



GT16 - Educação e Comunicação – Trabalho 595

ESCOLA.EDU: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Lúcia Helena Schuchter - UFJF

Adriana Rocha Bruno - UFJF

Agência Financiadora: FAPEMIG

Resumo

Este texto é oriundo de uma pesquisa de doutorado, defendida no presente ano, que investigou a constituição das políticas públicas de formação docente para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação em uma rede municipal de ensino. A investigação é qualitativa, na abordagem histórico-cultural, respaldada por Vygotsky e Bakhtin, associada ao “ciclo de políticas” (BALL, 1994) e aos “métodos de pesquisa na internet” (FRAGOSO, RECUERO E AMARAL, 2012). O campo se constituiu do Ministério da Educação, Secretaria de Educação e escolas públicas da rede municipal, tendo como sujeitos os profissionais ligados às instituições. Averiguou-se que as Políticas Públicas de Formação Docente para o uso das Tecnologias Digitais limitam-se, em sua maioria, a releituras do Proinfo 40, oficinas e palestras que tentam atender a demanda dos professores que frequentam o Grupo de Informática. A pesquisa defende que, para a constituição e execução das políticas públicas, a configuração de uma arquitetônica híbrida pode ser um caminho para romper o círculo vicioso persistente.

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

Introdução: inquietações que originaram a pesquisa

Nos tempos hodiernos, estamos vivendo novos processos de produção, armazenamento, transmissão, circulação, recepção e consumo de linguagens. Passamos, num processo evolutivo-tecnológico, por múltiplas transformações culturais até chegarmos à cibercultura. A oralidade, a escrita, as imagens e a hipermídia 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 e estilísticas próprias. 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 vem 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 e da expansão da internet e das mídias móveis. A constituição de processos comunicacionais e informacionais independem do tempo e do espaço e a abundância de redes sociais, *sites* de busca e dispositivos móveis - para uma quase onipresente conexão - tiram da escola o papel de detentora da informação, como já foi considerada. Neste contexto, discentes e docentes precisam ter acesso e apropriar-se de habilidades e práticas sociais de leitura e escrita inerentes a cada gênero textual (ser letrado¹) e elaborar seu conhecimento a partir da 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. Porém, na escola 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.

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. 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? Para que tal feito se concretize, pesquisas apontam que a

¹ 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.

formação docente para o uso crítico e pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) é imprescindível (BONILLA, 2011, 2015; FREITAS, 2011; PESCE, 2010, 2014; SILVA, 2010).

A formação inicial dos professores já sinaliza alguns avanços, todavia, Bonilla (2011) 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).

As Políticas Públicas de Formação Docente para o Uso das Tecnologias digitais (doravante PPF DUT) 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?

Nesta esfera temática, o objetivo desta pesquisa foi investigar como vêm se constituindo, historicamente, as políticas públicas de formação docente para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação em uma rede municipal de ensino. O campo de pesquisa se constituiu (a) do Ministério da Educação; (b) da Secretaria de Educação do Município e (c) de escolas públicas da rede municipal. Os 48 sujeitos foram profissionais ligados a estas instituições. 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.

Considerando a questão e os objetivos, optamos pela investigação de cunho qualitativo, de abordagem histórico-cultural, 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). Associamos, a essa abordagem, o “ciclo das 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 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. Ainda, na tentativa de uma construção teórico-metodológica inserida numa esfera cibercultural, utilizamos os “métodos de pesquisa para internet” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2012).

Para melhor situar o estudo, trazemos, a seguir, alguns aspectos conceituais e teóricos que envolvem as políticas públicas e que julgamos necessários para o aprofundamento do tema.

1 Conceitos e “contextos” das políticas públicas

Segundo Souza (2006), a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, dando ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. 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" (p.1). Neste campo conceitual, 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).

Na já citada abordagem do “ciclo de políticas de Ball”, Mainardes (2006) aponta que há um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais com base em cinco contextos - que apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994):

(a) contexto de influência - onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos;

(b) contexto da produção de texto - são textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.;

(c) contexto da prática - onde a política está sujeita à interpretação e recriação;

(d) contexto dos resultados/efeitos – momento em que se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual;

(e) 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.

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 (“contexto da produção do texto”), que estarão de acordo com a definição das finalidades sociais da educação advindas dos organismos internacionais, mostrando a vinculação (para alguns autores, submissão) das políticas públicas aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização dos Estados Americanos, o Fundo Monetário Internacional, que têm em comum uma linha político-econômica neoliberal.

Nos “contextos do ciclo de políticas” (BALL, 1994), vimos, por meio de uma revisão de literatura, que há pontos divergentes em alguns aspectos, evidenciados nos diferentes discursos: do MEC (órgão produtor de textos) e das pesquisas acadêmicas (contextos “da prática” e “dos resultados”). As pesquisas apontam que os programas de formação docente para o uso das TDIC 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, perceberem-nas como ferramentas importantes na educação e reclamarem a ausência de programas permanentes de capacitação para o uso das TDIC (MATOS, 2012; PLÁCIDO, 2011; PACHECO, 2011; ASSIS, 2011; NUNES, 2011; POCRIFKA, 2012).

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)

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. Evidenciaremos, a seguir, os achados de nossa pesquisa.

2 Construção e análise dos dados da pesquisa nos diferentes “contextos”

Por meio da nossa inserção na teoria, aprendemos 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, 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, no que tange à categorização dos dados, compreendemos a infraestrutura como a “arquitetura” dos Laboratórios de Informática (LI) das escolas e do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM): os recursos humanos, tecnológicos e materiais, as condições de trabalho; e a superestrutura como a “arquitetônica²”, isto é, 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”.

Foram produzidas duas categorias teórico-metodológicas e subcategorias a elas relacionadas:

(a) Categoria 1: INFRAESTRUTURA;

(b) Categoria 2: SUPERESTRUTURA.

Pensamos poder configurá-las da seguinte maneira:

² “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.

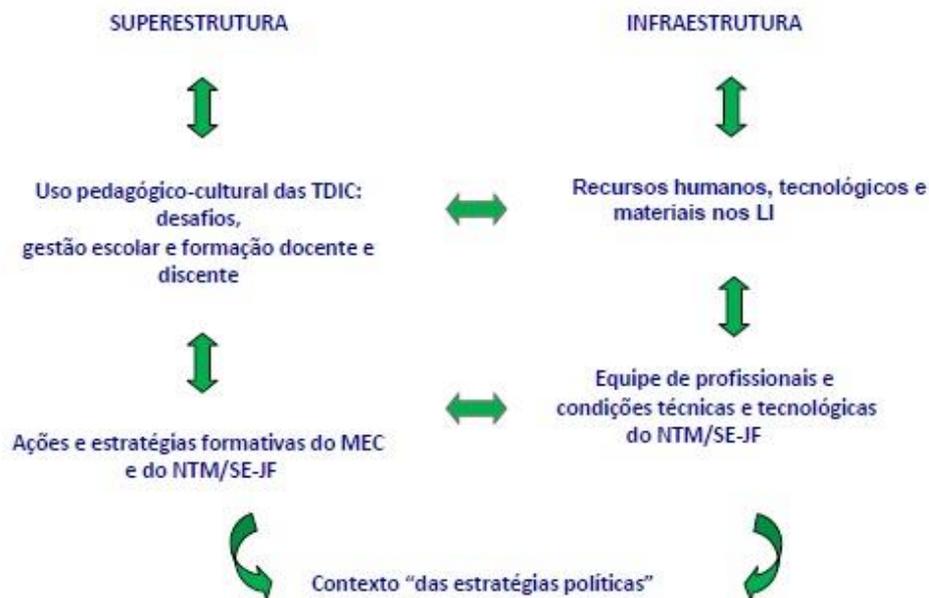


Figura 1: Categorias teórico-metodológicas e subcategorias
Fonte: elaboração própria

O recorte produzido para o presente artigo implicou a opção por trazer alguns dados, mais gerais e resultantes de cada uma das categorias.

A partir da categoria “Infraestrutura”, os dados apontaram que:

- 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;

- O NTM está em condições materiais e tecnológicas bastante problemáticas, além de um quadro funcional insuficiente para atender as demandas das escolas;

- Nos documentos oficiais do MEC 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”.

Os achados, por meio da categoria “Superestrutura”, são:

- No que diz respeito ao uso e apropriação das TDIC pelos profissionais/equipe gestora das escolas da rede municipal 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 Projetos Político-Pedagógicos; os profissionais do LI exercem funções de professores "eventuais";

- 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;

- As PPFUDUT oferecidas pelo NTM 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.

- Não há uma continuidade/aprofundamento nos cursos de formação oferecidos pelo NTM, 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.

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).

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. Logo, a interpretação do texto político individualiza cada governo específico.

A constatação desse panorama nos induz e nos guia a muitas interpretações, além da exposição dos achados. Eis o próximo passo: apresentar algumas considerações e sugestões como contribuição para pensarmos em “estratégias políticas” (BALL, 1994).

3 O "contexto da estratégia política": instituindo a arquitetônica híbrida

A questão central nesta pesquisa é a implementação da política pública para a formação docente para o uso das TDIC no município, por meio da compreensão sobre como as propostas do MEC têm sido incorporadas na rede de ensino. 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 municipal de ensino estão sendo implementadas em contextos desiguais e com diferentes “resultados/efeitos”. Condé (2013) alerta que “atores e instituições interagem nos processos das políticas públicas” (p.83), logo, precisam buscar táticas para vencer tantos desafios. Neste viés, em relação ao contexto “da estratégia política”, podemos dizer que 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.

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 nosso). Nesta perspectiva, as políticas públicas poderiam ser idealizadas a partir de 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 nossa 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.

Defendemos que a formação de um professor pesquisador e (inter)ativo 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, Conferência Nacional de Educação (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 de formação docente, seria potente uma configuração por nós denominada como arquitetônica cíbrida³. Cíbrido, 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 cíbrida 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,

³ “Para Peter Anders (*apud* KINSLEY, 2003), cíbrido 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 cíbridos. (...) 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.)

apresentamos a imagem, que tenta traduzir e sintetizar a ideia e a possibilidade (que acreditamos potente) da arquitetônica cívica:

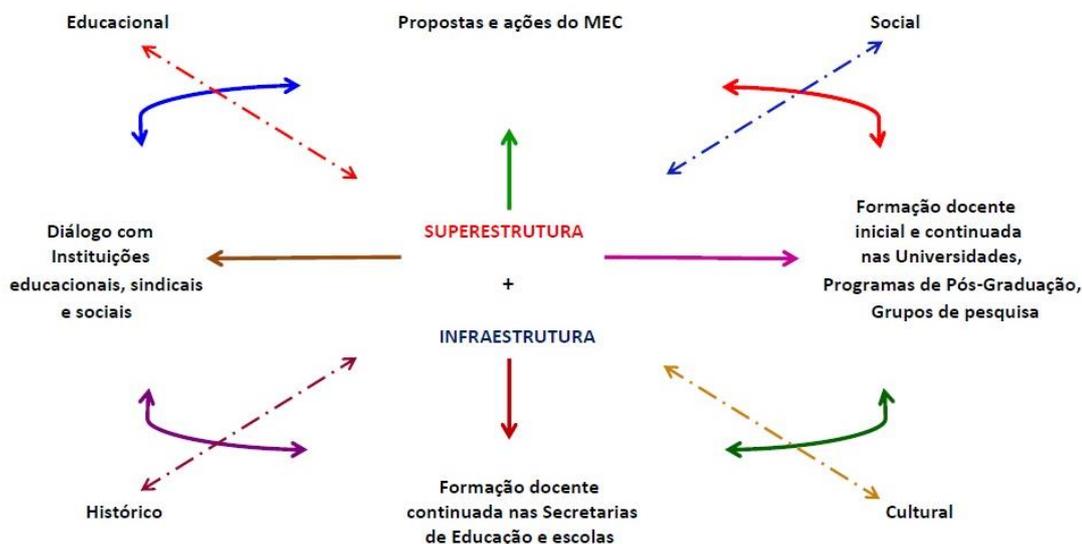


Figura 2: Arquitetônica cívica das PPFUDT – implicações e (inter)ações entre sujeitos, instituições e sociedade
Fonte: elaboração própria

Sintetizando, as PPFUDT 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 PPFUDT, 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).

Esperamos 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. Retomamos 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. 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 (2011) 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

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? Defendemos que a primeira condição para se pensar em qualquer aspecto da educação é uma reflexão sobre quem são os alunos de hoje - inseridos e produtores na/da cibercultura - e como eles aprendem. Ainda persiste, em diversos contextos, o 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?

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.

Advoga-se que as escolas concebam 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.

Implantar uma política pública educacional poderia 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 designers/formuladores das políticas não se atêm aos resultados das pesquisas acadêmicas, tendo em vista a recorrência de 'modelos' e práticas inalteradas, ainda que de insucesso. Seria importante, a partir da constatação de Gatti (2014), 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 PPFUDT.

Assim, defendemos que os profissionais da educação possam assumir seus papéis proativos no exercício de suas funções, na própria formação e na formação de seus pares - para terem respaldo para criticar e exigir mudanças, se for o caso. 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.

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.

Por fim, as políticas e seus efeitos se repetem há anos. Há como mudar? Há novas possibilidades para as PPFUDUT? Enfim, nossa 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 arquitetura cívica).

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, esperamos que a 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, apropriações e resistências. 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.

REFERÊNCIAS

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
Acesso: agosto de 2016.

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. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. **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.

BONILLA, M. H. S. 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, 2011.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

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.

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.

FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, 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.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREITAS, M. T. A. FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto**. 2ª ed. SP: Ática, 1995 (Série Fundamentos).

_____. 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.

_____. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. In: _____. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

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.

GATTI, B. A.; 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.

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_Poéticas_V.pdf Acesso em: agosto de 2016.

LÉVY, P. **O que é cibercultura**. 2ª ed. SP: Ed. 34, 2000.

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.

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.

NUNES, V. W. **Decorências 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.

PACHECO, M. A. B. **Educação digital**: uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFU, Uberlândia, 2011.

PESCE, L. M. O. 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. Acesso: março de 2016.

_____. 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.

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.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. SP: Publifolha, 2015.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade e ubiquidade. 2ª ed., SP: Paulus, 2010.

SARMENTO, D. C. Apresentação. In: _____. (org.). **Sistemas de Educação no Brasil**: políticas, autonomia e cooperação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC Campinas, Campinas, nº 24, p.7-16, jun. 2008.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

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.