede municipal de ensino, por meio do número de formadores, da linha teórico-epistemológica da formação, da manutenção - ou não - das condições de trabalho na própria secretaria e nas escolas, na liberação - ou não - dos professores em seus horários de trabalho;

- As PPFUT oferecidas pelo NTM-JF são releituras do Proinfo 40 ("Introdução à Educação Digital"), minicursos, oficinas e palestras, organizados pela equipe de formação, que tentam atender a demanda dos professores que frequentam as reuniões mensais do Grupo de Estudos de Informática. Relevante ressaltar a criação e a manutenção do Grupo de Estudos de Informática, constructo autônomo da rede municipal e independente das políticas públicas de formação do MEC, configurando-se, assim, como uma política de Estado no município;

- Cada equipe de formadores/multiplicadores que integrou/integra o NTM-JF atendeu/atende às especificidades e necessidades, de acordo com as possibilidades e as demandas do momento situado historicamente, a partir de suas vivências, seus aportes teóricos e práticos e suas visões sobre o uso das TDIC, exercendo a função com responsabilidade e compromisso;

- a equipe formadora tem boa vontade e busca soluções para oferecer cursos, oficinas, palestras aos professores interessados, porém sofre com as limitações da infraestrutura do NTM-JF, com os desafios, dissabores e responsabilidades (cumulativas) da(s) função(ões);

- há conflitos e falta de comunicação entre os professores dos LI e os formadores em relação aos cursos de formação para o uso das TDIC, no que tange à não liberação do trabalho na escola para participação no GE de Informática,

seleção para trabalhar nos LI das escolas e consulta - ou não - sobre as demandas formacionais e aplicações pedagógicas dos cursos;

- não há uma continuidade/aprofundamento nos cursos de formação oferecidos pelo NTM/SE- JF, já que a cada equipe de transição são realizados novos cursos e novos encaminhamentos - embora permaneça o Proinfo 40 - e as PPFUDUT que estão ativas na rede municipal não são avaliadas pelos profissionais do NTM-JF;

- há uma rotatividade muito grande dos chefes de departamento de formação e suas equipes de trabalho, dos responsáveis pelo NTM e dos professores que trabalham nos LI das escolas da rede municipal de JF;

Enfim, o uso das TDIC na escola depende da participação dos atores educacionais, sua abertura à discussão permanente do PPP, da continuidade da política local e nacional, na intensificação do papel e responsabilização de cada órgão envolvido, nas releituras/adaptações feitas do texto político no contexto “da prática” e na avaliação constante das PPFUDUT.

A constatação desse panorama nos induz e nos guia a muitas refrações, além da exposição e análise dos dados... eis o próximo passo: para arrematar esta análise, desenvolvo um capítulo que retoma algumas considerações e traz algumas sugestões que os sujeitos participantes dessa pesquisa trazem como contribuição para pensarmos em “estratégias políticas”, em que, segundo Ball (1994) “[são] componentes essenciais da pesquisa social e do trabalho daqueles que Foucault chama de ‘intelectuais específicos’, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas” (p.55).

## **8 O "CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA": INTERESSES E ATORES INSTITUINDO A ARQUITETÔNICA CÍBRIDA**

Sarmiento (2012) declara que as discontinuidades nas políticas educacionais, provocadas pelas mudanças nas propostas de governo, refletem-se nas políticas locais e aponta que na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 observa-se a incumbência centralizada na União de conduzir o processo educacional com a definição de prioridades para o alcance da melhoria da qualidade do ensino. Tal processo deve ser conduzido em regime de colaboração - apesar das dificuldades em estabelecê-lo em torno de uma única proposta política - com os sistemas locais (estaduais e municipais) de ensino. Todavia, alega que a expectativa de democratização - que tal fato, a princípio, gerou - foi sendo desfeita com ações do governo central voltadas para homogeneizar o processo educacional, tais como avaliações em larga escala, políticas dirigidas aos municípios - como o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que estabelece as "Metas Compromisso Todos pela Educação", ao qual todos os municípios devem aderir - e vinculação de transferência de recursos à adesão a programas de governo. À União cabe a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias; enfim, o MEC tem sido formulador e apoiador técnico das políticas e os níveis subnacionais as implementam.

Desta forma, algumas ações passaram a ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação ou mesmo pelas escolas, favorecendo a incorporação da política nacional pela política local.

Lagares (2015) nos alerta, porém, ao analisar o contexto do estado de Tocantins, que as relações instituídas entre os sistemas estadual, municipais e as redes de ensino podem ser caracterizadas como mediação de programas do governo federal e não como compartilhamento justo e equitativo de tarefas e custos das políticas educacionais do que deveria ser o regime de colaboração:

Precisamos observar se o que está sendo instituído sobrecarrega os Municípios, se há o debate/diálogo necessário evitando as decisões unilaterais e permitindo a discussão dos possíveis obstáculos econômicos, políticos, legislativos; se há uma política de financiamento; [...] se garante ou compromete a oferta da educação de qualidade, um bem público e direito social de todas as pessoas, em todos os níveis, etapas e

modalidades. [...] Isto, considerando [...] um país em que a União, a instância que mais arrecada, não assume a responsabilidade pela educação básica, deixando enormes problemas para Estados e Municípios; um país em que a maioria dos Municípios tem recursos limitados para suprir as necessidades básicas na educação; um país em que a política partidária permeia as relações de poder em seus Municípios. [...] Há um Brasil real que precisa do enfrentamento às disputas de poder, que precisa de definições acerca do regime de colaboração. (n.p.)

Para Estevão e Passos (2015) - ao mencionarem o Proinfo no contexto da descentralização da política educacional brasileira - “esta é uma descentralização que se assenta na tradicional divisão de função: um decide (planeja, financia, controla) e outro executa” (p.209). E complementam que conforme dados do Ministério da Educação e da Controladoria Geral da União, até 2013, um total de 92% dos 5.561 municípios brasileiros que já havia aderido ao Proinfo não teve aumento no volume da receita disponível, mas teve aumento nos custos, seja com a remuneração dos professores multiplicadores, dos técnicos do Núcleo, da segurança do laboratório, do mobiliário, das instalações elétricas dos laboratórios. “Então, os custos são maiores do que os benefícios” (p.209), muitos encargos estão sendo transferidos sem os recursos e muitas decisões ficam a critério dos executores. E a questão financeira vai afetar também o quadro de professores em diferentes redes de ensino e a qualidade da formação e dos formadores:

As enormes diferenças de condições financeiras entre governos estaduais e, especialmente, de governos municipais, muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas da União para seus dispêndios públicos, pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação. Muitos desses entes federados também não possuem quadros adequados ao exercício de planejamento e execução de uma gestão pública da educação escolar, justamente por aspectos ligados à formação na área da educação. (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p.95)

Complementando esta instância problematizadora, Rodrigues (2015) ensina que “a eficiência das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão” (p.24) que implica a qualidade dos gestores para exercer seu ofício público e um ambiente de atuação “que favoreça a governança democrática e responsabilização política” (*Id.*). E sugere que para que as ações surtam um efeito positivo, é preciso que os atores políticos sejam capazes de diagnosticar e analisar “a realidade social, econômica e política em que vivem, mas também para interagir e negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo” (p.25).

Entendemos, neste estudo, que o ciclo de políticas é contínuo e constituído por contextos que apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), mas aprendemos que todas as vozes-signos precisam ser ouvidas (independentes de cargos, partidos políticos, lugares sociais) na construção da política e que o gestor público, segundo Rodrigues (2015), precisa ser comprometido com a “ousadia de propor novas formas de participação democrática” (p.78). Neste viés, Bakhtin [Voloshinov] (1988) postula que a linguagem autoritária reduz o discurso a uma única voz, empobrecendo a comunicação humana, a interação verbal:

O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. [...] É este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudos dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. [...] A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 46-47)

Essa “luta” está presente no “ciclo de políticas”, cujos autores, segundo Mainardes (2006), apontam que o foco da análise das políticas públicas:

[...] deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (p.50)

A questão central nesta pesquisa é a implementação da política pública para a formação docente para o uso das TDIC no município de Juiz de Fora, buscando a compreensão sobre como as propostas do MEC têm sido incorporadas na rede de ensino. O olhar aqui se concentra no processo sócio-histórico de construção dessa política pública, que se efetiva através de um procedimento decisório constituído por escolhas, intenções, resistências ou aceitação às propostas, definição de prioridades, de ações, que objetivam atender às demandas formacionais. As relações entre o governo federal e os sistemas municipais de ensino configuram

específicas formas de construção das políticas, compreendendo diferenciadas arenas de interesses, negociações e interpretações em contextos locais: os arranjos institucionais, as atitudes e objetivos dos atores políticos. Andrade *et al.* (2015) nos inquietam ao mencionar que a dinâmica de materialização das políticas é permeada por condicionantes que incluem motivações político-ideológicas, grau de interesse dos sujeitos sociais envolvidos, o ritmo e as peculiaridades das instituições corresponsáveis:

Isso significa que determinado programa, projeto ou outra forma de viabilização da ação governamental, concebido para o âmbito municipal e/ou estadual e/ou nacional, pode apresentar impactos bem diferentes ou até mesmo não se concretizar dependendo dos sentidos e significados construídos nos diferentes contextos em que acontece sua implementação. (p.52)

As políticas públicas de formação docente para uso das TDIC na rede de ensino de Juiz de Fora estão sendo implementadas em contextos desiguais e com diferentes “resultados/efeitos” (mudanças na instituição e interface com outras políticas setoriais): escolas com e sem laboratórios; com e sem internet; laboratórios bem equipados/adequados e outros mal equipados/inadequados; escolas com professores de LI em todos os turnos e escolas com um único profissional para atender três turnos; professores que participam e que não participam das reuniões e das ações formativas. “Atores e instituições interagem nos processos das políticas públicas” (CONDÉ, 2013, p.83), logo, precisam buscar táticas para vencer tantos desafios. Neste viés, em relação ao contexto “da estratégia política”, Mainardes (2006, p.68-69) lança algumas perguntas para ajudar a condução da pesquisa, tais como: *que estratégias poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades, os impasses? Que aspectos podem ser repensados e redimensionados? Como tais estratégias podem ser disseminadas?* Mas entre desigualdades e problemas, há enfrentamentos e possibilidades verbalizados no “contexto da prática”, que vão sendo sinalizados, rumo às “estratégias políticas”. Bakhtin (2003) esclarece que

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (p.348)



Que indicações, proposições, sugestões advêm do diálogo com os sujeitos? O que tem funcionado - ou não - nas PPFUDT na rede municipal de Juiz de Fora? Entre interrogações, audições, respostas, concordâncias ou discordâncias, surge a voz, a “expressão verbal” manifesta pelos sujeitos da pesquisa. O que têm a dizer, a propor, a indicar? Eis que, novamente, trago as suas (as minhas, ou seriam as nossas?) palavras para apresentar algumas proposições (“estratégias políticas”) para as práticas formativas que ocorrem na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Ball (2006) também nos ensina que:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa. (p. 26).

Segundo Mainardes (2006), o aspecto essencial do contexto “da estratégia política” é o compromisso do pesquisador em contribuir para “o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (p.60).

Minha intenção é “ampliar o debate” (SARMENTO, 2010, p.6). Logo, este percurso investigativo não pôde prescindir de um exercício de “escutar” o profissional na busca por respostas às suas necessidades contextuais, frutos de reflexões profundas sobre a prática, evidenciando limites, lacunas, possibilidades e processos formativos na/para a escola: perceber o outro a partir de suas expectativas. Esta pesquisa se propôs a ser um exercício de escuta, compreender os sujeitos através dos seus textos-palavras e seu contexto de trabalho, a partir dos fatos em seu processo histórico de acontecimento, de mudança, compreendendo e descrevendo os fenômenos em estudo, estabelecendo relações intersubjetivas e participação ativa dos envolvidos na pesquisa (FREITAS, 2003), enfim, compreendendo o sentido e o processo de construção da formação docente.

Assim, realço, ainda em tempo e dentro desta instância problematizadora, falas dos sujeitos que expõem aspectos acerca da formação e de situações vivenciadas na rede de ensino municipal, argumentando e indicando caminhos (“contexto da estratégia política”, BALL, 1994), tais como a inclusão da Universidade e da escola na formação, justificativa para o horário extraclasse, concurso para

professores, dentre outros. Eis algumas proposições dos **professores dos LI das escolas (E-LI)**:

**Acredito que as reuniões podem ser mais produtivas se acontecerem alternadamente em um laboratório de informática e em outros espaços de interação. A universidade seria um deles.**

**Também é importante que as reuniões sejam obrigatórias e aconteçam dentro do horário de trabalho, pois o extraclasse é exclusivo para planejamento. A formação em contexto deve ser priorizada pela Secretaria de Educação, dando oportunidade a todos de participarem.**

Outra situação recorrente é a troca constante do local de trabalho do professor de Informática: cada ano em uma escola diferente, o que acaba fragmentando o trabalho que foi desenvolvido em dada escola, há assim interrupção de projetos e descontinuidade do fazer pedagógico. Algo que poderia mudar essa realidade seria a **criação do cargo "Professor de Informática" nos concursos para professor efetivo.**

**Oferecer mais cursos a distância.**

**Ouvir os profissionais antes.**

S3 e E6 também têm algo a nos dizer:

**S3: Eu penso que deveria ser uma equipe maior. [...] Eu considero que poderíamos fazer um trabalho muito mais significativo se tivéssemos a incumbência com a formação somente na área da tecnologia.**

**E6: Os cursos da área de tecnologias [...] deveriam ser descentralizados, ou seja, na própria escola, utilizando as reuniões pedagógicas ou horários extraclases.**

Neste ponto específico da chamada formação em serviço ou Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou horário extraclasse<sup>100</sup>, temos leis e orientações

---

<sup>100</sup> Há a garantia da formação em serviço em várias leis e estudos:

Previsto no artigo 67, V, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (BRASIL, 1996, n.p.):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos Profissionais do Magistério, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

BRASIL, **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm) Acesso: outubro de 2016.

Artigo 2º, parágrafo 4º: Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008, n.p.)

que amparam e oferecem este direito ao professor, mas a Lei nº 9732<sup>101</sup>, que regulamenta a jornada semanal do pessoal do quadro do magistério municipal de Juiz de Fora, em seu Artigo 2º, expressa: “as horas restantes da jornada ficam destinadas ao exercício de atividades docentes extraclases, **não sendo estas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola**” (n.p. grifo meu). Esta premissa dificulta a articulação de ações e práticas de planejamento e formação na escola, já que o professor não precisa, obrigatoriamente, nela permanecer - o que, geralmente, é a sua opção - prejudicando uma possibilidade de pensar o planejamento e a formação coletiva com seus pares. Neste enfrentamento, a equipe gestora é fundamental para articular e justificar momentos de formação, desde que necessários, significativos e concebidos em diálogo com toda a comunidade escolar.

Enfim, não são discussões, proposições, negociações, omissões e fatores estanques que vão delinear o processo de constituição de uma política educacional desde sua origem à sua materialização nas escolas. Afinal,

Jogar o jogo da política democrática, ética e da justiça social é o desafio que os gestores de políticas públicas têm de enfrentar para planejar, administrar e extrair recursos e formatar políticas redistributivas que busquem promover sociedades mais iguais e mais livres. (RODRIGUES, 2015, p. 78)

BRASIL. **Documento Final da CONAE**. 2010. Disponível em:

[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso: outubro de 2016.

Agora, cada professor/a poderá destinar 1/3 de seu tempo e trabalho ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes. (BRASIL, 2010, p. 97)

BRASIL. **Estudo sobre a lei do piso salarial**. 25 de setembro de 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192). Acesso: outubro de 2016.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. (BRASIL, 2012, p.9)

BRASIL. **Documento Final da CONAE**. 2014. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso: outubro de 2016.

Ampliar a hora atividade para 50% da carga horária, garantindo que os professores tenham condições suficientes para atividade de planejamento, atualização, participação no cotidiano da escola e da comunidade. (BRASIL, 2014, p.98)

<sup>101</sup> JUIZ DE FORA, **Lei nº 9732**, que regulamenta a jornada semanal do pessoal do quadro do magistério municipal de Juiz de Fora, adequando à disposição federal. Disponível em: <https://c-mara-municipal-da-juiz-de-fora.jusbrasil.com.br/legislacao/328273/lei-9732-00> Acesso: janeiro de 2017.

Para Sarmiento (2010), “é preciso respeitar o corpo docente, garantir formação permanente e condições de trabalho adequadas. **Nenhuma política se concretizará se não contar com a adesão dos professores**” (p.41, grifo meu). Defendo, pois, que precisam conhecê-las, porém:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. Os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, superficialmente respondidas ou não. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22)

Nesta perspectiva, as políticas públicas poderiam ser idealizadas a partir de uma outra lógica, em coautoria: com os formadores das universidades, das Secretarias de Educação, com os gestores, **com** os professores (e não somente para eles). As PPFUDUT deveriam estar articuladas às necessidades dos docentes e discentes. A perspectiva dinâmica inerente às TDIC deveria estar nas políticas a elas direcionadas. Uma PPFUDUT só tem significado se inserida no real!

A minha visão é de que há uma intenção, por parte do Governo Federal, de descentralização na execução das políticas públicas, mas não na idealização, que deveria se pautar na participação, na resolução e atendimento às demandas formacionais. Percebe-se que a perspectiva não-dialogal da formulação das políticas na estrutura “macro” (contexto “de influência” e “de produção de texto”) se reproduz na estrutura “micro” (contexto “da prática”, BALL, 1994). Desta forma, há mudanças, mas os processos do “fazer política” continuam arcaicos. Seria relevante que esses mesmos órgãos estivessem integrados e articulados em suas funções, atitudes e, quiçá, decisões coletivas e democráticas. Defendo que a formação de um professor pesquisador e (inter)ativo [não passivo] é contínua, permanente, coletiva e em interação com seus pares - da escola, da rede de ensino - obedecendo a uma dinâmica organizacional que dialoga (no sentido bakhtiniano: sem esconder os conflitos e as diferenças) com outras instituições e entidades: MEC, Universidades, Programas de Pós-Graduação, Grupos de Pesquisas, Secretarias de Educação, Escolas, Sindicatos, Colegiados Escolares, Conselhos Municipais de Educação<sup>102</sup>,

<sup>102</sup> Um Conselho Municipal de Educação deve ser composto por representantes do governo, da comunidade escolar e da sociedade civil (membros da Secretaria Municipal de Educação; docentes; diretores e funcionários das redes de ensino do município, com possibilidade de participação de entidades religiosas, organizações não governamentais, fundações e instituições de capital privado).

Conferência Nacional de Educação<sup>103</sup> (CONAE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) etc. Tal dinâmica deveria se pautar em um processo reflexivo e formativo em parceria, onde saberes são intercambiados e transformados mutuamente: sistemas integrados, soluções em rede, poderes articulados, em que atores institucionais corresponsáveis se retroalimentam no diálogo preciso, desejável e promissor; em que acessam, produzem, compreendem e avaliam informações; utilizam as tecnologias digitais como linguagem, como forma de expressão, em suas relações sociais, profissionais e pessoais. Todas estas ações e posturas devem visar a mudanças na cultura da escola, inserida - vivencialmente - na cultura digital.

Assim, para a constituição e execução das políticas públicas educacionais, seria potente uma configuração que denomino arquitetônica híbrida<sup>104</sup>. Híbrido, que no campo da semântica, é aquilo que se espalha, se propaga, se liquefaz, penetra, infiltra, difunde, irradia; e, no campo da teoria da comunicação, é ser/estar *online* e *off-line*, é existir real e virtualmente. Logo, a arquitetônica híbrida é a criação de um todo integrado, correlacionado, onde o real e o virtual se fundem e se confundem, em que as condições infraestruturais/materiais e superestruturais/imateriais coexistem e são interdependentes, em que se estabelecem interações e implicações recíprocas/dialéticas entre sujeitos sociais, instituições formadoras e sociedade. Enfim, arremato este capítulo com a imagem (de elaboração própria), que tenta traduzir e sintetizar a ideia e a possibilidade (que acredito potente) da arquitetônica híbrida. Apresento-a como proposta de reflexão e refração para aquele que me lê (coautor na produção dos sentidos diante da imagem-texto que lhe oferto):

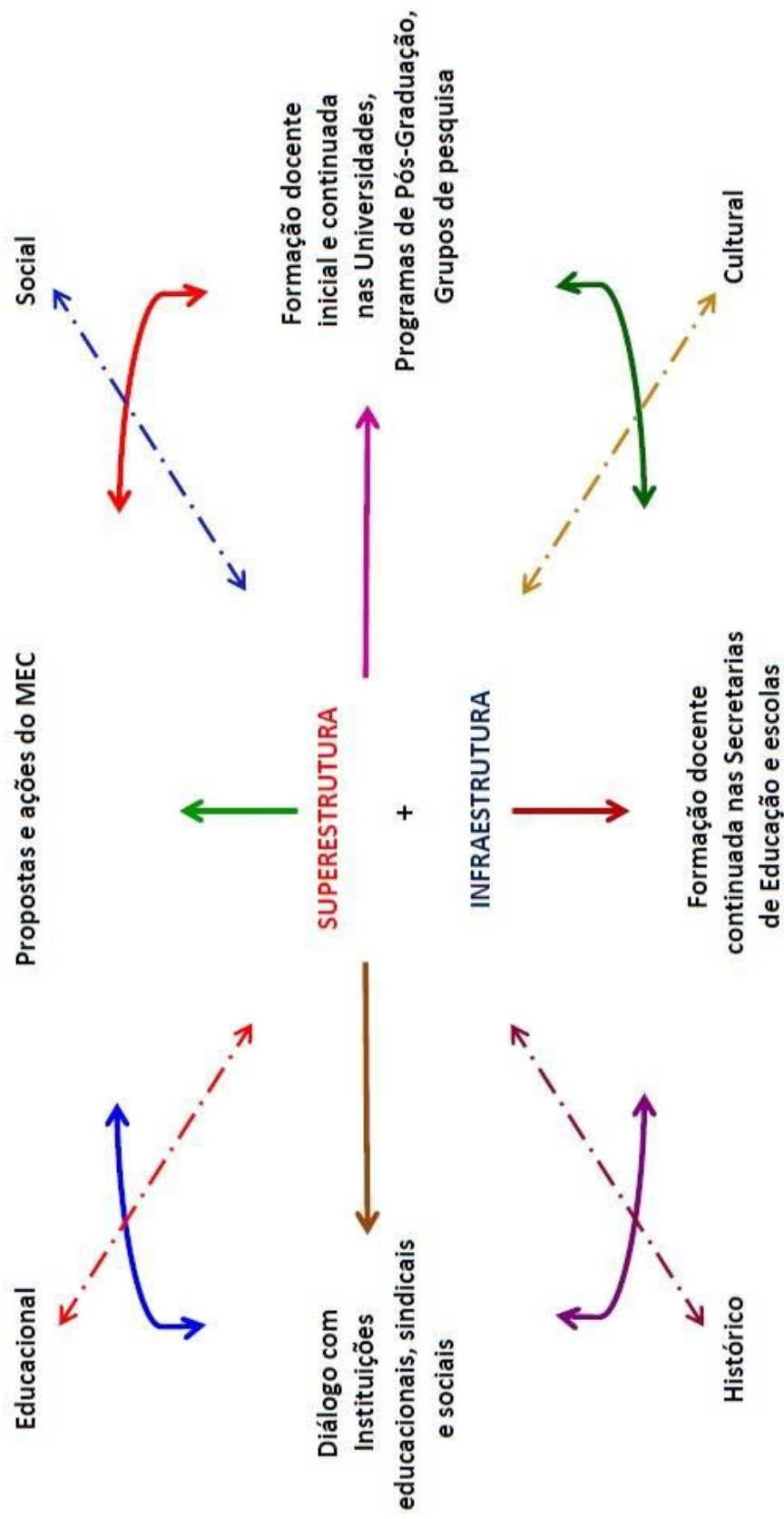
---

<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/26749/perguntas-e-respostas-o-que-sao-e-como-funcionam-os-conselhos-municipais-de-educacao/>. Acesso: fevereiro de 2017

<sup>103</sup> Organizada para debater sobre a Educação, é realizada, em diferentes espaços institucionais, nos municípios e estados. Dela participam estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil. (<http://portal.mec.gov.br/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>). Acesso: fevereiro de 2017.

<sup>104</sup> “Para Peter Anders (*apud* KINSLEY, 2003), híbrido é a fusão da atualidade e da virtualidade, a conexão entre a realidade que contém os objetos concretos e a virtualidade, que contém os objetos simulados. Os objetos concretos são os objetos reais, atualidade do espaço físico que habitamos, entendido como constituídas por unidades básicas de existência (átomos). Já o virtual é relacionado ao espaço computacional e suas unidades que o compõem, os bits”. (HAMDAN, 2009, n.p.). “Somos ON e OFF ao mesmo tempo, simbioticamente, formando um ser maior que o nosso corpo/cérebro biológico nos expandindo para todo tipo de dispositivo e abrangendo outras mentes e corpos. Somos híbridos. (...) Não precisamos mais sair de onde estamos para acessar uma máquina que nos leve para o ON. Hoje, e cada vez mais, o ON está com a gente onde quer que estejamos e, em breve, estará conectado direto no nosso cérebro.” (GABRIEL, 2012, n.p.)

Figura 10: Arquitetônica cibrada das PPFDUT – implicações e (inter)ações entre sujeitos, instituições e sociedade



Fonte: elaboração própria (SCHUCHTER, 2017)

Sintetizando, as PPFDUT deveriam ser integradas e compartilhadas entre todos os órgãos. É na articulação e alinhamento com outras políticas, nos debates travados nas várias entidades educacionais, sindicais e sociais, que será determinada sua real execução e adoção. Há que se ter apoio (sistêmico, interdependente, cooperativo) dos órgãos públicos - MEC, Universidades, SE e escolas - e serem conduzidas por um viés dialógico em que **todos** assumam o papel de atores (aqueles que agem) políticos. Os “contextos do ciclo das políticas” (BALL, 1994) precisam se reconhecer como instâncias corresponsáveis pela melhoria na educação, sendo a escola pública um elemento fundamental para se (re)pensar as PPFDUT, pois nela se concretizam - ou não - as ações, os efeitos e os novos rumos das políticas, tecendo, inclusive, a possibilidade de lutar contra o neoliberalismo (que degrada o serviço público e supõe uma superioridade do privado).

Espero que esta pesquisa possa fomentar o debate sobre uma possível concepção e implementação de políticas públicas com vistas a incluir e formar professores para as (sempre) demandas sociais e tecnológicas. Retomo Souza (2006), que nos alerta: política pública é campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. A educação precisa de viáveis políticas, onde impere o pragmatismo e não a ideologia ufanista. Esta pesquisa aponta a necessidade de um novo paradigma dialógico e integrado no formato das políticas de formação, com uma revisão estrutural, com um novo enfoque teórico e prático para reconsiderar questões antigas, porém basilares – e não resolvidas – da formação docente. Bonilla (2011b) assinala que professores e alunos precisam ter voz e vez nesse contexto, participar do processo como autores, colaboradores. Diz, ainda, que professores podem se constituir sujeitos fortes, dispondo de suporte tecnológico:

Evidentemente, para isso, é necessária política pública que democratize o acesso às tecnologias e fortaleça os processos de formação de professores, formação inicial, permanente e continuada [...]. É necessário também repensar os currículos dos cursos de formação de professores para incorporar todas as dinâmicas da Web 2.0. [...] Temos todos, professores formadores, universidades e governos muito a estudar, elaborar e propor – longo caminho a ser trilhado! (p.83)

Um caminho que aponte os rumos de uma escola inclusiva, partícipe do mundo, enquanto espaço que (trans)forma e (re)constrói permanentemente seu papel na sociedade sócio-histórica-cibercultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS... entrelace de ações, palavras e sentidos

Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço. Nascidos com peridural e data programada, não temem mais, sob cuidados paliativos, a mesma morte. Não tendo mais a mesma cabeça que os pais, é de outra forma que eles conhecem.

(MICHEL SERRES, 2013, p.20)

Como o aluno nascido na era digital lê o mundo? Como o professor não nascido na era digital lê o mundo? Os métodos educacionais são coerentes com o aluno da contemporaneidade? O que é e como ser coerente? Defendo que a primeira condição para se pensar em qualquer aspecto da educação é uma reflexão sobre quem são os alunos de hoje - inseridos na cibercultura - e como eles aprendem. Continuamos no modelo de emissão e recepção de conhecimento (ou informação?), sem considerar que os alunos produzem relações de interação, aprendizagem, produção, acesso e uso de informação, independente da escola e/ou do professor. Urge quebrar concepções cristalizadas e refletir: qual é, hoje, o papel da escola, da Secretaria de Educação, da universidade, dos governos federal e municipal? Como ensinar e aprender em meio à cultura digital?

Ponderando sobre tais temáticas, uma revisão de literatura com os descritores “tecnologias digitais”, “políticas públicas”, “formação docente”, dentre outros afins apontou que as situações encontradas na esfera da educação - seja na formação inicial, continuada, na proposição de políticas públicas - continuam adjetivando os problemas educacionais como crônicos. A revisão de literatura assinalou também que não há trabalhos que apontem quais são e como foram/são implementadas as PPF DUT na rede municipal de Juiz de Fora. Desta forma, esta pesquisa buscou responder a questão: **Como vêm se constituindo, historicamente, as Políticas Públicas de Formação Docente para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na rede municipal de ensino de Juiz de Fora?**

A investigação de cunho qualitativo, de abordagem histórico-cultural, foi respaldada por Vygotsky e Bakhtin e nos estudos de Freitas (2003). Associou-se, a essa abordagem, o “ciclo das políticas” de Ball (BALL, 1994; MAINARDES, 2006) e os “métodos de pesquisa para internet” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2012).



Durante a pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de construção de dados: (a) pesquisa bibliográfica; (b) questionários, (c) entrevistas semiestruturadas; (d) grupo focal e (e) análise documental. Os sujeitos foram: (a) dois profissionais do MEC; (b) um chefe do Departamento de Formação, duas supervisoras de formação docente, duas profissionais [atuais] responsáveis pelo Núcleo de Tecnologia Municipal [NTM] da Secretaria de Educação-JF e (c) sete profissionais que foram responsáveis pelo NTM - em gestões administrativas anteriores - e 34 profissionais responsáveis pelos laboratórios de Informática (LI) das escolas municipais.

A análise dos dados está organizada em duas categorias teórico-metodológicas:

(1) Infraestrutura e suas subcategorias: (a) Recursos humanos, materiais e tecnológicos dos LI e (b) Equipe de profissionais e condições técnicas e tecnológicas do NTM-JF;

(2) Superestrutura e suas subcategorias: (a) Uso pedagógico-cultural das TDIC: desafios, gestão escolar e formação docente e discente e (b) Ações e estratégias formativas do MEC e do NTM-JF.

A interpretação dos dados de uma pesquisa implica a produção de contrapalavras<sup>105</sup> (BAKHTIN, 1997). O significado de uma política pública só advém do contato com outras vozes, na compreensão do enunciado concebido como um diálogo - em que afloram as diferenças - na potência da responsividade, na alteridade que responde e respeita a heterogeneidade de lugares sociais, de saberes, de experiências, na interseção entre vida e contexto de trabalho. A linguagem é constituidora do homem e a “política pública” - enquanto texto - é gênero do discurso humano, construído historicamente e socialmente, sendo elaborado em função de um ouvinte/leitor que tem diferente lugar, acento ideológico e papel ativo na comunicação e na refração, onde estão presentes questões de poder.

Os autores estudados buscam, no fundo e em essência, a compreensão (na intenção de transformar) da realidade e nessa tese é também este o intuito. Iniciei falando sobre a “crise” da escola, as demandas de formação docente, contextualizando, na revisão de literatura, as políticas públicas docentes num cenário divergente entre órgão propositor (MEC) e esfera acadêmica. Busquei - junto

---

<sup>105</sup> “Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Compreender é replicar, é contrapalavrear. [...] qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter já o germe de uma resposta.” (BAKHTIN, 1997, p.131)

aos sujeitos - “estratégias políticas” e contrapalavras para tentar diminuir essa mesma crise na/da escola e refletir sobre as ações formativas oferecidas aos professores num processo de compreensão sobre como foi se delineando este cenário das PPFUDT na rede municipal de Juiz de Fora.

A partir da inserção ao campo, de acordo com os lugares sociais e por meio das interações pesquisadora-pesquisados que teceram processualmente essa pesquisa, podemos elencar e cogitar acerca de alguns achados:

- As PPFUDT refletem e vão se constituindo a partir das posições e opções ideológicas, teóricas e políticas dos seus formuladores e dos gestores dos espaços de implementação (quem ocupa a gestão da SE-JF e a gestão dos espaços formativos: NTM e escolas), que oferecem e buscam - ou não - condições para a realização de um trabalho pedagógico-cultural significativo para a rede de ensino do município;

- O desenho das PPFUDT, em uma grande porcentagem, não tem incitado, não tem promovido o letramento digital escolar (uso crítico de informações aliado ao uso pedagógico-cultural que contribui para transformar a realidade educacional);

- As idiosincrasias entre escolas de uma mesma rede de ensino - em termos de infraestrutura e de uso das TDIC - denotam que na “arena” de interesses, ações e negociações também estão presentes a falta de interesse, inações e acomodações por parte de implementadores da SE, dos gestores e demais profissionais das escolas;

- A rotatividade de equipes de formação e da lotação dos professores nos LI e nas escolas gera uma descontinuidade das experiências, das relações intersubjetivas e interacionais com seus pares, com seus coordenadores, seus formadores (já que os professores responsáveis pelos LI têm encontros mensais para formação e reflexão). Esta rotatividade impede a formação do profissional vista como processo de ressignificar sua prática, construir conhecimento, constituir-se no encontro com o outro dialeticamente (no sentido bakhtiniano e freireano), num grupo socialmente organizado, num espaço de formação (sejam Secretarias de Educação e/ou escolas). A construção de identidade de grupo, permeada pela alteridade e pelos aspectos culturais e sociais, fica comprometida. Se acrescentarmos o rodízio de governos e da composição de suas equipes administrativas teremos mais dificuldades de constituir um *continuum* na formação docente do município;

- Na SE-JF e no MEC, os órgãos que implementam as políticas e os que as avaliam não são os mesmos, causando, a meu ver, uma desarticulação entre os elementos considerados para a formulação e os considerados para avaliação;

- Há disparidades entre dados oficiais do MEC e os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e empírica;

- Por mais que os profissionais do MEC e os gestores das SE e das escolas reconheçam a importância da inserção das TDIC na educação, agem lentamente na providência das necessidades;

- Recai sobre o município um encargo muito grande (organizacional, formacional, estrutural, financeiro) em relação à execução da PPFUT, em que o MEC idealiza, delega aos NTE/NTM a responsabilidade para superar dificuldades, pressupondo uma autonomia financeira, que inexiste, muitas vezes. Gera-se, com isso, uma inconsistência entre formulações pressupostas e a implementação das PPFUT propriamente dita;

- Algumas políticas educacionais foram significativas, porém, pontuais (PROUCA, *Tablets* Educacionais para professores), inviabilizando a construção de projetos de longo prazo e a fixação de políticas de Estado mais estruturadas e duradouras;

- Há uma dissonância entre a formação teórico-prática da universidade e a prática na escola; entre a formulação de uma política pública e os resultados de pesquisas acadêmicas;

- A inserção curricular, na graduação, de poucas disciplinas voltadas para a formação e o debate acerca da utilização das tecnologias não dá conta das aprendizagens necessárias ao uso consciente e pedagógico das mídias e tecnologias em contextos formativos e escolares. O letramento digital tem de ser ensinado [e para isso, aprendido] e mediado pelo professor, pois não é constituído, construído e estabelecido (como vimos em pesquisa anterior: SCHUCHTER, 2010) apenas com o uso - mesmo que intenso - das TDIC, com a inserção nas redes sociais ou com o manejo de *games*;

- Uma das causas da crise educacional é a desconexão da escola com a vida; sendo que esta crise, a exclusão social e a falta ou má formação docente não são privilégios da cultura digital.

Diante do que foi aprendido nesta pesquisa, busco anunciar potencialidades e esperanças detectadas a partir de minha experiência e meu lugar como professora da rede municipal, como pesquisadora e como participante do GRUPAR.

Na esperança de erigir um projeto claro, inovador e amplo para o uso pedagógico-cultural das TDIC na rede municipal, acredito que poder-se-ia promover um debate com todos os professores, em todas as escolas (uma forma de fazê-lo poderia ser nos moldes - não necessariamente da mesma forma - do “Seminário de Currículo”<sup>106</sup>).

Ainda sente-se uma necessidade de um aumento no número de computadores, aquisição de novos equipamentos (câmeras digitais, *tablets* etc.), reforma da rede elétrica e uma nova estruturação do trabalho da equipe do NTM, com maior quantitativo de profissionais e exclusividade da função de formador/multiplicador para o uso das TDIC.

Seria interessante, por parte da equipe do NTM-JF, fortalecer e repensar as práticas formativas a partir das demandas, entrando em contato com os professores das escolas, já que a participação nos encontros mensais e nos cursos é muito baixa, pouco expressiva, logo não pode ser o único canal para consultar as precisões do grupo. Esta sondagem diagnóstica poderia, inclusive, se transformar em uma possibilidade de aproximação entre equipe formadora e docentes. Para provocar mudanças, todos os envolvidos devem criticar e propor, com discernimento, responsabilidade e sensibilidade. Tem de haver a avaliação do processo de execução das PPFUDT por todas as partes envolvidas para que eventuais falhas e necessidades sejam logo detectadas, solucionadas e supridas.

---

<sup>106</sup> “Com o apoio de consultores da UFJF, UFF e Colégio de Aplicação João XXIII, foram constituídas equipes de trabalho por área de conhecimento para a elaboração de um primeiro documento a ser discutido no I Seminário do Currículo, em 2010. Participaram do Seminário mais de 500 profissionais entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Os grupos se formaram em torno dos temas e discutiram o documento com as equipes coordenadoras de cada área. O Seminário produziu um documento modificado pelo debate que foi encaminhado para todas as escolas da rede para ser discutido por todos. Os coordenadores pedagógicos foram os articuladores das discussões nas escolas após terem participado de um seminário específico, quando se aprofundaram no estudo dos documentos preliminares de todas as áreas. As ideias, dúvidas, sugestões e críticas resultantes do debate realizado nas escolas foram encaminhadas à Secretaria de Educação para subsidiarem um novo processo de elaboração dos documentos. O II Seminário do Currículo, em 2011, apresentou os novos documentos aos participantes e iniciou o debate sobre as formas mais eficazes para que eles pudessem ser incorporados ao trabalho dos professores e das escolas. Durante o ano de 2012 foram criados grupos de estudo, presenciais e a distância, discussões regionalizadas com professores e um seminário interno com os profissionais da Secretaria de Educação e as equipes especialistas. Esse processo encerrou-se no final do mês de outubro de 2012, quando foi realizado o III Seminário do Currículo e consolidados os documentos para publicação.”

[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede\\_municipal/arquivos/](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/). Acesso: setembro de 2016.

Em certos momentos, é aconselhável utilizar as situações de crise para tentar construir algo diferente, que, mesmo não sendo ideal, seja possível. A necessidade de rodízio entre turmas, devido a pouca quantidade de computadores, por exemplo, pode se estruturar uma nova configuração das práticas, por meio de projetos interdisciplinares com outros espaços, como biblioteca escolar, sala de jogos, sala de aula. Seria uma busca de superação das limitações impostas para a educação com novas dinâmicas de organização e formas de interação e colaboração entre professores e alunos.

Exercendo um papel e uma ação política fundamentais para a formação em serviço, a equipe gestora pode propor e organizar, juntamente com a comunidade escolar, espaços e tempos para rever currículos, horários, estabelecer pautas várias para as reuniões pedagógicas, administrativas e de planejamento e utilizar, desta forma, o tempo kairológico, significativo de aprendizagem (PESCE, 2008, 2014), de vivência e instaurar uma política de formação na escola. A equipe pode instaurar um diálogo e considerar as necessidades relacionadas às mídias digitais, tanto de alunos quanto de professores, como partes dos processos de planejamento curricular, de ensino e de aprendizagem.

As escolas devem conceber a possibilidade de uma sintonia entre a prática pedagógica e o jeito de ser-estar-aprender-viver da cultura digital, se inserindo no tempo e no espaço de hoje - que é híbrido - tanto para aprender como para ensinar.

### **A escola tem que ser coetânea do hoje.**

As TDIC formam, reformam, informam e transformam a sociedade e todas as relações e vivências temporais e espaciais nela inseridas. A maneira como as pessoas (todas) fora da escola se comunicam é completamente diferente da forma em que se comunicam na (dentro do espaço) escola. Este trabalho busca pensar na formação capaz de aliar a quietude, conservadorismo e linearidade da escola com a interatividade, sinuosidade, abertura, mobilidade e potencialidade da cibercultura. Nesta conjunção, o legado deixado pelo PROUCA na educação deveria ser revisitado pelo governo federal por todas as possibilidades e potencialidades que o uso das tecnologias móveis traz para a educação, sem a necessidade de que um trabalho com a tecnologia – quando usada – seja via LI. As mesas dos alunos poderiam ter espaço para que possam “conviver” *tablets*, celulares, computadores, livros didáticos, livros de literatura (ao contrário do que vemos hoje: apertados,

cingidos, estreitos, que mal cabe um caderno) e que todos, conjuntamente, possam decidir o que e como<sup>107</sup> usar na construção do conhecimento.

Em meio à cultura digital, seria essencial que alunos e professores tivessem habilidades instrumentais (alfabetização digital) que lhes tornassem capazes de acessar informações e que também soubessem buscar, produzir e compartilhar estas informações nas suas práticas sociais e pessoais, utilizando-as de forma crítica (letramentos digital e informacional). Por mais que os alunos saibam navegar na internet e se comunicar pelas redes sociais, é importante a mediação do professor na busca e seleção adequada por informações, no alerta aos perigos da web e no trabalho com gêneros textuais e hipertextuais próprios do ambiente cívico (real e eletrônico, de forma concomitante). Há níveis diferentes de alfabetização e de letramento digitais, porém tais habilidades se inter-relacionam e precisam de infraestrutura e superestrutura (nos sentidos utilizados neste trabalho) capazes de garantir a inclusão digital, num **processo** de formação somativa, autônoma e crítica, fomentando a inserção plena na cultura digital. Entre estes termos se estabelecem inter-relações educacionais, conceituais e sócio-políticas, num *continuum* e num *crescendum*, numa espiral inacabável, visto que o conhecimento é processual e dinâmico e novos artefatos tecnológicos surgem e se complexificam ininterruptamente, num espaço e num tempo de informação e de educação ubíquas. Logo, reitero e reforço as palavras de Quartiero, Bonilla e Fantin (2015): as tecnologias precisam ser incorporadas na escola como “elemento de formação, de construção da cidadania e de participação na cultura [...] não apenas para ensinar conteúdos disciplinares e/ou para aprender a usar a tecnologia” (p.13).

A escola tem potencialidades para assumir-se e constituir-se como instância formadora - também - de professores, haja vista que a formação é processo que não se abstrai das condições sócio-históricas e das relações profissionais. A escola precisa criar espaços para que a formação se dê cotidianamente e não pontualmente. Acredito que rotinas de estudo e formação realizadas dentro desta instituição, por coordenadores pedagógicos e/ou pelos próprios professores, podem favorecer as transformações desejadas e fundamentalmente necessárias. As mudanças não ocorrem de fora para dentro. A formação docente advinda das políticas públicas, das entidades, das universidades, das diversas parcerias, não

---

<sup>107</sup> Por que não criar uma discussão em torno do uso do celular em sala de aula, por exemplo, juntamente com os alunos?

consegue por si só dar conta das necessárias transformações escolares. Este processo precisa ser assumido, como prática, também pela escola; do contrário, o cenário pouco mudará, como temos percebido durante esses anos todos.

De acordo com Tardif (2002), o saber dos professores é social, plural, heterogêneo. É impossível compreender sua natureza “sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (p.18). Penso, então, que a formação do professor pode ser gestada, também, no relacionamento e no movimento do significado social do que é vivido na escola, no LI, nas relações docente-discente, nas resistências e na tessitura dos projetos de trabalho, na transformação da realidade (nas dimensões do conhecimento, da cultura, da política), no enfrentamento dos problemas que, constantemente, surgem e na aliança com seus pares - formação mútua.

Para a formação docente seria muito significativo que houvesse: (a) a garantia de um tempo remunerado, dentro da instituição em que atua, para estudos, cursos, oficinas; (b) a valorização substancial do profissional – financeiramente falando – para que possa ter acesso às mais variadas tecnologias e aos bens culturais em geral; (c) o ordenamento de políticas – formação, plano de carreira, salários compatíveis com a importância da função, acesso à internet, inclusão digital etc.; (d) organicidade, sistematização, definição de estratégias e de formas de participação reflexiva e crítica nas políticas públicas docentes – que têm de ser contínuas e, sobretudo, viáveis e garantidas como direito.

Implantar uma política pública educacional deveria implicar o conhecimento da identidade, da cultura, das experiências, vivências e demandas dos profissionais das escolas (muitas vezes, reveladas nas pesquisas acadêmicas). Todavia, vimos que os formuladores das políticas não consideram os resultados das pesquisas acadêmicas. Seria importante, a partir da constatação de Gatti (2014), que nesse momento retomo, a criação de “grupos especializados nas universidades, nos órgãos gestores”, que “produzissem meta-análises” com base em “conjuntos de estudos e pesquisas sobre temas básicos que possam contribuir para a concretização de melhores políticas, tomadas de decisão e ações educativas” (p.27). Tal feito contribuiria para um “todo integrado” e dialógico no desenho das PPFUDUT.

É importante também salientar que, ao serem gestadas, as políticas públicas trazem em seu bojo, ao mesmo tempo, um direito e uma possibilidade de resposta: o

ato responsável-responsivo<sup>108</sup> (de o professor "formar-se", de o gestor possibilitar a formação, de o poder público condicionar e dar suporte técnico e financeiro etc.), pois para Bakhtin, viver é "tomar posições continuamente, enquadrar-se em um sistema de valores e, do interior dele, responder axiologicamente" (COVRE, NAGAI, MIOTELLO, 2009, p. 64).

Assim, defendo que os profissionais da educação devem buscar conhecer as políticas, as leis, os órgãos que as formulam, visitar o *site* do MEC, a programação da TV Escola etc. - assumindo seus papéis proativos no exercício de suas funções e na própria formação - para terem respaldo para criticar e exigir mudanças, se for o caso, pois, como nos ensina Bakhtin (2003), "cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte" (p. 272). Nesta direção, Gallo (2008), ancorado na teoria de Deleuze, diz: "Precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes para podermos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, ou mesmo, no contexto educacional mais amplo" (p.71), sendo um "professor-militante", que age e constrói coletivamente, porém tocando e envolvendo cada um dos indivíduos. Reflexão, colaboração, participação, ação: elementos fundantes da formação! (E por que não das políticas?).

O saber - com legitimidade, como direito, como ato intencional, como responsabilidade - é empoderador e pode ser erigido nas tramas, nos fios, nos nós, nas redes (são, metaforicamente, os percalços, as alegrias e parcerias da caminhada), porém, com alegria e esperança, disponibilidade ao diálogo, comprometimento, criticidade (FREIRE, 1996).

Ao se portar como um sujeito temporal, responsável, respondente às demandas dos alunos, alegre no seu fazer pedagógico, o professor pode (perigosamente) contagiar seus pares, a partir da constituição da escola como comunidade compartilhada, no processo inacabado de mudar a educação. Eis o perigo apregoado por Sennett (2006) do "pronome nós", do "senso de comunidade" que cria novas relações (não necessariamente tranquilas), desestabiliza o poder, as

---

<sup>108</sup> "O ato responsável é o ato baseado no reconhecimento da obrigatória singularidade. [...] É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável [...]; ele é o fundamento da vida como ato, **porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade.**" (BAKHTIN, 2010, p.99, grifo meu)



hierarquias, gerando destituição da centralidade, revolução, conscientização<sup>109</sup> (FREIRE, 2005) e mobilidade do poder (HAREL, 2005). Rodrigues (2015) ensina:

Ao encarar os problemas “dos outros” como “de todos nós”, visto que são problemas públicos, abrimos uma janela de oportunidade para que as políticas públicas que produzimos façam, de fato, diferença para a sociedade em que todos vivemos. (p.10)

Analisar as PPFUDT pelo viés da abordagem histórico-cultural e do ciclo de políticas permitiu compreender a produção de sentidos que emanam dos diferentes contextos, na relação com outros discursos, se configurando como um espaço de diálogo entre as diferentes ideologias, valores e interesses. Desta forma, o contexto “da prática” se torna uma instância também produtora de políticas (e não reprodutora de políticas), já que exerce papel fundamental de produtor de sentidos para o texto político, que será ação na prática pedagógica. Nesta perspectiva, sentidos podem ser subvertidos, criticados, negociados, recriados. As negociações de sentidos evidenciam as políticas públicas como processo político inacabado. O inacabamento (que gera a necessidade da relação com o “outro”) estimula e movimenta a necessidade e a busca por formação e por novos desafios, que fomentam, incentivam, alimentam o professor comprometido com os interesses coletivos.

Se uma política se implementa, de fato, no contexto “da prática” (BALL, 1994), a solução pode estar na própria rede de ensino, onde novos paradigmas pedagógico-culturais podem, **coletiva e criativamente**, ser criados e experimentados. A rede municipal, em sua estrutura física e pedagógica já disponível - após uma reconfiguração para melhor atender suas finalidades - pode indicar possibilidades para a formação dos docentes enquanto sujeitos histórico-culturais, enquanto categoria profissional, enquanto corresponsáveis pela educação dos cidadãos do município. E se estando inserida no “ciclo de políticas” tem de ser autora de práticas potentes e produtora de desdobramentos e apropriações inovadoras em relação às necessidades do tempo hodierno.

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora apresenta condições favoráveis a um grande projeto de formação para o uso das TDIC, tais como: (a) a Lei Nacional 11.738/2008, que garante treze horas e vinte minutos de trabalho, com possibilidade

---

<sup>109</sup> “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica.” (FREIRE, 2005, p.30)

de utilizar 1/3 (um terço) da carga horária para estudos e formações; (b) a Lei Municipal de nº 11.169/2006, que dispõe sobre a Reunião Pedagógica e de Planejamento<sup>110</sup>, que é mensal e remunerada (5% a 10% do salário); (c) possui um Centro de Formação do Professor, que estrutura-se em vários eixos formativos e de acordo com os níveis de ensino; (d) tem um histórico de organização e planejamento de eventos – Jornada Municipal de Educação<sup>111</sup> e Seminário de Currículo; dentre outros (e) já tem implantada a plataforma *Moodle*, como uma possibilidade de formação a distância e/ou *online*; (f) tem um veículo de comunicação (periódico “Cadernos para o Professor” - Qualis B2) que pode ser utilizado para a rede de ensino conhecer, reconhecer, valorizar e divulgar boas práticas pedagógicas; (g) há uma universidade federal no município, com professores abertos às necessidades da rede pública de educação e com os cursos de “Pedagogia”, “Comunicação”, “Engenharia Computacional”, “Sistemas de Informação”, “Ciência da Computação” - com seus respectivos grupos de estudo e de pesquisa - que se configura como uma provável rede de parceria. Todo este contexto é adequado e potente, desde que organizado estrategicamente para que o professor encontre as condições para exercer seu direito e dever de aprender.

Esta pesquisa revela partes do processo histórico de construção das PPFUT na rede municipal de ensino de JF, porém, numa prospecção futura, pode-se estender esse estudo à rede estadual de ensino, que, igualmente, não possui registros dessa trajetória. Também, numa projeção, pode-se fazer entrevistas com os Secretários de Educação de Juiz de Fora e suas equipes de atuação e aprofundar a pesquisa bibliográfica, para estruturar uma obra mais detalhada sobre a Secretaria de Educação, que julgo extremamente importante para a História da Educação do município.

Por fim, as políticas e seus efeitos se repetem há anos. Por que não mudam? Há como mudar? Há novas possibilidades para as PPFUT? Quais ações

---

<sup>110</sup> Art. 4º As reuniões de planejamento e pedagógicas realizadas durante o ano letivo, num total de 42 (quarenta e duas) horas, serão assim distribuídas:

I - 02 (duas) reuniões de 03 (três) horas cada, sendo uma no início do ano letivo para planejamento, e outra, no final do segundo semestre letivo para avaliação, ambas marcadas pela Secretaria de Educação/JF, no calendário-modelo;

II - nas 36 (trinta e seis) horas restantes, as reuniões serão realizadas com duração de 04 (quatro) horas, sendo uma reunião por mês, ou com duração de 02 (duas) horas, sendo 02 (duas) reuniões por mês.

<sup>111</sup> Jornada Municipal de Educação: reúne os profissionais da rede municipal em momentos de estudo, debate e troca de experiência. A última, a XII Jornada, foi realizada em 2014 e reuniu 2,5 mil professores da rede em conferências, palestras e 50 minicursos.

formativas podem ser implantadas? Em qual espaço e tempo? Há como indicar/efetuar a participação de profissionais da educação na formulação e na definição de estratégias didático-pedagógicas dos seus percursos formativos?

Enfim, minha tese é de que há que se indicar percursos, determinar tempos e espaços formativos no interior da Secretaria de Educação e das escolas (em rede colaborativa com todas as instâncias formadoras, na concepção dialógica da arquitetônica híbrida). A rede municipal de ensino possui os meios para tal. Mesmo sabendo que há limites, desafios, há que se acreditar nas possibilidades, que advêm com o conhecimento, com o estudo, com o engajamento político, com as parcerias. **Pensar a autonomia:** questão de escolha, de atitude. **Pensar a formação:** com as tecnologias, em rede, potências para ambientes colaborativos. **Pensar a experiência**<sup>112</sup>: que toca, que acontece, que significa (LARROSA, 2002). **Pensar a mudança:** de paradigmas, da arquitetura e da arquitetônica das escolas, da SE-JF e de seus pares, das relações intersubjetivas dos atores educacionais das várias instâncias educacionais. **Pensar a alteridade:** que não apaga as diferenças, mas ensina a pensar no outro, a ser com o outro (BAKHTIN, 2003).

Destarte, “a mudança, mais do que algo que ocorre ‘de uma vez por todas’, é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/ incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares” (BALL, 2004, p.1107). Desta forma, espero que minha pesquisa possa reverberar no professor, subsidiando-o, para que entenda e ressignifique as políticas, com sua formação autônoma (e, ao mesmo tempo, relacional - com seus pares) e suas práticas autorais, sustentando novas metodologias, abordagens e apropriações! Afinal, se é política docente, deve-se dar a palavra aos professores, sujeitos da prática. A voz autêntica é um recurso que concretiza a busca pela supressão das necessidades e potencializa a mudança.

---

<sup>112</sup> "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece."

## REFERÊNCIAS

AFONSO, C. W.; ANDRADE, G. Influência dos Organismos Internacionais na Política Nacional de Ensino Brasileira. **Anais do III Encontro de Estudos em Estratégias**, SP, 2007.

ALLAN, L. **Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós- formação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, M. E. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. In: **Integração de tecnologias, linguagens e representações**. Brasília: MEC, Boletim Salto para o Futuro nº 05, maio. 2005. Disponível em: [http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication\\_sSeries/145723IntegracaoTec.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication_sSeries/145723IntegracaoTec.pdf) Acesso: setembro de 2016.

ALVAREZ, L. O que esperar do futuro. **Educação**. SP, ano 17, vnº 199, p.53-56, nov. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão de literatura em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, nº 81, maio/1992.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. SP: Contexto, 2006.

ANDRADE, E. F. A. *et al.* Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO): uma análise de experiências vivenciadas em Pernambuco. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, nº1, p.51-67, jan./jun 2015. Disponível em: [http://revista.administracaoeducacional.com.br/artigos/04\\_20151.pdf](http://revista.administracaoeducacional.com.br/artigos/04_20151.pdf) Acesso: agosto de 2016.

ANDRADE, G. C. **A formação dos professores para o uso das TIC na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) UFJF, Juiz de Fora, 2013.

ASSIS, V. L. **O dia seguinte da formação continuada de professores para o uso pedagógico do laboratório de informática: um estudo de caso com professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCMG, Belo Horizonte, 2011.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Questões de Estética e de Literatura**. 3ª ed. SP: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BALBINO, M. Redes sociais e ensino: como será essa conexão? **Páginas abertas**. SP: Paulus, ano 36, nº 46, 2011.

BALL, S. J. What is criticism? A continuing conversation? A Rejoinder to Miriam Henry. **Discourse**, v. 14, nº 2, p. 108-110, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 35, nº 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisas crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, nº 2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BARRETO, P. **Professor e o uso da informática em escolas públicas**: o exemplo de Campinas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). UCC, Campinas, 2010.

BARROS, R. Especialista afirma que universidades brasileiras não estão realmente “formando” professores. **Revista Educação**. 03 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/especialista-afirma-que-universidades-brasileiras-nao-estao-realmente-formando-professores/> Acesso: setembro de 2016.

BARROSO, R. C. **PROINFO em Sergipe e a política estadual de inserção das TIC na educação**: um olhar a partir da gestão e formação de professores nos NTE de Lagarto e Aracaju. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Sergipe, 2011.

BATISTA, S. **O laboratório de informática nos anos finais do ensino fundamental**: reflexões sobre inclusão digital. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

BELLONI, M. L. **O que é mídia educação**. SP: Autores Associados, 2005.

BELLOTTI, A. O Grupo Focal Reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível. In: FREITAS, Maria Teresa A.; RAMOS, Bruna S. (org.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

BENDRATH, E.; GOMES, A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**. Campo Grande, v.16, nº 32, p.157-171, jul./dez. 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. Obras Escolhidas, v. 1.

BENTO, M. D. **Uma visão local de um projeto nacional: o curso Mídias na Educação.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. e POWACZUK, A. C. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, BH: Autêntica, v. 1, p. 90-104, dez. 2009.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. **Políticas brasileiras de educação e informática.** 2000. Disponível em:

<file:///C:/Users/xx/Documents/1%20Tese%20final%202017/Bonilla%20pOL%C3%8DTICA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20INFORM%C3%81TICA.html>

Acesso: janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, P. C. S. O. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S. e PRETTO, N. L. (Orgs) **Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea**, Salvador: EDUFBA, v. 2, 2011a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores em tempos de web 2.0. In: FREITAS, M. T. A. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011b.

\_\_\_\_\_. PRETTO, N. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, nº2, p.499-521, mai/ago 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36433/31292>

Acesso: maio de 2016.

\_\_\_\_\_. FANTIN, M. Olhares sobre a prática pedagógica com o Projeto UCA. In: QUARTIERO, E.M., BONILLA, M. H. S., FANTIN, M. (Org.) **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política.** Salvador: EDUFBA, 2015.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social.** 2ª ed. SP: Ateliê, 2004.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL: **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portuques.pdf>  
Acesso: agosto de 2014.

BRASIL. **Parecer 3/2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf) Acesso: agosto de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. 2007a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)

Acesso: outubro de 2016.

BRASIL. **Caracterização e Critérios para Criação e Implantação dos Núcleos de Tecnologia Educacional**. 2007b. Disponível em:

[https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat\\_crit\\_NTE.doc](https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc)

Acesso: agosto de 2016.

BRASIL. **UCA: Uma visão sintética dos processos de avaliação e formação**. Brasília, MEC/SEED, 2010.

BRASIL. **Guia prático de ações para municípios: Plano de Ações Articuladas 2011-2014**. MEC, 2011.

BRASIL. **Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo nº 16, sobre Infraestrutura de Tecnologia da Informação para a Educação Básica Pública**: Proinfo, MEC, 2013.

BRUNO, A. R. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). PUCSP, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem *online*, pela linguagem emocional. In: \_\_\_\_\_. et al. (org.) **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. SP: RG Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes *online*. In: **XV Endipe Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, BH/MG: Autêntica, 2010. v.2. p.171-196. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro3.PDF> Acesso: dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Híbrida: múltiplas possibilidades para a aprendizagem contemporânea. **Anais da II Semana de Educação da UNIFESP: Educação para Além do Ambiente Escolar. Diálogos entre a Economia e o Multiculturalismo**. São Paulo: UNIFESP, 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação e aprendizagem no Ensino Superior e a multiplicidade da Educação contemporânea. In: **Reflexões e práticas na EAD (e-book)**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016. (Série @prendersempre.com) .

\_\_\_\_\_. SILVA J. Os processos de docências: transformações enredadas. In.: CARNEIRO, R.; FLOR, C. C. **A formação de professores para a Educação Básica: cenários possíveis e desafios enfrentados**. Editora da UFJF, 2016.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.

CAPPELLETTI, I. Avaliação do Programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA): uma proposta inovadora em políticas públicas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, nº1. Abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso: agosto de 2016.

CARVALHO, E. J. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, nº109, p.1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf> Acesso: janeiro de 2017.

COLE, M. e SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise das políticas públicas. **Pesquisa e debate em Educação**, v.2, p. 78-100, 2013.

COSCARELLI, C. V. NOVAIS, A. E. Dicionário Crítico da educação: Letramento digital. **Presença Pedagógica**. BH: Dimensão, v. 18, nº 103, jan/fev, 2012.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de Programas Públicos: desafios conceituais e metodológicos. RJ, **Revista de Administração**, v. 37, set./out. 2003.

COVRE, A. M.; NAGAI, E. e MIOTELLO, V. (orgs.) **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Ed., 2009.

DYE, T. **Understanding Public Policy**. 13ª ed. Boston: Longman, 2010.

EGLER, T. C.; COSTA, A.S. Interação social e tecnologia na escola. In: SAMPAIO, F; ELIA, M. (org.) **Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas**. RJ: NCE/UFRJ, 2012.

ELEÁ, I. (ed.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (Câmara Internacional de crianças, jovens e mídias). Edição português/espanhol, 2014.

ESTEVÃO, R. B; PASSOS, G. O. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. **HOLOS**, Ano 31, v. 1, p.199 - 213, 2015. Disponível em: [http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2645/pdf\\_159](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2645/pdf_159) Acesso: setembro de 2016.

FAGUNDES, L. Prefácio. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (org.) **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo. Dados eletrônicos**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323> Acesso: setembro de 2016.



FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P. C. Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. GT 16: Educação e Comunicação. **33ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 2010.

FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELÉA, I. (edit.) **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (Câmara Internacional de Crianças, Jovens e Mídias). Edição português/espanhol, 2014.

FARACO, C. A. Os gêneros do discurso. In: **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FARIA, A. B. **Interações entre professores e alunos em situações de ensino-aprendizagem mediadas por NTIC: retratos do Projeto UCA no Distrito Federal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB, Brasília, 2012.

FARIAS, F. A. **Pobreza e educação: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) UEC, Ceará, 2014.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, A. S. **Formação Continuada de professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF, Juiz de Fora, 2000.

FERNÁNDEZ, S. J. Projeto Político-Pedagógico: questões sobre o planejamento na interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, UFS, Florianópolis.

FERRARI, P., FERNANDES, F. **No tempo das telas: reconfigurando a comunicação**. SP: Estação das Letras e Cores, 2014.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização, teoria e prática da libertação**. SP: Centauro, 2005.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto**. 2ª ed. SP: Ática, 1995 (Série Fundamentos).

\_\_\_\_\_. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. SP: **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: \_\_\_\_\_; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. SP: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A trajetória de pesquisa do Grupo LIC**: formação de professores, letramentos e tecnologias digitais. Texto para o Seminário Interno do PPGE, UFJF, 2009.

\_\_\_\_\_. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. In:\_\_\_\_\_. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FROZI, V. **O contexto do fazer pedagógico**: entre formação continuada e tecnologias da informação e comunicação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, Cuiabá, 2012.

GABRIEL, M. C. C. Cibridismo: ON e OFF line ao mesmo tempo. **Martha Gabriel Blog**. 02 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.martha.com.br/cibridismo-on-e-off-line-ao-mesmo-tempo/> Acesso: setembro de 2016.

GALLO, S. **Deleuze e Educação**. 2ª ed., BH: Autêntica, 2008.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, nº 6, 2003.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. e BARRETTO, E. S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 300 p., 2011.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Avaliação Educacional**, SP, v. 25, nº 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GUIMARÃES, G., MAGALHÃES, L. K. e BARRETO, R. G. Textos multimidiáticos na escola . GT 16: Educação e Comunicação. **33ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 2010.

HAMDAN, C. **Ecologia Cíbrida**: arte, tecnologia e sistemas vivos. Seminário Cultura Visual, 2009. Disponível em: [https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2009.GT2\\_Camila\\_Hamdan\\_UnB\\_Poeticas\\_V.pdf](https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2009.GT2_Camila_Hamdan_UnB_Poeticas_V.pdf) Acesso em: agosto de 2016.

HAREL, S. Braconagem: um novo modo de apropriação de lugar? **Interfaces Brasil-Canadá**, nº 5, Rio Grande: Unilasalle, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/775>

Acesso: maio de 2015.

JESUS, D. **O programa Mídias na Educação**: relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2011.

JUIZ DE FORA. **Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação** -1997/2000. JF: Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, 1997.

JUIZ DE FORA, Lei nº 9732/2000, que regulamenta a jornada semanal do pessoal do quadro do magistério municipal de Juiz de Fora, adequando à disposição federal. Disponível: [c-mara-municipal-da-juiz-de-fora.jusbrasil.com.br/legislacao/328273/lei-9732-00](http://c-mara-municipal-da-juiz-de-fora.jusbrasil.com.br/legislacao/328273/lei-9732-00)  
Acesso: janeiro de 2017.

JUIZ DE FORA. Editorial. **Cadernos para o Professor**. Juiz de Fora: Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, 2003. Edição Especial.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, nº15, p.124-136, jun. 2004. Disponível em: [http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041213115340.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf) Acesso: março de 2016.

LAGARES, R. Relações intergovernamentais estado-municípios no Tocantins na educação: regime de colaboração ou arranjos administrativo-legais. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4402.pdf>. Acesso: setembro de 2016.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan./abr. 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAVINAS, L; VEIGA, A. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, nº 149, SP: Mai/ago. 2013.

LEAL, E. J. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contraponto**, ano 2, nº 5, Itajaí: Univali, maio/ago. 2002.

LEMOS, A. A cultura da mobilidade. **Famecos**. Porto Alegre, nº40, p.28-35, 2009.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BONILLA, M. H. S. e PRETTO, N. L. (orgs). In: **Inclusão digital: polêmica contemporânea**, v. 2, Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_; MARQUES, F. P. O Plano Nacional de Banda Larga Brasileiro: um estudo de seus limites e efeitos sociais e políticos. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação/E-compós**, Brasília, v.15, nº1, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/765/573>

Acesso: setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Espaço, mídia locativa e teoria ator-rede. **Galáxia**, SP, nº 25, p.52-65, jun. 2013.

LÉVY, P. **O que é cibercultura**. 2ª ed. SP: Ed. 34, 2000.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. RJ: Rocco, 1998.

LOPES, R. P. e FURKOTTER, M. Formação para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas licenciaturas presenciais das Universidades estaduais paulistas. GT 08: Formação de Professores. **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 2010.

LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. Tecnologias da informação e comunicação: outras formas de condução das condutas. GT16 Educação e Comunicação. **35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Porto de Galinhas (PE), 2012.

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

\_\_\_\_\_. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. SP: Cortez, 1992.

MACHADO, I. Os gêneros e o acabamento do corpo estético. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. SP: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. O gênero e as ciências dialógicas do texto. In: FARACO, C. A. *et al.* (orgs.) **Diálogos em Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gênero**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/conceito.htm>. Acesso: março de 2014.

MAGALHÃES, F. G. **Políticas de formação continuada de professores**: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), UFJF, Juiz de Fora, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. v. 27, nº 94, p.47-69, jan/abr 2006.

**Mapa da Inclusão Digital**. Marcelo Neri (Coord.) RJ: Fundação Getúlio Vargas, CPS, 2012. Disponível em: [www.fgv.br/cps/telefonica](http://www.fgv.br/cps/telefonica). Acesso: junho de 2014.

MARTINS, A. S. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. GT 09: Trabalho e Educação. **31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf> Acesso: fevereiro de 2017.

MATOS, M. R. **Educação e cibercultura**: usos do computador e da internet por alunos e docentes do ensino público fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

MENDES, E. **Por entre as camadas do tempo, um olhar sobre lembrar e esquecer**: o arquivo da Secretaria de Educação – 1938/1996. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF, Juiz de Fora, 2011.

MIRANDA, L. T; FANTIN, M. A singularidade na multiplicidade: crianças e tecnologias móveis na escola no contexto da cultura digital. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, nº 17, Set/Dez 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4516> Acesso em: maio de 2016.

MORAN, J. M. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. 2003. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/gestao.htm> Acesso: setembro de 2016.

MORIN, E. **Consciência Mundial**: por um conceito de desenvolvimento para o século XXI. Palestra no SESC-SP, em 03/07/2012.

MOURA, D. M. S. **Mídias na educação**: avaliando os egressos da Unimontes. 2012. Mestrado em educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NOMA, A. K. **História das políticas educacionais**: o projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf> Acesso: maio de 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, V. W. **Decorrências em escolas públicas do Estado do Mato Grosso do curso Tecnologias na Educação**: ensinando e aprendendo com as TIC. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, RJ, 2011.

NUNES, J. B. C. Política de formação docente e software livre. BONILLA, M. H. PRETTO, N. L. (org.) **Em Aberto**: Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. Brasília, v. 28, nº 94, p. 146-157, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso: janeiro de 2017.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. SP: Vozes, 2008.

PACHECO, M. A. B. **Educação digital**: uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFU, Uberlândia, 2011.

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

PAVANELLI-ZUBLER, E. **Formação continuada de educadores para uso de tecnologias digitais**. 2016. Disponível em:

<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1229/523>

Acesso: setembro de 2016.

PEREIRA, M. F. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José C. (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PESCE, L. M. O. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. GT 08: Formação de Professores. **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 2004.

\_\_\_\_\_. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR Online** (UNICAMP), v. 1, nº 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf)

Acesso em: maio de 2016.

\_\_\_\_\_. A problemática do tempo nos programas de formação docente *online*. GT 16: Educação e Comunicação. **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 2008.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Web 2.0 à formação de educadores sob enfoque dialógico. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ª ed. BH: Autêntica, 2010, v. 1, p. 251-278. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_3.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF).

Acesso: março de 2016.

\_\_\_\_\_. O Programa Um Computador por Aluno no estado de São Paulo: confrontos e avanços. **36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Goiânia-GO, 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS**, Revista Científica. v.33, nº 01, p.157-175, jan-abril. 2014. Disponível em <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3598/2721>

Acesso: maio de 2016.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2015 [livro eletrônico], SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

PINO, A. A Corrente Sócio-Histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, nº 48, out./dez. 1990.

PLÁCIDO, M. S. **Formação continuada de professores: análise sobre uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na organização do trabalho pedagógico.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFS, Sergipe, 2011.

PONTES, R. L. **O uso da Web 2.0 na educação: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador Por Aluno (UCA).** 2011. Mestrado (Educação). UFC, Fortaleza, 2011.

PROCRIFKA, D. H. **A inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Pernambuco, 2012.

QUARTIERO, E. M., BONILLA, M. H. S., FANTIN, M. (Org.) **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política.** Salvador: EDUFBA, 2015.

REY, F. L. G. **La investigación cualitativa em Psicologia: rumbos y desafios.** SP: Edusc, 1999.

RIBEIRO, M. H. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF, Juiz de Fora, 2012.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas.** SP: Publifolha, 2015.

RODRIGUES, R. L. Reformas educacionais na América Latina e formação de professores: a questão do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 12, nº 2, p. 59-74, 2008.

RODRIGUEZ, J. A.; CABRAL NETO, A. A política de formação docente no âmbito do Projeto Principal - Regional de Educação. **VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente.** UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/a\\_politica\\_form\\_docente.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_form_docente.pdf). Acesso em maio de 2016.

ROMERO, C. C.; CALDERANO, M. A. Dimensões econômicas e políticas da relação educação e trabalho nos países da América Latina e Caribe. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, vol. 12, nº 2, p. 13-26, 2008.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade e ubiquidade.** 2ª ed., SP: Paulus, 2010.

SANTANA, C. M. **Formação continuada em mídias na educação: um estudo sobre as contribuições do programa na perspectiva dos egressos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. BONILLA, M. H. PRETTO, N. L. (org.) **Em Aberto: Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação.** Brasília, v. 28, nº 94, p. 134-145, jul./dez. 2015.

SANTOS, E. T. As tecnologias digitais na formação dos professores: pesquisas em debate. In: FREITAS, M. Teresa de Assunção (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011a.

SANTOS, R. S. **A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais**: itinerâncias de uma Pesquisa-formação multirreferencial. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2011b.

SARMENTO, D. C. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Sistemas de Educação no Brasil**: políticas, autonomia e cooperação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.) **Educação e qualidade**: sistemas educacionais em construção. JF: Ed. UFJF, 2012.

SAVIANI, D. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, nº 100- Especial, p. 1231-1255, out. 2007a.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC Campinas, Campinas, nº 24, p.7-16, jun. 2008.

SCHNELL, R. F. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais**: um estudo junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional do estado de Santa Catarina. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). UESC, Florianópolis, 2009.

SCHUCHTER, L. H. **Biblioteca escolar e laboratório de informática**: espaços para diferentes letramentos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF, Juiz de Fora, 2010.

\_\_\_\_\_. BRUNO, A. R. Investigando espaços escolares de letramentos: a biblioteca e o laboratório de informática. **Revista da FAEBA - Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 23, nº 42, p. 187-195. jul/dez. 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B15aAQcw-NEWGU5Z0JqeC1TVzA/view?pli=1>  
Acesso: abril de 2015.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo, 11ªed. RJ: Record, 2006.

SERRES, M. **Polegarzinha**. RJ: Bertrand Brasil, 2013.

SERVO, M. L. S.; ARAÚJO, P. O. Grupo Focal em Pesquisas Sociais. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 137, out. 2012. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/grupo\\_focal\\_em\\_pesquisas\\_socais.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/grupo_focal_em_pesquisas_socais.pdf). Acesso: março de 2016.



SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**. Ano 5, nº 2, ECA/USP, jan/jun 2012.

SILVA, A. P. **Formação continuada de professores para o projeto UCA**. 2014. Tese doutorado. (Educação). Porto Alegre: UFRS, 2014.

SILVA, A. S. O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. GT 08: Formação de Professores. **36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Goiânia, 2013.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Vivemos em um cenário midiático muito favorável à educação cidadã. **Presença Pedagógica**, v. 18, nº 106, BH: Dimensão, jul/ago. 2012a.

SILVA, P. A. **Educação a distância online como estratégia de formação continuada de professores: o caso do curso Mídias na Educação na UFS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFS, Sergipe, 2012b.

SILVA, S. D. **Concepções de professores e alunos sobre a introdução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) numa escola pública do ensino básico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

SILVEIRA, E. P. **A política educacional brasileira no contexto das reformas políticas dos anos 90**, 2015. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2015/03/APOLITICAEDUCACIONAL.pdf>  
Acesso: janeiro de 2017.

SIQUEIRA, A. B. Educação e comunicação numa sociedade multi-telas: a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, **Anais do 3º ECOM.EDU - Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa**, 2014. Disponível em: <http://deinfo.uepg.br/~proengem/conaitec/Anais/Trabalhos/1.pdf>  
Acesso em: outubro de 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. BH: Autêntica, 1998.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SPINELLO, Suellen. **Escola, aprendizagem e tecnologias de rede: relações, inconsistências e potencialidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UPF, Passo Fundo, 2011.

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

TRAD, L. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, vol.19, nº3, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>  
Acesso: março de 2016.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância**. TV Escola, Brasília: MEC, 1999 (Coleção Série Informática na Educação).

VELLOSO, L. Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede? GT 16: Educação e Comunicação. **36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Goiânia-GO, 2013.

VIZENTIM, R. e PESCE, L. Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital . GT 16: Educação e Comunicação. **33ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de método. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. SP: Martins Fontes, 1994, p. 67-85.

ZIMMERMANN, M. H.; MARTINS, P. L. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. In: **Anais do Educere**, PUCPR, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211\\_86.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211_86.pdf)  
Acesso: março de 2016.

ZUFFO, D. **A formação de professores para o uso das tecnologias educacionais**: o que apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCPR, Curitiba, 2011.

## **NORMATIVAS LEGAIS CONSULTADAS**

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm) Acesso: agosto de 2014.

BRASIL. **Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação**, MEC/SEED, julho de 1997. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo\\_diretrizes1.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf)  
Acesso: julho de 2014.

BRASIL, **Lei Nº 12.249**, de 11 de junho de 2010. Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm)  
Acesso: agosto de 2016.

JUIZ DE FORA, **Lei n.º 10.367**, de 27/12/2002. Cria a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público Municipal, institui o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica - FAPEB e dá outras providências. Disponível em: [http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000024186](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000024186)

Acesso: outubro de 2016.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal de nº 11.169**, de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do quadro de magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas. Disponível em:

[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000027253](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027253)

Acesso: outubro de 2016.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 9.789**, de 27 de fevereiro de 2009. Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF, 2009. Disponível em:

[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000031022](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000031022).

Acesso em agosto de 2016.

## ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

<http://www.anped.org.br>

<http://ideb.inep.gov.br/>

[www.fgv.br/cps/telefonica](http://www.fgv.br/cps/telefonica)

<http://provabrasil.inep.gov.br/>

[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

<http://www.qedu.org.br>

<http://prismatreinamentos.com.br>

<http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>

<https://www.grupoa.com.br/revista-patio/>

[https://www.fnde.gov.br/sigetec/sisseed\\_fra.php](https://www.fnde.gov.br/sigetec/sisseed_fra.php)

<http://eproinfo.mec.gov.br/>

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173815Edu-digital.pdf>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011621.pdf>

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=22147;](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=22147;)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)

[http://www.ruv.com.br/guia\\_do\\_cursista.pdf](http://www.ruv.com.br/guia_do_cursista.pdf)

[http://proinfo100h.profmarceloxt.com.br/menus/manuais/guia\\_cursista.pdf](http://proinfo100h.profmarceloxt.com.br/menus/manuais/guia_cursista.pdf)

<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/proinfo-integrado>

<http://tvescola.mec.gov.br/tve/about?clearBreadCrumb=true>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>

[http://sip.proinfo.mec.gov.br/upload/manuais/cartilha\\_rural\\_pdf](http://sip.proinfo.mec.gov.br/upload/manuais/cartilha_rural_pdf)

[http://sip.proinfo.mec.gov.br/upload/manuais/cartilha\\_urbano\\_pdf](http://sip.proinfo.mec.gov.br/upload/manuais/cartilha_urbano_pdf)

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5775-sigetec-adesao-prefeituras-alterado&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5775-sigetec-adesao-prefeituras-alterado&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)

<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>

<http://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes>

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/banda-larga-triplica-nas-escolas-publicas>

<https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/capacitacao/cfp.php>

<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa>

<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>

<http://www.infoescola.com/historia/acordo-de-bretton-woods/>

<http://www.infoescola.com/historia/neoliberalismo/>

<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia>