



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LIGIA MICHELE ALVES RODRIGUES

**PROINFO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

**CAMPINA GRANDE-PB
2014**

LIGIA MICHELE ALVES RODRIGUES

**PROINFO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

CAMPINA GRANDE-PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R696p Rodrigues, Ligia Michele Alves
Proinfo e formação continuada de professores da rede pública municipal de Campina Grande-PB [manuscrito] / Ligia Michele Alves Rodrigues. - 2014.
97 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Formação Continuada de Professores 2. PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional 3. Rede Pública Municipal de Ensino 4. Política Pública I. Título. 21. ed. CDD 370

LIGIA MICHELE ALVES RODRIGUES

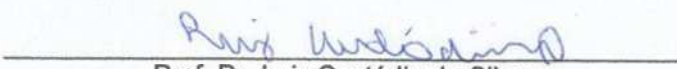
**PROINFO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

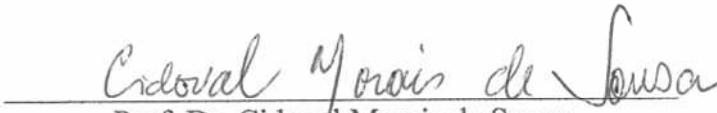
Aprovada em 25/09//2014.



Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Luiz Custódio da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Cidival Morais de Sousa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Eis chegado o momento tão sonhado: a conclusão de um trabalho significativo para mim tanto no aspecto pessoal como profissional. Certa que não se finda aqui, muito pelo contrário, inicia-se uma jornada ainda mais longa porque o processo de formação docente é inconcluso sempre aos que desejarem trilhar nesta sublime profissão.

Nesses pouco mais de dois anos de curso, os aprendizados foram vários e sem medidas e até mesmo enumerar aqui os agradecimentos aos que colaboraram das mais diversas formas a realização deste sonho torna-se difícil por receio de esquecer alguns, mas vamos tentar ser gratos.

Primeiramente os agradecimentos vão a Ele, o autor da vida, o nosso Deus, que durante este tempo deu-me sabedoria e discernimento para saber trilhar essa jornada.

Aos meus pais, pelo incentivo e confiança, sempre me apoiando na minha vida estudantil e me guiando nos caminhos da vida enquanto pais.

Aos meus irmãos e cunhadas, especialmente ao meu irmão Leonardo e minha cunhada Karla, pela força, contribuição incentivo desde o primeiro momento até a culminância deste.

Ao meu esposo, pelo companheirismo e compreensão durante toda caminhada e pelo apoio nos momentos difíceis; como também ao meu filho, que me ensina a cada dia a ser uma pessoa muito melhor, através de sua compreensão e amor nas minhas ausências: obrigada.

Ao meu orientador Antonio Roberto Faustino da Costa, que é muito mais que um mestre, um verdadeiro amigo e um exemplo de ser humano que soube compreender e me guiar nesta caminhada tão sinuosa, exigindo quando necessário, mas sempre com muita sabedoria, serenidade e competência.

Aos colegas de turma pela amizade, companheirismo e partilhamento de momentos e conquistas durante o curso.

Aos examinadores Prof^a Simone Dália de Gusmão Aranha, Prof. Luiz Custódio da Silva e Prof. Cidoval Moraes de Sousa, que muito contribuíram com suas críticas e recomendações.

Aos coordenadores, professores e servidores do PPGFP, pelos ensinamentos e conhecimentos construídos e compartilhados, assim como a UEPB, pela oportunidade da formação tanto inicial (graduação) como continuada (mestrado).

RESUMO

Analisa o impacto do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) na formação continuada de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. Parte do pressuposto de que o Programa se encontra atrelado a uma política de formação de capital humano e de inclusão das tecnologias digitais nas escolas. Tomando como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso, examina um conjunto de documentos relativos ao Programa em nível nacional, além de um questionário aplicado a uma amostra de 53 professores participantes de cursos de capacitação. Conclui que o PROINFO tem exercido basicamente o papel de adequar a formação dos professores às exigências do mundo do trabalho capitalista.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores. PROINFO. Rede Pública Municipal de Ensino. Campina Grande-PB.

ABSTRACT

Analyzes the impact of the Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) in the continuing education of teachers of Municipal Public Network Campina Grande-PB Teaching. It assumes that the program is linked to a human capital formation policy and inclusion of digital technologies in schools. Taking as a theoretical and methodological framework Discourse Analysis, examines a set of documents relating to the program at the national level, as well as a questionnaire applied to a sample of 53 participants teacher training courses. Concludes that the PROINFO has basically played the role of teacher training suit the requirements of the capitalist workplace.

Keywords: Teacher Continuing Education. PROINFO. Public Municipal Network of Education. Campina Grande-PB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos analisados	18
Quadro 2 – O que foi planejado e o que foi Realizado	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Profissionais capacitados da rede municipal de ensino	45
Gráfico 2 – Perfil dos professores (escolas)	49
Gráfico 3 – Mudanças na escola (professor)	49
Gráfico 4 – Avaliação NTE (multiplicadores)	50
Gráfico 5 – Avaliação Geral (professores)	50
Gráfico 6 – Disponibilidade do Uso Laboratório de Informática	56
Gráfico 7 – Sexo dos professores (questionários presenciais)	58
Gráfico 8 – Sexo dos professores.(questionários <i>online</i>)	58
Gráfico 9 – Faixa etária(questionários presenciais)	59
Gráfico 10 – Faixa etária(questionários <i>online</i>)	59
Gráfico 11 – Graduação dos professores (questionários presenciais)	59
Gráfico 12 – Graduação dos professores (questionários <i>online</i>)	59
Gráfico 13 – Curso de Pós-graduação(questionários presenciais)	60
Gráfico 14 – Curso de Pós-graduação(questionários <i>online</i>)	61
Gráfico 15 –Nível de ensino em que os professores lecionam(questionários presenciais)	61
Gráfico 16 – Nível de ensino em que os professores lecionam(questionários <i>online</i>)	62
Gráfico 17 – Carga horária em sala de aula(questionários presenciais)	63
Gráfico 18 – Carga horária em sala de aula(questionários <i>online</i>)	63
Gráfico 19 – Tempo de trabalho na rede municipal (questionários presenciais)	63
Gráfico 20 – Tempo de trabalho na rede municipal (questionários <i>online</i>)	63
Gráfico 21 – Disciplina que leciona na rede municipal(questionários presenciais)	64
Gráfico 22 – Disciplina que leciona na rede municipal(questionários <i>online</i>)	65
Gráfico 23 – Curso de formação continuada em tecnologias digitais(questionários presenciais)	65 98
Gráfico 24 – Curso de formação continuada em tecnologias digitais(questionários <i>online</i>)	66
Gráfico 25 – Instância de iniciativa dos cursos(questionários presenciais)	67
Gráfico 26 – Instância de iniciativa dos cursos(questionários <i>online</i>)	67

Gráfico 27 – Avaliação dos cursos (questionários presenciais)	68
Gráfico 28 – Avaliação dos cursos (questionários <i>online</i>)	68
Gráfico 29 – Avaliação sobre a aplicação dos cursos (questionários presenciais)	69
Gráfico 30 – Avaliação sobre a aplicação dos cursos (questionários <i>online</i>)	69
Gráfico 31 – Avaliação sobre o impacto dos cursos(questionários presenciais)	69
Gráfico 32- Avaliação sobre o impacto dos cursos (questionários <i>online</i>)	69
Gráfico 33-Pretensão em realizar novos cursos (questionários presenciais)	70
Gráfico 34-Pretensão em realizar novos cursos (questionários <i>online</i>)	70
Gráfico 35- Equipamento usado no dia a dia (questionários presenciais)	71
Gráfico 36- Equipamento usado no dia a dia (questionários <i>online</i>)	72
Gráfico 37-Frequência com que acessa a internet (questionários presenciais)	72
Gráfico 38- Frequência com que acessa a internet (questionários <i>online</i>)	72
Gráfico 39- Frequência com que usa laboratório(questionários presenciais)	73
Gráfico 40- Frequência com que usa laboratório (questionários <i>online</i>)	73
Gráfico 41-Avaliação sobre laboratório (questionários presenciais)	74
Gráfico 42- Avaliação sobre laboratório (questionários <i>online</i>)	74
Gráfico 43-Equipamento usado na prática docente(questionários presenciais)	74
Gráfico 44- Equipamento usado na prática docente(questionários <i>online</i>)	75
Gráfico 45-Atividade de planejamento pedagógico em que usa tecnologias (questionários presenciais)	76
Gráfico 46- Atividade de planejamento pedagógico em que usa tecnologias(questionários <i>online</i>)	77
Gráfico 47-Atividade didático-pedagógica em que usa tecnologias(questionários presenciais)	78
Gráfico 48- Atividade didático-pedagógica em que usa tecnologias(questionários <i>online</i>)	79
Gráfico 49-Frequência em que usa atividade com TIC(questionários presenciais)	80
Gráfico 50- Frequência em que usa atividade com TIC(questionários <i>online</i>)	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise de Discurso
AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
ANOp - Auditorias de Natureza Operacional
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CETE - Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional
CTE - Centro de Tecnologia
CNE - Conselho Nacional de Educação
DIED - Departamento de Informática na Educação à Distância
DP - Discurso Pedagógico
EAD - Educação à distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FD - Formação Discursiva
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MIT - Massachusetts Institute of Technology
NTE - Núcleos de Tecnologia Educacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
OMC - Organização Mundial do Comércio
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGFP - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA – Projeto Um Computador por Aluno
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RIVED - Red Internacional Virtual de Educación
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SDR - Sequência Discursiva de Referência
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Educação
SEED - Secretaria de Educação a Distância
TCU – Tribunal de Contas da União
TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCA – Um Computador por Aluno
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA	21
2.1	Formação Continuada de Professores no Brasil: revisão crítica	26
2.2	Formação de Professores e Tecnologias no Brasil: revisão de literatura	29
2.3	Tecnologias e formação continuada	33
3	EVOLUÇÃO, TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO PROINFO	35
3.1	PROINFO e Formação de Professores	40
3.2	O PROINFO na Paraíba e em Campina Grande	42
4	O PROGRAMA, O DISCURSO E A REALIDADE NACIONAL	46
4.1	O Discurso de Reforço e Legitimação	50
5	O PROFESSOR, O DISCURSO E A REALIDADE LOCAL	58
5.1	Perfil dos Pesquisados	58
5.2	Formação Continuada e Tecnologias Digitais	65
5.3	Prática Docente e Tecnologias Digitais	71
6	CONCLUSÃO	81
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO	93

1 INTRODUÇÃO

A formação docente exerce papel fundamental na educação contemporânea, participando de um processo de capacitação comprometido com demandas estruturais e conjunturais do mundo do trabalho e da sociedade capitalista. Esta exigência afeta os mais diversos setores econômicos e sociais, desde a esfera da produção até a formação de mão de obra para um mercado exigente de profissionais, cada vez mais, especializados. Cabendo ao país investir em um ensino de qualidade, mediante políticas que incluem, crescentemente, a educação continuada de professores, tendo em vista competir ao sistema de ensino, por excelência, capacitar a força de trabalho e os cidadãos para o século XXI.

Resultante de tais políticas, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, “com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.” (BRASIL, 1997a) Como objetivos essenciais, o Programa previa o seguinte: melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante incorporação adequada das novas tecnologias; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico-tecnológico; e educar para o exercício da cidadania global na sociedade tecnologicamente avançada (BRASIL, 1997b).

O PROINFO visava, em síntese, otimizar os padrões de qualidade e equidade da Rede Pública de Educação Básica, seja potencializando os espaços e metodologias de construção do conhecimento, seja incrementando as oportunidades de acesso à telemática, como instrumento de inclusão digital (BRASIL, 2002a). Com a ampliação do Programa em 2007 e sua transformação em Programa Nacional de Tecnologia Educacional, enfatizou ainda mais a redução da exclusão tecnológica como um de seus principais objetivos: “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” (BRASIL, 2007).

Chama atenção, ademais, o papel do PROINFO na capacitação dos profissionais da Rede Pública de Ensino. Cabendo aos Estados e Municípios, em parceria com o MEC, “viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para

utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2007). Com isso, passa inclusive a se intitular Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado), congregando um conjunto de cursos de formação continuada, com carga horária de 40 a 60 horas.

Dentre os cursos incluem-se Introdução à Educação Digital; Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC; Elaboração de Projetos; Redes de Aprendizagem; e Projeto UCA (Um Computador por Aluno). Voltado, com mais ênfase, para a capacitação dos profissionais, o PROINFO Integrado encontra-se “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.” (BRASIL, 2014)

O Programa trabalha com metas a serem atingidas e, somente no período de 2008 a 2010, previa-se a capacitação de 240 mil profissionais. Sua principal estratégia recaía no trabalho em parceria que permitiria a adaptação e correção do PROINFO às especificidades dos Estados e Municípios, além de racionalizar e otimizar o uso de recursos materiais e humanos. A cooperação com universidades públicas e privadas e a implantação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) nos Estados e municípios acabou colaborando, também, para a consolidação do Programa, garantindo a evolução dos processos de formação continuada, desenvolvimento do uso didático-pedagógico das tecnologias, além de acompanhamento e avaliação.

Em razão da sua importância para a formação continuada de professores no Brasil, o PROINFO tornou-se objeto de uma série de estudos e pesquisas. Barra, por exemplo, constatou entre outros problemas o sucateamento dos computadores nos estabelecimentos de ensino; desarticulação entre o NTE e as escolas; e pouco interesse por parte dos docentes em incorporar as tecnologias em suas aulas. (CORACINI, 2010) identificou, por sua vez, problemas na própria formação inicial dos professores, destacando o fato de poucos cursos oferecerem disciplinas optativas no campo das tecnologias e de estas serem geralmente vistas sob uma ótica positiva, sem qualquer reflexão crítica sobre o seu uso.

Preocupado com o aprofundamento crítico da temática, o presente estudo tem como objetivo avaliar o PROINFO sobre a formação continuada de professores da rede pública municipal de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos, interessa por um lado

dimensionar a formação discursiva que orienta o programa em nível nacional e, por outro, caracterizar as práticas discursivas que materializam a formação continuada de professores em nível local.

Além da relevância política e social da temática abordada, o fato de a autora pertencer ao quadro docente da rede pública municipal foi decisivo para a escolha do objeto de estudo. À inquietude das vivências e desafios da sala de aula aliou-se a participação da pesquisadora em cursos de LINUX e tecnologias de informação e comunicação (TIC), promovidos pelo PROINFO e a Secretaria de Educação de Campina Grande.

Concluídos os cursos, a implantação do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) tornou possível aprofundar a compreensão de sua importância e repercussões. Oportunizando, desta feita, investigar o impacto não apenas do PROINFO, mas da própria política nacional de formação docente sobre a formação continuada de professores em regiões localizadas no interior do Nordeste, como Campina Grande.

Convém ressaltar, ademais, que o presente estudo adota como suporte teórico-metodológico a Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, à medida que compreende que a política de formação docente encontra-se orientada por uma determinada formação e prática discursiva. Além de uma formação inicial em nível de graduação, a capacitação docente permanente assume papel primordial de qualificação profissional, passando a ser instituída e legitimada como forma de responder às novas competências e habilidades exigidas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, quando associadas à incorporação de tecnologias digitais.

Preocupa à AD buscar compreender como se tem colocado o discurso em meio à sociedade, considerando o contexto histórico-ideológico em condições específicas de enunciação. Neste sentido, o discurso estaria caracterizado como um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação, manifestando-se no discurso clínico, econômico, da história natural etc. (SARGENTINI, 2004).

A pretensão do método é constituir uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação, trabalhando com condições e estratégias de produção da linguagem (ORLANDI, 2003). Os objetos que interessam a AD correspondem a formações discursivas que compreendem, na concepção de Michel Foucault, “um conjunto de regras

anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiriam em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (MAINGUENEAU, 1997b, p. 14).

A conjuntura intelectual da AD é aquela que, nos anos 1960, sob a égide do estruturalismo, viu se articularem a linguística, o marxismo e a psicanálise, além da teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (ORLANDI, 2003). A referência às questões filosóficas e políticas constitui amplamente a base concreta, transdisciplinar de uma convergência sobre a questão da construção de uma abordagem discursiva dos processos ideológicos (MAINGUENEAU, 1997a).

Ao distinguir os três níveis (o linguístico, o discursivo e o ideológico), Michel Pêcheux deixa claro que a semântica discursiva, como análise dos processos característicos de uma formação discursiva, deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido. O conceito básico para AD é o de condições de produção que caracterizam o discurso, o constituem e como tal são objeto de análise. Mediante a AD, recupera-se o processo histórico-social (ORLANDI, 2003).

Para Pêcheux (1975), a região do materialismo histórico importante à teoria do discurso é a superestrutura ideológica, ligada ao modo de produção dominante na formação social. Desta forma, a materialidade está agregada à materialidade econômica que caracteriza a ideologia.

O exterior da língua, apresentado por Pêcheux, pauta-se na acepção de Althusser sobre as ideologias que tem a reprodução das relações de produção como a interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico. As classes sociais mantêm relações que são reproduzidas continuamente pelos Aparelhos Ideológicos de Estado. Em outros termos, a formação ideológica tem como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas, significando que os discursos são regidos por tais sistemas ideológicos (BRANDÃO, 2004).

Neste sentido, Pêcheux define a formação discursiva como um jogo de princípios reguladores que constituem a base dos discursos efetivos, mas que permanecem separados deles, sugerindo que palavras, expressões e proposições adquiram significado diante de determinadas formações nas quais são produzidas (SARGENTINI, 2004).

Seguindo Charadeau (2006), pode-se considerar o discurso da política nacional de

formação continuada de professores como atividade discursiva que procura fundar um ideal político em função de certos princípios e funcionamentos. Considerando que tal política traz em suas entrelinhas, inclusive, discursos não ditos, buscar-se-á evidenciar esses dizeres através do *corpus* de investigação.

Conforme discriminado no Quadro 1, tal *corpus* constitui-se, por um lado, de quatro documentos relativos ao PROINFO, compreendendo desde o decreto de regulamentação a relatórios do próprio Programa e do Tribunal de Contas da União (TCU). Os documentos foram selecionados a partir de pesquisa *online*, realizada junto às páginas eletrônicas de órgãos públicos federais, incluindo o Ministério da Educação (MEC), responsável maior pela política educativa e os programas a ela vinculados. Vale salientar que os documentos não seguem, necessariamente, a ordem cronológica, importando muito mais dimensionar sua discursividade, à luz não somente da recorrência dos enunciados, como sobretudo da prevalência de uma formação discursiva e ideológica.

Dessa forma, efetuou-se inicialmente uma pesquisa documental. Além de adotar diretamente fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2003), a importância desse tipo de material reside no fato de permitir “descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências”. (PÁDUA, 1997, p. 62) Como explicam Ludke e André (1986, p. 39), os documentos acabam “[...] não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.”

DOCUMENTO	TÍTULO	ANO
D1	Decreto 6.300	2007
D2	ProInfo: Relatório de Atividades 1996/2002	2002 ¹
D3	Relatório de Auditoria de Natureza Operacional: Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO	2000
D4	Relatório de Avaliação de Impacto da Auditoria de Natureza Operacional no Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo	2003

Quadro 1 – Documentos analisados

Fonte – Pesquisa de campo presencial e *online* realizada pela autora.

O documento 1 (para efeito operacional, aqui denominado D1), “Decreto 6.300”, promulgado pela Presidência da República, em dezembro de 2007, dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, apresentando em linhas gerais as bases e objetivos que o norteiam. O decreto aparece aqui em primeiro lugar, tendo em vista que, uma década depois, não apenas remonta ao teor, como também retoma e atualiza a própria discursividade da Portaria do MEC que cria o Programa Nacional de Informática na Educação (BRASIL, 1997a), bem como o documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC que contém as diretrizes iniciais do PROINFO (BRASIL, 1997b).

O documento 2 (D2), “ProInfo: Relatório de Atividades 1996/2002”, traz em seu bojo a explicação sobre o que é o Programa, objetivos, metas, estratégias de implementação e acompanhamento. Trata-se de relatório organizado pelo Departamento de Informática na Educação a Distância (DIED) da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC).

O documento 3 (D3), “Relatório de Auditoria de Natureza Operacional: Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO”, foi elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e abrange o período 1997 a 2000. O objetivo do relatório é verificar em que medida o PROINFO pode melhor contribuir para aumentar as oportunidades de uso pedagógico da informática nas escolas do sistema público de ensino. A auditoria abrangeu 500 escolas aleatoriamente selecionadas por regiões demográficas do país.

¹ Embora o D2 (ano 2002) suceda cronologicamente o D3 (ano 2000), este último aparece na análise aqui apresentada subsequentemente, tendo em vista que antecede e é complementado pelo D4 (ano 2003).

O documento 4 (D4), “Relatório de Avaliação de Impacto da Auditoria de Natureza Operacional no Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo”, foi elaborado pela Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo do TCU e se reporta ao período que vai de dezembro de 2000 a novembro de 2003. O relatório destaca a criação, em 2002, do Sistema de Informações do PROINFO (SIP) que permite o acompanhamento constante de quatro dos nove indicadores propostos na auditoria anterior: índice de ociosidade dos computadores; número de alunos por computador; percentual de computadores conectados à internet; percentual de alunos potencialmente atingidos pelo Programa.

Complementando a pesquisa documental, por outro lado, foram procedidos dois tipos de levantamento. Tratou o primeiro de uma pesquisa de campo *in loco*, realizada durante o ano de 2013, na cidade de Campina Grande, junto aos órgãos municipais que promovem o PROINFO, com destaque para a Secretaria de Educação, responsável pela política e programas educativos no âmbito local. Levantaram-se, em particular, dados relativos à evolução do PROINFO no município e à formação continuada de professores, mediante os cursos de capacitação promovidos.

O segundo envolveu a aplicação de um questionário estruturado, contendo um total de 23 perguntas fechadas, parte delas com opções dicotômicas, outra parte com alternativas hierarquizadas e, uma terceira parte, de múltipla escolha. Os questionários de perguntas fechadas, de acordo com Richardson (2012, p. 191), constituem “instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas ou preestabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta as suas características, ideias ou sentimentos.”

Considerando como uma das funções importantes do questionário identificar e avaliar peculiaridades individuais ou grupais (RICHARDSON, 2012), as perguntas contemplavam, especialmente, três variáveis: perfil socioeconômico, formação acadêmica e prática docente. Como se fez questão de constar no início do próprio questionário, o instrumento visava o seguinte objetivo: “Levantar dados junto aos professores a respeito de cursos de formação continuada e da utilização de tecnologias digitais nas escolas da Rede Pública Municipal de Campina Grande.” (RODRIGUES, 2014) No fundo, além de colher informações acerca da vida pedagógica, buscava-se obter percepções contendo enunciados e discursos atravessados pelo PROINFO.

O questionário foi aplicado a uma amostra de professores do quadro permanente da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande que se encontrava em pleno exercício da função docente e havia participado de um curso oferecido pelo Programa. Além de preservar o nome da escola à qual o docente estava vinculado, adotou-se um código que, ao mesmo tempo, identificava numericamente e garantia o anonimato do pesquisado.

No total, foram aplicados 43 questionários de forma presencial e 100 questionários via aplicativo *online* Google Forms, buscando-se com isso indícios acerca do impacto das tecnologias na formação do professor. No caso dos primeiros, todos eles foram respondidos. No caso dos instrumentos *online*, apesar das reiteradas solicitações, 10 apenas foram respondidos, o que corresponde a 10% do montante enviado. No final foram obtidos 53 questionários válidos que passaram a constituir a amostra estudada..

2 FORMAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A perspectiva aqui adotada é que a discussão acerca da formação docente parte, obrigatoriamente, da compreensão de que a educação reflete um contexto social historicamente determinado, no caso, a sociedade capitalista. Numa visão marxista, conceber a educação implica atentar para o momento em que essa sociedade se encontra imersa, considerando sua conjuntura político-cultural e, bem mais, sua estrutura econômica e as relações sociais daí decorrentes.

São os homens que fazem a sua própria história, mas em situações dadas que os condicionam e à base de relações reais já existentes, entre as quais as condições econômicas - por mais que possam ser influenciadas pelas políticas e ideológicas - continuam sendo, em última instância, as decisivas, constituindo o fio vermelho que as encadeia e que permite compreender os processos. (MARX; ENGELS, 2010, p. 105)

Os próprios homens são os transformadores da realidade que lhes é inerente, assentada em bases históricas, reais. Ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, como sujeitos reais, com ações práticas os homens modificam a realidade, seu pensamento e os produtos deste. Neste sentido, a educação exerce um papel fundamental, incidindo diretamente na formação do indivíduo e de sua consciência, cuja transformação implica interpretar e atuar radicalmente sobre a realidade do meio material.

Os homens estão representados como seres reais, capazes de modificar o ambiente em que se inserem, constituindo-se a partir de uma cultura e de uma historicidade que refletem suas relações. Sua consciência é determinada pelas relações sociais de produção, suas ideias são emanadas das condições materiais de existência, considerando a possibilidade de transformação que fazem da natureza e de si mesmos. O modo como manifestam sua vida, sua cultura, sua história expressa o que são objetivamente “O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o **que** eles produzem quanto com a maneira **como** produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.” (MARX; ENGELS, 1999).

Posicionando-se na história e se apropriando dos elementos da cultura, o homem compreende a lógica de funcionamento dos objetos e faz uso destes. Contudo, o meio social em que está imerso determina a formação de cada indivíduo, cuja riqueza intelectual depende inteiramente da riqueza de suas relações materiais e objetivas. No processo de construção do conhecimento, por isso mesmo, as relações sociais exercem papel fundamental na formação da consciência do indivíduo e da realidade material que o cerca (MARX; ENGELS, 1999).

A consciência humana inicia-se no momento em que as produções do meio de vida começam e, por conseguinte, sua própria vida material. Dessa forma, os homens produzem representações, mas à custa de condicionamentos das forças produtivas e das relações aí estabelecidas.

Na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um dado grau de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. *Não é a consciência dos homens que lhes determina o ser; ao contrário, seu ser social determina sua consciência.* (MARX; ENGELS, 2010, p. 99)

Como a evolução dessas relações é determinada pelas necessidades históricas do capitalismo, quando se trata da divisão de trabalho não basta garantir à classe trabalhadora as condições materiais de sua reprodução (salário, comida etc.). Faz-se necessário, principalmente, preparar e tornar competente a força de trabalho:

O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas em determinado momento produzem o seguinte resultado: a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada. Diversamente: segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho, em seus diferentes “postos” e “empregos”. (ALTHUSSER, 2008, p. 74)

Dessa forma, a reprodução qualificada da força de trabalho não acontece no decorrer da própria produção, mas essencialmente fora dela, através do sistema escolar capitalista e outras instâncias envolvidas. A escola aparece como instância de divulgação dos saberes, contudo, saberes específicos a cada classe social, servindo de reprodutora da dominação. Além de conteúdos, cabe à escola ensinar uma série de aprendizados, o saber fazer conforme interesses do agente formador, regras de obediência à divisão social técnica do trabalho, estabelecidas pela dominação de classe.

Compete à escola, no fundo, cumprir seu papel de Aparelho Ideológico de Estado (AIE), concorrendo para o mesmo fim, o da reprodução das relações de produção capitalista:

Um aparelho Ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (ALTHUSSER, 2008, p. 104)

Apesar de mobilizar um discurso igualitário, fundado em sua aparente condição universal desprovida de ideologia, a escola assume papel especial: “É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social.” (BOURDIEU, 2010, p. 56). Através de um modelo de ensino e aprendizagem, a escola transmite não apenas conteúdos curriculares, mas provê habilidades e competências a serviço da ideologia capitalista.

O sujeito real inserido nessa estrutura (professor e aluno) que, através de suas ações, efetiva a reiteração e legitimação do discurso, acaba assumindo a condição de agente reproduzidor da ideologia dominante. Contribui para o sistema de ensino garantir seu quadro de agentes, recrutados e capacitados para assegurar a alienação, condições institucionais, por sua vez, capazes de obstar o exercício de posições político-ideológicas heterogêneas e heterodoxas.

As formas de representação da ação pedagógica variam historicamente e é, sob a égide burguesa, que a escola assume o papel de mecanismo de reprodução social e de integração intelectual e moral. Desta maneira, as práticas escolares não só reproduzem como são conduzidas com base na ideologia capitalista, à medida que tanto o capital linguístico (que compreende os níveis de escolaridade e acesso dos indivíduos ao mundo letrado) como o capital cultural (distribuído entre as classes) reforça a estrutura social, seus efeitos e valor econômico ou simbólico. O que contribui para reproduzir as relações de força, em uma formação social cujo sistema de ensino dominante tende a se reservar o monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Por um lado, observa-se um sistema de ensino que, a despeito de reservar as instituições escolares de excelência às classes já detentoras de poder econômico e político, tende a se universalizar, reunindo e legitimando socialmente a democratização aparente e a

realidade da reprodução. Por outro, depara-se com teorias do capital humano que explicam o sucesso ou fracasso escolar como efeito de aptidões naturais ou inatas:

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social - também herdado - que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU, 2010, p. 74)

Em um sistema de ensino cuja pedagogia permanece implícita, a tendência para a autorreprodução por parte dos professores é significativa, prevalecendo os modelos inconscientemente adquiridos por seus mestres que também dominavam práticas reproduzidas. Do mesmo modo, a ilusão de uma autonomia absoluta dentro do sistema é forte no funcionamento do corpo docente que ignora a verdade objetiva da reprodução da cultura dominante e da reprodução das relações de força, sob o pretexto da neutralidade (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

A educação, numa visão capitalista, é formação de mão de obra para a continuidade da dominação e das relações de produção (ALTHUSSER, 1983). O controle ideológico reduz o conhecimento a uma instrução, típica da sociedade capitalista que visa resultado imediato, deixando de formar para apenas qualificar, ou mesmo, trocando formação por simplesmente informação (ADORNO, 2000).

Pensar a formação docente remete a uma complexidade de saberes necessários à prática pedagógica, preocupada em atender às demandas de ensino e aprendizagem, pois é preciso aprender a fazer para ensinar como fazer (TARDIF, 2011). O predomínio das tecnologias baseado na ideologia capitalista torna o conhecimento técnico e instrumental, requerendo o saber adequado para atuar na sociedade da informação (CASTELLS, 1996) e justificando a pedagogia das competências:

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD; MAGNE, 1999, p. 12).

O grande desafio seria, então, equiparar a tecnologia e a educação para que caminhem juntas, com qualidade. Tentando reduzir o distanciamento tecnológico em relação aos níveis de ensino, de forma que tanto a Educação Básica como o Ensino Médio e Superior estejam equipados com a infraestrutura mais adequada, assim como os professores e alunos estejam qualificados para trabalhar com as novas demandas (SODRÉ, 2012).

Não por acaso, promovendo maciçamente a formação continuada de professores e o uso intensivo das tecnologias nas práticas pedagógicas, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) pretende contribuir em última instância para a “preparação” dos jovens e adultos ao mundo laboral (BRASIL, 2007). Como advertem Damasceno, Bonilla e Passos (2012, p. 32), “[...] a inclusão digital é vista apenas pelo viés da capacitação tecnológica, colocada como estratégia para melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento de habilidades técnicas para a inserção no mercado de trabalho.”

Donde se depreende que, por um lado, em razão de seu contingente e papel os professores constituem peça chave da economia das sociedades contemporâneas, representando para os Estados uma das cargas orçamentárias mais elevadas (TARDIF; LESSARD; 2005). Se o Ensino Fundamental duplicou e o Médio triplicou seu número de matrículas em 30 anos, da mesma forma o número de educadores seguiu a corrente de crescimento, amparado em políticas de financiamento da educação que também contemplaram o Brasil. Em virtude dessa massificação do ensino, os professores se tornaria a categoria profissional mais numerosa do mundo (IUS-UNESCO, 2007).

Por outro lado, cabe à política educativa como um todo e, em especial, a programas como o PROINFO formar sistemática e continuamente professores capazes de formar trabalhadores em condições de responder, de forma racional (com a devida competência, eficiência e eficácia), às demandas da economia e da sociedade capitalista contemporânea. *Locus* em que se apoia e se constitui, em última análise, a formação discursiva e ideológica dominante, portanto, de onde e para onde converge, praticamente, toda a formação docente, seja inicial seja continuada.

2.1 Formação Continuada de Professores no Brasil: revisão crítica

Na década de 1980, veicularam-se inferências no sentido de que a formação de professores em certos países não tinha incidências positivas sobre o sucesso escolar. Recomendou-se, então, que ao invés de cursos universitários fossem oferecidas modalidades de treinamento, capazes de aumentar a eficácia pedagógica, sobretudo após alguns anos de experiência no ensino.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, marca consideravelmente a política de formação docente no Brasil. No inciso III do artigo 63, a LDB define que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além disso, no inciso II do artigo 67, estabelece: “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

No ano seguinte, a Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Os planos de carreira deveriam incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação. No relatório Jacques Delors de 1998, a formação continuada é considerada como forma importante de corrigir problemas da má formação inicial (DELORS, 1998).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”. Desse modo, a base legal constituída aponta para um amplo sistema nacional de formação continuada de professores capaz de colaborar com a qualificação pedagógica e garantir uma aprendizagem de qualidade.

A partir daí, seguindo a tendência neoliberal na América Latina, o governo federal buscou adequar a política educacional às exigências de reforma do Estado, redefinindo o

sistema de ensino e adotando como parâmetro a pedagogia pragmática para a empregabilidade. O ideário do mercado prevalece sobre as iniciativas no plano da formação docente que passa a se constituir área estratégica.

A proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica em garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Dessa forma, as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado no sentido de melhor qualificar a formação e a prática pedagógica, visando garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade (BRASIL, 2005).

Na última década, a política nacional de formação continuada de professores sofreu impulsos sem precedentes. Marca esse processo a criação, em 2003, do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores e, dois anos depois, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O Ministério da Educação (MEC) propôs institucionalizar a formação docente partindo do pressuposto de que a formação continuada ganhara em todo o mundo papel central na atividade profissional, exigindo do educador aperfeiçoar sua prática constantemente.

Pesam sobre isso os seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos e contar para a carreira dos professores.

A formação continuada, nessa perspectiva, tem como finalidade “contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias” (BRASIL, 2005, p. 9). Competindo à Rede, por conseguinte, articular os sistemas de ensino, particularmente, no que diz respeito a garantir a formação de professores como sujeitos do processo educativo.

Constituem objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;

- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Para implementar a Rede, o MEC definiu as seguintes diretrizes:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual
A formação inicial exigida para a habilitação ao exercício da profissão, estruturada por meio de uma sólida formação teórico-prática, se complementa com saberes construídos na reflexão do cotidiano. Exigência do mundo atual, a formação continuada não pode ser reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada.
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico
A articulação teoria e prática, necessária na formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a retroalimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes.
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento. Vê-se que a concepção de formação continuada tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional.
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola. A dinamização da formação pedagógica, bem como a sua integração no dia-a-dia da escola (BRASIL, 2005).

Antecedendo a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, desde 1997 que o MEC criou o então Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Implementado em parceria com governos municipais e estaduais, o PROINFO foi principalmente financiado

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), enquanto o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a UNESCO bancaram parcialmente atividades internacionais.

2.2 Formação de Professores e Tecnologias no Brasil: revisão de literatura

O tema da nossa pesquisa tem uma grande abrangência por tratar de questões atreladas ao campo teórico e prático docente. Dessa forma, foi realizada uma revisão de literatura que apresenta uma amostra do panorama nacional acerca da formação de professores e das suas interfaces com o processo de incorporação das tecnologias na educação brasileira.

CUNHA(2013) apresenta uma revisão sobre o conceito de formação de professores e ainda aborda o papel do docente na sociedade. A autora aponta o desafio da formação permanente que o professor deve buscar, pois a educação evoluiu em seu processo histórico, assim como a figura do professor que requer um olhar específico.

O estudo de ALVES(2007) analisa a recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores, apresentando uma síntese das concepções teóricas que compõem a temática. De modo geral, os saberes docentes se mostram com várias abordagens e proporcionam uma melhor compreensão da formação, seja inicial ou continuada, atestando que dentro do Brasil não existe uma visão consensual. O autor aponta que precisamos nos adequar às novas ferramentas sem desprezar as utilizadas até hoje.

O estudo de ANDRÉ *et al.*(1999) faz uma síntese de dissertações e teses sobre formação de professores, no período de 1990 a 1996. Dos 284 trabalhos elencados, 216 tratam do tema da formação continuada e profissionalização docente. As autoras apontam que, na formação inicial, o conteúdo mais abordado é a avaliação do curso de formação e, seguidamente, as representações, métodos e práticas docentes.

No que se refere à formação continuada, segundo as autoras, os aspectos focalizados são variados e em diferentes níveis de ensino, apresentando diversos contextos (rural, noturno, a distância) e dimensões significativas. O tema identidade e profissionalização docente pouco aparece, em torno de 10%, e focaliza sobre condições de trabalho e organização profissional.

Concluem que o conteúdo das pesquisas revela uma preocupação com a avaliação do currículo dos cursos e seu funcionamento. O estudo evidenciou o silêncio em relação à

formação docente, constando que aparecem poucos trabalhos sobre o papel das tecnologias da comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação.

O estudo de MAUÉS (2003) aborda as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na política de formação de professores, analisando alguns aspectos dessas mudanças e sua influência na educação. Aponta-se a formação docente como um dos motores do crescimento econômico, aproximando ao modelo mercantilista, voltado ao mercado de trabalho.

LUZ e BOLZAN(2012) destacam a importância de considerar os saberes e fazeres dos docentes suas especificidades e diferenciação na área pedagógica. Recomendam a institucionalização de processos de formação de professores contínuos e sistemáticos, dialógicos e com integração de vários setores.

LIBÂNIO(2006) faz um esboço sobre o que a lei apresenta em relação ao trabalho do pedagogo, bem como suas competências e sua formação, apresentando a distorção a partir do que ali se encontra, tornando sua identidade indefinida. O documento não ajuda na superação dos problemas da legislação, deixando de avançar na qualidade da escola básica. Conclui que a legislação não contribui para uma formação docente que atenda às exigências da atualidade, principalmente, na elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural.

ZIBETTI e SOUZA(2007) abordam, por sua vez, o saber docente em torno de pesquisas nos últimos vinte anos. O estudo concentra-se no modelo de formação docente focado na racionalidade prática, buscando observar a forma que os saberes docentes são aplicados à prática pedagógica.

De acordo com as autoras, o professor está inserido num processo que necessita de saberes docentes, submetidos a condições históricas, políticas e econômicas. Os saberes docentes se constituem numa dimensão histórica e dialógica ao longo da formação e atuação profissional, eivadas de traços pedagógicos de diferentes momentos históricos. A prática docente, neste sentido, está arraigada por diferentes elementos da história pessoal do professor em determinadas circunstâncias e momentos, evidenciando a complexidade do ato de ensinar.

GAUTHIER(1998) levanta uma reflexão acerca dos problemas de ordem prática relativos à formação. Primeiramente o autor indaga sobre os programas de formação, questionando suas diretrizes curriculares, pois a maior preocupação reside no repertório de conhecimentos para ensinar do que na transmissão destes aos futuros professores.

O saber docente entra mais uma vez em cena como o próprio autor evidencia: “Quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem à exigência da racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que a justificam.” (GAUTHIER, 1998, p. 336)

Os saberes intrínsecos na prática docente não são totalmente garantidos pelo domínio de um saber científico, ademais, cria-se um espaço pedagógico e de saberes possíveis de serem criados. Este saber professoral está sobre um ângulo argumentativo social, encarado como a expressão de uma razão prática.

O estudo de FREITAS(2010) traz uma discussão focada no letramento digital voltado para a formação de professores. A conclusão da autora mostra que o letramento digital permite maior acesso às informações, transformando a ideia de professor transmissor de conhecimentos para orientador das discussões e práticas envolvendo tecnologias.

Contudo, o professor fica à margem dessa tecnologia, mesmo não se reconhecendo como não letrado digitalmente, tratando o conhecimento dos alunos como técnico. Por fim, delega ao professor a responsabilidade sobre a sua formação voltada para as tecnologias, a fim que aprenda a interagir digitalmente com os alunos no cotidiano escolar.

ALONSO(2008) traz reflexões acerca da formação docente aliada às tecnologias e a maneira como as TIC interferem na aprendizagem e na prática e formação docente. Considera a importância do uso das TIC, mas chama atenção para a formação docente como ponto principal a qualquer fazer pedagógico, independentemente do objeto que esteja agregado.

MOREIRA e KRAMER(2007) abordam o papel das novas tecnologias na educação, discutindo sobre a compreensão de um ensino de qualidade e examinando a concepção de formação construída nos cursos de formação de professores, bem como a inserção das TIC no processo. Destacam a necessidade de repensar práticas de subordinação a métodos, discursos oficiais ou equipamentos tecnológicos. Muitas reformas curriculares chegam à escola por imposição, através de decretos, projetos, referências, contudo não mudam as condições reais ou concretas.

BARRETO(2004) analisa as construções teóricas e ideológicas relativas à precarização do trabalho e formação docente. Toma como base o discurso que sustenta as políticas de formação de professores, destacando o papel das TIC.

ZUIM e ZUIM(2011) tratam acerca do modo como as tecnologias transformam a prática do professor na contemporaneidade. Neste contexto, a figura do professor representa o ícone desta transformação, ficando incumbido de se aperfeiçoar e transmitir aos educandos uma realidade condizente com as tecnologias.

Concluem que a figura do professor se torna cada vez mais decisiva, pois, além de tentar acompanhar o desenvolvimento tecnológico, por outro lado, precisa despertar nos alunos uma consciência crítica. Cabendo ao docente, ao mesmo tempo, o papel de encurtar a distância entre tecnologias e conhecimentos construídos presencialmente e desenvolver no educando a capacidade de argumentar em meio aos instrumentos que lhes são acessíveis.

SILVA e AZEVEDO(2005) investigam a percepção dos professores em relação às tecnologias, concentrando seus estudos no computador e na internet. A pesquisa envolveu 120 professores de escolas públicas e privadas, para os quais o computador é um aliado do processo pedagógico. Evidenciaram, ainda, que a utilização da tecnologia na prática docente está relacionada ao tipo de escola. Um dado importante diz respeito ao fato dos alunos terem autonomia em relação à tecnologia e os professores ficarem à margem do processo de alfabetização tecnológica.

MORAN(2007) apresenta a prática docente como atividade não apenas instrumentalizada, mas revestida de valores, atitudes, ideias, emoções que são percebidas nas atitudes diárias do fazer pedagógico. Ressalta as etapas do trabalho docente, descrevendo o passo a passo da formação docente, desde o início, as suas inquietações, crises, mudanças, o aprender a aprender diante da demanda que chega ao ambiente escolar.

O autor evidencia no educador um ser complexo e limitado, atribuindo a este um papel de transmissor de valores, capaz de orientar e sinalizar possibilidades: “O educador pode ser testemunha da aprendizagem contínua. Testemunho impresso nos seus gestos e na personalidade de que evolui, aprende, ou humaniza-se, torna-se pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva” (MORAN, 2007, p. 75).

LAVINAS e VEIGA(2013) discutem os rumos da política pública de inclusão digital nas escolas, com base nos resultados da pesquisa de avaliação de impacto e de processo do Projeto UCA-Total (Um Computador por Aluno), realizada em cinco municípios. A avaliação permitiu identificar que os alunos público-alvo do projeto, em particular aqueles oriundos de famílias pobres, descobriram a informática e a internet e passaram a domina-las.

Dois programas de inclusão digital despertaram maior interesse. Tratam-se de programas de ensino a distancia que constituem para muitos um diferencial de acesso a um ensino de maior qualidade em áreas remotas ou no caso de públicos especiais e, o Programa Um Computador por Aluno, de doação de laptops para uso individual a alunos do ensino fundamental e médio, com o intuito de substituir os livros-textos e os formatos tradicionais de difusão do conhecimento e da informação em sala de aula.

Aprimorar a escola e seus conteúdos; reduzir os índices de fracasso escolar; reprofissionalizar o professor para modificar a forma de ensinar e de aprender, de modo a que crianças e jovens possam adquirir um novo tipo de conhecimento, dirigido à solução de problemas com criatividade e espírito crítico; argumentos que defendem a disseminação das TIC nas escolas para renovar o ensino.

A avaliação constatou, a priori, que quando o aluno puder carregar para casa e servir-se em domicílio do seu laptop UCA ocorrerá o maior impacto na aprendizagem. Dispor do laptop apenas na escola revelou-se equivalente a não ter sido beneficiado pela posse de um computador.

Por outro lado, o número de livros disponíveis em cada domicílio, já pequeno, tendeu a decrescer. Apesar de o acesso ser universal, gerando aparentemente chances iguais para todos os alunos contemplados pelo UCA, os não pobres são os que mais se favorecem dessa intervenção. Constatou-se, também, que o acesso à internet segue sendo extremamente limitado. Somente alguns alunos vivendo em famílias com poder aquisitivo mais alto conseguem usufruir de banda larga paga em domicílio (LAVINAS; VEIGA).

SILVA(2011) apresenta uma reflexão sobre a inserção da tecnologia no cotidiano escolar. Analisa alguns resultados do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), fazendo a relação entre a proposta inicial e os índices nacionais e internacionais de qualidade da educação. Conclui que o papel do professor e sua carreira contribuem, entre outros fatores, para efetivação das TIC na prática pedagógica.

2.3 Tecnologias e formação continuada

Ensinar numa sociedade contemporânea permeada por diversos aparatos requer do educador uma capacitação e qualificação ainda mais constante, pois “ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço – temporal pessoal e de grupo (...). Uma das dificuldades

atuais é conciliar a extensão da informação e de comunicação, a variedade das fontes de acesso com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. (MORAN, 2009, p.29)

Nesta busca de uma formação mais qualificada, com ressignificação das práticas nas formações oferecidas sejam presenciais, semipresenciais e/ou a distância, evidencia-se o modo como a sociedade vem se organizando, necessitando de uma flexibilidade surgindo uma nova lógica das relações de poder, obrigando uma reformulação dos modos tradicionais de se fazer política, ademais urge a reorganização do mundo de produção, das políticas e das comunicações, tanto no nível de relações interpessoais como como nos dispositivos tecnológicos.(SODRÉ, 2012, p.166)

Em termos educacionais o grande desafio é equiparar a tecnologia e a educação para que caminhem juntas, porém com qualidade e tentar reduzir o distanciamento tecnológico as fases de ensino de forma que tanto a educação básica como o ensino médio e superior estejam equipados com o aparato tecnológico que as instituições faz jus, assim como os professores e alunos estejam qualificados para trabalhar com a nova demanda.(IDEM,p.174)

No tocante as possibilidades educacionais, Gómez afirma “[...] Com o digital, da mesma maneira abrem-se outras possibilidades para a interatividade, que antes não existiam”(GÓMEZ, 2010, p.43). Entretanto a tecnologia não resolve as questões de forma instantânea, mas ela pode ser um caminho para a aproximação da comunidade escolar das tecnologias. (MORAN, 2007, p.80)

A tecnologia se apresenta junto ao campo educacional como um recurso e não o único que pode ajudar no processo, mas o maior desafio consiste em ensinar e aprender, principalmente nesta época em que acontece uma transição do modelo de gestão industrial para a formação do conhecimento. (MORAN, 2009, p.12)

3 EVOLUÇÃO, TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO PROINFO

O acesso à informação de forma massificadora leva ao que Habermas (1973) conceituou de racionalidade técnica, transformando o indivíduo em menos intuitivo e mais técnico. Na sociedade contemporânea, as tecnologias se destinam ao campo educacional, com uma ótica muito mais mercadológica que educativa, embora o discurso seja inverso.

Não sem razão a educação a distância (EAD) é apresentada como política pública estratégica e, sobretudo, constitui-se instrumento de qualificação do ensino e de formação continuada dos professores. Desta forma, a EAD pressupõe, por parte tanto do educador como do educando uma apropriação das tecnologias que está relacionada com a dimensão educacional (NETO, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) deixou bastante claro a importância da EAD para o país:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Nesses moldes, o Plano Nacional de Educação de 2001-2011 (Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001) dedica uma de suas principais ênfases à EAD e às tecnologias que cabe aqui reproduzir, em boa parte, graças a sua força e repercussão na última década. Em primeiro lugar, lança-se mão de um “diagnóstico” que contextualiza e legitima a incorporação das inovações tecnológicas na educação brasileira:

6. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

6.1 Diagnóstico

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia [...]

[...] a regulamentação constante na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação a distância.

[...]

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

[...] Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino [...]

O Ministério da Educação, a União e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de ensino fundamental e médio.

Mais adiante, o PNE 2001-2011 define as diretrizes que deverão nortear as prioridades da EAD e das tecnologias nos sistemas de ensino, destacando-se as seguintes:

6.2 Diretrizes

[...]

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos.

Por último, o PNE elenca um conjunto de 22 objetivos e metas que referem as principais estratégias a serem desenvolvidas na última década, com vistas à inserção e funcionamento dos recursos tecnológicos nas escolas, valendo a pena reproduzir todos eles:

6.3 Objetivos e Metas⁶

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância .
2. Estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.
3. Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios.
4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela

redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.

5. Enviar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, proposta de regulamentação da reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, para transmissão de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão, inclusive em horários nobres.

6. Fortalecer e apoiar o Sistema Nacional de Rádio e Televisão Educativa, comprometendo-o a desenvolver programas que atendam as metas propostas neste capítulo.

7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.

8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.

9. Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância.

10. Promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio.

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.

12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.

13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.

14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.

15. Assegurar às escolas públicas, de nível fundamental e médio, o acesso universal à televisão educativa e a outras redes de programação educativo-cultural, com o fornecimento do equipamento correspondente, promovendo sua integração no projeto pedagógico da escola.

16. Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.

17. Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.

18. Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet.

19. Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.

20. Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.

21. Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade.

22. Observar, no que diz respeito à educação a distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação

infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

Embora reduza expressamente a ênfase, o novo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) reitera a importância dos recursos tecnológicos na educação, como também na formação de professores. Demonstração neste sentido manifesta-se por ocasião das metas 5, 7 e 14, quando se atribui papel especial à EAD e às tecnologias no que diz respeito à expansão e qualificação do ensino no país, desde a alfabetização até a pós-graduação:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3^o (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

[...]

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

[...]

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

[...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]

Estratégias:

[...]

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

[...]

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

[...]

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica,

criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

[...]

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

[...]

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

[...]

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

Seguindo o Plano anterior, o PNE 2014-2024 dedica atenção também ao papel das tecnologias na formação dos professores, particularmente, quando trata da meta 15:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

[...]

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

[...]

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.

Nos termos do PNE 2001-2011 e do PNE 2014-2024 é que se pode melhor dimensionar e compreender o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) – objeto deste estudo - como representando uma política estratégica de industrialização do ensino no Brasil (COSTA, 2008). Nos tópicos subsequentes, descrevem-se as suas bases e alcances no que respeita, notadamente, à formação de professores da rede pública de ensino.

3.1 PROINFO e Formação de Professores

O PROINFO tem, inicialmente, como objetivo introduzir na escola pública a telemática, visando otimizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, preparar o aluno para o exercício da cidadania e valorizar o professor.

Em 2007, através do Decreto nº 6.300, o Programa amplia seus objetivos que passam a ser:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - 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;
- V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e.
- VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

Conforme o artigo 3º do Decreto, o MEC é responsável por implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; e disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com o artigo 4º daquele Decreto, são responsáveis por sua vez pelas seguintes atribuições:

- I - prover a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;
- II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;
- III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;
- IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.

Parágrafo único. 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.

Objetivando recursos humanos qualificados para sua eficácia, ao longo de sua trajetória, o PROINFO adotou como estratégias de capacitação: professores capacitando outros professores; técnicos de suporte formados com visão pedagógica; alunos capacitados tecnicamente para manter equipamentos e software trabalhando de acordo com o planejado pelas escolas; e gestores educacionais capacitados para gerenciamento de projetos educacionais que utilizam tecnologia. A estratégia de capacitar tecnicamente alunos das escolas reduziu custos e diminuiu o tempo de correção de problemas, permitindo às escolas disporem de alunos técnicos aptos a realizar atividades de “primeiros socorros” telemáticos.

O PROINFO abrange não somente o território brasileiro, chegando a outros países mediante parcerias. A Red Internacional Virtual de Educación (RIVED) constituiu um projeto multilateral, envolvendo Brasil, Peru e Venezuela, destinado a produzir soluções baseadas no uso de telemática para apoio ao ensino de nível médio de Ciências (Biologia, Física e Química) e Matemática. O projeto ainda interagiu, entre outros, com o Massachusetts Institute of Technology (MIT), tendo em vista a discussão de uma plataforma tecnológica; University of London e University of Georgia, sobre avaliação. Somou-se ao RIVED o Webeduc (Education sur la Web), um projeto bilateral Brasil e França destinado a manter um *website* bilíngue.

Projeto, igualmente, destacado foi o de Formação de Professores via Telemática (depois denominado Profissionalização de Docentes e Administradores da Educação), cujo objetivo era desenvolver metodologia e materiais pedagógicos destinados ao suporte da aprendizagem para o uso das TIC's pelos professores. Participaram do projeto Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Jamaica, Paraguai, República Dominicana, Santa Lúcia, Uruguai e Venezuela.

Desenvolvido em 2000, o projeto Rede Telemática para Formação de Educadores foi implantado com o objetivo de criar uma rede telemática de educadores. Participaram dessa Rede Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana e Venezuela. Em 2001 foi a vez do Centro Virtual Interamericano de Cooperação Solidária para a Formação de Educadores, criado com o objetivo de garantir o acesso à informática, recursos digitalizados e

intercâmbio educativo orientado à incorporação de novas metodologias de formação e capacitação de professores, administradores e comunidade escolar.

Coube ao PROINFO, ademais, projetar e desenvolver a primeira versão do Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educacional do MERCOSUL, portal que reúne informações sobre a estrutura e as ações dos países-membros na área de educação. O site contém um conjunto de ferramentas para comunicação, trabalho colaborativo e treinamento a distância.

Em 2007, o programa se consolida com a plataforma e-PROINFO, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que possibilita ao PROINFO empreender “[...] a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 2014) Com a ferramenta, o Programa atinge não só os grandes centros, mas as cidades de médio e pequeno porte dos Estados da Federação, incluindo a Paraíba, onde constitui instrumento capital à formação continuada dos professores das redes públicas estadual e municipal.

3.2 O PROINFO na Paraíba e em Campina Grande

A implantação do PROINFO na Paraíba é marcada pela criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional no Estado, nos municípios de João Pessoa, Campina Grande, Patos e Cajazeiras, através do Decreto nº 20.139 de 1998. Um dos requisitos exigidos pelo MEC para criação dos núcleos foi a formação de professores, através do Curso de Especialização em Novas Tecnologias Educacionais, ministrado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e que visava a capacitação docente da rede pública de João Pessoa e Campina Grande, para posteriormente se tornarem multiplicadores do programa em todo o Estado.

Com os professores capacitados, em 1998, inaugurou-se na Capital o primeiro Núcleo de Tecnologia no Estado, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Em seguida, o PROINFO começa a adentrar as escolas, com a montagem dos laboratórios de informática e os NTE dando suporte à instalação e manutenção.

No ano de 2000, o Estado realiza seu I Encontro Estadual de Multiplicadores, começando a observar os resultados das ações praticadas pelos núcleos. Ampliando suas ações, os NTE passam a assessorar e acompanhar os alunos nas escolas. Em 2003, o Governo Estadual destina mais verbas e firma parcerias com a Fundação Bradesco e Intel Corporation (fabricante de microprocessadores), a fim de formar um número maior de multiplicadores.

Até 2006 houve a implantação de 13 laboratórios de informática nas 13 escolas municipais. Nessa época, foram disponibilizados professores que tinham o curso do PROINFO e eram efetivos da rede municipal para gerenciar e atender os alunos, pois até então o Programa funcionava em nível estadual e não municipalizado ainda.

O atendimento aos alunos acontecia no turno oposto ao de trabalho e a responsabilidade de coordenar as atividades na parte pedagógica era da gerência de informática da Secretaria de Educação Municipal. Já a manutenção dos computadores e a formação dos professores cabiam ao NTE Estadual.

Em Campina Grande existem dois NTE, um estadual e outro municipal, cada um específico a sua área de abrangência. O primeiro capacita professores das escolas públicas estaduais e, o segundo, oferece capacitação a professores da rede municipal de ensino.

A elaboração do projeto para implantação do NTE municipal aconteceu entre os anos de 2005 e 2006, sendo formulado pelos 13 professores que gerenciavam os laboratórios de informática, duas técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação e o agente administrativo do Centro de Tecnologia (CTE) que, posteriormente, tornou-se coordenador administrativo do Núcleo de Tecnologia Municipal.

O crescente número de laboratórios gera uma necessidade de um quantitativo maior de professores para trabalhar com os recursos. Não existindo a possibilidade de retirar um grande número de professores de sala de aula, o que geraria um déficit em sala de aulas regulares, a Secretaria de Educação retirou a figura do professor de laboratório, comungando da proposta inicial do Programa que é capacitar os professores para que eles próprios utilizem os instrumentos com seus alunos, sem dissociar currículo, projeto e tecnologias, oferecendo aos professores da rede cursos de capacitação mediante o PROINFO.

Entre 2006 e 2008, o Núcleo de Tecnologia Municipal não promoveu atividade alguma relativa ao Programa, devido ao fato de que não existia ainda estrutura física para seu funcionamento. Isso inviabilizava o recebimento dos recursos que o MEC patrocinava. Os

curso, então, começaram a ser ofertados em espaços cedidos, como o do polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O primeiro curso oferecido, em 2008, foi de Introdução à Educação Digital (Linux).

No ano seguinte, o laboratório do Núcleo foi deslocado para uma sala improvisada da Biblioteca Municipal e, desta vez, não só professores, mas os secretários de escola da rede municipal receberam os cursos ofertados pelo PROINFO. Foram concluídas quatro turmas do curso de Introdução a Educação Digital. Naquele ano, também foram ofertadas duas turmas de TIC a distância, não concluídas devido à falta de experiência das formadoras no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Durante o ano de 2010 deu-se início às formações para a implantação do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) na Escola Municipal Rotary Francisco Brasileiro, mediante cursos ofertados a professores lotados na instituição. Os cursos do PROUCA foram paralisados em 2011, mas os demais tiveram continuidade, culminando com três turmas de Introdução a Educação Digital, três turmas de TIC e uma turma de Elaboração de Projetos.

Em 2012, o Núcleo de Tecnologia Municipal ficou impossibilitado de funcionar devido o prédio ser interditado e ter que passar por reforma. Houve redução considerável na oferta dos cursos, sendo concluídas apenas uma turma de Introdução a Educação Digital e outra de TIC.

O PROUCA retomou suas formações em 2012, com 30 alunos da Escola Rotary Francisco Brasileiro. Naquele ano, devido à urgência em distribuir aos professores da rede municipal notebooks, adquiridos pela SEDUC, foi necessário ampliar as turmas: cinco turmas de Introdução a Educação Digital e mais três turmas com previsão de término para abril de 2013. O curso foi oferecido diretamente pela SEDUC, já que no período o PROINFO não recebeu liberação financeira do Fundo Nacional de Educação (FNDE) para esse fim.

Em setembro de 2013, depois de ser transferido da Biblioteca Municipal para o Centro de Tecnologia Educacional (CTE), o Núcleo de Tecnologia Municipal ocupou definitivamente espaço próprio, de acordo com as normas do PROINFO, dando início a sete turmas do curso Introdução à Educação Digital e duas turmas de Elaboração de Projetos.

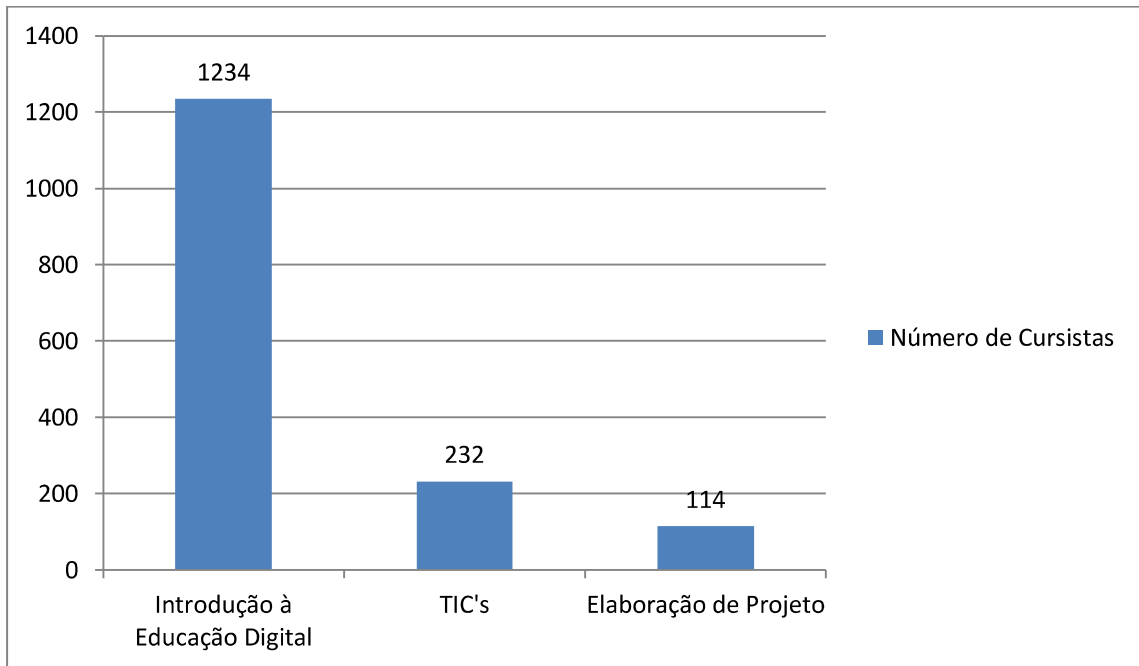


Gráfico 1 – Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande capacitados entre 2008 e 2013
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos junto à Coordenação Municipal do PROINFO.

Ao longo desses anos, portanto, o PROINFO investiu em tecnologias educacionais na Rede Pública de Ensino de Campina Grande. Mais de oitenta escolas das 122 existentes já receberam laboratórios de informática, representando dois terços do total. No período de 2008 a 2013, conforme demonstra o Gráfico 1, o município capacitou 1.234 profissionais em Introdução à Educação Digital, 232 em Tecnologias de Informação e Comunicação e 114 em Elaboração de Projetos, incluindo professores, técnicos administrativos e secretários de escola. Dado importante a ressaltar é a concessão de notebook aos docentes cursistas, fator que certamente estimulou a participação de centenas deles.

4 O PROGRAMA, O DISCURSO E A REALIDADE NACIONAL

A Análise de Discurso constitui um dispositivo de interpretação e compreensão, procurando não o sentido verdadeiro do texto ou discurso, mas “o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica.” (ORLANDI, 2002, p. 57). Baseada nesse pressuposto, do ponto de vista teórico-metodológico, a AD considera o enunciado como unidade central e o toma em sua singularidade, objetivando compreender os acontecimentos discursivos que produzem efeitos na sociedade (GREGOLIN, 2006, p. 27). A análise aqui empreendida, portanto, parte do enunciado, do texto para então tentar alcançar a presença e o funcionamento do discurso e, em última instância, referi-los à formação discursiva e ideológica à qual estão vinculados.

A descrição e análise do *corpus* ora investigado começa pelo D1. O documento apresenta a base legal que norteia o PROINFO e traz o discurso oficial institucionalizado e legitimado, pois, ao trazer à tona suas diretrizes de forma clara, reproduz o discurso ali inscrito. O D1 constitui, assim, o aporte de todo o Programa, tendo em vista que exerce a função inerente à regulamentação, planejamento e organização do PROINFO.

As estratégias discursivas apresentam-se, sobretudo, nos seguintes enunciados: *promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação.*

Desta forma, o discurso antecede toda a preparação e organização do Programa e passa uma instância de enunciação. O verbo *promover* encarrega-se de traduzir o sentido de conhecer e também comprometer os envolvidos. No enunciado *fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem* traz sua opacidade, dando ensejo a uma formação discursiva que remete à qualidade da educação. Notadamente, atribuindo às tecnologias a capacidade de elevar os indicadores educacionais do país e incumbindo neste discurso certa responsabilização aos não participantes dos cursos oferecidos pelo Programa.

Ademais, faz parte de um trabalho preparatório e do planejamento efetivo uma estratégia de ação, em conformidade com o caráter instrumental representado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Decorre daí a menção à futura consolidação do PROINFO, indicando tratar-se de um sistema que se planeja tanto estrategicamente como em longo prazo,

inclusive, estabelecendo suas formas de avaliação anteriormente respaldadas pelo discurso legitimado.

No D2 apresentam-se dados e resultados do PROINFO que, mesmo em pouco tempo de execução, evidenciam um conjunto de metas alcançadas. O Quadro 2 apresenta, de forma incisiva, o que o Programa planejou e realizou, ganhando caráter massificador e em larga escala os indicadores atingidos em todo o país. Particularmente importante, neste sentido, teria sido a interação com universidades públicas e privadas, bem como a relação estabelecida com as secretarias de educação. A parceria garantiu a evolução contínua dos processos de capacitação de professores, técnicos e gestores.

O QUE FOI PLANEJADO & O QUE FOI REALIZADO		
	<i>Meta estabelecida</i>	<i>O que se atingiu</i>
Alunos beneficiados	7.500.000	6.000.000
Escolas atendidas	6.000	4.629
NTE implantados	200	262
Multiplicadores capacitados	1.000	2.169
Professores capacitados	25.000	137.911
Técnicos capacitados	6.000	10.087
Gestores capacitados^(*)		4.036
Computadores instalados	105.000	53.895

(*) Não prevista inicialmente. Este quadro considera apenas os gestores capacitados em cursos específicos. Houve mais cerca de 5.000 gestores que participaram de eventos de capacitação do ProInfo.

Quadro 2 – O que foi planejado & o que foi realizado
Fonte: Brasil (2002).

O desenvolvimento de materiais de apoio ao uso pedagógico da telemática e de acompanhamento e avaliação de recursos humanos qualificados, conforme ainda o documento, mostrou-se essencial para o sucesso do PROINFO, cujas estratégias de capacitação são: *professores capacitando outros professores; técnicos de suporte formados com visão pedagógica; alunos capacitados tecnicamente para manter equipamentos e software trabalhando de acordo com o planejado pelas escolas; gestores educacionais capacitados para gerenciamento de projetos educacionais que utilizam tecnologia.*

No fragmento *O aumento do número de participantes interessa ao Brasil, tanto pelo aspecto financeiro – maior número de pagantes – quanto pelo menor tempo necessário para conclusão de todos os módulos* é destacada a intenção do sujeito do discurso em ressaltar a

ligação direta entre o fator financeiro e a política de formação de professores, sem demonstrar preocupação maior com a qualidade da capacitação.

Não por acaso, o enunciado reporta-se ao projeto da Rede Internacional Virtual de Educação, cuja importância reside no fato de poder alcançar o mercado de países interessados, como Argentina, Bolívia, Chile e Equador: *Estrategicamente, o RIVED é importante para o Brasil tanto pela possibilidade de aplicação e refinamento da capacidade brasileira de desenvolvimento de módulos, quanto pela perspectiva de abertura de mercado nesta área para instituições brasileiras.*

A política de financiamento no campo da educação é tão levada em conta que D1 faz questão de ressaltar os projetos patrocinados pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Confirmando dessa forma, como convém reproduzir literalmente, o discurso apresentado como um acordo de ordem financeira, onde a formação de educadores se transforma em uma produção de massa, tipicamente de uma sociedade capitalista.

1.6.4 Projetos financiados pela OEA

1.6.4.1 Formação de professores via telemática

Este projeto teve por objetivo desenvolver metodologia e materiais pedagógicos destinados ao suporte da aprendizagem para o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação pelos professores. Participaram deste projeto – desenvolvido em 1997/1998 – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Jamaica, Paraguai, República Dominicana, Santa Lúcia, Uruguai e Venezuela. Em 1999 este projeto manteve o objetivo e mudou de nome para *PROFISSIONALIZAÇÃO DE DOCENTES E ADMINISTRADORES DA EDUCAÇÃO*.

1.6.4.2 Rede telemática para formação de educadores

Projeto desenvolvido em 2000, com o objetivo de criar uma rede telemática de educadores, visando à formação de professores para implantar mudanças na escola, adequando-a ao processo de globalização pelo qual a sociedade está passando.

Participaram deste projeto Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana e Venezuela.

1.6.4.3 Centro virtual interamericano de cooperação solidária para a formação de educadores

Projeto desenvolvido em 2001, com o objetivo de garantir o acesso à informática, recursos digitalizados e intercâmbio educativo orientado à incorporação de novas metodologias de formação e capacitação de professores, administradores e comunidade escolar, visando a construção de mudanças na escola.

1.6.4.4 Avaliação

Os projetos financiados pela OEA no período de 1997 a 2001 permitiram capacitar mais de cinco mil professores dos países participantes. Todos os projetos foram coordenados pelo Brasil (ProInfo/SEED/MEC, UNICAMP, UFRGS e PUC/SP) (BRASIL, 2002, p. 20-21).

O Gráfico 2 apresenta o perfil dos professores pesquisados e sua experiência com a informática, destacando o percentual de mais de 80% com carência de capacitação. Para corroborar essa necessidade, o Gráfico 3 em contrapartida demonstra o saldo positivo do uso das tecnologias pelos professores na escola. Como sujeito do discurso, até como forma de reforço da formação discursiva e ideológica aí implícita, interessa a D2 evidenciar os impactos exitosos do PROINFO.

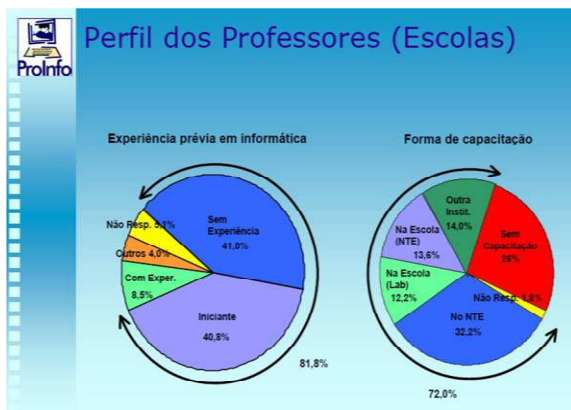


Gráfico 2 – Perfil dos professores (escolas)
Fonte: Brasil (2002).

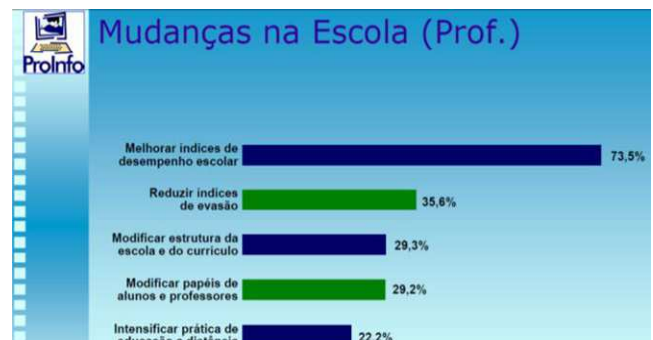


Gráfico 3 – Mudanças na escola (Professor)
Fonte: Brasil (2002).

Observa-se que as mudanças na escola foram evidenciadas no tocante à aprendizagem dos alunos, evasão escolar, papel dos alunos e professores e estabelecer a EAD como prática cotidiana. Os itens avaliados estão de acordo com as diretrizes do Programa que estabelece relação com a aprendizagem e modifica o ambiente escolar, reiterando a estratégia discursiva em torno da melhoria dos indicadores de desempenho escolar.

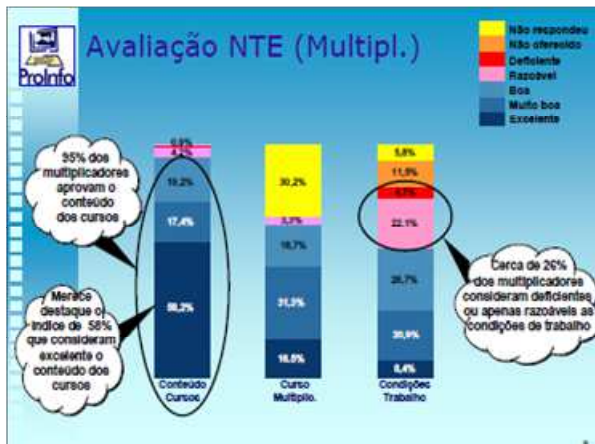


Gráfico 4 – Avaliação NTE (Multiplicadores)
Fonte: Brasil (2002).

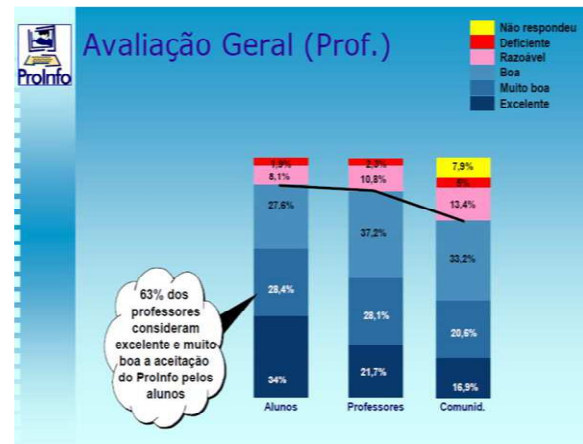


Gráfico 5 – Avaliação Geral (Professores)
Fonte: Brasil (2002).

Nesse sentido, como demonstram o Gráfico 4 e o Gráfico 5, D2 repercute no campo discursivo o Programa, ao afirmar que *95% dos multiplicadores aprovam o conteúdo dos cursos* e *63% dos professores consideram excelente e muito boa a aceitação do ProInfo pelos alunos*, tratando assim de reiterar não apenas seu potencial de eficiência e eficácia, bem como sua relevância e legitimidade. O que implica, extensivamente, corroborar os investimentos realizados como essenciais, já que perfazem um montante, no período de 1997 a 2002, de mais de 200 milhões de reais, destinados na ordem de dois terços à aquisição de tecnologias e um terço à capacitação de recursos humanos.

4.1 O Discurso de Reforço e Legitimação

O D3 e D4, por sua vez, representam procedimentos de controle essenciais às políticas públicas. Cabe aos órgãos de controle como TCU verificar e analisar a execução e desempenho dos projetos e programas governamentais, buscando avaliar o cumprimento de objetivos e metas institucionais, assim como assistir a prestação de contas relativa aos seus resultados e impactos sociais.

No caso do PROINFO não poderia ser diferente, assumindo a auditoria o caráter estratégico de efetuar, baseada no custo benefício, sua eficiência, eficácia, produtividade,

qualidade e equidade. Submetendo a uma rigorosa e constante fiscalização os resultados obtidos durante toda a sua implementação, bem como compreendendo que o Programa é permanente e assume proporções substanciais tanto em nível nacional quanto internacional, dado a sua visibilidade e cooperação com demais países.

Chama atenção no D3, antes de tudo, aquilo que o documento categoriza como “questões de auditoria”, cuja referência a algumas delas revela-se importante, graças a sua considerável discursividade. A questão inicial “A formação dos multiplicadores, técnicos e professores é suficiente para operacionalizar os objetivos do ProInfo?” enseja o seguinte enunciado: *Conclui-se que os cursos de especialização ministrados para os multiplicadores lotados nos NTE's foram suficientes para operacionalizar os objetivos do ProInfo. Os cursos, em sua maioria, foram avaliados como “bom” ou “ótimo” pelos diretores dos NTE's.*

Em se tratando dos docentes, o D3 faz uma ressalva: *A capacitação dos professores pelos NTE's foi considerada satisfatória na maioria dos casos, no aspecto qualitativo [...] No aspecto quantitativo, foi praticamente unanimidade entre os professores e diretores de escola entrevistados que os cursos ministrados foram insuficientes, pois capacitaram baixo percentual de professores.* A resposta para a questão proposta lança mão da acepção dos próprios docentes. Se, por um lado, o PROINFO promove capacitação de qualidade, por outro, precisa ampliar seu alcance: *muitos professores indicaram a necessidade de cursos de capacitação continuada, em face da rápida evolução tecnológica no setor de informática.*

A ampliação do alcance do PROINFO é a solução indicada, também, para responder à questão subsequente que trata do uso dos laboratórios de informática: “Em que medida os computadores têm sido utilizados no máximo do seu potencial?” Conforme demonstra os enunciados a seguir, o incremento dos indicadores representa a estratégia mais necessária e urgente a ser empreendida: *Seria importante que se estimulasse as Secretarias Estaduais de Educação a adquirir softwares educativos, conectar maior número de escolas à Internet [...] A fim de reduzir a ociosidade dos NTE's, estes poderiam ser estimulados a oferecer mais cursos de capacitação.*

O documento parece se colocar em perfeita sintonia com agências como UNESCO, Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização Mundial do Comércio (OMC), a quem cabe impulsionar o comércio internacional de mercadorias educativas (DELORS,

1996). Desta forma, favorecem a expansão do mercado de ensino-aprendizagem, ampliando o alcance e acelerando a reprodução do capital no campo da educação.

Neste sentido, também, tende a se direcionar questão mais adiante: “O Programa é uma ação que promove a equidade?” Além de novamente recorrer aos docentes para legitimar o enunciado, o discurso em torno da equidade assenta-se sobre uma formação discursiva e ideológica conhecida: *Os depoimentos de professores e diretores são praticamente unânimes no tocante à importância do Programa quanto ao aspecto da equidade: numa sociedade onde a informática é cada vez mais uma ferramenta estratégica, é imprescindível que os alunos das escolas públicas também tenham oportunidade de utilizar computadores, sob pena de serem marginalizados futuramente no mercado de trabalho.*

De fato, trabalhador sem formação ou capacitação tecnológica é marginalizado no mercado capitalista, o que permite compreender como o Programa está relacionado tanto com a formação de mão de obra como com o capital internacional. Mediante, em especial, investimentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entende-se como os interesses da iniciativa privada também afetam as políticas públicas, no contexto de um estado capitalista, evidenciando os crescentes índices do Programa.

A ideia em torno da equidade (associada, inclusive, à qualidade) transparece em D3, ainda, quando o documento descreve as discussões estabelecidas entre o TCU e a SEED, nas fases de planejamento e execução da auditoria. Desta feita, quem propõe as questões é a própria Secretaria, conforme evidenciam os seguintes enunciados: *a SEED sugeriu que, no futuro, o foco do trabalho do TCU poderia ser expandido, formulando uma pergunta do tipo: “Em que medida o ProInfo está: (a) aumentando as oportunidades de uso pedagógico da Telemática nas escolas da rede pública? (possibilitando a melhoria da qualidade de ensino); (b) contribuindo para melhores índices de equidade social? (diminuição da desigualdade social, fim último de todo projeto na área social)”.*

Na verdade, o TCU não precisa aguardar o futuro para expandir o foco do seu trabalho. No próprio D3, antes mesmo da SEED se pronunciar, o Tribunal já aciona a formação discursiva e ideológica que dá ensejo às proposições defendidas pela Secretaria: *A promoção da equidade pelo ProInfo precisa ser analisada sob dois aspectos: entre a rede de ensino público e a rede privada e entre as escolas melhor aparelhadas da rede pública e*

aquelas mais carentes. É indiscutível que, caso o Programa seja bem conduzido, haverá diminuição na distância entre a qualidade do ensino público e privado.

A sintonia entre o discurso do TCU e SEED envolve, mais notadamente ainda, a capacitação dos professores em matéria de informática. Comparando-se os enunciados a seguir, não fosse a indicação de autoria, certamente não haveria como distinguir os sujeitos falantes. Em primeiro lugar, observem-se as observações da SEED: *salientaram a deficiente formação desses profissionais e a falta de um plano de desenvolvimento profissional em muitas redes de ensino, bem como registraram que o processo de capacitação é gradativo e que os primeiros capacitados deverão convencer os hesitantes sobre as vantagens do Programa, o que pode exigir de 5 a 7 anos até atingir 100% do corpo docente de uma escola.*

Em segundo lugar, percebam-se as recomendações do TCU: *b) aumento do número de professores capacitados, o que resulta na diminuição da ociosidade das máquinas, auxiliando na economia advinda da maior utilização dos computadores; c) melhora na qualidade da capacitação dos professores, resultando em aulas mais produtivas no laboratório, com maior aproveitamento pelos alunos e diminuição da repetência e absenteísmo; f) maior incentivo aos professores para capacitação no uso da informática como ferramenta pedagógica, por meio do acesso a cursos na escola e do melhor direcionamento desses cursos.*

Sintomático da sintonia entre as falas é o emprego do verbo *convencer* que, a princípio, ofusca enxergar algum vestígio de discurso homogêneo e autoritário. A formação continuada, nesse caso, deve ser prioridade para o professor como estratégia de crescimento pessoal e profissional e não representar uma obrigação. Reforçando a urgência do aumento dos indicadores dessa formação, seja a SEED seja o TCU agrega a compulsória e irreversível capacitação em tecnologia por parte dos docentes à ideologia do mercado capitalista.

Mais sintomático, ainda, da homogeneidade do discurso é a síntese que D3 acaba enunciando acerca da interlocução mantida com a SEED: *De maneira geral, o trabalho foi bem aceito pelos gestores do Programa, não tendo havido discordâncias quanto aos achados, recomendações e conclusões. Afirmaram que não há problema contra o qual não estejam atuando, nem sugestão que não seja objeto de sua atenção.* A auditoria, além de parecer inverter as atribuições do TCU e da SEED/MEC, exerce o papel não somente de reforçar o discurso, como também legitimar a prática político-social envolvendo o PROINFO.

O D4, por seu turno, realiza a avaliação do impacto da auditoria apresentada por intermédio do D3 e de proposições derivadas do relatório: *Examina-se, agora, o impacto decorrente da implementação das recomendações lançadas em 2001, com o objetivo de demonstrar analiticamente o benefício efetivo decorrente da implementação das recomendações.* No fundo prevalece preocupação com relação ao custo-benefício do Programa, fundamental a uma política educativa preocupada em atingir metas, em grande medida, relacionadas ao mundo do trabalho capitalista.

Outro fato que chama a atenção é que o documento resulta de um Projeto de Cooperação Técnica, estabelecido entre o TCU e o Reino Unido: *Esse Projeto visa a contribuir para a melhoria do desempenho de instituições governamentais brasileiras, assim como para a melhor utilização dos recursos públicos, por meio da implementação de recomendações decorrentes de ANOp [Auditoria de Natureza Operacional] conduzidas pelo TCU.* O que implica pressupor que, como o Programa atua em outros países, o Reino Unido acaba constituindo o padrão de qualidade e certificação em nível internacional para os resultados alcançados pelo Programa.

O documento, em suma, compreende a avaliação acerca do cumprimento de 21 recomendações feitas pelo TCU a SEED, tendo em vista o aperfeiçoamento do PROINFO. À exceção de apenas uma delas, classificada como *em implementação*, sobressai entre todas as demais recomendações o seguinte enunciado: *considera-se a recomendação implementada.* Os dados corroborando tal conclusão são alvissareiros e convincentes, como se pode observar em alguns casos de recomendações, com destaque para aquela aqui transposta literalmente:

2.15 Recomendação 8.1, n) *“estimule os Estados, Distrito Federal e Municípios a identificar as melhores práticas adotadas em suas escolas, divulgando-as em folhetos, sites próprios ou outros meios;”*

2.15.1. A Secretaria informou, durante o primeiro monitoramento, que tal divulgação já vinha sendo feita previamente e de maneira continuada, por meio de publicações de reportagens na Revista TV Escola, textos para discussão na Série Estudos, no Jornal do MEC, programas para serem transmitidos no Salto para o Futuro (programa interativo transmitido pelo canal educativo do MEC) e nas TVs Executivas.

2.15.2. Ademais, já existia a divulgação de experiências na imprensa escrita e nos meios eletrônicos, além da apresentação de projetos e soluções considerados excelentes (*best practices*) por multiplicadores e técnicos nos eventos nacionais de capacitação de recursos humanos.

2.15.3. Segundo a gerência, as boas práticas continuam sendo divulgadas. Recentemente o MEC criou a Revista do Professor, destinada aos professores da educação básica, lançada em

15/10/2003, que em cada número apresenta uma nova experiência de uso de TIC na educação. Os NTE produzem páginas, jornais e outros informativos onde relatam suas experiências.

2.15.4. Desta forma, as ações que já existiam, somadas às atuais, corroboram a implementação da recomendação.

O discurso em torno das *best practices* é recorrente entre as recomendações. Um delas é a seguinte: *estude meios de conectar todos os Núcleos de Tecnologia Educacional e escolas contempladas pelo ProInfo à internet, buscando, se possível, formas de reduzir os custos na utilização de linhas telefônicas*. Como se houvesse apenas um sujeito falante, o enunciado que apresenta a avaliação das providências tomadas em face de tal recomendação não distingue se o discurso provém do TCU ou da SEED: *Os resultados da utilização da Internet pelos alunos, especialmente os de escolas envolvidas nesse projeto, já podem ser notados. A comunicação escrita de alguns desses alunos está sendo aprimorada, e esses vêm sendo estimulados a realizar pesquisas sobre diversos assuntos na Internet. Tais ações fazem com que a comunidade escolar pressione as autoridades competentes (dentro e fora das escolas) para garantir e manter o acesso à rede*. Em que pese esse acesso fazer parte do direito social à educação, a sua expansão depende de investimentos elevados das *autoridades competentes*, isto é, das políticas educativas, cujo beneficiário antes de tudo são as empresas provedoras de Internet.

Segundo pesquisa encomendada a Universidade de Brasília (igualmente “autorizada” como sujeito de discurso), dois terços dos docentes ajudam a ratificar a recomendação *adote medidas que possibilitem reduzir a subutilização de computadores, tanto nas escolas quanto nos Núcleos de Tecnologia Educacional*, como também as medidas tomadas, o que contribui para unificar o discurso do TCU e da SEED. Embora 60% tenham respondido que o número de computadores nos laboratórios se apresentava *insuficiente*, conforme demonstra o Gráfico 6, ganha destaque o seguinte enunciado: *15,9% dos professores avaliaram a disponibilidade do uso do laboratório de informática como excelente. Para 23,8%, é muito boa; para 28,0%, é boa*.



Gráfico 6 - Disponibilidade do uso do laboratório de informática
Fonte: Elaborado pela autora com base no D4 (BRASIL, 2003).

Na análise da mesma recomendação, D4 enfatiza a formação continuada dos profissionais de educação como condição essencial para a eficiência e eficácia do PROINFO: *a capacitação de gestores de tecnologias de informação e comunicação nas escolas tem-se revelado como um forte instrumento de diminuição da subutilização das instalações e equipamentos, já que sensibilizam e qualificam os diretores para a gestão do uso pedagógico da tecnologia.* O enunciado é retomado, mais adiante, por ocasião da recomendação *fomente política de incentivo aos Núcleos de Tecnologia Educacional para capacitação de maior número de professores, de forma a reduzir o tempo ocioso dos núcleos.*

Os resultados das medidas tomadas pela SEED mostram-se exitosos, alcançando quase 150 mil profissionais: *o quantitativo de professores das escolas capacitados é de aproximadamente 138 mil. O programa capacitou ainda cerca de 2 mil multiplicadores e 9 mil gestores (coordenadores estaduais, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas).* O que torna visível o foco na quantidade e não na qualidade dessa formação, atendendo às exigências de uma sociedade capitalista, cuja lógica da produção de massa envolve também a capacitação de dezenas de milhares de trabalhadores, em apenas três anos de funcionamento de um único Programa, o PROINFO.

Complementa esse foco, ainda, a recomendação subsequente que enfatiza a importância da rede estadual de ensino nessa direção: *promova melhoria na capacitação dos professores, estimulando as Secretarias Estaduais de Educação a desenvolverem acompanhamento dos cursos realizados por cada professor, a fim de implementar treinamentos mais direcionados, inclusive voltados para as áreas de redes e suporte*. Entre as providências tomadas, salienta-se a oferta de educação a distância, estratégia capaz de amplificar mais fortemente a formação docente em massa: *A SEED tem ainda envidado intensos esforços para incentivar a modalidade capacitação a distância, inclusive disponibilizando gratuitamente o Ambiente Digital de Aprendizagem a Distância, desenvolvido pela equipe técnica do Programa*.

O discurso de que o processo de capacitação dos profissionais tem transcorrido de forma exitosa se evidencia, mais fortemente, por ocasião da seguinte recomendação: *fomente a troca de informações entre os executores do Programa, por meio da promoção de encontros nacionais de dirigentes dos Núcleos de Tecnologia Educacional e de multiplicadores*. Depois de elencar mais de duas dezenas de eventos realizados entre 1996 e 2003, dentre os quais o VIII Encontro Nacional do ProInfo, cujo sugestivo tema foi “Tecnologia: Um Caminho a Trilhar”, D4 chega ao seguinte enunciado-síntese: *A realização frequente de encontros e cursos de capacitação, nesses últimos anos, confere um caráter de manutenção à implementação da recomendação, considerada implementada desde o primeiro monitoramento*.

5 O PROFESSOR, O DISCURSO E A REALIDADE LOCAL

No presente capítulo, analisam-se os dados obtidos através do questionário aplicado junto aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande. Ressalte-se que, dos 143 questionários aplicados (43 presenciais e 100 *online*), obteve-se êxito no caso de 53, representando cerca de um terço do total.

Ponto em comum que chama atenção diz respeito ao fato de os pesquisados associarem, direta e exclusivamente, as tecnologias digitais ao computador, ou mesmo, laboratório de informática. Desconsiderando, portanto, outros equipamentos disponíveis nas escolas, como datashow, TV, DVD, câmera fotográfica, *player*, kit multimídia e lousa digital.

5.1 Perfil dos Pesquisados

Conforme se observa no Gráfico 7 e Gráfico 8, a grande maioria dos pesquisados é constituída por mulheres. A predominância do sexo feminino na docência da Educação Básica deriva de um processo histórico, marcado pelo fato de que, além das atividades domésticas, restava às mulheres exercer o magistério (BELLINI, 2009).

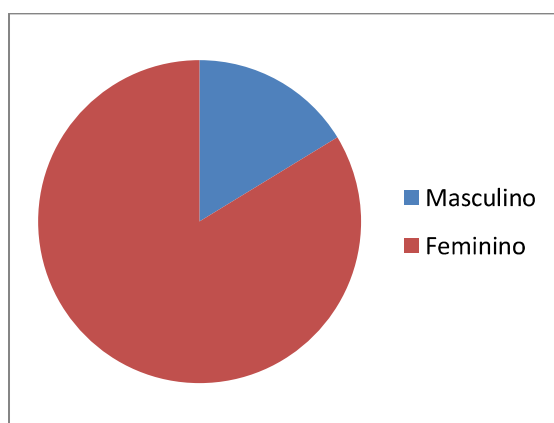


Gráfico 7 – Sexo dos professores
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

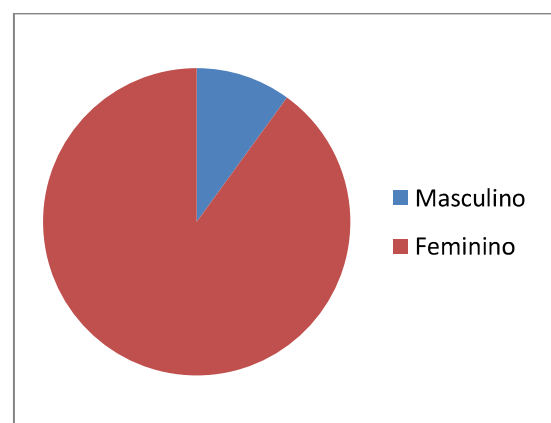


Gráfico 8 – Sexo dos professores
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Por outro lado, de acordo com o Gráfico 9 e Gráfico 10, a faixa etária com maior incidência entre os pesquisados é a de 41 a 50 anos, contrapondo-se ao baixo índice daqueles com idade até 30 anos. O percentual daqueles com idade entre 31 e 40 anos, também, é significativo em ambos os grupos.

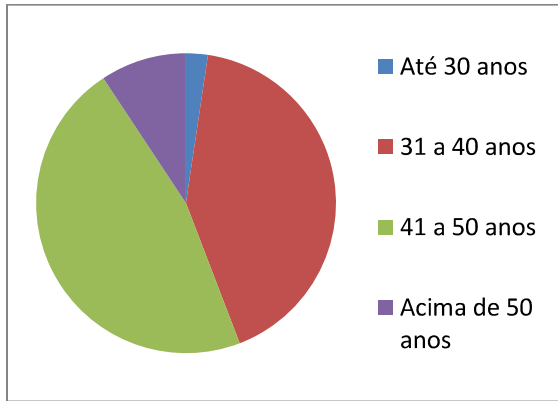


Gráfico 9 – Faixa etária dos professores
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

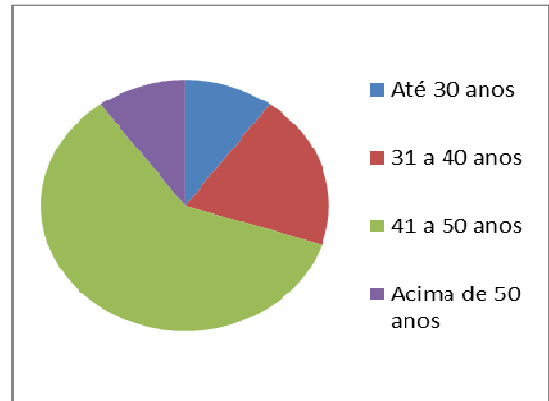


Gráfico 10 – Faixa etária dos professores
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

A diversidade de cursos de graduação realizados pelos pesquisados, como demonstram o Gráfico 11 e Gráfico 12, deve-se aos questionários terem sido aplicados a professores do Ensino Fundamental I e II que compreende do 1º ao 9º ano, nível de ensino de responsabilidade do município e onde se encontram mais docentes polivalentes. Os professores com curso de Pedagogia representam o maior percentual, quase metade dos pesquisados, seguidos dos graduados em Ciências Biológicas, no caso dos respondentes presenciais, além de Educação Física, em se tratando dos respondentes *online*.

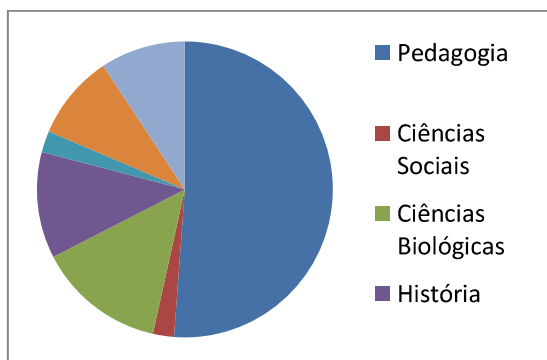


Gráfico 11 – Curso de graduação dos professores
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

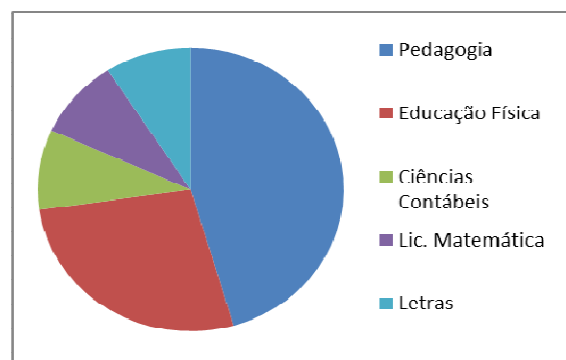


Gráfico 12 – Curso de graduação dos professores
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

A maioria dos professores concluiu cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Conforme se observa no Gráfico 13, em que pese quatro dos docentes pesquisados presencialmente não apresentar qualquer curso, 37 realizaram especialização e seis cursaram Mestrado. De acordo com o Gráfico 14, o número de especialistas (oito) também foi maior que o de graduados (dois), quando se tratam dos pesquisados via *online*.

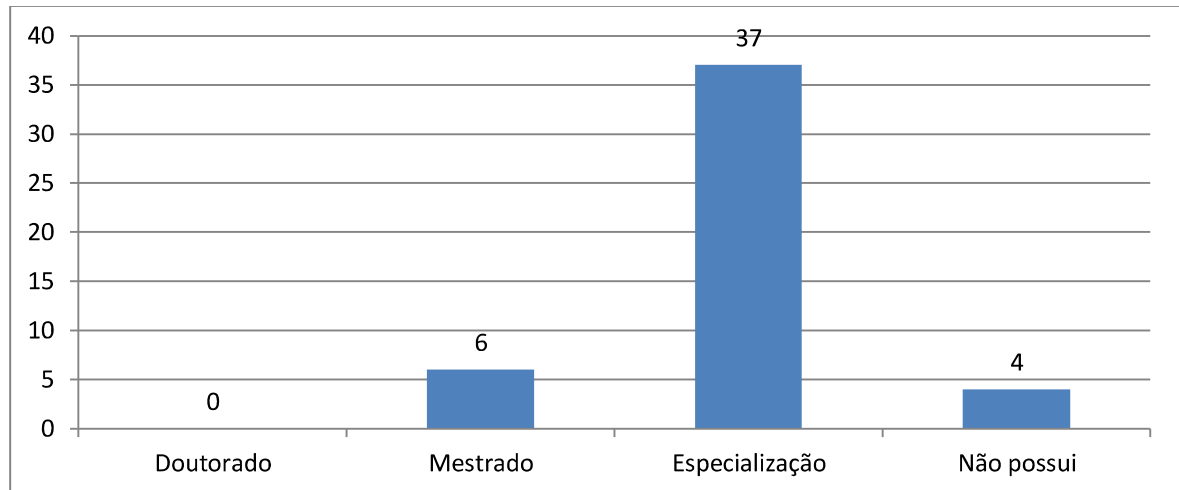


Gráfico 13 – Curso de pós-graduação dos professores

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

A incidência da especialização reporta como os professores do município têm aprimorado a sua formação. As exigências do mundo do trabalho pesam neste sentido. A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde 1996, que estipula a obrigatoriedade do nível superior para os professores da Educação Básica. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica deram ênfase ao desenvolvimento de competências no âmbito pessoal, social e profissional docente.

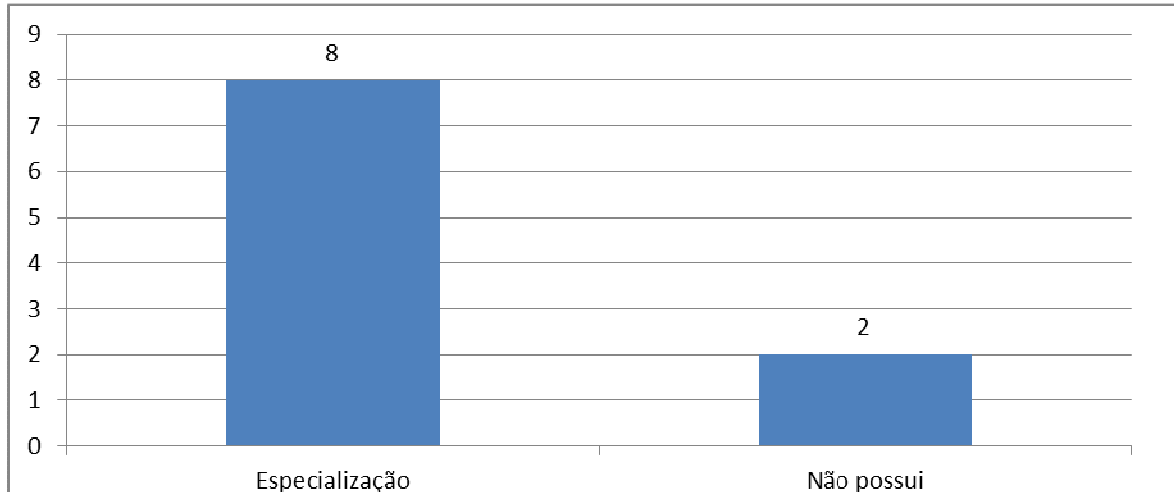


Gráfico 14 – Curso de pós-graduação dos professores

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Tratando-se do nível de ensino em que lecionam, a maioria dos professores respondeu o Ensino Fundamental. No caso dos pesquisados presenciais, segundo registra o Gráfico 15, o Ensino Fundamental I e II quase se equipararam (respectivamente, 19 e 20 respondentes), enquanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi indicada por oito docentes e um apenas declarou o Ensino Médio. Este último refere-se ao professor que tem vínculo tanto no município como no Estado.

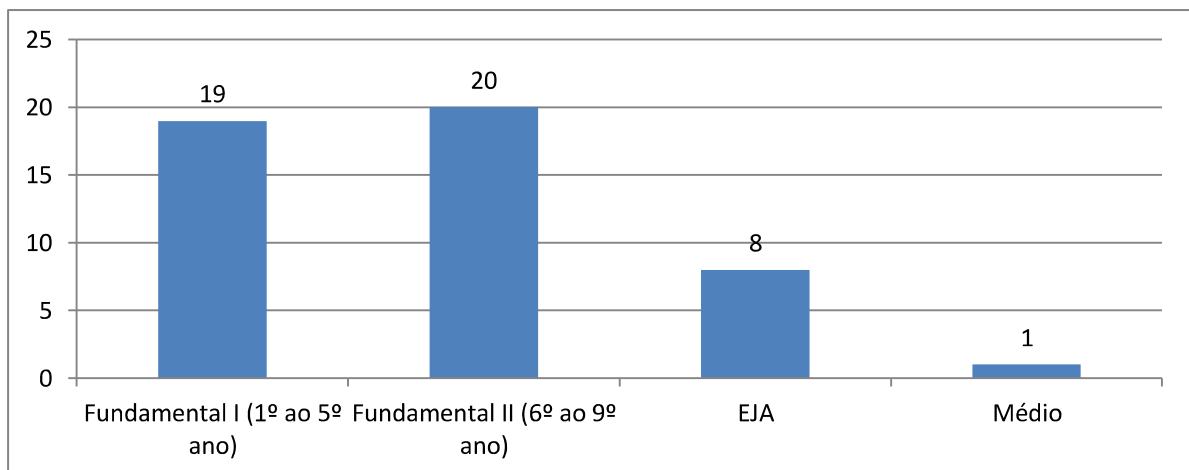


Gráfico 15 – Nível de ensino em que os professores lecionam

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

No Gráfico 16 dos respondentes *online*, o Fundamental I acusa a maior incidência (sete), apresentando-se apenas um caso no Médio e outro no Superior, a propósito, o único do total de pesquisados. O que tende demonstrar pouca relação da Rede Pública Municipal de Ensino com a universidade, além da carência de contato dos docentes com a vida acadêmica e científica das instituições de ensino superior.

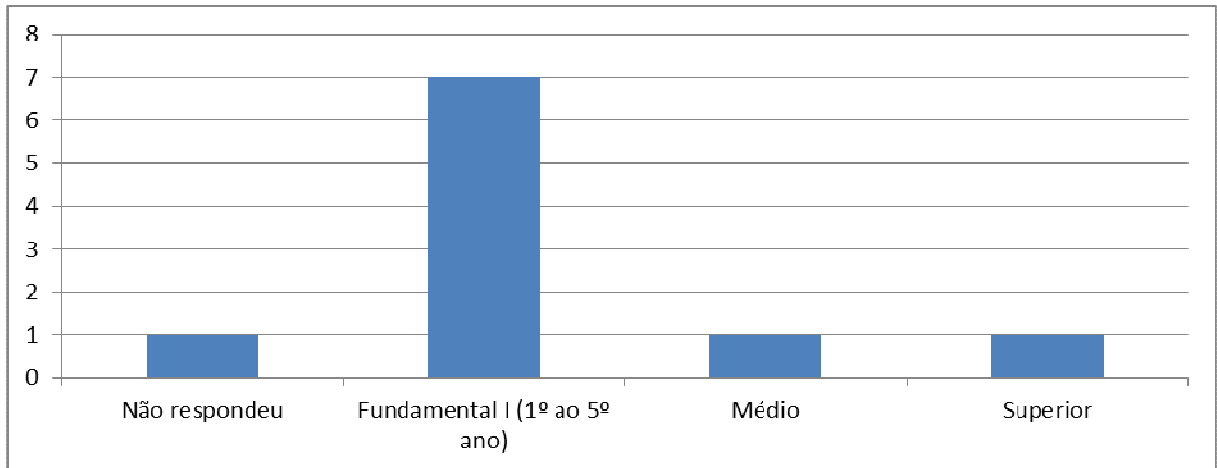


Gráfico 16 – Nível de ensino em que os professores lecionam

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Em que pese os professores terem informado uma carga horária semanal em sala de aula que vai de 10 a 40 horas, a maior incidência se deu em 20 horas. Conforme observado no Gráfico 17 e Gráfico 18, o percentual de 20 horas foi praticamente o mesmo nos dois grupos de respondentes. Vale ressaltar que o município encontra-se adequando a carga horária de 25 para 30 horas semanais, mantendo na prática as mesmas 20 horas em sala de aula e acrescentando as demais nas atividades extra classe.

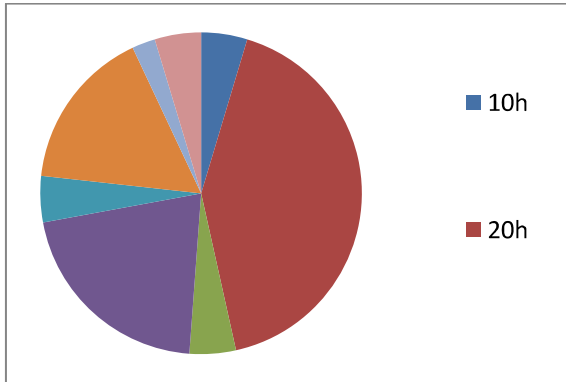


Gráfico 17 – Carga horária semanal em sala de aula
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

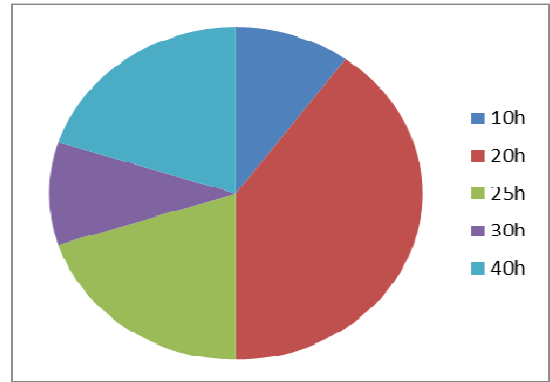


Gráfico 18 – Carga horária semanal em sala de aula
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

A comparação entre os dois grupos vai apresentar uma relativa divergência quando considerado o tempo de trabalho na Rede Pública Municipal de Ensino. No caso dos pesquisados presencialmente, como assinala o Gráfico 19, prevalece o percentual de professores novatos, com até 10 anos de vínculo (51%). Somados àqueles de 10 a 20 anos, porém, o contingente chega à grande maioria (91%). Já no Gráfico 20 percebe-se que a maior parte dos pesquisados *online* têm de 10 a 20 anos, atingindo a maioria (80%), quando acrescidos àqueles com até 10 anos.

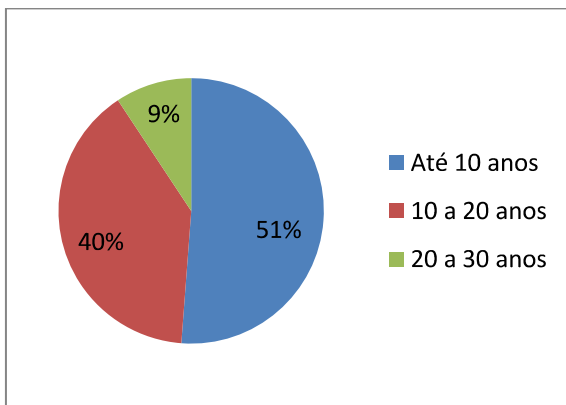


Gráfico 19 – Tempo de trabalho na Rede Municipal
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

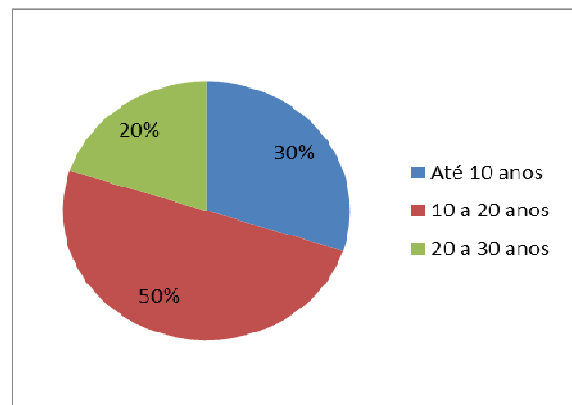


Gráfico 20 – Tempo de trabalho na Rede Municipal
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Como indicam o Gráfico 21 e Gráfico 22, que se reportam à disciplina que o docente leciona na Rede Municipal, os professores polivalentes aparecem em maior número (23). Seguem-se a eles, no caso dos pesquisados presenciais, os que ministram Ciências, História e Matemática, esta última também incidente quando se tratam dos respondentes *online*.

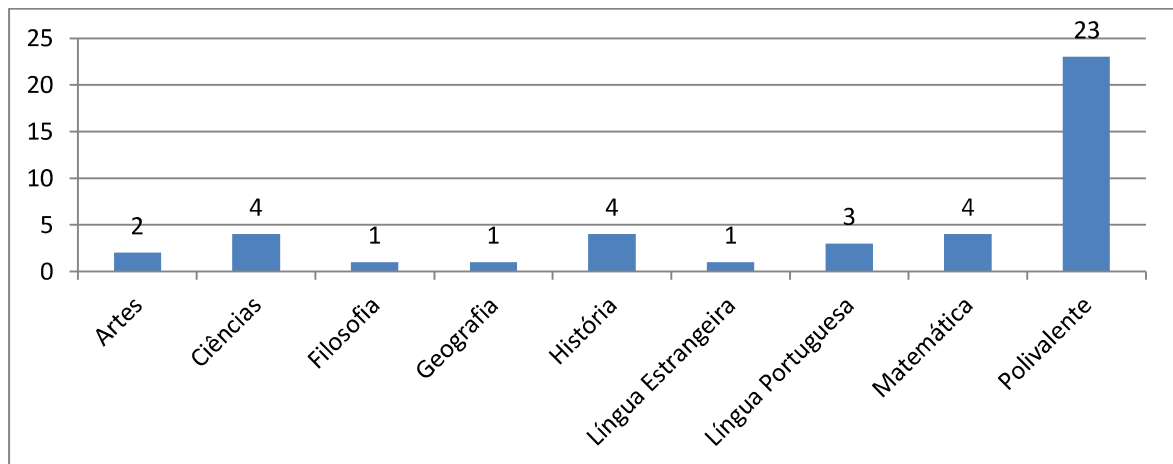


Gráfico 21 – Disciplina que leciona na Rede Municipal

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

Os resultados tendem sugerir um docente que, em boa parte, leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde se prevê a presença de professores polivalentes. Questão importante a ressaltar, contudo, é que sua prevalência pode derivar das demandas de uma sociedade e de uma economia marcadas pela ideologia neoliberal e pós-fordista:

No contexto atual do mundo do trabalho, dado o avanço das tecnologias propiciado inicialmente pela microeletrônica e a eletromecânica, observa-se, de um lado, a defesa entusiasmada da *polivalência* entendida como atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar em diferentes postos de trabalho, agregando eficiência e aumento da produtividade. Por outro lado, desenvolve-se um movimento que se caracteriza pela crítica ao *trabalhador polivalente* e sua formação com base na ideia do *trabalhador politécnico*. Esse movimento inspira-se em correntes marxistas e tem gerado novos debates e novas propostas no campo educacional, orientando o ensino para um posicionamento crítico às atividades produtivas baseadas nos fundamentos da ciência (CRUZ; BATISTA NETO, 2012, p. 387).

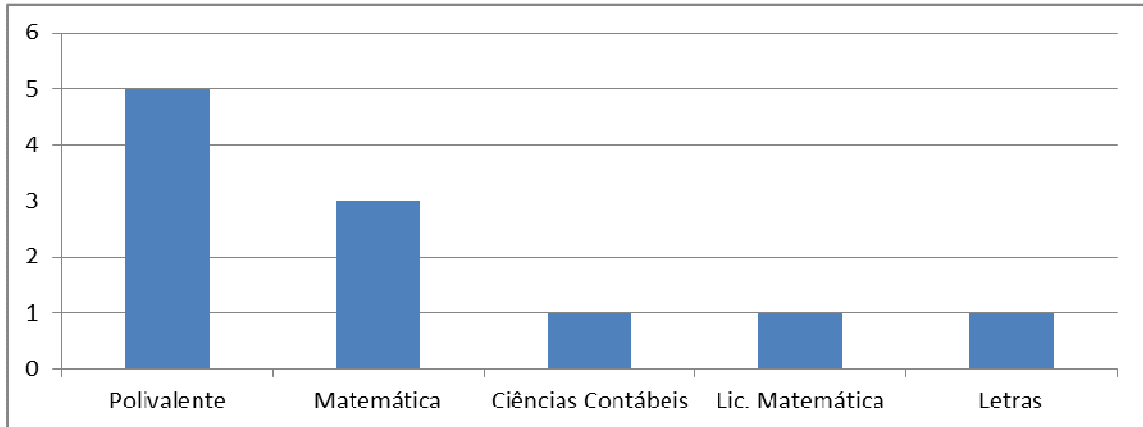


Gráfico 22 – Disciplina que leciona na Rede Municipal

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

5.2 Formação Continuada

A totalidade dos dois grupos de professores, praticamente, participou ou participa de cursos de formação continuada em tecnologias digitais. No caso dos respondentes presenciais, conforme registra o Gráfico 23, o curso de Introdução à Educação Digital (mais conhecido como Linux) é referido por todos eles, ao passo em que cinco informaram também o curso de Tecnologias na Educação ou TIC. Este último, como se vê no Gráfico 24, foi mencionado por igual número dos pesquisados via *online*, enquanto apenas um destes não se reportou ao Linux.

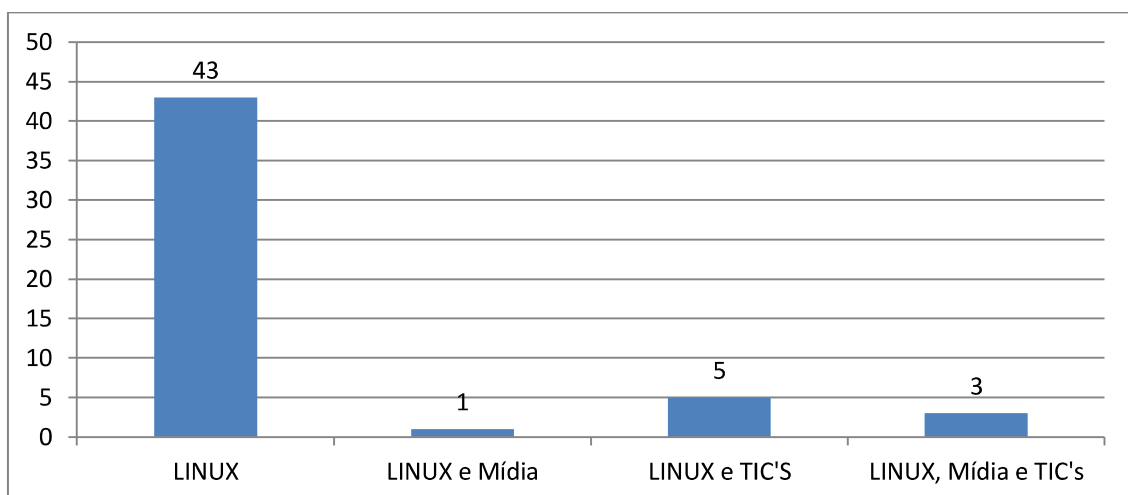


Gráfico 23 – Curso de formação continuada em tecnologias digitais

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

A distribuição de computadores aos participantes dos cursos tende a representar um fator significativo nos resultados aqui apresentados, uma política de incentivo de alguns Estados e municípios que não constava das ações iniciais do PROINFO. Com o PROINFO Integrado, adotou-se a concessão de *tablets* a professores de escolas urbanas de Ensino Médio, com disponibilidade de laboratório de informática, internet banda larga e rede sem fio. Cabe aos Estados, com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), adquirir e distribuir os equipamentos (BRASIL, 2014).

Desde 2008, não obstante, Campina Grande teria sido escolhida como cidade-piloto para a distribuição de notebooks aos docentes: “O Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vai adotar a ideia contida num projeto de iniciativa do deputado federal Vital do Rêgo Filho (PMDB-PB) para dotar cada professor da rede pública de ensino no país de um computador.” (MEC, 2008) A parceria estabelecida entre o Governo Federal e a Prefeitura Municipal, a ser implementada nos anos subsequentes, beneficiaria a gestão do irmão do deputado, o então prefeito Veneziano Vital do Rêgo².

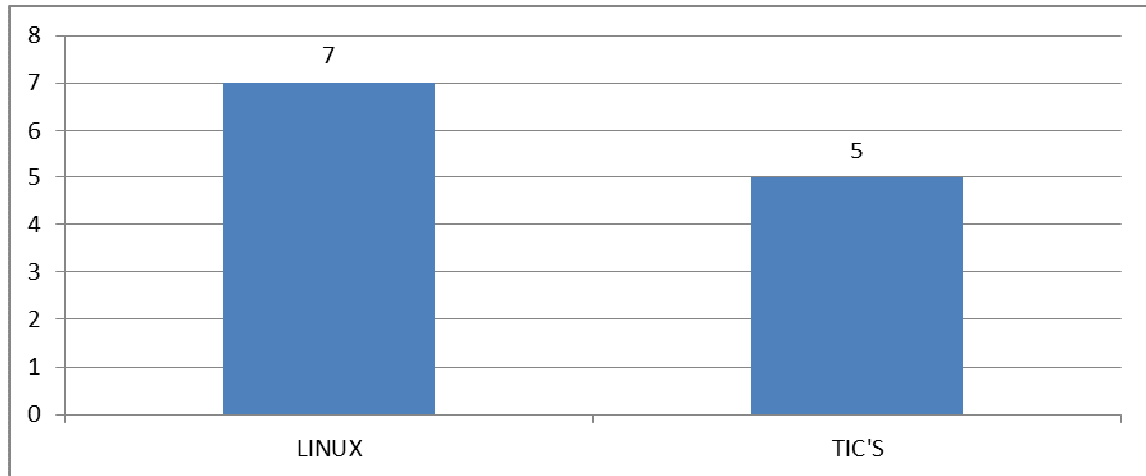


Gráfico 24 – Curso de formação continuada em tecnologias digitais

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

² Convém frisar que, no início de 2012, cerca de 600 professores também receberam computadores em Campina Grande, de um total de 2.500 docentes da Rede Estadual de Ensino que seriam contemplados, após realizarem curso de capacitação: “[...] Ao final do treinamento, os professores recebem um netbook para auxiliá-los na qualidade de sua prática pedagógica. Denominado ‘Introdução à Educação Digital’, o curso é realizado durante dez encontros de quatro horas cada, uma vez por semana. O professor é treinado em horário diferente do seu horário de trabalho. Ele não só aprende as ferramentas básicas do BrOffice, mas também é orientado a utilizar os recursos do programa na sua prática diária.” (PROFESSORES, 2012)

Indagados acerca de quem partiu a iniciativa dos cursos ofertados (União, Estado, Município, escola e ou iniciativa própria), os dois grupos de pesquisados responderam, praticamente, na mesma proporção. Como confirmam o Gráfico 25 e Gráfico 26, 70% indicaram o Município como principal responsável. O que sugere um considerável desconhecimento ou omissão por parte dos professores a respeito da estrutura organizacional e modo de funcionamento do PROINFO, particularmente, no que se refere ao papel estratégico de fomento ao Programa exercido pela União, através do MEC e órgãos correlatos.

Desde a implantação do PROINFO, de todo modo, Campina Grande demonstrou preocupação em investir numa política sistemática de capacitação docente. Não sendo mera coincidência relacionar essa ação a uma estratégia de instrumentalização da formação continuada dos professores, comungando dos ideais de uma produção de massa e de uma reprodução da política nacional sem qualquer reflexão crítica.

A justificativa do Relatório de Avaliação do PROINFO no Município explicita bem essa premissa: “Como havia urgência em entregar os notebooks comprados pela SEDUC [...] se fez necessário realizar cinco turmas do curso Introdução a Educação Digital-Linux Educacional e iniciar mais três turmas do referido curso com conclusão prevista para abril de 2013.” (PREFEITURA, 2013) A produção em série de indivíduos, esclarecem Bourdieu e Passeron (2011), exige a produção de agentes programados e instrumentalizados para transmitir e conservar o discurso hegemônico.

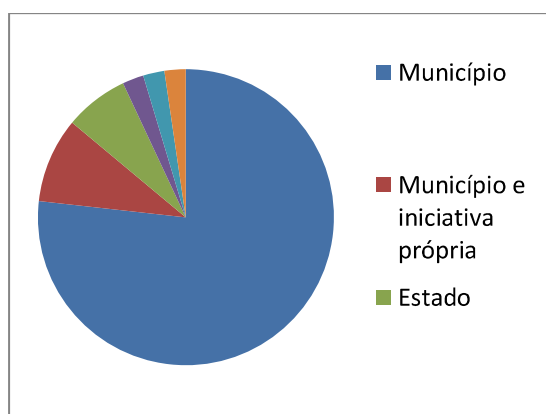


Gráfico 25 – Instância de iniciativa dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

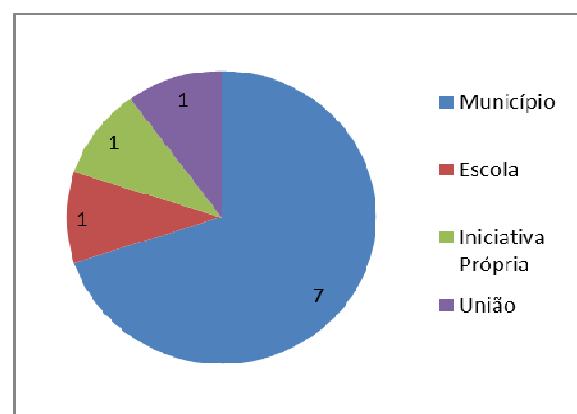


Gráfico 26 – Instância de iniciativa dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

A opinião dos professores acerca da formação continuada recebida nos cursos de tecnologias digitais apresenta-se positiva. Conforme acusam o Gráfico 27 e Gráfico 28, a avaliação satisfatória chega a 70% dos pesquisados via *online*, alcançando um índice pouco menor (58%) entre aqueles respondentes presenciais. No caso destes últimos, a avaliação insatisfatória de 42% não deve ser subestimada.

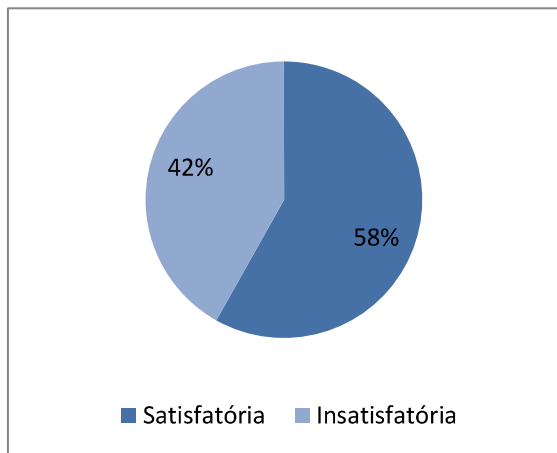


Gráfico 27 – Avaliação dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

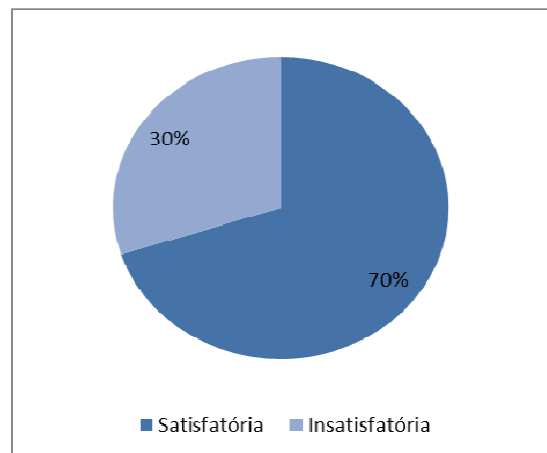


Gráfico 28 – Avaliação dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Como indica o Gráfico 29, o índice de avaliação insatisfatória dos pesquisados presenciais aumenta para quase 50%, quando se trata de opinar sobre a aplicação da formação recebida nos cursos a sua prática docente. No caso dos respondentes *online*, segundo aponta o Gráfico 30, mantém-se o mesmo índice de avaliação satisfatória registrado no item anterior (70%).

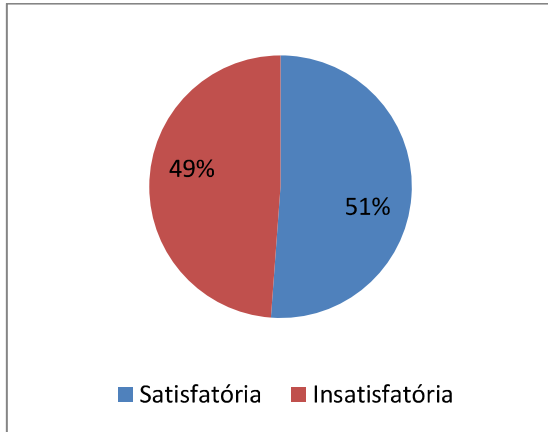


Gráfico 29 – Avaliação sobre a aplicação dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

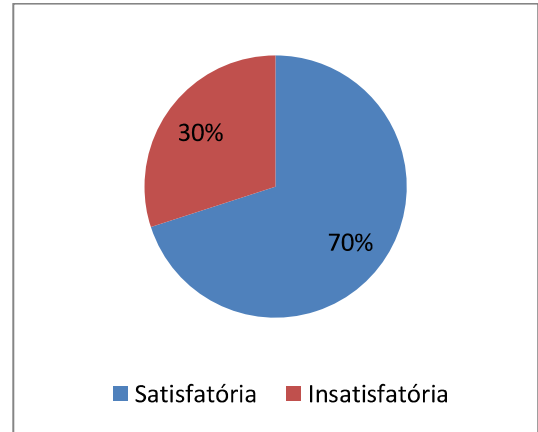


Gráfico 30 – Avaliação sobre a aplicação dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Embora a incidência seja um pouco menor, a avaliação positiva dos pesquisados via *online* se repete quando se questiona o impacto dos cursos tanto sobre sua formação quanto prática docente. Como assinala o Gráfico 31, enquanto 30% responderam que os cursos foram pouco decisivos para aperfeiçoar a formação e prática docente, 60% acentuaram como sendo decisivos.

Chama atenção, mais ainda, a avaliação inversamente oposta registrada entre os pesquisados de forma presencial. Conforme observado no Gráfico 32, em que pese 26% informarem que os cursos foram decisivos, 65% declararam que foram eles pouco decisivos para sua formação e prática docente. Representam esses resultados, aliás, os índices de maior divergência entre os dois grupos.

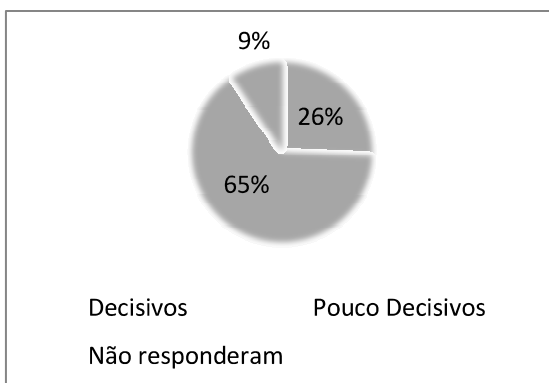


Gráfico 31 – Avaliação sobre o impacto dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

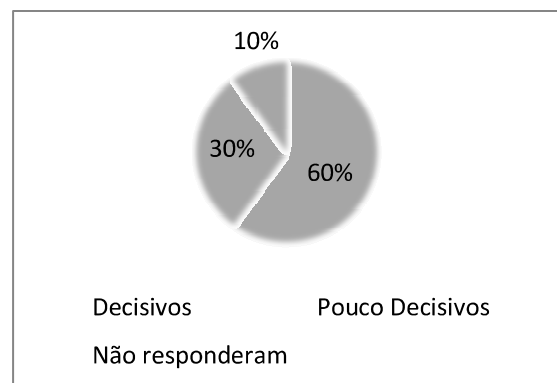


Gráfico 32 – Avaliação sobre o impacto dos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Os docentes voltam a entrar em consenso quando se considera a sua pretensão em realizar novos cursos de formação continuada. Chama atenção, inclusive, o fato desse interesse se apresentar ainda mais acentuado no caso dos respondentes presenciais. Ao passo que nestes o percentual alcança quase 90%, conforme indicam o Gráfico 33 e o Gráfico 34, entre os pesquisados via *online* o índice chega a 80%. À primeira vista isso tende a apontar, levando em conta os resultados anteriores envolvendo cursos de capacitação, uma incoerência por parte dos primeiros, comparativamente à posição favorável mantida pelo segundo grupo.

A posição às vezes incoerente, todavia, pode também indicar alguma forma de resistência a um processo em que as tecnologias ocupam o lugar dos sujeitos, com base em uma racionalidade instrumental e na precarização do trabalho docente, visando atender uma lógica de mercado. O discurso do MEC, já advertia Barreto (2004, p. 189), acaba praticando duas inversões importantes: além de substituir a lógica da produção pela da circulação, substitui igualmente “a lógica do trabalho pela da comunicação, na crença de que, ‘sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação, desde que haja televisões e computadores nas escolas’”.



Gráfico 33 – Pretensão em realizar novos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

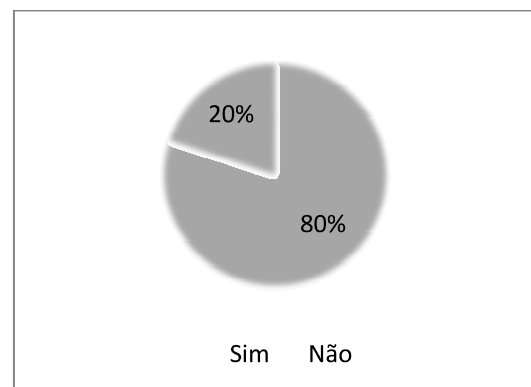


Gráfico 34 – Pretensão em realizar novos cursos
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

5.3 Prática Docente e Tecnologias digitais

O uso de tecnologias digitais pelos professores no dia a dia é significativo. O computador portátil, segundo confirmam o Gráfico 35 e o Gráfico 36, representa o recurso mais empregado, alcançando 25 respondentes presenciais e sete via *online*. Embora o computador de mesa (*desktop*) conste dos equipamentos bem utilizados, ganham destaque ainda entre os docentes pesquisados *in loco* os aparelhos móveis (celular e *tablet*), graças as suas múltiplas funções, fácil manuseio e mobilidade.

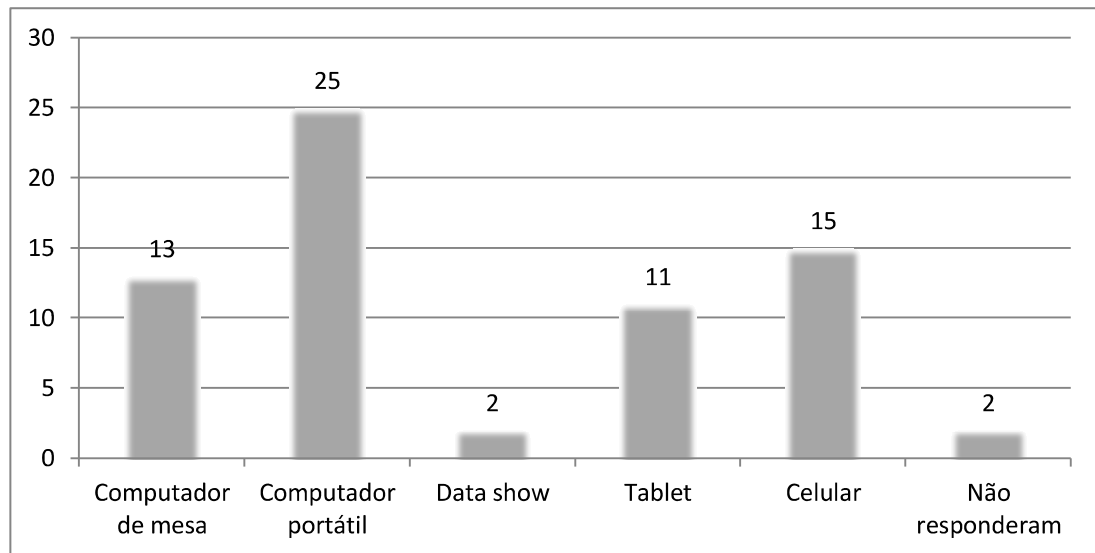


Gráfico 35 – Equipamento usado no dia a dia

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

No caso específico de Campina Grande, a distribuição de equipamentos portáteis aos professores participantes de cursos de capacitação, certamente, representou um fator estratégico e decisivo para o uso frequente das tecnologias na formação continuada e prática docente.

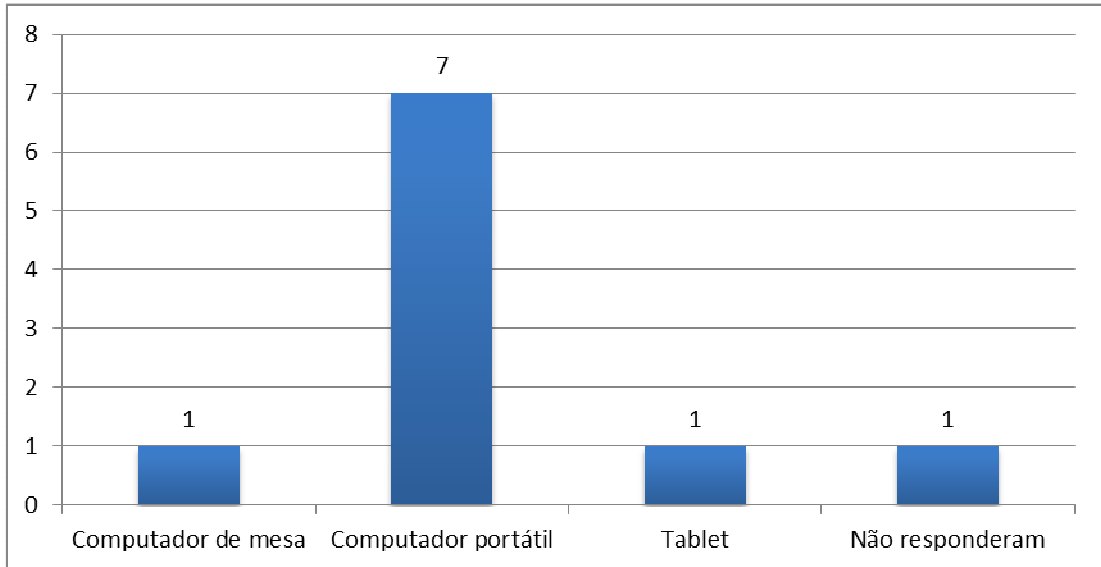


Gráfico 36 – Equipamento usado no dia a dia

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

A frequência com que os professores acessam a internet é ainda mais acentuada. De acordo com o observado no Gráfico 37 e Gráfico 38, além de 86% dos pesquisados presenciais declararem ter acesso todos ou quase todos os dias, em sua totalidade os respondentes *online* afirmaram acessar a rede diariamente. Como boa parte das escolas não dispõe de banda larga nem rede sem fio, muito embora o docente acesse a internet com frequência em casa ou em outro ambiente, graças à crescente acessibilidade ofertada pelos provedores privados, o mesmo não se aplica às suas práticas pedagógicas.

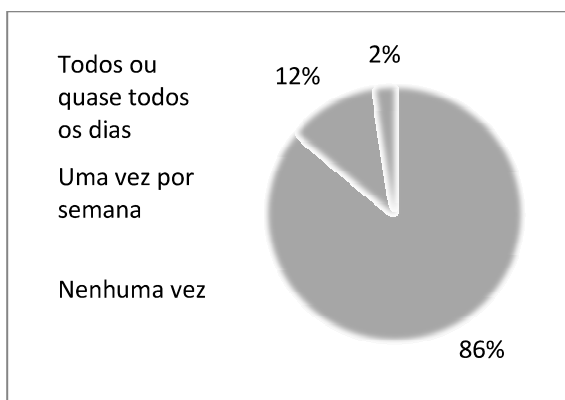


Gráfico 37 – Frequência com que acessa a internet

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

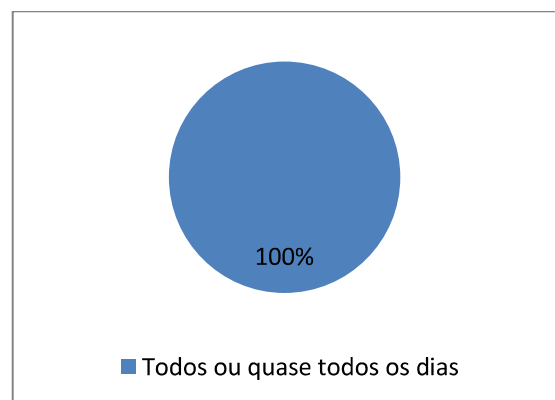


Gráfico 38 – Frequência com que acessa a internet

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

O reduzido uso da internet nas atividades pedagógicas decorre, em boa medida, das deficiências de infraestrutura nas escolas. Como demonstram o Gráfico 39 e Gráfico 40, foi consenso entre os dois grupos de pesquisados (60%) responderem nenhuma vez usar o laboratório de tecnologias digitais. No caso dos respondentes *online*, o índice de frequência de utilização mais expressivo (20%) diz respeito a todos ou quase todos os dias, enquanto no caso dos presenciais refere-se a uma vez por semana (19%).

Destoando do que apregoa o PROINFO, a realidade dos laboratórios das escolas municipais acaba limitando a sua utilização nas atividades didático-pedagógicas, em razão de fatores de ordem estrutural: a dificuldade de assistência técnica aos equipamentos, a falta de acesso permanente à internet e a insuficiência dos computadores. De acordo com o Programa, cada escola tem no mínimo 10 máquinas, porém não é isso o que se apresenta na prática. A maioria apresenta números inferiores, mesmo tendo que atender turmas contendo de 25 a 40 alunos.

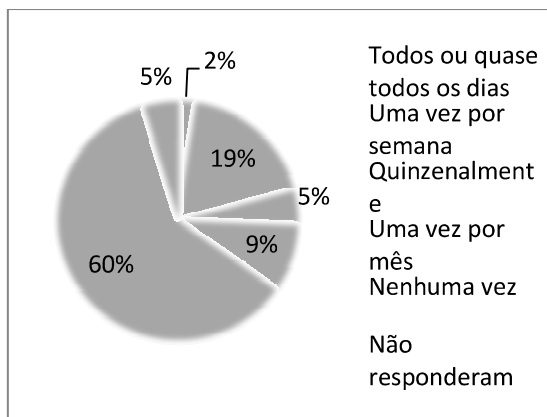


Gráfico 39 – Frequência com que usa laboratório
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

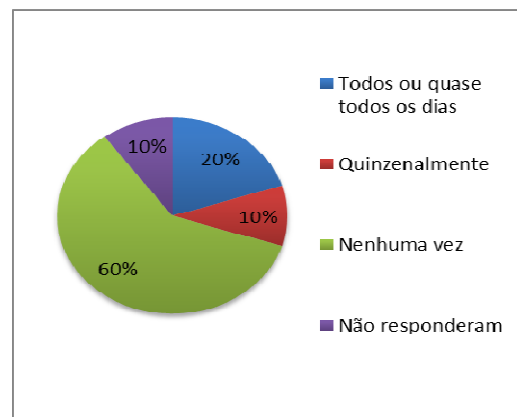


Gráfico 40 – Frequência com que usa laboratório
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

As condições precárias de infraestrutura explicam, em grande parte, o índice elevado de reprovação dos laboratórios das escolas. Conforme evidenciam o Gráfico 41 e o Gráfico 42, ao passo em que 70% dos pesquisados *online* manifestaram uma avaliação insatisfatória, essa insatisfação chegou a 77% dos respondentes presenciais.



Gráfico 41 – Avaliação sobre laboratório
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

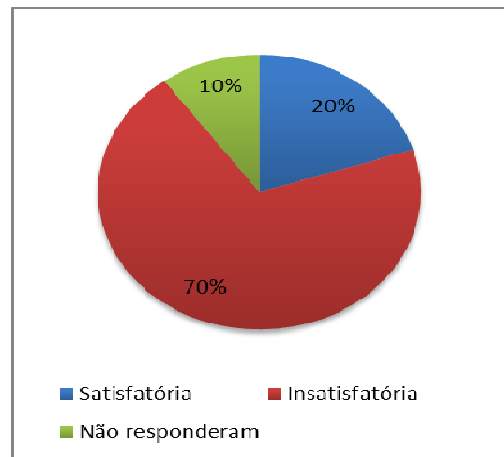


Gráfico 42 – Avaliação sobre laboratório
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

O computador portátil volta a receber ênfase quando considerado o equipamento que o professor usa na sua prática docente. Como se percebe no Gráfico 43 e Gráfico 44, a sua incidência ocorre em quase metade dos pesquisados de forma presencial (20) e dos respondentes via *online* (quatro).

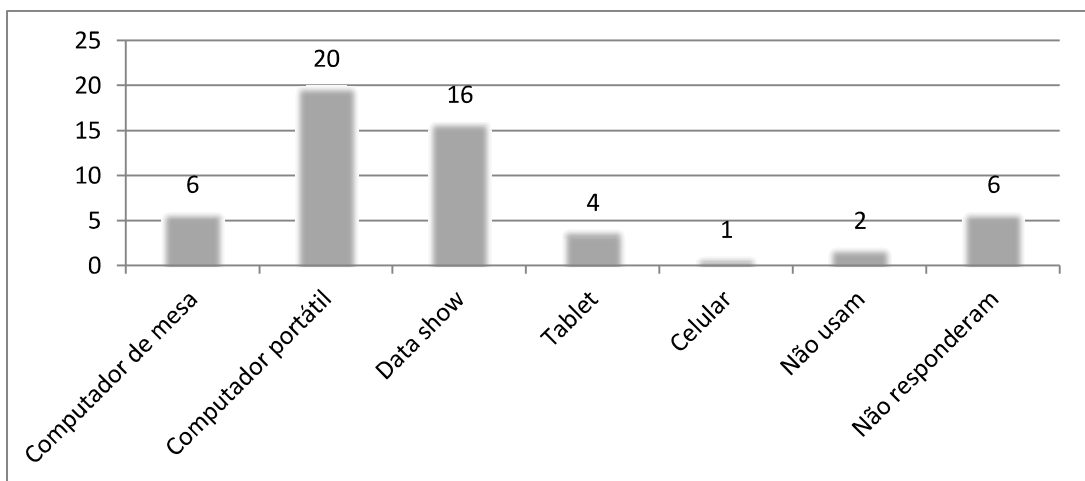


Gráfico 43 – Equipamento usado na prática docente
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

Segue-se ao computador o datashow, mesmo porque o equipamento é encontrado na maioria das escolas. Enquanto foi referido por três pesquisados *online*, o projetor foi citado por 16 respondentes presenciais.

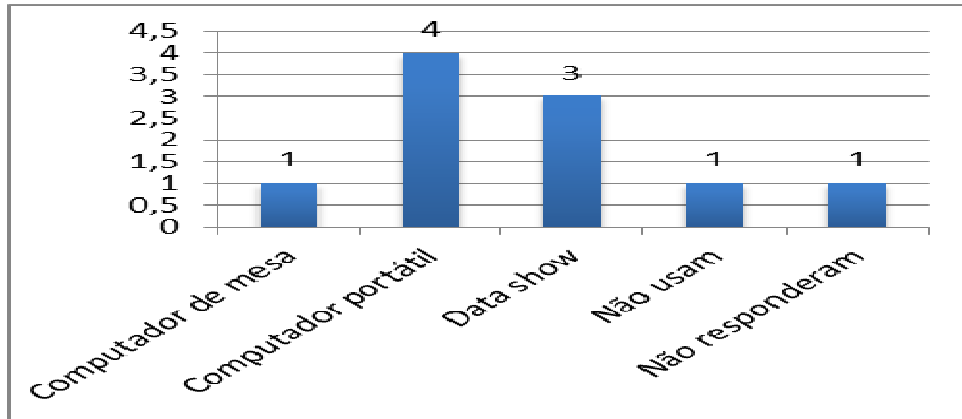


Gráfico 44 – Equipamento usado na prática docente

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

O impacto sobre a capacitação e a prática docente transparece, mais fortemente, quando se aborda a atividade de planejamento pedagógico em que os professores usam tecnologias digitais. No caso dos pesquisados presencialmente, como se vê no Gráfico 45, sobressai a ação de preparar aulas, recursos didáticos e avaliações, sucedida por pesquisar sobre conteúdo programático da disciplina que, conjuntamente, remetem a atividades do universo da prática. Logo em seguida destaca-se a atividade buscar novos conhecimentos, metodologias e didáticas que se reporta, antes de tudo, a ações no âmbito da formação continuada.

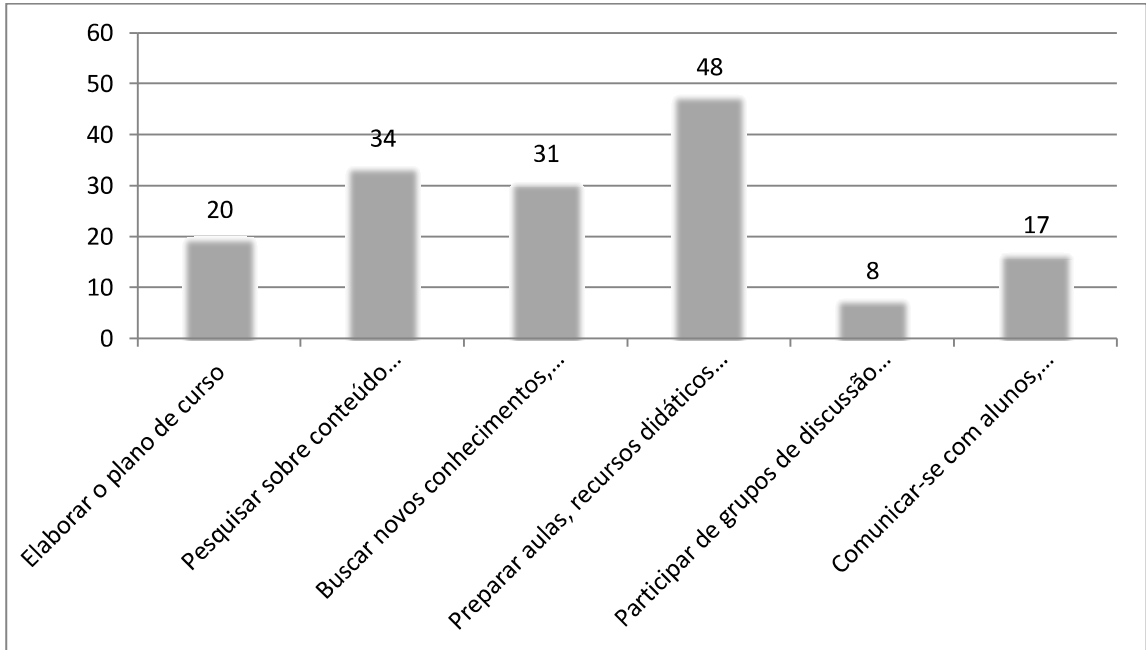


Gráfico 45 – Atividade de planejamento pedagógico em que usa tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

Em se tratando dos respondentes via *online*, como se verifica no Gráfico 46, a preocupação com o emprego das tecnologias na capacitação antecede sua aplicação na prática pedagógica. Não obstante a importância atribuída à atividade de preparar aulas, recursos didáticos e avaliações, ganha maior ênfase a ação que diz respeito a buscar novos conhecimentos, metodologias e didáticas. O que pode ajudar, também, a explicitar a pretensão dos professores, supramencionada, em realizar novos cursos de formação continuada.

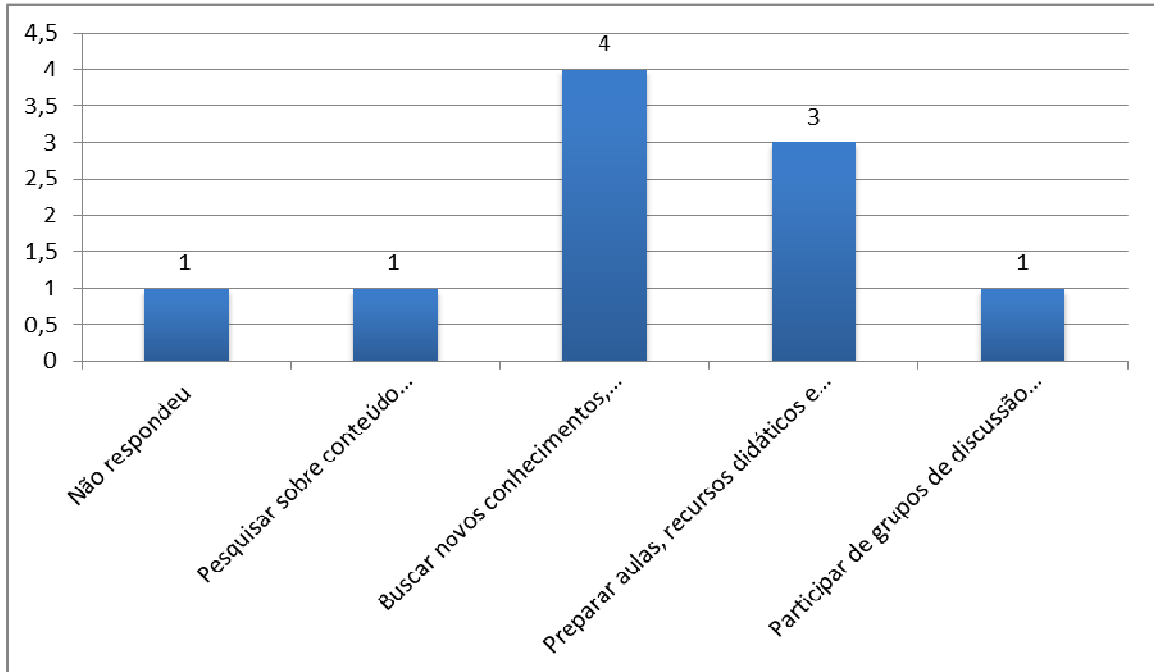


Gráfico 46 – Atividade de planejamento pedagógico em que usa tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

A ênfase sobre a prática pode ser avaliada quando levada em conta em qual atividade didático-pedagógica desenvolvida com os alunos o professor usa tecnologias digitais. Tratando-se dos pesquisados presenciais, como demonstrado no Gráfico 47, as atividades que registram índices mais acentuados são as seguintes: expor o conteúdo programático da disciplina; pesquisar conteúdos e elaborar estudos dirigidos; e promover jogos educativos.

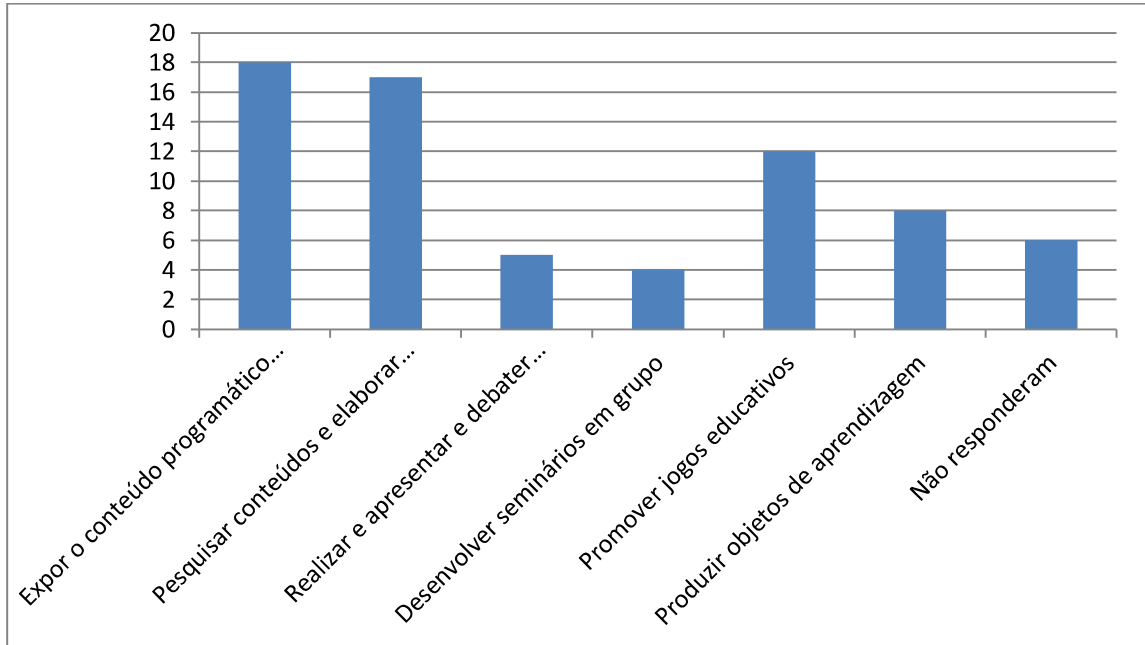


Gráfico 47 – Atividade didático-pedagógica em que usa tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais

No caso dos respondentes *online*, conforme explicita o Gráfico 48, repete-se a primeira atividade e recebe destaque, igualmente, a ação de realizar, apresentar e debater trabalhos individuais e em grupo. Os índices relativos à atividade pesquisar conteúdos e elaborar estudos dirigidos, como também promover jogos educativos, apresentam-se menos expressivos, sendo menores inclusive do que o percentual dos docentes que não responderam a questão.

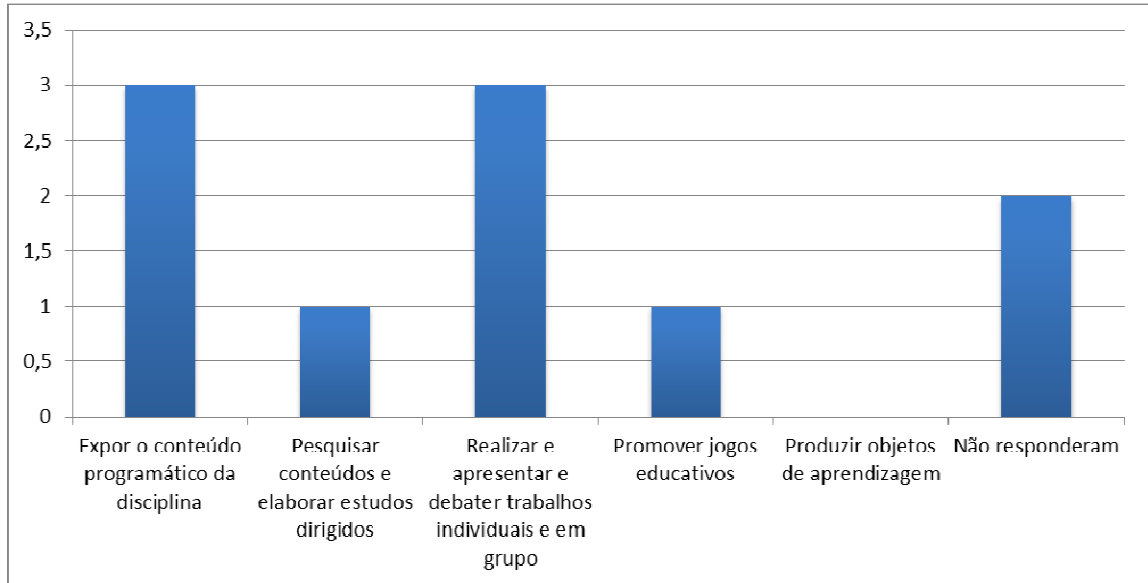


Gráfico 48 – Atividade didático-pedagógica em que usa tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

Os resultados associados ao item anterior podem melhor ser dimensionados à medida que são comparados com os dados referentes à frequência em que o professor desenvolve atividade didático-pedagógica usando tecnologias digitais. Antes de tudo, destaca-se o fato de essa frequência mostrar-se baixa em ambos os grupos de pesquisados. No caso dos respondentes via *online*, segundo aponta o Gráfico 50, o percentual de 20% das respostas que dizem respeito a todos ou quase todos os dias é o mesmo que ocorre a uma vez por semana, quinzenalmente e uma vez por mês, o que representa uma frequência pouco contínua.

No caso dos pesquisados presenciais, os resultados são bem menos expressivos. Como se percebe no Gráfico 49, 42% respondeu que desenvolve atividade usando tecnologias somente uma vez por mês. O índice mais favorável diz respeito à frequência uma vez por semana (26%).

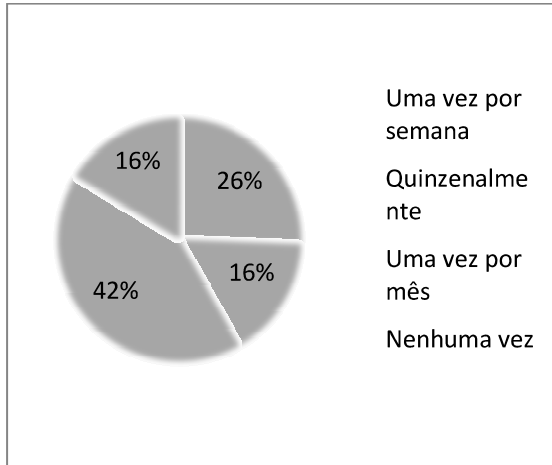


Gráfico 49 – Frequência em que usa atividade com TIC
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários presenciais



Gráfico 50 – Frequência em que usa atividade com TIC
Fonte: Elaborado pela autora com bases nos questionários *online*

A questão fundamental envolvendo o impacto das tecnologias na formação continuada do professor, em suma, não se resume a sua presença e uso. O principal risco a ter em vista, nesse caso, reside em empregar as tecnologias na prática docente com cunho instrumentalista ou acrítico. Ignorando, por um lado, as injunções ou limitações a que se encontram submetidas e, por outro, as contradições e potencialidades a que estão eventualmente expostas na sociedade. Como já ponderava Martin-Barbero (1997, p. 256):

As tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são, em última análise, a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um “modelo global de organização do poder”. É possível, contudo, uma reconfiguração, se não como estratégia, pelo menos como tática [...], quando a reconfiguração do aparato é impossível, que seja reconfigurada ao menos a função.

As palavras de Martin-Barbero são por demais oportunas para se registrar que o objeto aqui examinado não se esgota facilmente. Os dados relatados e analisados são ricos o bastante para transcender um relatório de pesquisa, cujas lacunas evidenciam questões abertas a serem aprofundadas em estudos posteriores. Notadamente no que respeita ao real impacto do PROINFO sobre o processo de ensino e aprendizagem, em médio e longo prazo, uma vez que a presente ênfase dedicou-se a dar conta do que representava o Programa do ponto de vista da formação de professores. Melhor dizendo, da dimensão que interessa, mais diretamente, às investigações empreendidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa partiu da premissa sobre a avaliação do PROINFO na formação continuada de professores da rede municipal de Campina Grande-PB, se a formação continuada oferecida atendia aos requisitos a que se propõe o Programa ou delimitar ia-se no campo apenas discursivo, sendo uma reprodução do discurso hegemônico.

Os resultados a que chegamos confirmam nossa tese que o Programa está muito mais para um discurso de ordem teórica que uma prática significativa, evidenciados pelos discursos embutidos na política de ensino a distância (EAD), como na política voltada para formação de professores e tomando como base a Análise do Discurso. Aprofundamos nosso estudo na Política Nacional de Ensino a Distância, a qual os cursos oferecidos pelo PROINFO tem sua base, já que alguns são através da EAD, o que nos possibilitou uma compreensão ampla do Programa e justificou muitos dos discursos apresentados.

A Política de Formação de Professores nos permitiu observar e estudar a profundidade que esta política abrange no país e se cruza com a EAD e com o PROINFO apresentando um mapeamento dos objetivos das políticas nacionais. A Análise do Discurso de orientação francesa nos foi importante para entender e cruzar os dados obtidos durante a pesquisa, que foi vasta em material, tendo em vista seu aporte teórico metodológico que estabeleceu o texto com o contexto de forma atual e concebeu uma compreensão das formações discursivas ali presentes, que de maneira concisa é capaz de apresentar outras formações discursivas evidentes na sociedade contemporânea.

Uma vez compreendido este panorama que se apresentou centralizamos nossa pesquisa no entrecruzamento de dados tanto em nível nacional como em nível municipal, através de relatórios e documentos do Governo Federal, assim como documentos locais os quais foram disponibilizados através da SEDUC, e ainda questionários aplicados diretamente a professores da rede que cursaram as formações do PROINFO onde pudemos vislumbrar em nível local a realidade que se apresenta.

A tríplex EAD- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES- PROINFO estão interligadas não somente pelo fato de serem políticas nacionais, sobretudo, por possuir apesar de serem distintas, uma política voltada para a disseminação de mão de obra

qualificada, conforme teoria marxista que trata de mão de obra para mercado de trabalho numa sociedade capitalista, que estão em seu seio a capacitação visando o lucro, o que se concretiza na política de investimento do FMI, BIRD, OCDE, PISA, entre outros, os quais o Brasil mantém acordos e recai nestes Programas.

Desta forma os referidos Programas assumem o discurso, ou melhor, a formação discursiva de legitimação de uma educação fundamentada no mercado, deixando a qualidade como pano de fundo e somente preocupando-se com índices que se convertem no sistema financeiro e econômico para o país. A escola assume o seu papel de reprodução dos sistemas (BOURDIEU, 2010, p.74) como também o seu papel de Aparelho Ideológico de Estado (AIE) concorrendo para o mesmo fim, o da reprodução das relações de produção capitalista. (ALTHUSSER, 2008, p.104).

Apesar de mobilizar um discurso igualitário, fundado em sua aparente condição universal desprovida de ideologia, a escola assume papel especial “É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social”. (BOURDIEU, 2010, p.56) e é neste seu papel que traz o ocultamento, uma política de silêncio que faz questão de manter opacos os sentidos indesejáveis do discurso (ORLANDI, 1997, p.75).

Nosso maior desafio foi justamente apresentar através deste discurso tão opaco, os sentidos ali existentes e colocar em prática nossas suposições que os Programas aqui citados, concorrem para uma reprodução hegemônica, apreendendo desta forma, os conhecimentos pautados na AD para mostrar o que o discurso oficial não revela. Todo o sistema de ensino revestidos de ideologias expressa-se mediante enunciado educativo utilizando seus diversos meios, ora como capacitação do professor, ora como qualidade do ensino não apresentando o modo de produção capitalista impregnados em seu fazer pedagógico. Esse revestimento está representado através dos seus documentos, leis, portarias que traz como uma formação discursiva a melhoria da qualidade do ensino e da formação continuada de professores.

No decorrer dos textos e aprofundando-os fica claro que o discurso apresentado evidencia uma política de formação de professores terminantemente voltada para um mercado capitalista, cuja mão-de-obra qualificada está na base, embora este discurso não é o que se apresenta nos textos oficiais, mas a AD nos proporciona este artefato de perceber o que está

nas entrelinhas. Desta forma todos os textos concorrem nesta direção e o sujeito em nome de estado produz a política de formação de professores.

A disseminação de uma política de competências ou saberes necessários à prática docente e a ideia de formação permanente propagada na sociedade contemporânea demonstrando é de uma relação estreita entre economia e educação, cuja finalidade educacional estaria pautada numa gerência de transmissão do saber. Assim como a empresa pós- fordista, flexibiliza seu sistema produtivo, a escola deve caminhar igualmente na direção de tomada de decisões pedagógicas e na condução do ensino.(SODRÉ, 2012, p. 258)

Entra em cena o termo “competências” que estariam vinculadas a visão utilitarista do conhecimento, a execução de um trabalho, numa perspectiva empresarial que gira em torno das competências, habilidades e destrezas. Não inocentemente a terminologia entra como mediadora do diálogo entre educação e trabalho cujo resultado é a conversão de todo saber e toda ciência numa modalidade lucrativa de atividade econômica.(IDEM, p.266)

Dentro de uma visão sobre formação continuada transcende a visão meramente técnica, de capital humano em prol do desenvolvimento de novas capacidades cognitivas, de reflexão e para a diversidade cultural, assim, a competência técnica não se mistura com tecnicismo que infiltra-se cada vez mais no campo educacional reduzindo a reflexão sobre a educação, sem que seja apenas exibição de números e resultados sem que haja, de fato, uma criticidade sobre o que lhes é imposto como a incorporação de objetos tecnológicos sob a égide da modernidade.

O discurso autoritário toma forma, quando evidenciamos a sua continuidade em três dimensões no âmbito do próprio discurso, na sua transcendência enquanto acontecimento discursivo e, por último, na incidência da formação discursiva dominante, de forma que o acontecimento discursivo exerce um papel primordial quanto a legitimação e divulgação dos enunciadores, demonstrados através de textos que contém a lei, pois através deles se torna evidente as situações de enunciação que podem resultar na singularidade, regularidade, descontinuidade do discurso.

O PROINFO ganha corpo como formação continuada de professores, dentro dessa política que cada vez mais cresce em níveis internacionais, exportando suas “tecnologias” a outros países membros dos acordos firmados, os quais são chamados de parcerias, seguindo numa via de mão dupla onde professores e alunos são sujeitos do processo e muitas vezes

desconhecem a engrenagem da qual participam, entretanto a acriticidade a respeito de programas voltados a formação continuada de professores, como também, a inserção de tecnologias na escola revela este discurso não revelado e apenas colocado como autoridade.

Desta forma, os objetivos a que o estudo se propôs que foi uma avaliação do Programa em nível local mas com entrecruzamento dos dados nacionais, já que é um Programa do governo federal, foram alcançados apresentado um panorama de como tem se apresentado esta realidade do PROINFO na rede municipal de ensino.

Os resultados nos mostram que o Programa em nível local vem funcionando constantemente e os cursos oferecidos atingem a meta do Programa de formação destes professores, entretanto as vozes apresentadas pelos pesquisados nos revelam que são insuficientes os cursos oferecidos no sentido de não dar ênfase as sugestões de trabalho com os equipamentos, dentre outras falhas que nos foram apresentadas como ociosidade dos laboratórios, número insuficientes de computadores a demanda de estudantes, entre muitas outras que foram apresentadas nos dados analisados anteriormente.

Ao nosso ver, há uma lacuna entre o que se propõe o Programa e ao que está sendo executado nos estados e municípios. O objetivo mais priorizado neste caso do PROINFO é o quantitativo que ele pretende alcançar a fim de dar respostas aos acordos firmados entre os grandes investidores do país, pois esta meta ele tem cumprido a risca, entretanto, a qualidade e aplicabilidade de seus cursos fica aquém do esperado e proposto. O município de Campina Grande é um exemplo deste item, pois conseguiu formar um número muito grande de professores nestes cursos, todavia, um fator deve ser levado em consideração, quem faz o curso de introdução digital terá direito a um netbook ao final do curso, projeto federal do então deputado Vital do Rego Filho.

O estudo nos permitiu uma compreensão do Programa dentro de uma panorama internacional, nacional e local e seu entrecruzamento com a Análise de Discurso nos foi determinante para esta compreensão já que nos ajudou na interpretação dos dados à luz da teoria, permitindo-nos assim, vislumbrar os discursos não revelados embutidos em documentos oficiais bem como ouvir as vozes dos professores que fazem as formações e como são vistas e vivenciadas por eles, protagonistas do processo, no seu cotidiano escolar.

O nosso estudo encerra-se aqui, mas não com um ponto final e sim reticências, tendo em vista a complexidade do estudo realizado e o tempo de pesquisa que não estanca as

possibilidades de pesquisa. Acreditamos que por estar inserido em uma prática social possamos ter contribuído e estar contribuindo para o desvelamento destes discursos, os quais desejaríamos que fossem contraditórios a nossas hipóteses, mas que acreditamos numa ressignificação desta prática.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas**. Educ. Soc., Campinas, vol.29, n.104-Especial, p. 747-768, out.2008
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ANDRÉ, M. **Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores**. In: ROMANOWSKI et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 205-218
- _____. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade. Ano XX, n. 68, dezembro/99
- ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33,n.2, p.263-280, maio/ago.2007
- BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.
- BELLINI, Ligia. **Cultura escrita, oralidade e gênero em conventos portugueses (séculos XVII e XVIII)**. Disponível em <http://www.scielo.br/> acessado em 14 de março de 2012.
- BERNADETE A. Gatti. **De l'ontologie a la technologie. Les tendances de la société industrielle**. In: RAULET, G. Herbert Marcuse. **Philosophie de l'émancipation**. Paris: PUF, 1992 [1960]. p. 133-7.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.- C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**: dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Universidade de Brasília. **ProInfo**: perspectivas e desafios: relatório preliminar de avaliação. Brasília: UnB, 2002a. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001170.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Departamento de Informática na Educação a Distância. **ProInfo**: relatório de atividades 1996/2002. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo Integrado**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas**: ProInfo: *tablets*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets>>. Acesso em: 11 maio 2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. 6ª Secretaria de Controle Externo. **Relatório de Auditoria de Natureza Operacional**: Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Proinfo.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Brasília, 1997a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO: diretrizes**. Brasília, 1997b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001166.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. 6ª Secretaria de Controle Externo. **Relatório de Avaliação de Impacto da Auditoria de Natureza Operacional no Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Proinfo_Impacto.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp_01_02.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **e-ProInfo**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=138:e-proinfo>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CASTELLS, Manuel. **Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional**. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORACINI, Eva Graciela Reyes. **A formação de professores para o uso das tecnologias digitais nos cursos de Pedagogia**. Florianópolis, 2010. Dissertação de mestrado. Universidade do estado de Santa Catarina. 186p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.39, n.3, p.609-625, jul./set.2013

CHARADEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUI, M. **Ideologia Neoliberal e Universidade**. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-499, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2014.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; BONILLA, Maria Helena Silveira; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Inclusão digital no ProInfo Integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-42, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/302/274>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FERNANDES, M. R. O. **As tecnologias no imaginário e no cotidiano de professores**. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e Formação de professores. Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26.n03, p. 335-352, dez.2010

FILHO, Luciano Mendes Faria. **Instrução elementar no século XIX**. in:500 anos de educação no Brasil. LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org).Autêntica, Belo Horizonte. 2000

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GÓMEZ, G.O. **“Audiencias y pantallas: lo nuevo, lo viejo y lo que viene”**. In:CASSANO, G. Televisión: 14 formas de mirarla. Peru: Pontificia Universidad Catolica, 2010, p.43.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades**. Disponível em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/viewFile/6865/6201> Acesso em: 25/08/2013

HABERMAS, J. **Negative Dialektik”**. *Gesammelte Schriften*. Vol.6. Frankfurt:[s.e], 1973

LAVINAS, Lena. VEIGA, Alinne. **Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 43. N.149, p.542-569 maio/ago. 2013

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas, v.27, n. 96- Especial, p.843-876, out.2006

LOBO NETO, Francisco J.S. **Educação a Distância: regulamentação**. Brasília:Plano. 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Sueli Petry da. BALZAN, Newton César. **Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese**. Avaliação, Campinas, Socrocaba, SP, v.17, n.1, p.11-41. Marc.2012

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e formação de professores.** Cadernos de pesquisa, n.118, p.89-117, março/2003

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** 3. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1997a.

MAINGUENEAU, Dominique. **Os termos chaves da Análise do Discurso.** Lisboa: Gradiva, 1997b.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J.M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** In: ROMANOWSKI et al. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-254.

_____. **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento.** Revista Brasileira de Comunicação- INTERCOM, v.17, n.2, São Paulo: Cia das Letras, 1995.

Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 201mp.br>

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, Papirus, 2009

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política.** In: MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** In: MARX, Karl; ENGELS, Frederic. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATTELART, A. **Para que “nova ordem mundial da informação”?** In: MORAES,D. (Org.). Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MEC anuncia Campina como cidade-piloto para distribuição de computador. João Pessoa, 22 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.clickpb.com.br/noticias/educacao/mec-anuncia-campina-como-cidade-piloto-para-distribuicao-de-computadores-para-professores/>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. Educação Social.** Campinas, Vol. 28, n. 100. Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa, PT: D. Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote

ORLANDI, Eni Puccineli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____, Eni Puccineli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PERRENOUD, Philippe; MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório do PROINFO em Campina Grande**. Campina Grande, PB, 2013.

PROFESSORES de CG recebem computadores do Programa Educador Digital. João Pessoa, 22 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/41991/professores-de-cg-recebem-computadores-do-programa-educador-digital.html>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

REGO, T.C.;MELLO, G.N. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência**. In: CONFERÊNCIA REGIONAL O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE:NOVAS PERSPECTIVAS, Brasília, 2002. Anais... Brasília: MEC, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Ligia Michele Alves. **PROINFO e formação continuada de professores na Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB: questionário**. Campina Grande, PB, 2014. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: MEC/SEED, 2008.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem. Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

SILVA, Ângela Carrancho da. **Educação e Tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, V. 19, n 72, p. 527-554, jul./set. 2011.

SILVA, C. M. T.; AZEVEDO, N. S. N. **Mudanças na formação de professores: proposta de estratégia em relação às tecnologias de informação e comunicação. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, p.193-204, abr./jun. 2001

_____, _____. **O significado das Tecnologias da Informação para Educadores. Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 39-54, jan./mar. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, M e Lessard, C.(2004). **La profession d'enseignant aujourd'hui-Évolutions, perspectives et enjeux internationax.** Quebec/Bruxelas: Les Presses de l'Université Laval/De Boeck.

_____, M e Borges , C. (2009). **“Internalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales: poids et sens du `savoir professionnel´ dans les programmes du Québec et de la Suisse romande”.** Raisons Éducatives, 13, p.109-136.

ZABALA, Antonio. **A Prática Educativa.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZUIN, Vânia Gomes. ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 42, p. 213-228, out./dez. 2011. Editora UFPR.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p.247-262, maio/ago.2007

ANEXO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LINHA DE PESQUISA: Linguagens e Letramento Digital
PROFESSOR-ORIENTADOR: Antonio Roberto Faustino da Costa
ALUNA-ORIENTANDA: Ligia Michele Alves Rodrigues
PROJETO DE PESQUISA: PROINFO e Formação Continuada de Professores
na Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB

QUESTIONÁRIO

Objetivo: Levantar dados junto aos professores a respeito de cursos de formação continuada e da utilização de tecnologias digitais nas escolas da Rede Pública Municipal de Campina Grande.

Data: ___/___/2014

Escola: _____

Código do Pesquisado: _____ (o código garantirá o anonimato do pesquisado)

PERFIL

1. Sexo

- Feminino
 Masculino

2. Idade

- Até 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 Acima de 50 anos

3. Curso de graduação: _____

4. Curso de pós-graduação (pode assinalar mais de uma opção)

- Especialização: _____
 Mestrado: _____
 Doutorado: _____

5. Nível de ensino em que leciona (pode assinalar mais de uma opção)

- Fundamental I (1º ao 5º ano)
 Fundamental II (6º ao 9º ano)
 Médio
 Técnico
 Educação de Jovens e Adultos (EJA)
 Superior

6. Rede escolar em que leciona (pode assinalar mais de uma opção)

- Federal
 Estadual
 Municipal
 Privada

7. Carga horária semanal em sala de aula: _____ horas/aula

8. Tempo de trabalho como docente na Rede Pública Municipal de Campina Grande

- Até 10 anos
- 10 a 20 anos
- 20 a 30 anos
- Acima de 30 anos

9. Disciplina que leciona na Rede Pública Municipal de Campina Grande (pode assinalar mais de uma opção)

- Polivalente
- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira
- Matemática
- Ciências
- Filosofia
- Sociologia
- História
- Geografia
- Artes
- Educação Física

FORMAÇÃO CONTINUADA**10. Participou ou participa de algum curso de formação continuada na área de tecnologias digitais (pode assinalar mais de uma opção)**

- LINUX
- Mídias
- TIC's
- Outro. Especifique: _____

11. De quem partiu a iniciativa de tais cursos (pode assinalar mais de uma opção)

- União
- Estado
- Município
- Escola
- Iniciativa própria

12. Como avalia a formação recebida em tais cursos

- Satisfatória
- Insatisfatória

13. Como avalia a aplicação da formação recebida em tais cursos à prática docente

- Satisfatória
- Insatisfatória

14. Como avalia o impacto de tais cursos sobre sua formação e prática docente

- Os cursos foram decisivos para aperfeiçoar a formação e a prática docente
- Os cursos foram pouco decisivos para aperfeiçoar a formação e a prática docente

15. Pretende realizar novos cursos de formação continuada

- Sim
- Não

PRÁTICA DOCENTE

16. Qual equipamento você usa no seu dia a dia (pode assinalar mais de uma opção)

- Computador de mesa (desktop)
- Computador portátil (laptop, netbook, notebook)
- Tablet
- Celular
- Outro. Especifique: _____

17. Com que frequência você acessa a internet

- Todos ou quase todos os dias
- Uma vez por semana
- Quinzenalmente
- Uma vez por mês
- Nenhuma vez

18. Com que frequência você utiliza a infraestrutura/laboratório de tecnologias digitais de sua escola

- Todos ou quase todos os dias
- Uma vez por semana
- Quinzenalmente
- Uma vez por mês
- Nenhuma vez

19. Como você avalia a infraestrutura/laboratório de tecnologias digitais de sua escola

- Satisfatória
- Insatisfatória

20. Qual equipamento você usa na sua prática docente (pode assinalar mais de uma opção)

- Computador de mesa (desktop)
- Computador portátil (laptop, netbook, notebook)
- Tablet
- Celular
- Datashow
- Outro. Especifique: _____

21. Em qual atividade de planejamento pedagógico você usa tecnologias digitais (pode assinalar mais de uma opção)

- Elaborar o plano de curso
- Pesquisar sobre conteúdo programático da disciplina
- Buscar novos conhecimentos, metodologias e didáticas
- Preparar aulas, recursos didáticos e avaliações
- Participar de grupos de discussão didático-pedagógicos
- Comunicar-se com alunos, professores e diretores da escola

22. Em qual atividade didático-pedagógica com os alunos você usa tecnologias digitais (pode assinalar mais de uma opção)

- Expor o conteúdo programático da disciplina
- Pesquisar conteúdos e elaborar estudos dirigidos
- Realizar, apresentar e debater trabalhos individuais e em grupo
- Desenvolver seminários em grupo
- Promover jogos educativos

Produzir objetos de aprendizagem

23. Com que frequência você desenvolve atividade didático-pedagógica com os alunos usando tecnologias digitais

Todos ou quase todos os dias

Uma vez por semana

Quinzenalmente

Uma vez por mês

Nenhuma vez

MUITO OBRIGADA!