UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE MOSSORÓ – RN: A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO

MOSSORÓ/RN
2016

MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE MOSSORÓ – RN: ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade.

MOSSORÓ-RN
2016

Catalogação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Morais, Maquézia Emília De

Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró-RN: atuação dos profissionais na recontextualização do PROINFO. / Maquézia Emília de Morais – Mossoró, RN, 2016.

163 f.

Orientador(a): Prof. Dra. Maria Edgleuma de Andrade

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Central. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

1. Educação - Política Educacional. 2. Formação Continuada. 3. Tecnologia da Informação e Comunicação. 4. PROINFO. I. Andrade, Maria Edgleuma. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.Título.

UERN/ BC CDD 370

Bibliotecário: Sebastião Lopes Galvão Neto – CRB - 15/486

MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE MOSSORÓ - RN: A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO

DATA DE APROVAÇÃO: 30 / 08 / 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Maria Edgleuma de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Sueldes de Araújo
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof.ª Dr.ª Regina Santos Young
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, autor da minha vida, e a Manoel Felipe de Morais – vovô Neco (*in memoriam*) –, que não pode contemplar este momento, mas em vida me impulsionou a ir mais além do que eu podia imaginar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, por me conceder o privilégio de chegar até aqui, por me fazer acreditar que sempre posso ir mais além, por me ensinar a acreditar nos meus sonhos e por ter me dado a fé para esperar pelas coisas que ainda não contemplava.

À minha numerosa família, que, por maior que seja, nenhum membro se negou a contribuir para as minhas conquistas e vitórias. Todos deixaram sua marca em incentivos para que continuasse com meus estudos.

Agradeço à minha mãe, Gizélia, pois, apesar de seus estudos terem se encerrado no ensino fundamental, já que a dureza da vida não a permitiu continuar, fez nascer em mim o desejo de prosseguir estudando e com sabedoria me ensinou a chegar até aqui e a acreditar que sou capaz. Obrigada, minha doutora na vida!

À minha tia Girlenice, por enfrentar comigo todas as dificuldades e por fazer das minhas vitórias as suas. Retorno tudo o que fez por mim em forma de gratidão e reconhecimento. Você é minha mestra em sabedoria de vida.

Ao meu amor, Messias Silva, que dedicou toda sua compreensão e cuidado para me ver vencer. Que me emprestava seu colo e ombro amigo quando queria chorar, sempre me ajudando a enxergar que o melhor ainda estava por vir. Eu te amo e sou grata a Deus por ter você comigo.

Às minhas amigas, Sheila Fernandes, Fátima Melo e Ana Paula, que partilharam comigo, nos dois anos de mestrado, uma moradia em Mossoró, na qual vivemos intensas alegrias, conflitos e recordações de uma convivência fraternal que levarei comigo por onde for. Vocês são irmãs de sonhos que a vida me deu.

A Mauro Oliveira, um dos mais belos presentes que o mestrado me deu foi a sua amizade. Com você, vivi muitas alegrias e construí conhecimentos que não se encerram nestes dois anos.

À professora Edgleuma Andrade, pelas experiências neste curso, que me oportunizaram viver o mestrado de maneira intensa. Obrigada pelos conselhos, pelas orientações e pelo apoio, com os quais fui me reconstruindo e aprendendo a enfrentar os obstáculos surgidos. Agradeço por experienciar o viver acadêmico com atividades desafiadoras, que me auxiliaram a construir uma autonomia que até então desconhecia.

A toda a equipe do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, pois sem a partilha dos conhecimentos de vocês não teria conseguido a idealização desta pesquisa. Obrigada pela abertura para a produção acadêmica nesse espaço carregado de saberes.

Aos professores Arilene Medeiros, Joaquim Barbosa, Gilson Ricardo, Conceição Andrade, Fátima Araújo e Edgleuma Andrade, pelos conhecimentos construídos nas disciplinas do curso, ministradas por esses maravilhosos doutores, os quais fizeram do mestrado um momento de (re)construção de aprendizagem.

Aos colegas da turma 2014.2, do mestrado na linha de políticas e gestão da educação. Sou grata a Benedito Queiroz, Gilberliane Melo, Mauro Oliveira, Milene Pereira, Sheila Fernandes e Fátima Melo, por serem companheiros na pesquisa, contribuindo com a produção escrita durante os encontros nas disciplinas e buscando me encorajar com palavras e apoio emocional. Obrigada, colegas, pelo apoio constante.

Aos amigos que durante esses dois anos, apesar do distanciamento para dedicação exclusiva ao curso de mestrado, oraram por mim e me incentivavam a prosseguir. Grata a Kamila Menezes, Joaline Mendes, Laidy Idaiana, Saúde Nunes, Aline Morais e Juliete Miranda.

Sintam-se agradecidos todos aqueles que me ofereceram carona amiga, seja no trajeto Mossoró – Apanha-Peixe, seja ainda para a UERN. Muito obrigada a vocês que, com um gesto de solidariedade, ajudaram-me a chegar até aqui.

À professora Bonilla, pelas orientações, sugestões e dedicação à leitura do meu trabalho no período de qualificação. À professora Regina Young, por ter sido, com muita alegria, sua aluna na graduação, orientanda no projeto Prodocência e por hoje participar de mais uma etapa importante da minha formação. Obrigada, professora, por contribuir significativamente para o meu processo de formação. Agradeço ao professor Sueldes de Araújo, pelo cuidado e zelo que depositou na leitura deste trabalho, deixando influências positivas no meu amadurecimento enquanto pesquisadora iniciante.

A CAPES, pela concessão de uma bolsa durante este curso.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1997, p. 15).

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a atuação dos profissionais do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Mossoró/RN no processo de recontextualização do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). A proposta visa verificar no contexto da prática do NTM as apropriações e resistências do ProInfo; investigar, com base na compreensão dos sujeitos, as interpretações e estratégias utilizadas nos cursos de formação para o uso das TIC na educação; perceber o entendimento de professores cursistas a respeito da participação nos cursos do NTM e as influências na sua formação e prática profissional. Utiliza-se como referencial teórico analítico a abordagem do ciclo contínuo de políticas em contextos, proposta por Ball e Bowe (1992), tendo como referência para este estudo o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, considerado o contexto da prática. A pesquisa configura-se como de natureza qualitativa, delineada para um estudo de caso. A metodologia consiste na observação não participante, efetivada no 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016, nos cursos de formação para o uso das tecnologias na educação, tendo como elemento organizador o registro do diário de pesquisa, indicado em Barbosa e Hess (2010). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) profissionais da educação que atuam no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal e com 04 (quatro) professores cursistas que participaram dos cursos ofertados durante o período da observação. Também foram feitos estudos nos documentos oficiais do ProInfo e nos documentos norteadores da prática do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal. Todos esses recursos metodológicos encontram-se ancorados no uso de alguns procedimentos de análise de conteúdo, conforme defende Bardin (2011), de modo a verificarmos os processos de recontextualização do ProInfo, presentes no cerne do NMT. Os achados desvelados na atuação dos profissionais do NTM revelam as recriações advindas da recontextualização do ProInfo, permeadas pela representação do programa adotado para atender as especificidades locais da formação continuada para o uso das TIC na educação. Identifica-se que o NTM atua com uma proposta de descentralização pelo ProInfo, mas a dinâmica de organização aponta para um deslocamento de competência, tendo em vista que suas ações são permeadas por correlação de forças para atender as especificidades locais, demonstrando ainda que na prática as políticas sofrem transformações. Conclui-se que as reformulações e criações das ações no contexto do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal buscam atender e se adequar às conjunturas da realidade na qual está inserido, uma vez que entendemos que as políticas estão sujeitas a mudanças, por não haver um controle das interpretações em cada contexto envolvido.

Palavras-chave: Política educacional. Formação continuada. Tecnologia da Informação e comunicação. ProInfo. Núcleo de Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

This work aims to analyze professional performance on behalf of the professionals present in the Municipal Technology Centers, part of the Brazilian National Education Tecnology Program (Proinfo). The research has intent to verify practices in the Municipal Technology Center such as appropriation and resistances within the program. It also aims to identify in the subject´s perceptions, the interpretations and the applied strategies in the formation considering the use of Information Technology in Education, notice the understanding of teachers students regarding the participation in courses in the Municipal technology center and the influences in their formation and professional practice. As a reference for this study there was use of an analytical theoretical framework to approach the continuous cycle policies in contexts proposed by Ball and Bowe (1992) as reference to this study the Municipal Educational Technology Center, considered the context of practice. The research sets of qualitative outlined for a case study. The methodology consists of the use of non-participant observation that was realized in the second semester of 2015 and in the first semester of 2016, in courses of formation for the use of technology in education with daily register of research as the organizer element as stated in Barbosa and Hess (2010). A semi-structured interview was realized with 06 Education professionals that worked in the Municipal Technology Centers as well as with 04 teachers that attended the courses that were offered during the observational period. The research also considered official documents regarding the Proinfo Program and Guidelines that oriented the practices in the Centers. All these methodological resources are set according to Content Analysis procedures as defends Bardin (2011). This was done in order to identify the re-contextualizing processes present in the ProInfo program and in the core practices at the Municipal Technology Centers. Results present were achieved within the practices and discourse of the subjects involved reveal recriations from the re-contextualization of the Proinfo; permeated by the representation of the adopted program to meet the specific local of continuing formation for the use of Information Technology in Education. It is identified that the Municipal Technology Center runs as a proposal to decentralization through at ProInfo however the dynamic of organization directs to a dislocation of competence since its actions are permeated by correlation of forces to attend the local specificities demonstrating even if in practice that politics suffer transformations. Concludes that the reformulations and actions in the context of these Municipal Technology Centers quest to meet and adapt to the reality of the situations in which they are inserted in, once we understand that the policies are subject to change because there is no control of the interpretations in each context involved.

Keywords: Educational politics. Continuing formation. Information technology and communication. ProInfo. Educational Technology Center.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIED – Centros de Informática na Educação
CIES – Centro de Informática na Educação Superior
CIET – Centro de Informática na Educação Tecnológica
DIRED – Diretoria Regional de Educação Cultura e Esportes
DITEC – Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional
FE – Faculdade de Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NAESC – Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM – Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PTE – Plano Tecnológico Educacional
POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE – Programa de Informática na Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SME – Secretaria Municipal de Educação
SIGETEC – Sistema de Gestão Tecnológica
SINDISERPUM – Servidores Públicos Municipais de Mossoró
TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UEI – Unidade de Educação Infantil
UnP – Universidade Potiguar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Esquema de representação dos contextos principais do ciclo de políticas de Ball e Colaboradores (1992).....53
Figura 2- Infraestrutura do NTM.....85
Gráfico 1- Quantidade de NTEs nas regiões brasileiras.....64
Gráfico 2- Idade dos sujeitos pesquisa.....42
Gráfico 3- Dificuldades identificadas no NTM.....93
Gráfico 4- Quantidade de professores nas formações do NTM no período de 2013-2015.....116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Panorama de teses e dissertações sobre o Proinfo e o NTM no Brasil.....23
Quadro 2- Papel do ProInfo e das secretarias (estaduais ou municipais) na implantação do NTE.....66
Quadro 3- Metas e ações apresentadas pelo Plano Tecnológico Educacional (PTE) de criação do NTM.....72
Quadro 4- Dados de identificação profissional dos sujeitos da pesquisa.....39
Quadro 5- Ações formativas do NTM para a rede municipal de ensino de Mossoró-RN no período de 2015 e 2016.....109

SUMÁRIO

1 PERCURSO DA PESQUISA 14
1.1 Trajetória acadêmica na construção da pesquisa: escolhas e motivações 15
1.2 Problematização do objeto de estudo 18
1.3 ProInfo e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE): panorama da produção acadêmica 20
1.3.1 O ProInfo e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) 26
1.3.2 O NTE e a formação dos professores 29
1.4 Contexto teórico-metodológico da pesquisa 32
1.4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa 37
1.5 Estrutura da dissertação 42
2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS EM CONTEXTO: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL 45
2.1 Recontextualização das políticas: um debate conceitual 45
2.2 Ciclo de políticas em contexto: processos de movimentação da política 48
2.3 Trajetórias dos Núcleos de Tecnologias Educacionais: entre mudanças e permanências 60
2.4 Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró: o contexto da produção do texto 67
2.4.1 O NTM na descentralização do ProInfo: do texto político às implicações na prática 74
3 NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL: ENFOQUE NO CONTEXTO DA PRÁTICA 83
3.1 Conhecendo o espaço observado 83
3.2 Quem forma os formadores? 86
3.3 A atuação dos sujeitos no contexto da prática 90
3.4 Dificuldades e enfrentamentos no contexto da prática 94
4 RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO NA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO NTM 98
4.1 O ProInfo no entendimento dos sujeitos da pesquisa: das proposições oficiais às interpretações 98
4.2 Recontextualização do ProInfo no contexto da prática do NTM 102
4.2.1 A prática dos cursos do NTM: releitura do ProInfo e criações 109
4.3 O NTM e as influências das tecnologias na escola: apropriações e resistências 112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 124
REFERÊNCIAS 128
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS 137
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO PARA ENTREVISTA 139
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO PARA OBSERVAÇÃO 140

APÊNDICE D – TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO PARA REGISTRAR EM IMAGENS A INFRAESTRUTURA DO NTM 141

ANEXO A – PORTARIA n. 133/2010 – GEED/GG 143

ANEXO B – HOMOLOGAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL 144

ANEXO C – PROJETO DE IMPLANTAÇAO DO NTM 145

ANEXO D – ACOMPANHAMENTO DO NTM NAS TECNOLOGIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ 155

1 PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo introdutório discute o percurso da pesquisa construído no trajeto da formação inicial em Pedagogia, a partir das vivências em programas formativos que nos fizeram entender a relevância da pesquisa acadêmica. Durante o curso de graduação, estabelecemos a aproximação com debates sobre as políticas educacionais permeados pela conjuntura de programas federais de incentivo ao uso das tecnologias digitais nas escolas.

Neste debate inicial, também fazemos menção ao grupo de estudos Contexto, ao qual nos integramos após a conclusão no Curso de Pedagogia, propiciando o nosso conhecimento acerca da abordagem do ciclo contínuo de políticas em contexto de Ball e Bowe (1992), reconhecido como um dos referenciais analíticos para o campo das políticas educacionais e que, portanto, norteia este trabalho.

No que concerne ao debate a respeito do objeto de estudo da pesquisa, discorremos sobre o campo empírico do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), em Mossoró – RN, que foi construído para consolidar as ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Nessa perspectiva, atentamos para os processos de recontextualização ocorridos no NTM, centrando nossa discussão teórica na abordagem do Ciclo de Políticas em Contexto de Ball e Bowe (1992), que consiste em um referencial analítico para programas e políticas educacionais, permitindo que se compreenda a contextualização da sua criação e sua concretude na prática.

Além disso, nesta seção, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre as produções acadêmicas em teses e dissertações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódicos da (CAPES). Buscamos as pesquisas consolidadas que discutem o ProInfo e especificamente o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE), para conhecer abordagens teórico-metodológicas, problema de pesquisa e os principais achados do estudo, investigando como vem sendo discutido nas produções acadêmicas o estudo aqui proposto.

Destarte, estendemos nossos escritos para o percurso metodológico da pesquisa e as pretensões nesse itinerário. Nas propostas metodológicas do estudo, trazemos os instrumentos utilizados para possibilitar uma atenção aos processos de recontextualização no contexto da prática, analisados a partir da abordagem do ciclo contínuo de política. Por fim, descrevemos a estrutura da dissertação, elucidando as bases de discussões teóricas da pesquisa em cada capítulo construído neste estudo.

1.1 Trajetória acadêmica na construção da pesquisa: escolhas e motivações

Discutiremos neste item vivências na formação acadêmica que favoreceram uma construção gradativa dos primeiros passos deste estudo, que veio a se consolidar no programa de pós-graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Nossas motivações para a pesquisa vigente nasceram no percurso acadêmico do Curso de Pedagogia (2009–2013), no Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas (NAESC)[1], pela UERN. Na universidade, descobrimos a relação professor-pesquisador nas leituras dos escritos de Freire (1996), ao evidenciar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Com isso, despertamos para a necessidade da pesquisa e nos instigamos à participação em programas formativos, enquanto discentes de Pedagogia, para não abdicarmos da pesquisa, mas cultivá-la na prática pedagógica.

No Curso de Pedagogia, participamos como bolsista remunerada do Programa de Educação Tutorial (PET) – Pedagogia no período de 2011 a 2013. Ele possibilita a inserção em atividades acadêmicas que contemplem a tríade ensino, pesquisa e extensão da Universidade. Além disso, participamos como monitora, em 2012 e 2013, do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), que consiste "na reestruturação do Laboratório de Práticas Escolares da (FE) com a contribuição das demais licenciaturas da (UERN), visando estender a utilização deste Laboratório junto às outras licenciaturas e os professores da rede pública" (YOUNG *et al.*, 2014, p. 28). Outro programa que fortaleceu nossa formação foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual nos debruçamos sobre a pesquisa Letramento Digital e Alterações Curriculares no Espaço Escolar[2] (2012-2013). Este último nos instigou à aproximação com o debate de políticas educacionais de incentivo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação.

Na pesquisa (PIBIC), conhecemos as propostas governamentais do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que investe tanto em aparato tecnológico como em formação continuada para os professores da educação básica. A partir dela, fortalecemos a

[1] A UERN possui *Campi* Avançados e Núcleos de Educação Superior em 17 cidades do Rio Grande do Norte. Os *campi* avançados localizam-se em Assu, Pau dos Ferros, Patu, Natal e Caicó. Os núcleos estão sediados nas cidades de Areia Branca, Apodi, Caraúbas, Umarizal, São Miguel, Alexandria, João Câmara, Touros, Macau, Nova Cruz e Santa Cruz.

[2] Pesquisa institucionalizada sob a coordenação da Profa. Ms. Regina Santos Young na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN), pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UERN).

ideia de nos debruçarmos sobre as propostas do ProInfo nas contribuições para o profissional docente atuar no contexto das tecnologias digitais.

Ao nos encontrarmos com essa discussão, duas disciplinas do Curso de Pedagogia foram favoráveis para estimular o estudo: tecnologias e mediação pedagógica, ministrada no 8º período, a qual destacou as TIC presentes em diversas possibilidades na educação, e o III Estágio Supervisionado, ofertado no 7º período no Curso de Pedagogia (UERN), direcionado para a atuação do pedagogo nos espaços não escolares, que propôs estágio na Secretaria Municipal do Desenvolvimento da Educação, da Cultura e do Desporto, na cidade de Caraúbas – RN. Nesse espaço, obtivemos informações sobre a existência de políticas educacionais e programas desenvolvidos no município, dentre eles o ProInfo, aderido pelo município no ano de 2009, possibilitando formação continuada e distribuição de recursos tecnológicos nas escolas municipais e estaduais em Caraúbas.

A partir dessa trajetória, construímos um trabalho de conclusão de curso com a temática: "Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo: o papel da interação na formação do professor para o uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC". Nessa pesquisa, os achados apontaram que a aprendizagem e o desenvolvimento sobre o uso das TIC no ato educativo, provenientes das interações proporcionadas pelo ProInfo em Caraúbas, contribuem para que os sujeitos ampliem a compreensão e o uso das tecnologias no âmbito pedagógico, a partir de suas interações nas dinâmicas sociais contemporâneas, gerando transformações sociais, culturais e políticas.

A pesquisa monográfica ainda nos fez conhecer, por meio das leituras, o Núcleo de Tecnologia Educacional, embora o município pesquisado não o possua. Entendemos que Núcleos são espaços de atuação de profissionais para aproximar o acesso às TIC nas escolas das redes públicas, auxiliando no uso pedagógico pela oferta de cursos de formação continuada para a comunidade escolar.

A esse respeito, esforçamo-nos para dar continuidade à pesquisa no âmbito da pós-graduação. A ideia ganhou força na participação do grupo de estudos Contexto, após a formação em Pedagogia. O grupo possui em seus objetivos uma análise da reinterpretação local das políticas educacionais, priorizando as escolas públicas do Rio Grande do Norte. Discute, nos estudos de Ball e Bowe (1992), o debate das políticas educacionais, orientado em ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Os autores propõem um referencial analítico de programas e políticas educacionais, permitindo refletir criticamente sobre a trajetória de

políticas desde a sua formulação inicial até a sua concretização, possibilitando pensar também seus efeitos e resultados.

Corroboramos as discussões propostas por Ball e Bowe (1992), que apresentam as políticas educacionais pensadas em ciclo contínuo, sofrendo ressignificações em cada contexto envolvido e não havendo abertura para pensar a implementação de políticas de maneira verticalizada. Nesse sentido, destacamos que os estudos de Ball e Bowe (1992), sociólogo inglês, têm como referência, no Brasil, autores como Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011), que abordam o Ciclo de Políticas em Contexto nas suas produções. Desse modo, aprofundamos, à luz também desses autores, a compreensão da abordagem do Ciclo de Políticas em Contexto de Ball e Bowe (1992). A partir desses estudos, entendemos que as políticas educacionais são produções desenvolvidas em diversos contextos.

Nessa direção, tracejamos a continuidade do estudo acerca do ProInfo, porém, não mais com restrições para as suas prescrições oficiais, mas com um olhar aguçado para a prática dos profissionais que atuam nos Núcleos para a efetivação desse programa. Para tanto, dedicamos nossa pesquisa de mestrado à instituição do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Mossoró – RN. A razão consiste em este desempenhar ações tanto do programa ProInfo como da instância local, motivo pelo qual nos esforçamos para vislumbrar elementos de recontextualização presentes nesse espaço. Portanto, o despertar para as intencionalidades do Núcleo nos incita a analisar os processos de recontextualização do programa atribuídos no NTM.

Temos a compreensão de que, por estarmos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), especificamente na linha de políticas e gestão da educação, este estudo contribui na promoção de debates sobre a recontextualização de programas incorporados nas políticas educacionais. No que concerne à relevância intelectual e à prática da pesquisa, percebemos nos subsídios teóricos a necessidade de investigarmos as políticas educacionais que se propõem a ser executadas em nível local, com a compreensão de que elas sofrem ressignificações no seu construto.

Enquanto futuros profissionais da educação, a motivação profissional e pessoal deste estudo se constrói quando admitimos que em todo contexto de política há disputas e embates, em face dos quais elas sofrem modificações, não sendo puramente ‘implementadas’, mas sofrendo ressignificação, interpretação em cada contexto. Os docentes não são apenas executores de políticas educacionais, eles intervêm, modificam e ressignificam em consonância a sua realidade.

Mediante o cenário em que estamos inseridos, esperamos desenvolver uma colaboração do campo de pesquisa com este estudo, na medida em que há inferência da pesquisa e aproximação com o lócus, suscitando na percepção de profissionais da educação que atuam no lócus da pesquisa e dos que irão ter acesso à pesquisa a compreensão de que a materialização de uma política ou programa educacional pode ser concebida e operacionalizada para além dos interesses governamentais, na medida em que os sujeitos constroem a recontextualização das propostas advindas no contexto da prática a partir das necessidades que a realidade propõe.

Logo, almejamos os caminhos metodológicos convenientes para a exequibilidade, pertinência e relevância da pesquisa. Com isso, expomos, a seguir, o debate do objeto de estudo, contemplando a questão problema, objetivos, assim como justificando a relevância da pesquisa.

1.2 Problematização do objeto de estudo

O objeto de estudo não nasce definitivamente pronto, mas está constantemente sofrendo reconstruções, pelo fato de lidar com influências de teor teórico e questões de ordem empírica, interligando-se intimamente ao problema da pesquisa. Portanto, para dialogarmos sobre o objeto de estudo, adotamos como referencial a abordagem do ciclo de políticas, o que favoreceu que enxergássemos o objeto de estudo e o problematizássemos com o cenário real do NTM, lócus empírico da pesquisa.

Nessa perspectiva, nosso objeto de estudo se configura na recontextualização do ProInfo imbricado no contexto do NTM. Os atores que atuam no contexto da prática em um processo de recontextualização transformam a política em suas predeterminações oficiais e a representam através de diversas práticas, em um intenso processo de reinterpretação.

Para Ball (2006, p. 46), “as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstancias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado”. Portanto, o redimensionamento se dá nas apropriações, nas resistências, nos conformismos, nas negociações de conflitos pelos sujeitos inseridos na realização do programa, ou seja, por meio das condições sociais e pedagógicas os atores o interpretam e recontextualizam na realidade educacional.

Desse modo, temos como hipótese que os profissionais da educação (re)constroem a política do Proinfo, no âmbito do NTE, de acordo com a realidade vivida no município onde atuam, por falta apoio técnico, financeiro e formação. Nesse sentido, a atuação dos

profissionais do NTM traduz o ProInfo em um processo de recontextualização, quando o discurso oficial do programa é deslocado para o contexto da prática, a partir da ação de criatividade dos atores que estão nesse espaço de negociação entre os diversos interesses.

No entanto, por lidarmos com o cenário do NTM que atende professores, gestores e demais membros da comunidade escolar no uso das tecnologias, acreditamos ser de suma importância pesquisar a configuração de políticas partindo do lugar em que elas ganham força e se constroem, na escuta e apreciação dos sujeitos que recebem e assumem políticas para dar concretude e adquirir legitimidade em nível local.

Como fio condutor da nossa investigação, construímos nossa pergunta de partida tendo em evidência as orientações de Quivy e Campenhoudt (1992). Nela, exprimimos o que procuramos saber de modo compreensivo e explicativo. Portanto, nossa pesquisa apresenta a seguinte questão central: como acontece a atuação dos profissionais do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró na recontextualização do Proinfo?

Temos como objetivo geral:

Analisar a atuação dos profissionais do NTM no processo de recontextualização do ProInfo.

Já no que concerne aos objetivos específicos, propomo-nos a:

Verificar, no contexto da prática do NTM, as apropriações e resistências do ProInfo;

Investigar na compreensão dos sujeitos as interpretações e estratégias utilizadas nos cursos de formação para o uso das TIC na educação;

Perceber o entendimento de professores cursistas a respeito da participação nos cursos do NTM e as influências na sua formação e prática profissional.

Por se tratar de uma discussão de caráter científico, cremos que o debate ultrapassa os interesses dos atores do campo profissional local e abrange o campo profissional global, uma vez que os sujeitos que atuam com programas nacionais supõem um movimento de política unidirecional. Todavia, a ação prática sofre intervenção política dos atores, que também são seres políticos, com princípios e valores que se unem a esforços coletivos para extrair um programa de um texto e dar vida na prática.

No lócus empírico da nossa pesquisa, vislumbramos, na prática dos sujeitos sociais, como eles (re)criam, (re)interpretam e (re)colocam na sua atuação o programa ProInfo. Embora eles tenham uma diretriz nacional, ao pôr em prática, eles a interpretam de uma maneira singular. Por esse viés, o fio condutor da dissertação é o contexto da prática do NTM, permeado pelas histórias de vida, experiências e valores, implicações carregadas de intenções que incidem no jogo político.

Respaldamo-nos no entendimento de Azevedo (1997), a partir do qual políticas são resultantes do Estado em ação e dependem do sistema de representação social no qual estão inseridas, constituindo-se numa relação inerente entre os interesses sociais e a práxis que forma a particularidade da política. Desse modo, todo o processo de construção da política e de extensão de suas ações se configura na necessidade que o contexto exige. Nessa direção, os atores contemplados com a função de concretizar as ações das políticas, seja no espaço escolar, seja em outro âmbito, não são apenas executores de políticas educacionais, pois eles intervêm, modificam e ressignificam em consonância com a sua realidade.

Portanto, não compreendemos o contexto da prática como uma etapa apenas de implementação de políticas, em que os sujeitos que atuam nessa execução estariam com suas funções limitadas a atender as exigências dos formuladores das políticas como controladores de todo o processo organizacional, político ou pedagógico, desconsiderando a influência dos sujeitos na materialização das políticas. Acreditamos, em contrapartida, que esses sujeitos na interação da política proposta com o contexto em que estão inseridos ressignificam em suas práticas, modificando as ações da política propostas nos documentos oficiais. Não somente recebem "ordens" para os processos de "implementação" de políticas, mas, em suas disputas e embates, também levam em consideração as ressignificações construídas. Nesse sentido, no contexto das interpretações, percebemos as (des)articulações entre o campo macro e micro e argumentamos, baseados em Ball e Bowe (1992), que em uma análise de políticas em ciclo contínuo não podemos nos delimitar a pontos fixos, mas às relações de mudanças e apropriações que movimentam toda a relação das políticas.

1.3 ProInfo e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE): panorama da produção acadêmica

O ProInfo é um programa do governo federal que procura fortalecer o processo de ampliação de tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio para estimular nas práticas escolares o seu uso pedagógico. Inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, foi homologado através da portaria n. 522, em 09/04/1975, do Governo Federal do Brasil, com a participação do MEC e a iniciativa da Secretaria de Educação à Distância (SEED).

Um dos principais alcances desse programa está em promover uma política de informatização das escolas públicas em parceria com os governos estaduais e municipais, para possibilitar, dentre outras iniciativas, a introdução das tecnologias da informação e da

comunicação. Entendemos que o ProInfo teve como proposta principal a prática da informática nas escolas públicas e a promoção do uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

Nesse contexto, o programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Para atender os seus objetivos, o ProInfo vem realizando cursos de capacitação para os profissionais da educação familiarizarem-se com as tecnologias da informação e comunicação, atuando na distribuição desses cursos na escola.

Para ampliar a realização do Programa, a Secretaria de Educação à Distância (SEED), em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que aborda a educação nos aspectos políticos, econômicos e sociais, elaborou a revisão do ProInfo. Com o Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007, este passou a intitular-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional, permanecendo a mesma sigla, ProInfo. Esse Decreto traz um novo desafio: o programa deve beneficiar, além da comunidade escolar, a população de seu entorno e estender a formação continuada e ainda a utilização dos recursos para além dos atores da escola.

Nesse cenário, propomo-nos a refletir como as escolas públicas estão se preparando para esse novo desafio e, ainda, como o NTE se configura para abarcar essa nova demanda. São esses desafios encontrados a partir das orientações do Programa que procuramos contemplar nos estudos já consolidados e, mais adiante, trazer um diagnóstico dessa realidade no munícipio de Mossoró.

Na finalidade de conhecermos os estudos já desenvolvidos sobre os Núcleos de Tecnologia Educacional, neste item, faremos uma breve apresentação de estudos em teses e dissertações pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[3] e no Portal de Periódicos[4]. Realizamos esse levantamento por ser necessário compreendermos como vem sendo construído o debate sobre o nosso objeto de estudo. Consideramos esse preâmbulo do panorama da produção acadêmica do NTE a partir de uma revisão bibliográfica, entendendo esse momento como condição *a priori* para a realização de uma pesquisa científica.

Em uma pesquisa científica, Alves (1992) nos recomenda iniciar o percurso metodológico pela revisão bibliográfica, para que possamos identificar os estudos e os seus

[3] O Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) está disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2015.
[4] O portal de periódicos contempla, além das teses e dissertações, artigos publicados em periódicos. Esse banco de dados *online* está disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2015.

impactos na área de pesquisa, bem como a proximidade com o problema a ser estudado. Além dessa necessidade mencionada pelo autor supracitado, concordamos também com Lakatos e Marconi (2003), que trazem a revisão bibliográfica como indispensável a qualquer pesquisa, visto que se trata de um levantamento do que já foi publicado sobre o tema proposto.

Ainda nos remetemos a Minayo e Gomes (2009), que sugerem alguns cuidados com a revisão bibliográfica, por necessitar de uma prática sistemática do estudo e crítica, promovendo uma inter-relação entre a teoria e o objeto, assim como apresentando o "estado" atual de conhecimento do problema.

Nessas compreensões metodológicas, abordamos a revisão bibliográfica feita no site da CAPES e no Portal de Periódicos como sendo um dos percursos metodológicos iniciais da nossa pesquisa. Nossa pretensão é conhecer estudos realizados sobre pesquisas concluídas em dissertações e teses. A preferência por esse tipo de produção científica constituiu-se pelo aprofundamento e o arcabouço que neles subsistem acerca do tema pesquisado.

A priori, realizamos um procedimento de distinção dos trabalhos. Direcionamos nosso olhar para os títulos e fizemos uma leitura cuidadosa dos resumos, em que procuramos contemplar os seguintes elementos: questão-problema, abordagem metodológica, aporte teórico e resultados. Todavia, quando alguns resumos deixavam de contemplar esses subsídios, ampliávamos a leitura para a introdução e as considerações finais. Ao não encontrarmos com clareza essas informações no resumo do trabalho, procurávamos no corpo do texto.

Logo de início, acessamos o *site* da CAPES, no espaço da busca básica. Utilizamos, no primeiro momento, o termo "ProInfo", usando aspas antes e depois da palavra, o que possibilita um leve refinamento das pesquisas direcionadas à palavra anunciada. Ao fazermos a busca, encontramos 20 (vinte) trabalhos depositados. Após a leitura dos resumos destes, percebemos que apenas 8 (oito) atendiam a nossa pretensão de perceber como vem sendo construído o debate sobre o ProInfo na perspectiva do Núcleo e se aproximava da nossa discussão.

Ressaltamos que utilizamos o termo Núcleos de Tecnologia Educacional, porém, não encontramos registros que revelem em seu tema a discussão acerca deste, mas o debate estava inserido no escritos do resumo. Já no portal de periódicos, em sua página inicial de consulta, na opção de busca por assunto, inserimos o termo "ProInfo", que nos proporcionou um resultado de 66 (sessenta e seis) produções científicas, incluindo publicação em artigo, dissertações e teses nos idiomas inglês e português. Quanto ao NTE, localizamos 9 (nove) produções, das quais extraímos 7 (sete) pesquisas, algumas das quais se repetiram quando

usamos o termo ProInfo para consulta, por estarem imbricadas na discussão, já que os NTE são ramificações do ProInfo estendidas a estados e municípios para gerenciamento do programa. No total, nos *sites* pesquisados, elegemos dezesseis (16) teses e dissertações, que organizamos em um quadro, atendendo os seguintes critérios: região do país; instituição; autor; título do trabalho; ano de defesa; nível e área de conhecimento. Através deste, faremos um debate sobre os trabalhos pesquisados.

Quadro 1 – Panorama de teses e dissertações sobre o Proinfo e o NTM no Brasil

REGIÃO DO PAÍS	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL/ÁREA	DEFESA	INSTITUIÇÃO
Nordeste	Rita de Cassia Amorim Barroso	ProInfo em Sergipe e a política estadual de inserção das TIC na educação: um olhar a partir da gestão e formação de professores nos NTE de Lagarto e Aracaju	Mestrado/Educação	2011	Universidade Tiradentes (UNIT)
	Hérica Queiroz Oliveira	Tecnologias da Informação e Comunicação na educação e inclusão sócio-digital: uma avaliação do Programa de Informática na Educação – Proinfo em Fortaleza	Mestrado/Sociais e Humanidades	2011	Universidade Federal do Ceará (UFC)
	Lisimere Cordeiro do Vale Xavier	O ProInfo integrado como política pública de inclusão digital: a experiência na Escola Estadual Almir Pinto em Ocara – CE	Mestrado profissional/ Planejamento e políticas públicas	2012	Universidade Estadual do Ceará (UFC)
Centro-oeste	Sebastião Pereira dos Santos	Entre o discurso modernizante e a precariedade da prática: Núcleo de Tecnologia Educacional e formação de	Mestrado	2007	Universidade Federal de Goiás (UFG)

		professores			
	Alex Santos Bandeira	O Programa Nacional de Informática na Educação e a formação de professores em Goiânia.	Mestrado/Educação	2007	Universidade de Brasília (UNB)
Sudeste	Marcia Correa e Castro	Enunciar a Democracia e Realizar o Mercado: políticas de Tecnologias na Educação até o Proinfo integrado (1973-2007)	Mestrado/Educação	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
	Sergio Paulino Abranches	Modernidade e formação de professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do nordeste e a informática na educação.	Doutorado/Educação	2003	Universidade de São Paulo (USP)
	Sandra Luzia Wrobell Straub	Política de informática na educação: o discurso governamental	Doutorado/Linguística	2012	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Sul	Ednei Nunes de Oliveira	A utilização dos laboratórios de informática do PROINFO em escolas de Dourados – MS	Mestrado/Engenharia de Produção	2001	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	Wilton dos Santos Malhado	Núcleo de Tecnologia Educacional de Terra Nova do Norte e a tecnologia educacional em construção: dificuldades e perspectivas	Mestrado/Educação	2001	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

	Elisa Maria Quartiero	As tecnologias de informação de comunicação no espaço escolar: o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo em Santa Catarina	Doutorado/Engenharia de Produção	2002	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	Carlos Henrique Hobold	Atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional, diante da nova realidade educativa contemporânea: um estudo de caso	Mestrado/Engenharia de Produção.	2002	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	Carmem Lúcia Prata	Gestão democrática e tecnologias de informática na educação pública: o ProInfo no Espírito Santo	Mestrado/Educação	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
	Vladimir Fleury Behar Moraes	Em busca da Cooperação Piagetiana no Núcleo de Tecnologia Educacional da cidade de Goiás – GO	Mestrado/Educação	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
	Darci Zuffo	A formação de professores para o uso das tecnologias educacionais: o que apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008	Mestrado/ Educação	2011	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
	Raimundo Nonato Filho.	Proinfo e o ensino de matemática em Pimenta Bueno-RO: implicações e desafios	Mestrado/Educação	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Fonte: Dados reunidos do Banco de Dados da CAPES e do Portal de Periódicos.

Ao observarmos o panorama da produção acadêmica, identificamos nas pesquisas um interesse em compreender como o ProInfo vem sendo implementado na educação e como tem ocorrido a incorporação das tecnologias da informação e comunicação nas escolas. O debate se estende para a proposta de favorecer as ações dos ProInfo na criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional em estados e municípios. Percebemos uma avaliação desses Núcleos no tocante à gestão para a democratização das TIC na educação e nos seus desafios em coordenar a formação dos professores direcionados ao uso dos recursos digitais.

Para analisarmos as informações obtidas no conjunto das pesquisas, selecionamos dois eixos norteadores obtidos do debate em torno do estudo pesquisado. Estes podem ser descritos como: O ProInfo e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e O NTE e a formação dos professores.

1.3.1 O ProInfo e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Ao considerarmos o eixo "O ProInfo e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)", no que concerne à construção dos documentos oficiais da política do ProInfo, encontramos um debate nos estudos de Castro (2011), que trazem como tema norteador o ProInfo como uma política que proclama a democracia em tecnologia na educação e realiza o mercado. Nessa afirmação, o autor busca reflexões a respeito dos segmentos sociais que permearam a construção da política do ProInfo e de como este vem se inserindo nas escolas.

Para embasar a discussão, o autor se fundamenta na abordagem do Ciclo de Políticas de Shtephen Ball e Richardo Bowe (1992), analisando os contextos de influência e de produção de texto da atual política do ProInfo. O estudo aponta que as decisões e construções da política do ProInfo se restringem à instância federal de gestão e que os atores envolvidos no contexto da prática têm apenas o papel de serem executores de ações previamente instituídas.

Nessa mesma discussão sobre o ProInfo, na ótica dos discursos governamentais que constroem a configuração da política, Straub (2012) avalia, por meio da Análise do Discurso materialista francesa, os textos dos documentos norteadores do ProInfo (1997, 2007) a respeito da TIC na educação pública. Nesse debate, a autora se propõe a identificar como os sentidos foram se construindo para a educação no discurso governamental da implementação das TIC. O estudo mostra que a qualificação dos profissionais pretendida nos documentos norteadores do programa apresenta deficiência na assistência ao professor para inserir as TIC no trabalho pedagógico.

Percebemos, nessas duas pesquisas elucidadas, uma preocupação com a política em suas construção e atribuições nos dispositivos legais. Evidenciamos na pesquisa de Prata (2005) uma discussão em torno da gestão da implantação do ProInfo no Espírito Santo, como uma política voltada para a democratização do acesso às TIC nas escolas públicas. Esse estudo traz como categoria principal a democratização das TIC, no entanto, os achados revelam essa democratização apenas como uma variante de acessibilidade de computadores. O autor aponta que para acontecer a apropriação das tecnologias no sistema educacional é preciso um planejamento de ordem pedagógica que considere não somente a escola, mas também o seu envolto, como a família, o trabalho, a comunidade, a cultura e a economia do contexto de implantação da política.

Observamos nas pesquisas que a implantação do ProInfo nas escolas ainda carece de fortalecimento no que diz respeito ao uso das TIC no trabalho pedagógico e que o contexto político, econômico, cultural e social precisa ser considerado no ato de sua materialização, haja vista que os sujeitos fora dos espaços escolares também são beneficiados com o programa, pois este prega a promoção da inclusão digital para a comunidade escolar.

Já nos estudos de Oliveira (2011), encontramos uma discussão do ProInfo como instrumento que favorece a inclusão digital na cidade de Fortaleza, verificando ainda os impactos desse programa em todos os atores envolvidos no espaço escolar. A pesquisa revelou que a aprendizagem digital dos discentes ocorre com mais intensidade em espaços não escolares, tais como cursos profissionalizantes. Por sua vez, considerou que essa aprendizagem poderá não ampliar o fortalecimento da educação desses sujeitos. Portanto, concluímos que o programa nesse campo de pesquisa ainda não alcançou a inclusão digital pretendida em seus dispositivos legais.

De um modo similar, o debate do ProInfo como política pública de inclusão digital é incorporado na pesquisa de Xavier (2012), a partir de um estudo de caso em uma escola do Ceará, no qual investiga como é promovida a inclusão digital de todos os sujeitos inseridos no âmbito escolar. Os resultados da pesquisa revelam que as políticas de formação para as mídias digitais ainda precisa definir com clareza como se dará a participação de cada sujeito do setor da escola, sejam eles alunos, professores e gestores. Carece, além disso, de uma maior carga horária para os cursos de formação, para que haja mais oportunidade de aplicabilidade e continuidade na práxis formativa.

Destacamos nesses estudos que o ProInfo necessita de maior participação da comunidade escolar na tomada de decisões construídas no contexto de produção das políticas, para que se percebam os reais impedimentos que provocam a efetivação do ProInfo na prática.

Além disso, a inclusão digital pretendida pelo programa ainda está aquém do esperado, devido à ausência de diretrizes direcionadas a todos os sujeitos da comunidade escolar, pois a inclusão digital requer a inserção de cada um deles nesse processo.

Neste item, evidenciamos ainda a pesquisa de Oliveira (2001), que priorizou na sua investigação a utilização dos laboratórios de informática do ProInfo em 7 (sete) escolas de Dourado (MS), definindo como sujeitos da pesquisa os professores do ensino fundamental e médio. Conforme explicita o autor, faltam projetos educativos que norteiem a prática dos docentes e dos discentes durante o uso do laboratório.

De maneira análoga, a tese de Quartiero (2002) traz uma discussão semelhante à de Oliveira (2001), pois ambas têm a preocupação de apontar a materialização do ProInfo em escolas públicas e manifestam a ausência de projetos pedagógicos para trabalhar com as TIC. O estudo de Quartiero (2002) expõe como temática "As tecnologias de informação de comunicação no espaço escolar: o Programa Nacional de Informática na Educação ProInfo em Santa Catarina", demonstrando que o ProInfo necessita de subsídios para a formulação de propostas de formação de professores para o uso das TIC na educação que considerem os processos de avanços, recuos, conquistas e disputas na implementação de uma política pública.

Em relação à postura do professor diante das possibilidades do uso das TIC em suas práticas, as ideias de Quartiero (2002) estão em consonância com as de Filho (2011), que tem aprofundando seus estudos sobre o ProInfo e as implicações e os desafios para o ensino de matemática. Na investigação da autora, compreendemos como os professores de Matemática das escolas públicas estaduais de Pimenta Bueno – Rondônia incorporam às suas práticas as TIC. Conforme assinala Filho (2011), para que se dê o uso efetivo, há a necessidade de um redirecionamento nas ações: escolares, para contemplar o uso das TIC nos projetos pedagógicos da escola; do MEC, expandindo o quantitativo de distribuição de computadores; e da Secretaria de Estado da Educação, para que, por meio dos NTE, viabilizem técnicos para a manutenção dos equipamentos e reestruturem os cursos de formação continuada para atender as necessidades da disciplina de matemática.

A pesquisa de Zuffo (2011), do mesmo modo, caminha pela discussão da formação de professores para o uso das TIC, mas se diferencia pelo seu enfoque ser direcionado para as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008, que concernem à formação de professores para a utilização dos recursos tecnológicos educacionais na educação básica. Sobre essa pesquisa, trata-se de um estado da arte que apontou os seguintes resultados: os laboratórios do ProInfo possuem caráter burocrático e a inserção das tecnologias digitais no

processo de aprendizagem, como as que são apresentadas nas diretrizes do ProInfo, não contemplam as mudanças necessárias. Ainda, discorre que os professores têm dificuldades para trabalhar com tecnologias educacionais em sala de aula, bem como constata limitações a serem superadas no campo da formação de professores.

Observamos nas investigações que, apesar de as Tecnologias da Informação e Comunicação estarem presentes na escola, ainda não foi alcançado o uso pedagógico desses recursos: "Quando isto acontece, as TIC são utilizadas numa perspectiva instrumental, com cursinhos básicos [...], ou para fazer uma pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas já instituídas pela escola e que há muito vêm sendo criticadas" (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 39). Ao vislumbrarmos essa concepção teórica imbuída nas pesquisas, encontramos carência do uso no fazer pedagógico, uma vez que as pesquisas apontam fortemente a ausência de projetos pedagógicos construídos no espaço da escola direcionados ao uso desses recursos.

Outro fator discutido nessa revisão bibliográfica é a formação dos professores que são direcionados pelo ProInfo, já que, apesar de participarem do programa, ainda apresentam dificuldades para manusear as tecnologias digitais. Esse aspecto nos faz refletir acerca da dinâmica desses cursos, pensando se eles têm realmente favorecido aos professores a habilidade de manuseio das TIC.

1.3.2 O NTE e a formação dos professores

O segundo eixo observado nas pesquisas trouxe à tona a discussão sobre os Núcleos de Tecnologia Educacional e seu compromisso em ministrar a formação em cursos de capacitação de professores para o uso das TIC. Observamos nos estudos de Bandeira (2007) uma investigação sobre o ProInfo e a formação de professores realizada em Goiânia, pretendendo analisar como é desenvolvida a formação dos professores, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, no Núcleo de Tecnologia Educacional. Para tanto, o autor investiga a política educacional de informática do ProInfo e da SME. Conhece a dinâmica dos cursos e projetos desenvolvidos pelo NTE para analisar a utilização de investimentos do governo federal para o desenvolvimento de novos métodos de ensino e a qualidade da formação dos professores para o uso da informática na educação. Concluímos que a inserção do ProInfo no município está aquém do esperado, por fatores políticos, profissionais e pedagógicos.

Nesse direcionamento, deparamo-nos com a pesquisa de Barroso (2011), que apresenta o ProInfo e a política estadual de inserção das TIC na educação, analisando a gestão e a formação de professores através do NTE em Lagartos e Aracaju. A partir dos seus estudos, extrai a inexistência de autonomia financeira da SEED e da escola ao tratar de equipamentos tecnológicos. Configura nisso um modelo frágil de gestão das TIC em Sergipe. Atesta a ausência de uma política estadual que defina metas, ações, acompanhamento e resultados para a inserção da presença das tecnologias na educação sergipana.

A pesquisa de Santos (2007) converge no debate de Barroso (2011), ao discutir a relação "Entre o discurso modernizante e a precariedade da prática: Núcleo de Tecnologia Educacional e a formação de professores". Nessa pesquisa, há uma investigação na qualidade do processo formativo dos professores multiplicadores/formadores, atentando para os seguintes questionamentos: quais são as concepções de formação de professores que dão embasamento aos cursos promovidos pelo NTE? Esses cursos vão além do treinamento técnico? Santos (2007) aponta em seus resultados uma formação aligeirada nos moldes propostos pelos organismos internacionais de financiamento da educação no Brasil. A prática é precária em contraste com um discurso de modernização adotado pelo Governo do Estado no que se refere à educação. Propõe-se, então, a adoção de cursos semipresenciais e em serviço no sentido de baratear a formação e, por fim, as dificuldades enfrentadas pelo NTE de Goiânia, inserindo de forma crítica e criativa as Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas públicas de Goiânia.

Em contrapartida, as concepções de Moraes (2007) divergem das considerações construídas nos estudos de Santos (2007) quanto à visão sobre os cursos de capacitação semipresencial. O primeiro autor elucida as interações dos professores no Núcleo de Tecnologia Educacional, analisando-as à luz da cooperação piagetiana. Seus resultados são motivadores no que concerne à interação e à aprendizagem, provenientes nos cursos que utilizam o ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, denota uma concepção de aprendizagem colaborativa que indica caminhos para um processo qualitativamente superior, o qual desemboca na cooperação. Destaca, também, o ambiente virtual como elemento propulsor de interações entre sujeitos, contribuindo para a construção do conhecimento.

Na pesquisa de Abranches (2003), Malhado (2001) e Hobold (2002) apontam elementos de debates convergentes. Eles discorrem sobre o Núcleo de Tecnologia no tocante à sua atuação, atentando para as dificuldades e perspectivas da formação de professores. Há uma preocupação em compreender a prática dos professores multiplicadores/formadores que lidam com as tecnologias na educação e como estão capacitando os professores da rede

pública. Os resultados consistem em que os cursos são aligeirados, portanto, não possuem tempo suficiente para garantir uma preparação desejada e que o uso efetivo de ambientes virtuais de aprendizagem poderia contribuir mais com as capacitações.

Percebemos nos estudos sobre o NTE algumas limitações para promover a formação de professores, devido à inexistência de políticas municipais ou estaduais que priorizem metas e ações para fortalecer o uso das tecnologias na educação. Ainda, identificamos que as ações de formação do Núcleo carecem de mais diálogo com os professores que estão no espaço da escola, para que fortaleçam o envolvimento dos docentes nos cursos e contribuam para auxiliá-los a pensar propostas pedagógicas com os recursos ofertados pelo ProInfo.

Destarte, as reflexões dos trabalhos nos possibilitaram perceber que a revisão bibliográfica realizada nas investigações é relevante, na medida em que proporciona uma visão do cenário atual de como o ProInfo vem sendo implantado nas mais diversas regiões do país, afunilando para percebermos a admissão e as insuficiências desse programa nos contextos das pesquisas. Apesar dos investimentos de recursos públicos para o NTE e para as escolas, verificamos poucas experiências exitosas do uso pedagógico das TIC nesse espaço.

Os resultados das pesquisas indicam uma urgência de investimento na formação dos professores, melhorando os cursos, atendendo aos interesses dos docentes ou mesmo os envolvendo, para que enxerguem as possibilidades de uso pedagógico que podemos fazer das TIC.

No que concerne ao nosso estudo, analisamos a atuação dos profissionais do Núcleo de Tecnologia Educacional do município de Mossoró, que revela, na recontextualização, também, as evidências de (des)uso das TIC no contexto pedagógico dos docentes das escolas municipais de Mossoró. Assim como a pesquisa de Castro (2011), que se atentou para o contexto de influência e produção de texto fundamentado na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), nosso estudo, respaldado também nessa abordagem, busca perceber como tem se recontextualizado o ProInfo na prática do NTM em Mossoró-RN, focando na atuação dos profissionais da educação que desenvolvem suas atividades nesse espaço.

É no contexto da prática em que as políticas se idealizam, por isso, é nesse espaço que procuraremos perceber a recontextualização da política para atender as necessidades dos sujeitos envolvidos e a relevância da participação dos profissionais da educação na construção das políticas. Traremos a concepção dos sujeitos como construtores de políticas e assim evitaremos um posicionamento da política anunciada distante da política concretizada.

1.4 Contexto teórico-metodológico da pesquisa

O contexto teórico-metodológico da pesquisa, que fundamenta a análise prática, é a parte do caminho que requer mais cuidado por parte do pesquisador, haja vista que a metodologia é a etapa da investigação que delineia o percurso para se alcançar os objetivos da pesquisa. Minayo (2009) alerta que a metodologia não somente contempla a escolha do espaço da pesquisa, dos sujeitos, mas também a definição de instrumentos e estratégias para a entrada no campo, assim como os critérios de procedimentos para a análise de dados. Nesse direcionamento, apresentamos a seleção do espaço e do tipo de pesquisa desenvolvida, bem como a escolha dos sujeitos que fazem parte da nossa pesquisa e os procedimentos de análise. Portanto, esse item discorre sobre alguns procedimentos metodológicos desenvolvidos acerca do objeto de estudo abordado.

O delineamento da pesquisa consiste em um estudo de abordagem qualitativa, por lidar com sujeitos carregados de saberes, os quais se fazem partícipes da pesquisa. As pesquisas nas ciências sociais se diferem por lidarem diretamente com a subjetividade, seja do sujeito pesquisador, seja dos sujeitos da pesquisa.

Por esse viés, ao propormos um estudo na área da educação, refletimos sobre as pesquisas qualitativas que se entrelaçam nesse campo de conhecimento. Para Devechi e Trevisan (2010), as pesquisas qualitativas surgem para propiciar o perceptível, o compreensível, não somente o quantificável, o medido. Ultrapassam o pensamento positivista, que se torna insuficiente para pensar a formação do sujeito social, provido de relações com os outros e consigo mesmo.

Pensar nas pesquisas qualitativas faz lembrar o paradigma dominantemente positivista, em que enuncia para a ciência a necessidade da validade do estudo somente a partir do quantificável, palpável, medido, mensurado e o distanciamento entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, para garantir a relevância da pesquisa, deixando a mercê toda a intersubjetividade, que poderia estar favorecendo a construção da pesquisa. Desse modo, por atuarmos com a pesquisa qualitativa, lidamos com a pluralidade de saberes tanto do sujeito pesquisador quanto do pesquisado.

Nessa discussão, dialogamos com o debate da pesquisa qualitativa, pois nos interessa conhecer os atores do NTM enquanto sujeitos incluídos em espaços carregados de saberes e experiências, imbuídos numa realidade que recontextualiza a política nesse local. Nesse sentido, lidamos com ações humanas e não podemos fazer uma aproximação sem

promovermos uma interação, pois a pesquisa qualitativa trabalha com o desvelar da subjetividade, não sendo possível construí-la sem o envolvimento com o sujeito.

Concordamos com a assertiva a seguir:

> Os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquirem, os fenômenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixa captar pela objetividade do comportamento, as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 2008, p. 36).

Compreendemos pelo pensamento supracitado que a interferência do sujeito, enquanto ser dotado de valores e saberes, não pode ser suprimida no ato da pesquisa, haja vista que o ser humano, na busca incessante pelo saber, promove uma mudança do ser não apenas em sua compreensão de mundo, mas também possibilita uma transformação no conhecimento que constrói. Portanto, sendo sujeitos inacabados, estamos sempre à procura de conhecimentos, o que nunca terá um ponto final, porque, assim, estaríamos limitados a certo nível de conhecimento.

Ao construirmos essa reflexão, aproximamo-nos do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), lócus da pesquisa. Localizado na Escola de Artes, na Avenida Alberto Maranhão, 2255, Bairro: Centro, Mossoró – RN, atende as escolas municipais de Mossoró tanto da zona urbana quanto da zona rural. Essa aproximação inicial se deu na apresentação do nosso projeto de pesquisa, para possibilitar a aceitação do estudo nesse espaço. Vale ressaltar que entendemos como pesquisa exploratória o primeiro exercício de uma pesquisa científica que se caracteriza no campo empírico. Respaldamo-nos na concepção de Santos (2005, p 56), que evidencia: “os estudos exploratórios consistem em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais”.

Nessa exploração, pudemos apontar que uma das ações do ProInfo em Mossoró é a oferta de um laboratório de lousa digital, projetores, computadores multiterminais, a partir do que o NTM faz um acompanhamento, avaliando os usos, auxiliando em reparos técnicos e promovendo formações para gestores escolares e professores aproveitarem os recursos existentes nas escolas.

Por atentarmos para um único lócus, que é o NTM, compreendemos que nosso estudo se trata de um estudo de caso, “Categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Nessa direção, a unidade situada é o NTM, em que analisamos a recontextualização do ProInfo nas práticas do Núcleo. De acordo

com Yin (2005, p. 33), “o estudo de caso está situada em investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Portanto, o “fenômeno” que consideramos é a recontextualização do ProInfo na atuação dos profissionais docentes.

Usamos essa metodologia para vislumbrar o que há de mais particular nessa instituição, o que merece ser investigado, que, nesse caso, é o modo como eles recebem as políticas e as buscam articular com o seu contexto, fazendo o trabalho dos atores, nesse espaço, ser característico. Portanto, cabe à nossa investigação desvelar o modo como acontece a recontextualização do ProInfo para conhecermos a atuação dos sujeitos e percebermos, na construção das relações, interações e diálogos, construções que são fluidas nesse espaço de (des)articulações do cenário do ProInfo.

Realizamos observação nos cursos do NTM, procedimento de construção dos dados empíricos que vai além dos discursos. Essa observação pretende construir dados de natureza não verbal, como menciona Vianna (2003), e requer do pesquisador um objetivo bem formulado do que se pretende observar, um planejamento condizente com a pesquisa e, sobretudo, o registro das informações. Nesse procedimento metodológico, detemo-nos na observação não participante.

> Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. Alguns autores dão a designação de observação passiva, sendo o pesquisador apenas um elemento a mais (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193).

A observação não participante aconteceu nos cursos de capacitação ministrados pelo NTM, tanto os que são direcionados pelo ProInfo como os que são construídos pelo Núcleo, e ainda em atividades desenvolvidas nas escolas. Nessa observação, conhecemos professores participantes dos cursos e analisamos as ações pedagógicas desenvolvidas nos cursos para favorecer a potencialização das TIC na didática dos professores.

O período de observação foi de 10/08/2015, na aula inaugural das atividades do NTM, até 17/12/2015, que corresponde à duração das atividades formativas do NTM para o segundo semestre de 2015. Ela ocorreu nos 2 cursos propostos pelo ProInfo Integrado: Redes de Aprendizagem – 60h – e Introdução à Educação Digital – 60h –, bem como no curso elaborado pelo NTM: Lousa digital como ferramenta pedagógica – 30h. O público-alvo é, excepcionalmente, os professores, supervisores e diretores.

O contexto da prática do NTM nos fez refletir sobre a compreensão de Lopes e Macedo (2011), de que é uma arena onde a política produz efeito e consequências. Portanto, a política original do ProInfo, construída como uma proposta de formação para o uso das TIC no espaço escolar, sofre recontextualização a partir da atuação dos profissionais que não são "implementadores" da política, mas a interpretam e recontextualizam a partir do seu contexto envolvido.

Priorizamos o contexto da prática da abordagem presente em Ball e Mainardes (2011), instância em que a política representa recriações. Essa discussão também encontra-se atrelada à visão de Silva e Lopes (2007), quando realçam que as políticas são recontextualizadas, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente.

Na imersão do campo, utilizamos como instrumento de anotação pessoal o diário de pesquisa, como possibilidade de registrar o caminho percorrido. Sobre esse instrumento de registro, Barbosa e Hess (2010, p. 55) esclarecem que o que é escrito no diário "desperta reflexões ou sentimentos, [...] anotem as possíveis relações ou conexões provisórias entre os diferentes fatos ou ideias que cruzam o campo das preocupações apresentadas". O diário é um registro reflexivo em que as anotações estão impregnadas de percepções, anseios, permeadas de sentimentos que se originam no decorrer da pesquisa.

As organizações do nosso diário de pesquisa consistiram no registro dos encontros de formação, que fizeram parte do nosso período de observação. Durante os encontros dos cursos – redes de aprendizagem, introdução à educação digital e lousa digital como ferramenta pedagógica já iniciávamos os escritos, buscando fazer anotações voltadas para os seguintes aspectos: organização do ambiente que proporcione espaços de interação com as TIC; ações dos profissionais do NTM para buscar participação ativa dos professores com as tecnologias; propostas dos atores do NTM para os professores das escolas municipais no uso dos recursos advindos do ProInfo; propostas dos cursos destinados do ProInfo e suas implicações e transformações durante os encontros formativos; relações dos professores com as TIC, considerando as rejeições e aceitações; e conversações que permeiam as formações em torno das reflexões construídas acerca dos cursos. Tivemos o cuidado de elencar alguns pontos de observação, pois o diário de pesquisa, apesar de ser uma escrita despretensiosa, carece de rigor e cuidado para não destinarmos o nosso olhar para muitos aspectos, perdendo o foco do nosso objeto de estudo.

Vale salientar que tais observações aconteciam no período noturno. Os cursos noturnos são os que possuem mais adesão dos professores da rede municipal, em virtude de muitos ensinarem em mais de um horário e destinarem o período noturno para a formação

continuada. Isso nos faz perceber a ausência de políticas de formação de professores que possam ampliar as possibilidades de envolvimento dos professores no prosseguimento dos seus estudos, sem ter a necessidade de, além de trabalhar dois horários, ainda ter que sacrificar um turno para poder adquirir mais conhecimento. Afirmamos isso com intrepidez, pois durante os encontros muitas vezes ouvimos e vimos professores chegarem anunciando que precisaram optar por um banho ou um jantar para poderem chegar a tempo e não perderem o curso.

Quanto ao procedimento de interpretação dos dados coletados através dos procedimentos metodológicos mencionados, foram empregados nas orientações da análise de conteúdo baseadas em Bardin (2011). Para tanto, a concepção de análise de conteúdo é posta no estudo como

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter) por procedimentos) sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A concepção de análise de conteúdo de Bardin (2011) promove também o estudo das comunicações e aproveitamos os procedimentos sistemáticos para construir inferências que atentem para a construção dos conhecimentos advindos das mensagens obtidas nas entrevistas realizadas nas observações, dentre outras. Desse modo, buscamos organizar a análise dos dados nas seguintes fases, propostas por Bardin (2011): a pré-análise, fase de organização e sistematizações das ideias, possuindo três missões, quais sejam, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação; a exploração do material, fase em que são sistematizadas e implementadas as decisões tomadas nas escolhas da pré-análise; e o tratamento dos resultados e interpretação, em que são estabelecidas as inferências que permitem estabelecer a amostra dos resultados.

Usamos esse procedimento de análise para manter a organização da escolha dos documentos submetidos, das entrevistas, da observação e dos documentos para formular interpretações analíticas que possibilitem fazer a inferência dos resultados na academia e no contexto social em que estamos inseridos.

Os sujeitos da nossa pesquisa[5] consistiram em: uma coordenadora, quatro professores formadores, sendo estes os docentes que trabalham ministrando cursos no NTM, um técnico e quatro professores cursistas, que são os que fazem cursos no NTM. Todos estes possibilitaram subsídios para o nosso estudo, respaldando-se em entrevistas semiestruturadas.

Minayo (2009) discorre que entrevista é entendida um dos procedimentos mais frequentes no trabalho de campo, já que, por meio dela, o pesquisador adquire informações advindas dos discursos dos atores. Ainda, aconselha-nos que a entrevista não pode ser considerada uma conversa despretensiosa, pois através dos relatos dos sujeitos construímos fontes de conhecimento a partir de sua vivência na determinada realidade.

> Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...] que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Nesse sentido, o instrumento da entrevista semiestruturada oportuniza a interação interpessoal entre o pesquisador e o sujeito investigado e a construção de perguntas flexíveis. Optamos pela entrevista semiestruturada por privilegiar as vantagens da relação intersubjetiva entre o pesquisador e o pesquisado, permitindo o contato direto com os sujeitos e obtendo um grau de profundidade nos elementos recolhidos.

Podemos perceber nos diversos discursos as possibilidades de transformação da política do ProInfo em cada sujeito envolvido. A entrevista tratou de questões desde a formação, a experiência profissional e os relatos da vivência na gestão e na docência, que poderão consistir em marcas de recontextualização que possibilitam a concretização desse programa.

1.4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Na imersão no contexto da prática, ouvimos os discursos da equipe do NTM e ainda de professores da rede municipal de ensino que estavam participando dos cursos ofertados no período da observação nos semestres de 2015.1 e 2016.1. Em linhas gerais, organizamos os sujeitos entrevistados em dois grupos. O primeiro é constituído pelos 6 (seis) entrevistados que atuam no NTM, sendo uma coordenadora, um técnico e quatro professoras formadoras. Já

[5] A identificação das falas dos sujeitos, conforme negociado durante as entrevistas, constituiu-se pelo sobrenome de cada partícipe da pesquisa, com exceção da professora M.S.S., que solicitou para que utilizasse como identificação as iniciais do seu nome.

o segundo grupo é composto por 4 (quatro) professoras da rede municipal de ensino de Mossoró que estavam envolvidas nos cursos de formação continuada do NTM.

Vale salientar que a escuta das vozes dos docentes da rede municipal se originou pela necessidade de conhecermos os impactos da política de formação existente no Núcleo na visão de sujeitos que são afetados pela prática docente nessa instância.

Para a realização das entrevistas, desenvolvemos 3 (três) formas de aproximação com os sujeitos da pesquisa. No primeiro momento, procuramos os participantes para apresentar nossa pesquisa e conversamos sobre a disponibilidade de dia e horário para a realização da entrevista; na segunda aproximação, realizamos a entrevista, que foi marcada seguindo o dia, o horário e o local sugeridos pelos próprios atores da pesquisa; o terceiro momento, por fim, foi a devolutiva da entrevista para sua validação. Esses percursos fazem menção ao que Szymanski, Almeida e Pradini (2011) trazem como elementos na condução de uma entrevista na educação, seguida de uma prática reflexiva tanto pelo pesquisador quanto pelo participante, que tem acesso ao seu discurso construído no processo da entrevista.

Já os critérios de seleção dos professores cursistas ocorreram em *insight* durante a observação, pois na inserção nos cursos de formação pudemos acompanhar todo o processo formativo construído. Desse modo, optamos por selecionar docentes que se identificaram e avançaram em suas concepções acerca das tecnologias educacionais e em seu reconhecimento, pela necessidade de inseri-las na sua prática educativa, estimuladas e imbricadas no fazer da prática do curso, sendo orientados pelos professores formadores.

Desses depoentes, selecionamos duas professoras de idade e tempo de função diversificados, sendo que uma havia assumido a profissão docente no último concurso da prefeitura municipal de Mossoró, realizado em 2015. Também ficamos sabendo na observação que havia uma professora que estava integrando o curso, porém, já havia recebido aprovação da aposentadoria, a qual também elegemos para compor a nossa pesquisa. Em conversas informais, uma das razões da grande procura de professores pelos cursos do NTM é a ascensão de classe.

Em Mossoró, há uma política de plano de cargos de salário em que a cada 3 anos o docente pode elevar de classe. De acordo com a Lei Complementar n. 070, de 26 de abril de 2012, do Munícipio, que traz as classes como constituintes de promoção da carreira do titular de cargo de professor e trabalhador em educação, com direito à progressão funcional, uma das possibilidades de aumento de salário é o plano de carreira do município, o qual proporciona a mudança de classe quando se certifica que o docente está em atividades de formação continuada. Em virtude de as atividades de formação continuada contribuírem para a ascensão

de classe, vemos que na política de valorização do profissional da educação no município há um incentivo financeiro para os docentes na busca pela formação.

No período da observação, escolhemos a professora Gualberto, que estava participando do curso redes de aprendizagem, a professora Bessa, do curso da lousa digital, e as a professoras Andrade e Zeuda, do curso de introdução à educação digital. Os cursos redes de aprendizagem e introdução à educação digital são provenientes do ProInfo, já o curso lousa digital foi construído pelo Núcleo para trabalhar com escolas contempladas com o kit da lousa digital.

O Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e "tem como objetivo capacitar os profissionais da educação da Rede Municipal no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com vistas a contribuir para sua inserção no processo ensino-aprendizagem" (MOSSORÓ, 2016, p. 2).

Atualmente, seu quadro funcional conta com uma equipe composta por um coordenador-multiplicador, quatro professores multiplicadores/formadores e um suporte técnico, todos servidores efetivos da rede municipal e sujeitos da nossa pesquisa. Nesse sentido, para conhecermos esses partícipes, trazemos no quadro a seguir as identificações profissionais e de formação dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 4 – Dados de identificação profissional dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	**Graduação**	**Pós-graduação**	**Cargo**	**Função**	**Tempo de Serviço na Instituição que atua**
Marques	Pedagogia	Esp. Informática aplicada. Esp. Mídias na Educação.	Professora	Coordenadora do NTM e professora formadora.	8 anos no NTM
Silva	Técnica em Gestão Pública		Auxiliar de Serviços Gerais	Suporte técnico do NTM	8 anos no NTM
Chagas	Pedagogia	Esp. Psicopedagogia. Esp. Tecnologia em Educação. Mestra em Ambiente, tecnologia e sociedade.	Professora	Professora formadora do NTM	6 anos no NTM
Pereira	Gestão em Recursos Humanos		Merendeira	Monitora do NTM	3 anos no NTM
M.S.S	Letras Inglês Língua	Esp. Pesquisa Educacional. Esp.	Professora de língua	Professora formadora do	3 anos no NTM

	Portuguesa	Tecnologias na Educação	inglesa	NTM	
Fernandes	Pedagogia	Esp. Psicologia Escolar e da aprendizagem.	Supervisora pedagógica	Professora formadora do NTM	1 ano no NTM
Gualberto	Comunicação Social. Pedagogia	Esp. Psicopedagogia	Professora	Professora	29 anos na Escola do Munícipio.
Bessa	Pedagogia	Esp. Psicologia da aprendizagem	Professora	Professora dos anos iniciais	1 ano e 6 meses na Escola do Munícipio.
Andrade	Pedagogia	Esp. Psicopedagogia	Professora	Professora	10 anos na Escola do Munícipio.
Zeuda	Pedagogia	Esp. Educação Infantil.	Professora	Professora	33 anos na Escola do Munícipio.

Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Contar com todos esses atores nos fez evidenciar o desdobramento das ações do NTM, desde as intencionalidades governamentais, do processo de materialização e construção de novas práticas no lócus da pesquisa, até a prática docente, tendo em vista que o ProInfo também é uma proposta de formação de professores, portanto, convém ouvi-los e saber das suas afetações na mediação do Núcleo em sua realidade educacional.

Conforme o quadro acima, observamos que as professoras têm uma longa vivência na profissão docente, exceto Bessa, que começou a dar aula após a sua aprovação no último concurso do município, que ocorreu em 2013. Vemos também que a formação continuada não se encerrou somente na *stricto sensu*, afirmando a necessidade da busca pela formação continuada para acompanharem as discussões atuais da educação, não se fechando somente no comodismo, mas procurando constantemente aprender.

É possível identificarmos no quadro acima que todos os sujeitos da pesquisa possuem graduação, sendo que apenas dois que trabalham no NTM ainda não possuem especialização, mas ressaltaram durante as entrevistas o interesse em obter a formação *stricto sensu*. Observamos ainda que uma docente possui mestrado e que os sujeitos que trabalham na educação estão com sua formação inicial e continuada relacionada à sua ação prática. Assim, consideramos a relevância de uma formação em nível superior, a qual dá o apoio necessário à sua prática, quando esta pode se atrelar ao tipo de função exercida no contexto social. Reafirmamos, junto ao Art. 62º na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a importância da formação dos profissionais da educação:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 28).

A partir da explanação da LDB no que concerne à formação, corroboramos a importância e a abertura para ampliação de cursos de formação continuada, atendendo ao interesse e à necessidade dos profissionais que desejam expandir seus estudos. Nessa discussão, fazemos menção à formação de Silva, exposta no quadro. Sua formação superior como Tecnóloga em Gestão Pública foi pela Universidade Potiguar (UnP), em convênio com a Escola de Governo do Estado do Rio Grande do Norte, que tem o objetivo de promover a valorização e o desenvolvimento do servido público por meio de um programa permanente de capacitação.

Foi enfatizado na entrevista que há uma formação continuada de técnico em multimeios proporcionada pelo Pró-funcionário, outra parceria entre o Governo Federal e os Municípios e Estados que qualifica os funcionários para o trabalho com multimeios. Vale ressaltar que essas formações aconteceram para servidor do Estado.

Além disso, a professora M.S.S. apontou que a sua formação continuada em Tecnologia na Educação, curso a distância oferecido pela (PUC- RJ), foi realizada como pré-requisito para atuar no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Mossoró, caracterizando-se como um convênio do Governo do Estado com a PUC do Rio de Janeiro.

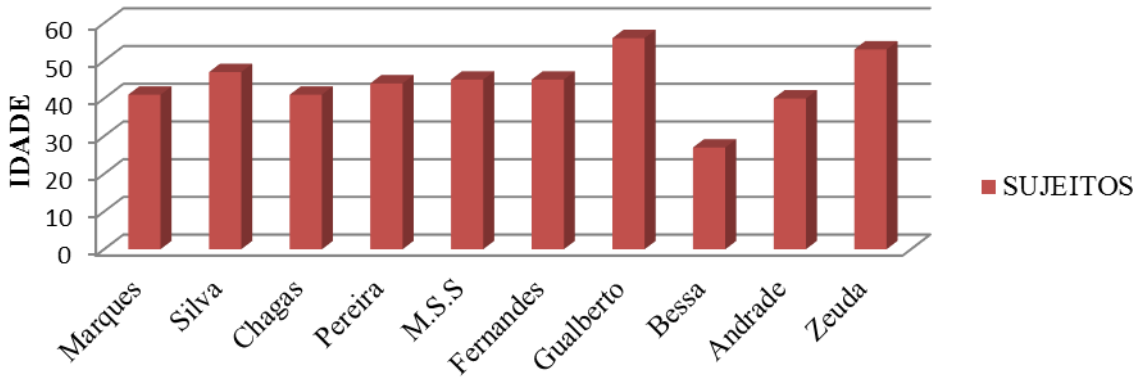
Nesses dois atores, podemos perceber a importância da efetivação da LDB, supracitada acima, em seu Art. 62, que destaca a garantia da formação do sujeito, seja por meio de curso profissional, seja mediante cursos superiores de graduação ou tecnológicos. Em se tratando de formação continuada, no processo das entrevistas, podemos ficar conscientes de que os sujeitos dos Núcleos de Tecnologias Educacionais são de responsabilidade também dos estados e municípios que os adotam. Recebemos esse dado na fala de um dos sujeitos, que afirma: “Essa parte da formação não é responsabilidade do ProInfo, é do estado e do município. Por exemplo, no NTE, minha formação quem pagou foi o estado. O estado que possibilitou, fez o convênio com a PUC do Rio de Janeiro” (M.S.S., março de 2016).

Trazemos para essa apresentação também a idade dos sujeitos. Consideramos um dado pertinente, pois pensar o tempo dos sujeitos que atuam com tecnologias ou outros que estão buscando apropriar-se da ideia nos faz refletir sobre a classificação de geração Polegarzinha. Em uma entrevista concedida a Santos (2015), o autor Michel Serres traz suas compreensões acerca dessa geração: “A Polegarzinha é uma nova pessoa, que vive em um mundo implicado

pelo digital. Um velho senhor, ele utiliza o digital como uma ferramenta exterior, ele não está no mundo digital. Há um mundo novo que está surgindo" (SANTOS, 2015, p. 256).

Nos moldes de uma geração Polegarzinha, os sujeitos da nossa pesquisa, apesar de não pertencerem a ela, adotam práticas que requerem habilidade, agilidade e rapidez com as tecnologias, pelo fato de já estarem numa conjuntura de tecnologias móveis e digitais. Desse modo, apresentamos em um gráfico as respectivas idades dos sujeitos, seguidas, posteriormente, de sua geração.

Gráfico 2 – Idade dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados coletados nas entrevistas.

O gráfico acima mostra as idades dos 6 (seis) sujeitos atuantes no NTM e dos 4 (quatro) docentes do município. Podemos perceber que eles nasceram em uma outra geração, mas que se apropriaram dos recursos tecnológicos, passando a ser considerados imigrantes digitais (PRENSKI, 2001) e a operarem com as tecnologias (PRENSKI, 2001) e operarem com as tecnologias. Nessa perspectiva, dão relevância à ampliação de seus conhecimentos para as discussões atuais, por se tratarem de sujeitos que possuem uma vasta experiência profissional, compreendendo que a busca pelo saber nunca está acabada.

1.5 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo introdutório apresenta as motivações, as escolhas e as trajetórias da pesquisa, que impulsionarão o estudo proposto. Percorremos pela problematização do estudo, trazendo a escolha da abordagem teórico-metodológica, expomos pesquisas já consolidadas sobre a temática que permeia o nosso estudo e discorremos ainda sobre o contexto empírico da nossa pesquisa, traçando o percurso metodológico.

O segundo capítulo expõe a abordagem teórico-metodológica do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, construída a partir de três contextos principais: contexto de influência, de produção de texto e da prática. Apresentamos a recontextualização como conceito chave do estudo, em que discorremos sobre a importância de se reconhecer as interpretações que os profissionais que atuam no contexto da prática realizam para atrelar o texto à prática. Nesse capítulo, apresentamos o processo de criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional no Brasil, buscando evidenciar as mudanças e as permanências na produção do texto e na prática desse espaço.

Uma das pretensões oficiais do ProInfo, segundo Brasil (2007), é que o NTM seja considerado uma instituição descentralizada para atuar em contextos municipais e estaduais para operacionalização das ações do ProInfo. Por esse viés, revelamos, a partir da pesquisa empírica feita no NTM, seguida das entrevistas, observações e análise documental em que as intenções descentralizadoras têm se manifestado na prática como desconcentração de responsabilidade, sem maiores interferências e diálogo entre o contexto local e nacional.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró como sendo o contexto da prática deste estudo. A apresentação ocorre a partir do espaço observado e dos sujeitos da pesquisa. Esse capítulo discute ainda sobre a formação dos professores multiplicadores/formadores, que têm a incumbência de formar professores, perguntando-se: quem forma os formadores? Atentamos para o programa ProInfo, que ora dispõe em seus documentos oficiais o compromisso com a capacitação desses profissionais. Ainda, discorremos a respeito das principais dificuldades e enfrentamentos vivenciados no contexto da prática, tendo em vista que em todo o campo de atuação política há conflitos e embates

O quarto capítulo discorre acerca dos principais resultados da pesquisa, atrelados ao debate teórico, bem como ao cruzamento das metodologias usadas no estudo, vislumbrando os processos de recontextualização e salientando as possíveis recriações no contexto do NTM. Nosso estudo aponta que a atuação do NTM não faz do programa ProInfo uma prática instrumentalista, mas considera as ressignificações que os professores apreendem em

consonância com as potencialidades pedagógicas dos recursos tecnológicos propensas no âmbito escolar. Nas considerações do estudo, lançamos o olhar para nossa pesquisa e seus alcances, apontando os principais achados e a relevância do estudo.

2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS EM CONTEXTO: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

> O ciclo não precisa ser usado de forma uniforme, mas é um lugar para começar e um lugar onde requer uma mudança na concepção do que as políticas são (informação verbal[6]).

Este capítulo tem a pretensão de promover um debate acerca da abordagem do Ciclo de Política em Contexto, construída pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (1992), para a análise da trajetória das políticas, bem como de compreender como se (re)constroem as inter-relações entre a influência, a produção e a materialização das políticas e/ou programas.

Fazemos o debate sobre o conceito de recontextualização, utilizado no estudo das políticas educacionais, e o relacionamos com a proposta de criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais, especificamente o NTM de Mossoró.

2.1 Recontextualização das políticas: um debate conceitual

Neste item, faremos a apresentação do que entendemos como recontextualização, categoria fundante do nosso trabalho. De antemão, buscamos afirmá-la a partir do debruçar-se sobre a recontextualização, defendendo que o NTM traduz o programa em um processo de recontextualização. Este se produz quando o discurso oficial do ProInfo é deslocado para o contexto da prática do NTM, por meio da recriação de um espaço de negociação entre os diferentes interesses do global ProInfo e do local NTM.

Nosso entendimento, para fins deste estudo, é o de que a recontextualização se refere às transformações políticas na circulação dos textos, nas interpretações e nas apropriações deslocadas no espaço da prática: "No processo de recontextualização, as políticas são reinterpretadas e adaptadas ao contexto" (MAINARDES, 2007, p. 44). Dessa forma, o processo de recontextualização presente no ciclo de políticas fortalece a ideia de que as políticas não são construções verticalizadas, mas sofrem interferências dos sujeitos em cada contexto abarcado.

Iniciamos o debate afirmando que o entendimento acerca das políticas não é único, mas multiforme e com significados diversos. Porém, na maioria das vezes, a formação de políticas educacionais tem sido coordenada pelo Estado em ação conjunta com a sociedade

[6] Palestra proferida por Stephen Ball sobre Ciclo de Políticas/Análise Política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 2009.

civil e a sociedade política, para pensar criações de políticas que em suma gerenciem, avaliem e controlem a educação.

No entanto, apesar dos delineamentos oficiais prescritos na conjuntura política, esta não pode controlar as releituras e interpretações produzidas. Dessa feita, concordamos com o seguinte pensamento: "Entendemos política como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições e salas de aula" (BRAUN; MEGUIRE; BALL, 2010, p. 3).

Esse entendimento revelado pelos autores nos remete à reflexão de que as políticas estão continuamente sujeitas às diversas interpretações de modos criativos, em vez de pensarem os sujeitos que operam de forma prática apenas como executores, sem interferência direta nas políticas. Ao considerarmos os atores das instituições educativas como também fazedores de políticas, ultrapassamos o entendimento de políticas como aquelas que se configuram apenas em documento oficiais. "Em nossas escolas, encontramos evidências de políticas não escritas e que, apesar disso, constituem e mudam práticas educacionais" (BRAUN; MEGUIRE; BALL, 2010, p. 5).

Pautados na compreensão revelada, cremos na existência de políticas como sendo toda e qualquer ação que altera e transforma práticas educacionais, sejam elas criadas no próprio espaço educativo, sejam aquelas que chegam até nós com intenções de transformação da ação docente.

Dito isso, defendemos que as políticas não são pensadas em blocos, elas são processos, práticas e produções culturais desenvolvidas por sujeitos que se constituem enquanto seres sociais e políticos, interferindo, portanto, no seu modo de concretização. Nesse sentido, a visão restrita de entender os sujeitos como implementadores de política sem interferência direta nas ações é desmistificada.

Os sujeitos possuem papel ativo nas políticas e nas práticas, eles conseguem transformar, por isso, são sujeitos que recontextualizam a política. Cremos que as políticas criam oportunidades para serem materializadas, no entanto, as possibilidades de sua constituição, apesar de serem reduzidas ou modificadas, são concretizadas por sujeitos que intervêm no modo como elas são implantadas.

> As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e

> constrangimento materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Todas essas atribuições apresentadas por Ball e Mainardes (2011), que permeiam a conjuntura política, incidem no fato de que a produção política envolve (des)articulações, isto é, uma construção que envolve sujeitos, carregados de intenções e princípios, para modificar uma determinada realidade, a partir de intenções organizadas, surgindo os conflitos. Pelo fato de as políticas se movimentarem, os estudos de Ball e Bowe (1992) trazem a compreensão de que elas estão em um processo cíclico e contínuo e de que a prática é um texto de ação que se reconfigura e se transforma em um processo de constante recontextualização.

É salutar evidenciarmos que a concepção de recontextualização presente no estudo das políticas educacionais é uma releitura das pesquisas de Berstein, que traz em sua análise a recontextualização como um dos momentos em que o discurso pedagógico é modificado. A partir do conceito de recontextualização construído em uma matriz estrutural por Berstein, Ball (1992) apresenta, para o campo das pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares:

> Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 32).

A partir das colocações dos autores, evidenciamos que Basil Berstein (1996), em uma visão hierárquica, compreende o conhecimento como um campo de produção, recontextualização e reprodução na instituição da educação. O campo pedagógico, em uma determinada disciplina ou área do saber, é produzido, recontextualizado e reproduzido pelos sujeitos. Partindo dessa concepção de recontextualização, Ball (1994) aprofunda o debate das políticas educacionais, apropriando-se da ideia de recontextualização, porém, não a entendendo como uma matriz hierarquizada, mas como inerente no processo de produção e construção das políticas, sendo esse conceito evidenciado para entender as múltiplas reinterpretações dos textos e discursos no movimento da política educacional.

> É nela que Ball busca aprofundar a trajetória de Berstein valorizando a recontextualização como inerente aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis de produção das políticas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Nessa ótica, a recontextualização das políticas ocorre tanto na circulação dos textos, na medida em que são lidos e interpretados, quanto na apropriação das políticas, em que a sua concretização provoca a mudança, a resistência e a transformação. As políticas são resultantes da recontextualização na medida em que a circulação dos textos e discursos políticos buscam se aproximar dos diversos contextos, deslocando-se do local em que foi criado para outro local, que será produzido. "Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado [...] e relacionado com outros discursos e depois é relocado" (BERNSTEIN, 1996, p. 259 *apud* MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43).

Nesse sentido, os atores que estão inseridos nos espaços em que a política educacional é colocada em prática, os sujeitos a transformam e a (des)organizam, de acordo com a sua necessidade local. "Ball e colaboradores conferem à noção de recontextualização, no registro de Bernstein, uma dinâmica mais criativa, capaz de garantir um caráter híbrido ao processo de atuação" (LOPES, 2016, p. 7). A partir desse pensamento, cremos que a recontextualização ocorre já no momento em que as políticas estão sendo criadas e ganhando legitimidade, na inter-relação entre os documentos oficiais e a realidade pedagógica da instituição.

Os estudos de Ball (1994) e Ball e Bowe (1992) fazem menção aos processos de recontextualização, assentando a ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo-se como híbridos culturais (LOPES, 2013). Nesse contexto, os atores que estão inseridos nos espaços em que a política educacional é colocada em prática a transformam e a organizam de acordo com a necessidade local.

Neste estudo, a recontextualização incide como conceito chave. Ao acreditarmos que toda proposta política está sujeita a recriação, podemos considerar que a recontextualização do ProInfo, ocorrida no contexto da prática, envolve essa apropriação e adaptação defendida por Ball e Mainardes (2011), na medida em que os atores harmonizam as ações advindas do ProInfo as situações das quais a realidade necessita. É nesse sentido que assumimos essa concepção no nosso estudo, quando evidenciamos a relevância de estarmos ressignificando as políticas para atendermos às demandas exigidas no contexto social em que estamos inseridos.

2.2 Ciclo de políticas em contexto: processos de movimentação da política

> O ponto chave do ciclo não é para ser verdadeiro ou é errado, mas para ser útil (informação verbal[7]).

Neste item, apresentamos a necessidade de pensar as políticas na relação dos diversos contextos. Durante as décadas de 1970 e 1980, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) evidenciam que havia uma forte tendência internacional de modelos lineares de formulação e análise de políticas. A conjuntura política se definia a partir da agenda política, por meio de formulação, adoção, implementação, avaliação e reajuste. Nessa perspectiva, os autores apontam que a análise de políticas eram predominantemente técnicas, ou seja, a construção e materialização das políticas visavam somente atender às especificidades que permeavam a conjuntura política, sem interferência para envolver o espaço de materialização, tampouco contemplar os sujeitos que na sua autonomia poderiam ser atuantes das políticas e não somente passivo delas.

"Parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas e da visão de que as políticas são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares" (BALL, 2011, p. 37). A partir dos anos 1980, surgiram críticas aos modelos lineares e às tendências tecnicistas de análise de políticas. Em seguida, várias abordagens foram formuladas por autores de diversos países, com evidência para o contexto no qual as políticas são formuladas. Com as críticas acerca da linearidade das políticas, surgiram aspectos que tinham como objetivo ampliar os referenciais analíticos das políticas.

> Em geral, esses referenciais pretendiam superar os modelos lineares de análise [...]. Os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros) (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155).

O contexto econômico, social, político e o espaço da instituição escolar ou outro espaço educacional começa a ser levado em consideração no processo de formulação da política, haja vista que as políticas não podem ser decisões isoladas das especificidades locais, aproximando a sua idealização do contexto em que será constituída. Entretanto, cremos que não há uma teoria uniforme para a análise de políticas educacionais, embora todo olhar para a peculiaridade da política envolva o contexto econômico, político e social no qual está inserida.

---

[7] Palestra proferida por Stephen Ball sobre Ciclo de Políticas/Análise Política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 2009.

Dessa maneira, pesquisadores construíram abordagens para a análise das trajetórias de políticas. Dentre eles, destaca-se a de Stephen J. Ball e colaboradores, formulada na década de 1990. Uma das inspirações dessa abordagem é a renúncia de modelos de políticas que fazem distinção dos processos de formulação e implementação que não percebem as disputas, os embates e a negociação de conflitos nos processos políticos.

> O ciclo de políticas adota uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micro políticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos (MAINARDES, 2006, p. 58).

Mainardes (2006) apresenta as contribuições do ciclo de políticas, fazendo menção à desconstrução de conceitos. Dessa forma, uma das vantagens consiste na superação da produção e da implementação de análise, pensando para além do controle estatal, desvinculado de compreensões políticas que tomam o Estado como o centro (estadocêntricas). Ball e Bowe (1992) chamam a atenção para as consequências negativas de abordagens *top down* (de cima para baixo), nas quais as teorias centradas com exclusividade no Estado servem ao propósito ideológico de minimizar o poder dos sujeitos nas decisões políticas (POWER, 2011).

Consideramos pertinente o entendimento de que as políticas não são formuladas com especificidade pelo Estado como um processo autoritário, pois os sujeitos nos espaços contemplados com a política possuem apenas a função de implementá-las, sem haver qualquer diálogo entre essas instâncias. Todavia, é importante destacar que, ao nos inserirmos no estudo dessa abordagem, concordamos com Lopes e Macedo (2011), quando, em seus escritos, explicam que Ball (1994) reconhece a importância da análise do Estado no contexto do ciclo de políticas, embora, quando lidamos, sobretudo, com política educacional não possamos nos limitar ao controle estatal.

Os sujeitos, na interação da política proposta com o contexto em que está inserida, ressignificam em suas práticas a ação da política proposta nos documentos oficiais. Não somente recebem ordens para os processos de implementação de políticas, mas também, em suas disputas e embates, levam em consideração as ressignificações construídas, as interpretações e as (des)articulações. Ball (2009), em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres, em que os

pesquisadores participavam da Reunião Anual da Associação Britânica de Pesquisa Educacional, ao ser questionado sobre a abordagem do ciclo de políticas revela:

> O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são "feitas", usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*) (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Chamamos a atenção para duas reflexões feitas nessa fala de Ball: uma diz respeito ao fato de que essa abordagem não tem a preocupação de descrever políticas, mas traz a ideia do ciclo como uma probabilidade de pensar sobre a produção destas. Por esse motivo, cabe a noção de um Ciclo de Políticas em Contexto, que vai se entrelaçando no fazer da atuação, caracterizando-se como outro fator relevante no entendimento do ciclo. "Ball usou este termo [*atuação*] para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas" (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315). O sentido teatral da atuação dos sujeitos, no campo das interpretações que traduzem o campo das políticas, auxilia-nos a compreender que, em um texto político, os atores a representam de diferentes formas no fazer político.

Na entrevista concedida, Ball traz a concepção de atuação, imbricado nos sujeitos, quando estes operam com as práticas.

> É um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Nessa assertiva, podemos entender que os sujeitos, ao estarem no contexto da prática, tornam esse lugar num cenário educacional, em que, ao lerem os textos políticos, incorporam o debate como atores políticos em um fazer criativo. Desse modo, usamos o conceito de atuação no nosso estudo, entendendo que os sujeitos do NTM operam num processo de atuação, por estarem em um espaço em que constantes deliberações políticas emergem para mediar com os professores da rede municipal de ensino. Essas nuances de atendimento ao contexto local, sendo norteado por ações pensadas por outrem, dão liberdade aos sujeitos de se tornarem atores e construírem um papel de interpretação dos textos políticos, operando com estes na sua prática pedagógica.

Trazemos nesta pesquisa a atuação dos profissionais que fazem parte do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), no processo de recontextualização do ProInfo, interpretadas pelos docentes no contexto da prática, indo além de demandas providas do programa do governo federal, visto que a leitura feita do ProInfo pelos sujeitos atuantes no NTM se dá a partir das concepções que têm da realidade, ajustando-a à prática.

Nesse entendimento, partimos para o aprofundamento do Ciclo de Políticas em Contexto definidos por Ball e Bowe (1992), visando compreender programas e políticas educacionais em suas interconexões. Ball e Bowe (1992) apresentam a análise das políticas considerando cinco contextos: contexto de influência; contexto da produção de texto; contexto da prática; contexto dos resultados; e contexto de estratégia política. Na produção dos contextos, é importante frisar que "elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

A priori, os pesquisadores Ball e Bowe (1992) caracterizam as políticas a partir de um ciclo político constituído por três arenas ou facetas, quais sejam: política proposta; política de fato; e política em uso.

Mainardes (2006) descreve que a *política proposta* refere-se à política oficial, que está relacionada desde as intenções do governo até as finalidades das escolas onde as políticas fluem. A *política de fato* constitui-se pelos textos políticos que dão configuração à política proposta. Por último, a *política em uso* trata dos discursos e das práticas institucionais que emergem do processo de incorporação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Posteriormente, Ball e Bowe (1992) perceberam a inflexibilidade que constava nas arenas ou facetas que impediam de visualizar o jogo político e o hibridismo das políticas. Mainardes (2006) nos traz a percepção de que esse processo inicial de abordagem não consegue abarcar a variedade de intenções e disputas que também influenciam e dão vida ao processo político.

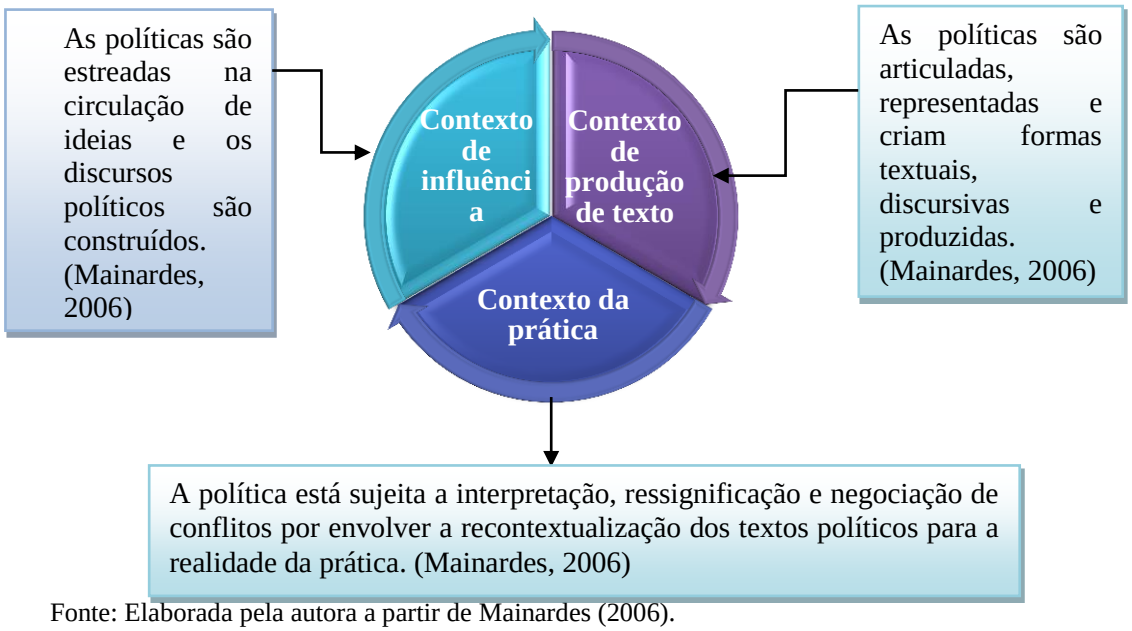
No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Ball e Bowe apresentaram uma versão mais rebuscada do ciclo de políticas. Nessa obra, os autores propuseram um ciclo contínuo composto agora por três contextos principais: "Os contextos de influência, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre passíveis de recontextualização" (LOPES, 2013, p. 7). Um dos processos pertinentes dessa proposta é pensar as políticas considerando as articulações e interpretações que os sujeitos constroem.

Desse modo, esse modelo de ciclo de políticas em arenas foi substituído por um ciclo contínuo em contextos. Nessa compreensão, foi ampliada a ideia de que não é somente o governo que tem políticas, mas as instituições também as possuem e podem influenciar no seu contexto de elaboração e construção. As pessoas nas suas práticas constroem políticas, e isso não estava bem definido no ciclo contínuo de arenas ou facetas.

Uma das dinâmicas entrelaçadas nos contextos é que as políticas estão em constante movimento e que a produção das políticas não se encerra em um contexto específico, mas circula no cerne de cada contexto, sofrendo reformulações pelos sujeitos envolvidos.

Para visualizarmos o movimento cíclico das políticas, elaboramos uma figura, a partir dos estudos feitos, sobre os contextos principais do ciclo de políticas.

Figura 1 – Esquema de representação dos principais contextos do ciclo de políticas de Ball e Colaboradores (1992)



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Mainardes (2006).

Além dos três contextos principais, em 1994, Ball ampliou a sua proposta, acrescentando ainda os contextos dos *resultados e efeitos e o contexto da estratégia política*. Mainardes (2006) afirma que eles reforçam a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Apesar de *estratégia política* envolver atividades sociais e políticas para combater a desigualdade de justiça, que em sua maioria são criadas pelas próprias políticas, estes dois últimos contextos não se consolidam de fato como distintos, pelo fato que o contexto de que são resultados e efeitos de uma ampliação do contexto da prática e do contexto de estratégia política, retornando ao contexto de influência.

Sobre os cincos contextos, Ball, em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), ao discutir acerca das pesquisas que se detêm apenas aos contextos primários, foi questionado a respeito da ausência de mais debate sobre esses dois últimos contextos. Nesse sentido, Ball apontou que estes deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente, pelo fato de os resultados e efeitos já serem uma extensão da prática e toda a estratégia política ser acoplada no contexto da influência, já que os discursos políticos são alterados e transformados em um jogo de estratégias para a legitimação.

Todavia, neste estudo, fazemos a apresentação dos contextos apresentados por Mainardes (2006), enfatizando que a sua exposição neste estudo, apesar de se constituir didaticamente separada, entrecruza-se em todo o processo de construção das políticas. Todavia, o nosso enfoque será no contexto da prática, especificamente no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal.

Na abordagem do ciclo, o primeiro contexto é o de "influência". Neste, as políticas são movimentadas pela circulação de ideias e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto, as políticas são sinalizadas para serem arquitetadas, assim, há uma tendência para grupos de interesses pautados no uso das redes sociais que disputam em conflitos para serem influenciadores nas decisões das políticas públicas educacionais e sociais. Entretanto, Ball e Mainardes (2011) recomendam um cuidado para não pensarmos que as políticas são feitas com exclusividade no mesmo contexto. A produção de políticas não nasce e se encerra em um mesmo contexto, o que retiraria todo o seu caráter cíclico.

Dessa forma, podemos enfatizar a relação com as organizações internacionais educacionais, que também interferem diretamente na construção das políticas educacionais nacionais: "Há muitas pessoas envolvidas nesse universo de movimentar a política no globo. Ex.: Banco Mundial, UNESCO. As agências multinacionais são importantes nas políticas educacionais de países do mundo todo" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 54).

É sabido que a internacionalização das políticas atua com empréstimos educacionais, decorrentes de fornecimento de orientações em termos de políticas educacionais e/ou financeiras por parte das agências internacionais. O processo de internacionalização proporciona influências e modificações das políticas educacionais em diversos países, regiões e/ou lugares. Dessa forma, Akkari (2011) destaca que o processo de internacionalização produz tensões conflituosas nas políticas nacionais de educação, vindo a tornar complexa a articulação entre as exigências nacionais e os imperativos internacionais. Portanto, o contexto de influência nas políticas nacionais de educação desenvolve embates nas suas interpretações, as quais também são oriundas de orientações internacionais.

Nessa conjuntura do contexto de influência, constatamos que dele emergem os princípios gerais das políticas educacionais, os quais podem vir de diversos grupos de interesses, tanto nacionais quanto internacionais. Portanto, o processo de (re)elaboração das políticas sofre variadas intervenções.

> O processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de *bricolagem*. Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canabalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça minimamente funcionar (BALL; MAINARDES, 2000, p. 132).

Diante da exposição das ideias, ressaltamos que as políticas, em diversos segmentos, sofrem influências de empréstimos educacionais de outros espaços de produção de pesquisas, porém, tais influências primordiais poderiam emergir dos espaços onde a política passa a ser afetada. Portanto, pela diversidade de disputas e embates nesse contexto, "os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto de luta por hegemonia" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). Nessa luta, para ganhar legitimidade e hegemonia nos discursos circulados, as influências vão se configurar no contexto de produção de texto, tendo em vista que esses contextos possuem caráter "simbiótico".

> A passagem do contexto de influência para os contextos de produção de texto político e da prática é marcada pela ideia de representação. Os textos políticos são vistos por autores (Ball, Bowe; Gold, 1992) "como representação política" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257).

Conforme enunciam os autores, a passagem da circulação dos discursos para uma representação textual das políticas ocorre no contexto de "produção de texto político", no qual as políticas são articuladas e representadas e criam formas textuais, discursivas e produzidas. Por resultarem de disputas e acordos dos grupos de interesses que atuam em diversos setores da produção dos textos, geram enfrentamento para a sua representação. "Quando as políticas saem do contexto de influência elas entram no mundo da prática, estão sujeitas aos processos de produção de textos, processos de tradução e recontextualização das políticas" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 56). Nesse sentido, os sujeitos que atuam nesse contexto competem para controlar as representações da política e o seu processo de recontextualização, mas eles podem agir de modo contraditório, por não estarem internamente coerentes com as decisões tomadas.

> Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).

Mainardes (2006) alerta que nesse contexto os textos produzidos podem tomar formas de textos legais oficiais ou até mesmo de pronunciamento, vídeos, dentre outros. Entretanto, eles não se tornam acabados no momento das prescrições textuais, tendo em vista que nenhuma política está imune a leituras e interpretações. O autor supracitado aponta que os textos precisam ser lidos e interpretados em relação ao tempo e ao local de sua produção.

> A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência de produção de texto de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 2010, p. 132).

O pensamento de Ball (2010), acima citado, expressa a complexidade que envolve a construção das políticas. Todo o processo de produção de texto engloba a negociação de conflitos e a legitimidade de algumas vozes. Essas produções políticas não se encerram no processo da construção textual, já que são modificadas durante a disseminação das ideologias resultantes das influências recebidas da sociedade civil, do Estado ou das comunidades escolares. Desse modo, percebemos que nenhuma política está imune a releituras ou a ser remodelada, do mesmo modo que essas alterações acontecem no contexto da prática.

Nesse molde de acoplamento dos contextos, surge o *contexto da prática*, no qual a política está sujeita a interpretação, ressignificação e negociação de conflitos, por envolver a recontextualização dos textos políticos para a realidade da prática. A prática é, assim, o lugar em que "as consequências 'reais' [dos textos] [...] são experienciadas [...], a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 21). Pensar o lugar da prática como espaço em que as consequências reais são verdadeiramente vivenciadas nos faz perceber a relevância dos estudos que enfatizam esse ambiente, entendendo, sobretudo, que na prática podemos encontrar evidência dos textos políticos, os quais não estão livres das intervenções locais.

A política no âmbito educacional local é reajustada em cada instituição na sua singularidade e particularidade. Esse contexto é o espaço crucial no qual a política produz

efeitos e consequências que podem representar mutações e alterações significativas na política original. Nesse sentido, conforme ressaltado nos estudos de Mainardes (2006), o ponto-chave do contexto da prática tem a ver com o entendimento de que as políticas estão sujeitas à recriação.

Nessa concepção, é interessante atentarmos para o papel dos atores inseridos na prática, conforme a citação a seguir:

> Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

A partir da discussão apresentada, entendemos que a recontextualização das políticas para o contexto da prática é permeada pelas histórias de vida, experiências, valores, sendo essas implicações carregadas de intenções que incidem no jogo político. Portanto, nessa arena de construção das políticas, os sujeitos desempenham em suas ações o processo de (re)interpretação das políticas educacionais.

Não podemos compreender o contexto da prática como uma etapa de implementação de políticas em que os sujeitos que atuam nessa execução estariam com suas funções limitadas a atender as exigências dos formuladores das políticas como controladores de todo o processo organizacional, político e pedagógico, desconsiderando a influência dos sujeitos na materialização das políticas. Portanto, entendemos que os sujeitos inseridos na prática são atuantes na produção das políticas.

A esse respeito, destacamos uma entrevista de Ball concedida a Mainardes e Marcondes (2009), na qual o autor aponta toda a simetria entre os contextos, que podem ser alinhados:

> Dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes

> interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Pensar o entrecruzamento dos contextos no contexto da prática nos faz refletir sobre a inter-relação entre eles, na medida em que visualizamos na prática o contexto de influência, que aparece no momento da interpretação das políticas, em que os discursos são ouvidos e alguns ganham legitimidade. No contexto da prática, podemos encontrar o contexto da influência, uma vez que os discursos são construídos para a elaboração de políticas. Além disso, visualizamos a produção de texto quando os sujeitos se organizam e constroem seus próprios regimentos e documentos norteadores da sua prática, atuando na decodificação dos textos como leitores praticantes.

A partir da produção do ciclo contínuo de políticas em contexto, numa subsequente pesquisa, Ball (1993) traz como necessidade a explicitação da política como texto e como discurso, pelo fato de permear toda a abordagem dos contextos, embora Lopes e Macedo (2011) apontem que Ball reconhece que a formulação da política como discurso ainda não está bem resolvida em suas pesquisas. Porém, trazemos essa compreensão em construção para que possamos refletir sobre o contexto da prática do NTM, em que os textos e os discursos são recontextualizados nas interpretações do programa ProInfo, sendo que este não necessariamente é operacionalizado, como prescreve em seus textos políticos.

Para compreender o entendimento das políticas inseridas no movimento cíclico dos contextos, Ball (1993), posteriormente à construção dos cincos contextos, explicita a configuração das políticas em duas vertentes: política enquanto texto e como discurso, sendo estas correlatas. Efetiva-se a política como discurso quando os atores na produção discursiva, imbuídos do que falam, do que pensam e do lugar onde estão inseridos, estabelecem a legitimação de suas vozes no texto político. A política como texto é, consequentemente, a recriação dos conflitos e embates preestabelecidos no discurso da política, portanto, na negociação do jogo político acontece a legitimação do discurso.

Para Ball (1992), uma política é uma prática cultural, humana, social e histórica marcada pelos contextos, bem como uma produção de discurso, embora cada palavra seja carregada da posição que os sujeitos ocupam nas dinâmicas sociais. Assim, nessa produção discursiva, há a definição do que vai ser o princípio da política, das concepções, das regras, dos objetivos e das metas. Nessa mediação de conflito de ideias, algumas vozes são legitimadas no momento da construção da política como texto.

As políticas não são neutras, uma vez que em sua construção e materialização envolvem conflitos, de modo que os sujeitos disputam decisões a partir de suas crenças e valores, que nem sempre são uniformes, mas apresentam disputas e embates. As relações de poder também são percebidas no jogo político, visto que os sujeitos disputam em suas relações os espaços e conflitos na política. A política também apresenta suas contradições, pois não é neutra ou harmônica, sofrendo conflitos e embates por estar no jogo das negociações, sendo, portanto, processual.

Mainardes (2006), com base em Ball (1992), discorre sobre a compreensão da política como discurso.

> Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se "regimes de verdade". Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros (MAINARDES, 2006, p. 54).

Desse modo, as vozes reconhecidas e legitimadas acabam tornando-se homogeneizadas e dominantes. Nesse caso, no contexto da prática, podemos contemplar o político como discurso, na medida em que, na tomada de decisões concernentes à atuação dos atores no contexto, alguns discursos predominam. "Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 260). Embora a política como discurso possa ser um controle para se chegar ao texto político, não pode haver para esses textos o domínio dos sentidos e significados.

Já a política como texto, decorrente de disputas e acordos entre as vozes ouvidas no discurso, gera múltiplas leituras e resultados de negociações e recontextualização do texto que foi originado. A conceituação de política, conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011), surge nas representações codificadas do discurso. Os textos são produtos das intenções e negociações dentro do discurso político. Portanto, o discurso enfatiza os limites das vozes e o texto propõe o controle da leitura do discurso. Lopes e Macedo (2011) destacam ainda que a política seja compreendida como texto e como discurso, pois todo texto está sujeito à recontextualização produtora de discursos híbridos. "Textos e discursos das políticas são recontextualizados, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente" (LOPES; MACEDO, 2011 p. 266).

Em seus estudos, Mainardes (2007) escreve sobre a política como texto e discurso, conforme abordada nas pesquisas de Ball (1994). Nesse tratamento dado às políticas,

Mainardes (2007) expõe que a política, como o texto físico que chega à escola, já parte de uma história representacional. Porém, seus textos e os leitores, em seu contexto de recepção, também estão conduzidos de história e interpretam, por meio dela, os textos de diferentes formas. As políticas como texto são representações codificadas que emergem enquanto produtos de múltiplas influências e envolvem intenção e negociação.

Mainardes (2007) traz *a priori* um entendimento de discurso que não se restringe ao uso da comunicação verbal, mas, sobretudo, amplia a compreensão de que pode ser originado dependendo do lugar representado, das vozes que podem ser expressas, por essa razão, as políticas podem tornar-se regimes de verdade. Mainardes (2007) ainda traz o entendimento que o texto também é construção de um discurso, pois se origina na negociação do espaço-tempo, sendo oriundo de discursos que foram dominantes e legitimados nas prescrições.

Entretanto, a política como texto e como discurso não se diverge, ao contrário, ela se complementa e interage com a produção das políticas. Entender essa faceta da inter-relação da política como texto e discurso nos ajuda a compreender que, no âmbito do contexto pesquisado, podemos encontrar esses dois momentos entrelaçados, a partir da reconstrução das intencionalidades do programa ProInfo e de outras demandas abarcadas pela Secretaria de Educação do Município de Mossoró (RN), de modo que o NTM pode participar da construção do discurso político para garantir a implantação de ideias e construir seus textos políticos para controlar e equilibrar o discurso apreendido e construído nessa realidade.

A influência inter-relacionada das políticas em textos e discursos promove uma crescente contribuição para o campo das pesquisas educacionais e, ainda, para as que utilizam o conceito de recontextualização, formulado por Basil Berstein, sociólogo inglês, que apresenta a concepção de recontextualização discursiva. Porém, para apropriar-se desse conceito nas políticas educacionais, Ball (1992) traz essa concepção para o campo das políticas educacionais como um processo intrínseco nas mais diversas produções das políticas, potencializando a apropriação e a interpretação.

2.3 Trajetórias dos Núcleos de Tecnologias Educacionais: entre mudanças e permanências

> *As instituições têm seus próprios contextos de influência, no nível do contexto da produção de texto, no outro contexto da prática* (informação verbal[8]).

[8] Palestra proferida por Stephen Ball sobre Ciclo de Políticas/Análise Política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 2009.

Inspiramo-nos na análise de programas e políticas propostos por Ball e Bowe (1992) para compreender os contextos em que a política é produzida, visando entendê-la em sua prática. Temos priorizado em nossos estudos a referência do Ciclo de Políticas em Contexto, que possibilita compreender as relações entre os diversos contextos e permite superar o distanciamento entre a proposta e a implementação. Dessa forma, escolhemos tomar como objeto de análise para este item os documentos que norteiam a orientação da criação do Núcleo de Tecnologia Educacional e ainda o documento de proposta de criação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró. Nestes, encontramos os diversos contextos, inspirando o contexto da prática.

Nossa reflexão é permeada por essa abordagem teórico-metodológica para refletir sobre o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, espaço construído para atender as ações que são decorridas do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), dentre outras demandas educacionais que surgem na realidade do município para o uso das tecnologias na educação.

A construção dos textos políticos dos Núcleos de Tecnologias Educacionais inicia-se com uma concepção e nomenclatura diferenciada do contexto atual. Esses espaços micro de formação para o uso das tecnologias foram criados no ínterim do Programa de Informática na Educação (Proninfe), em 13 de outubro de 1989, pela Portaria Ministerial/GM n. 549. Tal programa foi estruturado na pretensão de construir uma cultura de informática educativa através de propostas de incentivo à capacitação contínua de professores das escolas públicas para ampliar novas estratégias de ensino com recursos tecnológicos.

Nessa conjuntura do (Proninfe), foram criados os Centros de Informática na Educação (CIEDs) em todo o país, para atender desde o ensino fundamental até o ensino superior e a educação especial. Dessa forma, de acordo com o documento oficial do programa (BRASIL, 1994), os Centros se integram para os seguintes espaços de acordo: Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus (CIEd), vinculados a uma Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, cuja função consiste em atender alunos e professores de 1º e 2° graus, alunos de educação especial e comunidade interessada; Centro de Informática na Educação Tecnológica (CIET), vinculado a uma Escola Agrotécnica Federal ou a um Centro Federal de Educação Tecnológica e se destina a formar recursos humanos, a realizar experiências técnico-científicas e a atender alunos e professores da escola à qual estão subordinados; Centro de Informática na Educação Superior (CIES), vinculado a uma universidade, com o objetivo de

realizar pesquisa científica de caráter interdisciplinar e proporcionar a formação de recursos humanos.

Embora o Proninfe tenha ampliado a implantação dos centros para o ensino superior e a educação especial, a estrutura dos Centros necessitava de uma articulação entre o campo local e o global, haja vista que a descentralização pregada pelo programa não estava sendo praticada. Dessa feita, o PronInfe, por não atender suas propostas de articulação do programa com os centros, foi desativado.

> O fim do Proninfe, segundo Almeida Moraes (1996), foi decretado exatamente após uma inédita reunião ampliada da Caie, realizada em julho de 1995, para a qual foram convidados os coordenadores dos Centros de Informática na Educação Superior (Cies), na Educacão Técnica (Ciets) e na Educação de Primeiro e Segundo Graus (Cieds). Os centros reivindicaram maior participação na formulação e gestão da política nacional, a realização de um seminário aberto para discutir informática educativa e a formulação de diretrizes curriculares para subsidiar o uso da informática nas escolas e universidades. Nada foi aceito e imediatamente depois a Caie foi extinta, seguindo-se o fim do Proninfe (CASTRO, 2011, p. 65).

Os Centros de Informática na Educação necessitavam de maior participação dos entes federativos na operacionalização das ações, de modo a atender para além dos interesses governamentais e a lidar com as exigências da realidade na qual estavam inseridos. Esse campo nebuloso de desarticulação entre o contexto da prática e o de produção de texto foi um dos elementos que fortaleceram a desativação desse programa. Tal como sinalizam Ball e Mainardes (2011), as políticas envolvem confusão, negociação de forças, embates das necessidades (legais e institucionais), incongruência, relações de poder, dissenso, lacunas e espaços escorregadios de lutas e sedimentação de valores.

Uma das implicações dessa complexidade das políticas está na abertura para a discussão das necessidades advindas dos Centros de Informática de buscarem atuar no contexto da influência, da formulação das políticas e da produção do texto desse programa, uma vez que nos discursos políticos nem todas as vozes são ouvidas e legitimadas. Castro (2011) aponta na citação acima que a não aceitação das opiniões e intenções acarretou na desativação do programa (Proninfe).

Percebemos na paralização do programa o quanto é necessária a abertura para que os profissionais que estão no contexto da prática possam apresentar as políticas condutoras a suas interpretações. É preciso que os processos de resistência, de acomodação, sejam percebidos pelo campo das políticas, para que os atores sintam-se envolvidos também na formulação das políticas.

Em abril de 1997, após oito anos, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) como uma política de distribuição de laboratórios de informática nas escolas e de formação de professores, com a (re)criação dos NTE. O ProInfo foi homologado através da Portaria n. 522, de 09/04/1997, do Governo Federal do Brasil, com a participação do MEC e a iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Atualmente, o Proninfe tem como releitura o ProInfo, enquanto os centros de informática possuem como releitura os Núcleos de Tecnologia Educacional. Entretanto, em 2007, o ProInfo, pelo Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007, passou a ser denominado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional, incorporando o uso das tecnológicas de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Desse modo, não contempla somente a informática, mas também todas as tecnologias da informação, permitindo que os usos dos recursos ultrapassassem os limites de uma sala de laboratórios de informática e alcançassem toda a escola.

Entretanto, a mudança do termo também carrega em si a restrição das tecnologias apenas para fins educacionais específicos. Para Bonilla (2010), vale a pena questionar a alteração do termo educação por educacional, que, por sua vez, apresenta uma ideia simplista de que existe uma tecnologia específica para a educação, uma tecnologia educacional, o que reduz as potencialidades das tecnologias. Acreditamos que essa mudança de termo permite a possibilidade de um olhar para as TIC restrito à educação, deixando de percebê-la em outros espaços. Concordamos com a autora quando afirma que não devemos pensar a tecnologia educacional como se esta apenas servisse para a educação em si mesma, percebendo-a como um elemento transformador do ato educativo.

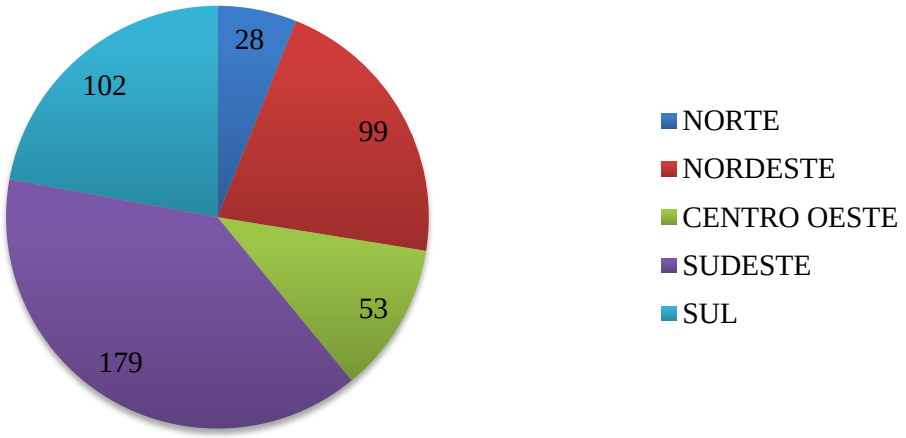
Nessas alterações dentro do contexto de produção do ProInfo e de suas ampliações ideológicas, é possível perceber a movimentação cíclica das políticas, que, por sua vez, não estão estagnadas no tempo-espaço, pois apresentam um caráter híbrido que permite transformá-las e deslocá-las, sem deixá-las fixas e imutáveis, transformando-as de acordo com o contexto social e político no qual estão inseridas.

Todavia, o fio condutor das ações do ProInfo, que é o NTE, permanece com as mesmas incumbências e intenções políticas educacionais pensadas *a priori* em seu contexto de produção. No *site* do portal do MEC[9], consta a quantidade de Núcleos implantados no país até 2007. O ProInfo, até 18 de janeiro de 2007, havia instituído 418 NTE, sendo 148 na região Sudeste, 96 na Nordeste, 83 na Sul, 47 na Centro-Oeste e 44 na Norte. No entanto,

[9] *Site* oficial do MEC, que dispõe sobre a quantidade de NTE existentes no país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=7590:sp-482187765>. Acesso em: 10 jan. 2015.

buscamos nos *sites* oficiais da educação dados mais atualizados, mas não encontramos, o que somente foi possível nos estudos de Quartiero (2010).

Gráfico 1 – Quantidade de NTE nas regiões brasileiras



Fonte: Elaborado com base na pesquisa de Quartiero (2010).

A partir da figura acima, que representa a quantidade de NTE existentes nas regiões brasileiras, podemos perceber que a região com menor quantitativo é a Norte e a com maior quantitativo é a Sul. Isso nos faz refletir sobre os moldes de implantação dessa política no país, que está em processo de firmação como uma política pública de Estado e não somente de governo (QUARTIERO, 2010). Entretanto, para que ela se configure de fato como uma política pública de Estado, sua amplitude ainda está reduzida aos grandes centros de desenvolvimento educacional no país, nas regiões Sul e Sudeste. Na região Nordeste e, sobretudo, na Norte, essa política não tem alcançado os moldes de promover o acesso às tecnologias na escola pública, havendo uma divergência nesse resultado.

Mesmo sendo o ProInfo um programa educacional que intenta promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica de todo o país, percebemos que é nas regiões mais carentes de proximidade com as tecnologias na escola que há pouca adesão ao programa.

Conforme explicitado no sítio do ProInfo/MEC, até 2008 já foi registrada a adesão de 92% dos municípios brasileiros. Do total de 5.561 municípios, apenas 432 não fizeram ainda a adesão ao programa. No município de Mossoró, há dois NTE: um funciona na Escola Estadual Jerônimo Rosado, situada na rua Ferreira Itajubá, s/n, bairro Santo Antônio, coordenado pelo Estado, nomeado de Núcleo de Tecnologia do Estado (NTE), que atende as

escolas estaduais da 12ª Diretoria Regional de Educação, Cultura e Esportes (DIRED); já o outro é o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), localizado na Escola de Artes, na avenida Alberto Maranhão, 2255, Bairro Centro, Mossoró (RN), campo da nossa pesquisa.

No documento disponível no sítio do MEC, que trata da caracterização e dos critérios para criação e implantação dos NTE[10], estes são apresentados como estruturas descentralizadas de nível operacional do ProInfo, vinculados a uma secretaria estadual ou municipal de educação e especializados em tecnologias de informação e comunicação (TIC), aplicadas à educação para garantir a parceria entre governo federal, municipal e estadual na articulação escola-tecnologia (BRASIL, 1997).

São atribuições dos Núcleos de Tecnologias Educacionais nos estados e municípios:

> a) Capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência;
> b) Prestar suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TIC, acompanhamento e apoio à execução, etc.);
> c) Realizar pesquisas e desenvolver e disseminar experiências educacionais;
> d) Interagir com as Coordenações Regionais do ProInfo e com a Coordenação Nacional do Programa no Ministério da Educação-MEC, no sentido de garantir a homogeneidade da implementação e o sucesso do Programa (BRASIL, 1997, p. 1).

A atuação desse espaço não se faz de modo isolado. Para contemplar toda essa função de capacitação, de suporte pedagógico e técnico, de realização de pesquisas, de interações com as coordenações, conta-se com o apoio de vários agentes envolvidos. O processo de transposição de um texto para a prática se dá no envolvimento de diversos autores que atuam no contexto de produção do texto ou da prática para fazer suas intervenções para a concretização de uma política. Nesse sentido, buscamos contemplar nos documentos oficiais de configuração dos Núcleos a predominância da correlação dos atores que se encontram no contexto de produção do texto e aqueles que favorecem de modo interventor no contexto da prática do Núcleo, afinal, a implantação de um Núcleo em nível local requer a interferência e contribuição da gestão local. Nesse sentido, a partir da leitura de Brasil (1997), que trata da criação dos Núcleos, elaboramos um quadro com os papéis de cada instância envolvida na materialização do Núcleo.

[10] Documento norteador da "Caracterização e Critérios para Criação e Implantação". Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc>. Acesso em: 20 out. 2014.

Quadro 2 – Papel do ProInfo e das secretarias estaduais ou municipais na implantação dos NTE

PAPEL DO PROINFO/MEC	PAPEL DAS SECRETARIAS ESTADUAIS OU MUNICIPAIS
*Avaliar e homologar os novos NTE, a partir dos respectivos Planos Didático-Pedagógicos.	*Elaborar o Plano Didático-Pedagógico correspondente ao funcionamento do NTE.
*Equipar os NTE com todos os recursos técnicos fornecidos às escolas públicas por meio do ProInfo ou de outros programas do (MEC).	*Providenciar a contratação e manutenção funcional do pessoal que comporá o quadro do NTE.
*Acompanhar e avaliar o funcionamento de cada NTE.	*Providenciar as devidas instalações físicas do NTE.
*Prover capacitação básica ou complementar para os multiplicadores do NTE.	*Coordenar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo (NTE).
*Oferecer reconhecimento aos trabalhos mais notáveis dos NTE.	*Permitir que o corpo de colaboradores do NTE participe regularmente de cursos de atualização.

Fonte: Elaborado a partir do documento de criação dos NTE (BRASIL, 1997).

O primeiro fator a ser destacado nesse quadro é que podemos vislumbrar na prática do NTM alguns aspectos existentes e outros que ainda carecem de mais aprofundamento das ações. No que concerne a equipar os NTE com todos os recursos técnicos oferecidos às escolas, verificamos que esse papel, no espaço do NTM, ainda se reduz a equipamentos dos laboratórios de informática. Como exemplo, podemos mencionar a chegada da lousa digital, pois, conforme acompanhávamos durante o curso, o NTM não possuía esse recurso e tomava emprestado de escolas que dispunham desse material.

> Nesse primeiro dia de aula do Núcleo fiquei refletindo no desafio do professor formador que atua no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTM) para ministrar os cursos, pois o Núcleo não possui lousa digital própria para o uso das atividades. Os materiais distribuídos pelo ProInfo vão diretamente para as escolas e cabe ao Núcleo favorecer a formação destes professores para estes materiais, porém em relatos da professora muitas vezes o próprio Núcleo sabe que as escolas receberam algum recurso porque a própria escola quem comunica. A falta de diálogo do ProInfo – NTM é um dos elementos que dificultam o trabalho e principalmente quando se busca uma atuação em colaboração (DIÁRIO DE PESQUISA, 13 DE AGOSTO DE 2015).

Como vimos, no entrecruzamento das propostas oficiais com a realidade investigada, há uma divergência na concretização dos papéis, o que nos faz refletir que a desarticulação no campo macro das políticas afeta de modo direto a experiência prática da pesquisa. A afetação da falta de recursos para que os atores do NTM possam atuar nas suas competências atribuídas no contexto da produção de texto traz o refazer do papel dos atores do Núcleo em

seus desdobramentos, que se movem para buscar as tecnologias a fim de poderem conhecê-las, estudá-las e orientá-las, sendo com base nisso que o professor vai ressignificando seu fazer no NTM. Como proposição para essas instâncias, Ball e Mainardes (2011, p. 159) argumentam: "as políticas em todas as arenas do aparato educacional há embates e disputas envolvidos desde a formulação à implementação da política".

Além das contradições textuais, percebemos a centralização no papel do ProInfo apenas como um gerencialista do processo de implantação do NTE, com práticas centralizadoras de avaliação e controle das ações, dando condições mínimas de formação para esses sujeitos, apenas básicas ou complementares, conforme exposto no quadro acima. Dito isso, buscamos no próximo item apresentar o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, com ênfase no seu documento de criação e com especificidade para as práticas guiadas pelo documento construído no NTM.

2.4 Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró: o contexto da produção do texto

> *Pensar o contexto de produção de texto político como espaço de representação política, dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática* (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257).

Este item compreende as implicações da produção de texto do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal no seu processo de formulação para a sua implantação e exercício em Mossoró. Diante desse contexto, direcionamos nosso olhar para o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró, que recontextualiza o programa ProInfo em apoio à disseminação das tecnologias da informação e comunicação para o contexto municipal em que está envolvido.

Propomos discutir sobre o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró (NTM), por ser o espaço de atuação de profissionais capacitados pelo ProInfo para consolidar o acesso às TIC nas escolas da rede pública municipal, a partir de cursos de capacitação para os professores e gestores que auxiliam o uso pedagógico das TIC. Porém, consideramos pertinente fazer uma abertura neste item para discorremos um pouco sobre o cenário de Mossoró, local onde o contexto da prática atua.

Situado no interior do estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste do Brasil, Mossoró pertence à mesorregião do Oeste Potiguar. Consta no sítio do IBGE que a cidade fica entre as capitais de Natal/RN e Fortaleza/CE, distante 278 e 245 km, respectivamente.

Os dados demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constam que o município possui uma população de aproximadamente 259.815 habitantes, com projeção para 2015 de 288.162 habitantes, distribuídos tanto na zona urbana quanto na zona rural. Esse quantitativo populacional destaca como sendo a segunda cidade mais populosa do Rio Grande do Norte (RN). Ainda como mostra o IBGE, a área total do município é de 2.110,207 quilômetros quadrados, o que lhe dá o título de maior município do estado do Rio Grande do Norte, em termos de extensão territorial.

Conhecida como a "Terra do sol, do sal e do petróleo", conforme informações do sítio da prefeitura, a cidade de Mossoró possui uma economia voltada para a fruticultura irrigada, a indústria salineira e a indústria extrativa, sendo o maior produtor de sal do país, bem como o maior produtor de petróleo em terra. O clima é identificado como quente e semiárido.

No cenário da educação municipal, há aproximadamente 535 docentes na escola pública municipal e no ensino pré-escolar, segundo o IBGE de 2014. Há no município 35 escolas urbanas na rede municipal, 34 escolas rurais pertencentes ao município e 38 unidades de educação infantil (UEI). Esse quantitativo de escola e docentes faz contemplar o compromisso que o NTM assume com a educação, de realizar acompanhamento técnico e pedagógico e formação docente no contexto das TIC.

No estado do Rio Grande do Norte (RN), o ProInfo é coordenado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RN). Nesse contexto, retomando o entendimento de Ball e Mainardes (2011) de que as políticas e os programas são construídos por pessoas e dirigidos a elas, apresentamos brevemente o processo da criação do Núcleo de Tecnologia Educacional do município de Mossoró, com base na entrevista realizada com a coordenadora do NTM, em junho de 2015, bem como em informações disponíveis no *blog*[11] do NTM, *site* oficial do Núcleo, que apresenta as reformulações e reconstruções sofridas para sua construção.

No ano de 2008, a gestão municipal, composta pela prefeita, vice-prefeita, secretário da cidadania, gerente da educação e professora, que seria a dinamizadora municipal do ProInfo, atua no contexto de influência, promovendo ideias e debates para se pensar a adesão ao ProInfo, para que o município acompanhasse o desenvolvimento tecnológico percebido nas escolas privadas da cidade. Por essa razão, houve uma preocupação de que as escolas públicas não ficassem aquém no que concerne aos recursos tecnológicos.

[11] Esses registros sobre o histórico do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal estão disponíveis em: <http://tecnologiasmossoro.blogspot.com.br/p/n.html>. Acesso em: 3 maio 2015.

> As políticas e os programas também têm, em contrapartida, carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu *habitat*, são gerenciadas [...] por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas (DRAÍBE, 2001, p. 26).

Com base na citação acima, entendemos que a produção de uma política é, antes de tudo, efetivada por pessoas carregadas de valores e concepções e que estão imbuídas nas políticas. O gerenciamento das políticas é feito tanto no contexto da produção do texto quanto no da prática. Por serem elaboradas por pessoas e dirigidas a outros, podemos perceber nessa transposição de ações um caráter de reinterpretação do que foi proposto no campo do texto político.

Para dar legitimidade a ideias e discursos construídos no contexto de influência, no ano de 2009, foi implantado o Departamento de Tecnologias Educacionais no ínterim da SME, com o objetivo de promover o uso pedagógico das TIC. Atualmente, esse departamento já não existe mais e as atribuições do Núcleo ficaram sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Em 2010, foi produzido o texto da implantação do NTM, que consiste em um Plano Tecnológico Educacional (PTE) para conseguir a adesão ao ProInfo. Para que a gestão municipal realize a adesão ao ProInfo, conforme prescreve o Manual de Sistema de Gestão Tecnológica, faz-se necessário cumprir as seguintes etapas: preenchimento do termo de adesão, sendo necessário para o *download* desse arquivo, do CNPJ e do *e-mail* da prefeitura, bem como dos dados cadastrais da entidade. Após o cadastro do Prefeito no endereço sistema do Programa, é realizada a escolha das escolas a serem contempladas com os recursos tecnológicos. No entanto, para que as entidades municipais e estaduais possam aderir ao ProInfo em seus estados e municípios, precisam estar conscientes da contrapartida requerida, conforme prevista no Decreto 6.300/2007.

> Art. 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao ProInfo são responsáveis por:
> 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 (BRASIL, 2007, p. 04).

Dessa feita, nas propostas legitimadas no campo da produção do texto, são articuladas ações a serem idealizadas pelos profissionais do NTM. Nesse campo, deve ser prescrita com clareza a contrapartida dos estados e municípios, que consiste em: garantir a estrutura para receber laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias. Além disso, quanto à infraestrutura locada ou construída para as atividades do NTE, cabe à SME essa finalidade de organização.

Desse modo, para que a instância local possa assumir esses compromissos, elas organizam suas ações em Plano Tecnológico Educacional, para serem idealizadas no contexto da prática. No que se refere ao NTM, a produção do texto do Plano Tecnológico Educacional concretizou-se em 2010, assumindo as seguintes posturas:

> Promover a democratização do acesso ao conhecimento associado à utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em destaque o microcomputador, bem como as redes eletrônicas de comunicação, pela sua capacidade de conectividade entre as pessoas que reduzem distâncias e tempo;
> Oportunizar a interação dos professores com as tecnologias, discutindo e praticando no laboratório de informática as potencialidades da máquina para o uso pedagógico.
> Viabilizar e incentivar a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar via computadores, Internet e Softwares como recurso lúdico e motivador no processo de ensino-aprendizagem;
> Fomentar as diferentes tecnologias digitais disponíveis, adequando a sala de aula às novas gerações;
> Oportunizar o reconhecimento das potencialidades pedagógicas das TIC para assim incorporá-las na prática pedagógica;
> Motivar a integração das tecnologias ao currículo escolar (MOSSORÓ, 2010, p. 3-4).

Essas pretensões contidas no texto da política correspondem a uma das orientações que norteiam o campo prático do NTM. Após a aceitação da proposta de criação do Núcleo, em 2011, foi homologada a autorização para a implantação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) (ANEXO A). A autorização aconteceu através da Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional (DITEC) (ANEXO B). Com o consentimento da homologação, viria a funcionar na E. M. Joaquim da Silveira Borges, localizada na Escola de Artes, na avenida Alberto Maranhão, 2255, Bairro Centro, Mossoró-RN, hoje denominada Escola de Artes.

Entendemos que as políticas e/ou programas passam pelo processo inicial embrionário e de nascimento, no qual as construções das políticas são iniciadas. Em seguida, vem a fase de crescimento, em que as políticas são legitimadas e compartilhadas na sociedade civil e nas instituições interessadas e transformam-se, na medida em que os sujeitos, inseridos no contexto onde as políticas e/ou programas ganham concretude, as modificam pela sua interferência enquanto atores produtores de políticas.

> As políticas ou os programas têm vida. Nascem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude (DRAIBE, 2001, p. 26).

Desse modo, nas políticas educacionais, no seu caráter cíclico, em todo o seu contexto, há disputas e embates, tendo em vistas que elas sofrem modificações, ou seja, não são puramente "implementadas" em sua visão tradicional, mas sofrem ressignificação e interpretação em cada contexto. Nesse sentido, aproximamo-nos da ideia de que os atores que são contemplados com a função de concretizar as ações das políticas, no espaço escolar ou em outro âmbito, não são apenas executores de políticas educacionais, pois eles intervêm, modificam e ressignificam, em consonância com a sua realidade.

Podemos perceber que uma das ações do Núcleo junto às escolas municipais diz respeito ao acompanhamento das TIC que são entregues pelo ProInfo ao contexto escolar, tais como: lousa digital, *notebooks*, projetores, computadores multiterminais. Nesse caso, o NTM faz o acompanhamento avaliando os usos e auxiliando os reparos com um técnico, funcionário do NTM. Além disso, promove oficinas e formações para gestores escolares e professores aproveitarem os recursos existentes nas escolas advindos pelo ProInfo. O NTM disponibiliza cursos de capacitação para os professores e demais membros da comunidade escolar do ProInfo Integrado.

Essas ações são releituras do que foi proposto aos atores da prática no documento de criação do NTM, no qual constam metas e ações para serem realizadas no campo prático. Nesse sentido, o fazer, colocar em prática, dá vida ao que está prescrito e é uma tarefa distinta que cabe àqueles que são afetadas com as propostas oficiais.

Quadro 3 – Metas e ações apresentadas pelo Plano Tecnológico Educacional (PTE) de criação do NTM

METAS	AÇÕES
META 1 – Capacitação de todos os professores das escolas que forem vinculadas ao NTM, com laboratório de informática do ProInfo.	**I –** Capacitação pedagógica na distribuição "Linux Educacional"; **II –** Promover capacitações de acordo com as necessidades e solicitações das escolas; **III –** Apoio às escolas quanto à elaboração e implantação de projetos pedagógicos utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação.
META 2 – Oferecer suporte técnico em 100% das escolas jurisdicionadas.	**I –** Visitas às escolas com laboratórios do ProInfo para realização de manutenção e conserto de máquinas; **II –** Capacitação para regentes de laboratórios e professores de escolas no que se refere à manutenção de computadores; **III –** Realização de visitas às escolas contempladas com os laboratórios, antes, durante e ao término da instalação dos laboratórios para monitoramento dos serviços, considerando o que está proposto na cartilha enviada pela (SEED/MEC).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Plano Tecnológico Educacional (PTE) do NTM.

Conforme o quadro acima, elaborado a partir do documento de criação do NTM, podemos fazer algumas interpretações de como ele se materializa no campo da prática. Como exemplo, destacamos a proposta do acompanhamento técnico-pedagógico nas escolas municipais em que o NTM atua, a qual consiste em visita a essas instituições, seguindo-se um roteiro de visita e de aplicação de questionário.

A partir desse acompanhamento, é feito um diagnóstico das escolas no uso das TIC. Essa produção de texto de controle das tecnologias na escola, realizada na visitação no ano de 2015 e 2016, foi feita em 32 escolas da zona urbana, 29 na zona rural e 13 UEIS, especificando a quantidade de mesinhas digitais em cada Unidade (ANEXO D) e expondo o número de computadores que estão ou não funcionando, de mesa digital, de projetor, de lousa digital e se há dinamizadores nos laboratórios de informática.

Nesse sentido, a formação dos professores para o manuseio didático e pedagógico acontece por intermédio do NTM. No segundo semestre de 2015, o NTM, no seu contexto da prática, criou uma oficina com a temática: "Planejando atividades interativas com a mesa digital playtable", trazendo em sua matriz curricular o curso de aprendizado sobre a estrutura física da *playtable* e a produção de atividades lúdicas com os aplicativos digitais contidos na lousa.

Vale salientar que as Unidades de Educação Infantil de Mossoró foram contempladas no ano de 2014 com a mesa interativa *playtable*, que contém jogos e atividades *educativas*

indicadas a crianças de 03 a 10 anos. Esses recursos foram adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação e do Desporto, incluindo 200 mesinhas disponibilizadas para os anos iniciais do ensino fundamental e médio e educação infantil. Conforme consta no *site* da prefeitura[12], ao todo, foram beneficiadas 23 escolas, sendo 18 na zona rural, 05 na zona urbana e 13 nas UEI.

É possível identificarmos (ANEXOS 04 e 03) que a maioria das escolas da zona urbana utiliza o laboratório de informática para atendimento do Programa Mais Educação. Além disso, alguns desses laboratórios, em especial os da zona rural, estão desativados pela ausência da reposição das máquinas que foram danificadas ou roubadas. Das 32 escolas municipais, localizadas na zona urbana, 04 estão com laboratórios desativados, 02 foram contempladas com o laboratório de informática, mas não foi possível a instalação por falta de infraestrutura. No que se refere às escolas municipais da zona rural, das 29 pesquisadas pelo NTM, 02 estão com os laboratórios desativados, 02 tiveram recursos tecnológicos roubados, incluindo *laptops*, e 03 escolas estão com os equipamentos danificados.

A partir desses dados, e ainda sabendo que o ProInfo somente faz o envio dos equipamentos dos computadores para os laboratórios uma única vez, tendo por base as escolas escolhidas pelo município que comprovaram estar aptas, com infraestrutura exigida para receber o *upgrade* das tecnologias, constatamos, portanto, que a reposição e a organização do espaço ficam sob a responsabilidade da SME. No entanto, conforme podemos evidenciar nos Anexos 4 e 3, a SME não tem atuado com recursos suficientes para fazer a reposição dos materiais. Nesse sentido, a descentralização presente nas intenções desse Programa é somente para que as instâncias locais assumam a responsabilidade, já que a elas não são destinados recursos financeiros para o pleno funcionamento das escolas.

Nesse sentido, convém refletirmos sobre o papel do NTM mediante as nuances enfrentadas na escola com as tecnologias que foram implantadas em Mossoró, tendo em vista a proposta de aproximação das escolas com as tecnologias, sendo importante que esse contato não se restrinja ao acesso às tecnologias, mas leve em conta, sobretudo, a qualidade e a permanência desses recursos na escola.

Percebemos que a maneira como a política é posta no documento de criação do NTM (ANEXO C), conforme quadro mencionado, e a forma como o Programa é instrumentalizado na prática nos levam a perceber os mecanismos que o NTM utiliza, tais como: roteiros,

[12] *Site* oficial da prefeitura de Mossoró. Disponível em: <http://www.prefeiturademossoro.com.br/blog/educacao/436>. Acesso em: 8 maio 2016.

questionários, relatórios, acompanhamento técnico e pedagógico, os quais fazem parte do processo de releituras do documento oficial para a recontextualização na prática.

Considerando todos os atores envolvidos no contexto da prática, também sujeitos construtores de política, percebemos que os profissionais que atuam no NTM interpretam e recriam por meio de disputas e embates, indispensáveis para a realização do ProInfo. Essa discussão também se encontra atrelada à perspectiva de Silva e Lopes (2007), quando realçam que as políticas são recontextualizadas, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente. É assim que nos inteiramos dessa concepção, quando evidenciamos a relevância de estarmos ressignificando as políticas para atender as demandas exigidas no contexto social em que estamos inseridos.

"O campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se 'resolvem' ao longo do tempo" (DRAÍBE, 2001, p. 26). Os sujeitos, na interação da política proposta com o contexto no qual estão inseridos, ressignificam em suas práticas a ação da política apresentada nos documentos oficiais. Não somente recebem "ordens" para os processos de "implementação" de políticas, mas, em suas disputas e embates, também levam em consideração as ressignificações construídas.

2.4.1 O NTM na descentralização do ProInfo: do texto político às implicações na prática

O ProInfo, enquanto lócus que se delineia nas políticas educacionais localizadas no âmbito da inserção das tecnologias na educação brasileira, apresenta em seus textos oficiais a proposta de atuar no cerne da descentralização, construindo NTE em estados e municípios para atingir essa perspectiva. Contemplamos nesta pesquisa, a partir do estudo no NTM de Mossoró, que a descentralização enunciada pelo programa acentua-se numa concepção simplista de deslocamento de competências.

É sabido que o debate acerca da descentralização vem se constituindo no contexto brasileiro desde a luta de educadores, tais como Anízio Teixeira (1920), que defendeu a descentralização vinculada ao papel ativo do poder local, bem como a ideia de a educação ser também de responsabilidade das municipalidades (AZEVEDO, 2009). Com essa busca por uma nova reconfiguração nas políticas educacionais, elas passaram a contar com a possibilidade de considerar as realidades e as potencialidades do contexto local.

O ProInfo, como uma das vertentes de políticas educacionais, nas suas ações, opera com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas e oferta capacitação

docente para o uso efetivo destas, com ações geridas a partir do NTM. Por esse motivo, torna-se necessário que essas ações sejam permeadas de equilíbrio entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática, para que a descentralização pensada nesse programa seja garantida como uma socialização de poderes, e não somente como uma transposição de responsabilidades.

A descentralização, como discussão utilizada nesta pesquisa, surgiu como um tema relevante, baseado na análise de conteúdo em Bardin (2011). O autor evidencia que uma discussão nova pode surgir a qualquer momento no texto, pois, na medida em que o pesquisador estabelece idas e vindas aos documentos de análises, surgem unidades de sentido que formam temas e guiam o pesquisador acerca de um assunto que ora surge com perspicácia.

Portanto, a partir de leituras teóricas e do campo empírico do NTM, passamos a caminhar na complexidade desse tema. Esse debate sobre a descentralização pode ser entendido como resultado da transferência de poder para o nível local, porém, precisamos percebê-lo atrelado à democratização e à autonomia dos atores nas instâncias locais.

As políticas educacionais que atuam na interface com a descentralização vêm ganhando legitimidade na educação, tornando-se objeto de discussão na gestão educacional em contextos locais. Enfatizamos neste estudo que a descentralização não se trata de um tema recente e carrega disputas e embates na sua compreensão conceitual, por isso, elucidaremos concepções de alguns autores que a analisam sob múltiplos olhares. Iniciamos apontando o discurso da pesquisadora Azevedo sobre a questão da descentralização:

> A questão da descentralização não é uma questão nova. Suas raízes repousam na contestação às práticas centralizadoras que caracterizam a ação governamental desde a constituição do estado-nação, passando pelos processos que permitiram a modernização capitalista (AZEVEDO, 2009, p. 91).

Nessa perspectiva, como resultado de lutas em contestação das práticas centralizadoras, a descentralização apresenta um novo modelo organizacional, desviando-se de práticas centralizadoras e ampliando a participação de ações para instâncias menores.

Não obstante, aos nos inserimos nesse debate, convém enfatizarmos a relevância dos participantes do Movimento dos Pioneiros da Educação, ocorrido nas primeiras décadas do século XX, que propagava o debate da descentralização nos seus discursos. “Anízio Teixeira (1995) identifica descentralização, federação e democracia como dimensões indissociáveis de uma política educacional que considere a unidade na diversidade” (ARAÚJO, 2010, p. 397).

Uma das ações defendidas por esse intelectual é a gestão da educação e das escolas, sustentando que é necessária uma distribuição equitativa do poder entre os campos administrativos. “Anízio Teixeira colocava-se em frente a defesa do papel ativo do poder local e das municipalidades na responsabilização com a educação” (AZEVEDO, 2009, p. 92). Isso nos faz perceber os municípios não mais como espaços distantes das propostas políticas do poder central, mas como bases de construção de pensar as políticas educacionais.

A autora supracitada faz referência à descentralização nas bases legais na década de 1980, que ganha legitimidade com a Constituição Federal. Esse marco permitiu a ampliação da estrutura do federalismo brasileiro, ofertando papéis atribuídos também às municipalidades. Sobre isso, Azevedo (2009) esclarece que nesse contexto volta à tona a valorização do poder local como instância de práticas democráticas.

Conforme sinaliza a Constituição Federal de 1988, a educação é competência dos entes federados (União, estados, DF e municípios). A partir do desenho constitucional que legitima o município como ente da federação, é fortalecida a possibilidade de descentralização como a nova forma de gestão das políticas educacionais, envolvendo a escola como um espaço que ganha participação dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, abriram-se as chances para que as relações interfederativas possam perder o caráter verticalizado e hierarquizado. Constroem-se novas relações que respeitem os contextos específicos de cada ente federativo em termos de suas competências e habilidades, mediadas pelo princípio da colaboração proposta na Constituição.

Entretanto, há críticas sobre essa legitimação da descentralização posta na Constituição de 1988. “Tem se verificado referência ao processo de descentralização sem que os municípios tenham adquirido autonomia do ponto de vista orçamentário, fato que o obriga a recorrer aos outros entes” (ANDRADE, 2012, p. 172). Essa compreensão da descentralização considera uma imposição de gestão da educação, pois ainda não foi conquistada na sua totalidade a autonomia na capacidade de administração da alocação de recursos. Contudo, as potencialidades, quanto à atuação da descentralização, têm sofrido algumas críticas no que concerne à administração orçamentária.

Nessas compreensões teóricas, identificamos que a falta de reconhecimento da autonomia financeira e a ausência de uma descentralização planejada podem trazer impressões de incapacidade das instâncias locais. Por essa razão, constata-se a necessidade da participação dos sujeitos nas tomadas de decisões para as políticas educacionais, em especial quando estas abarcam o contexto em que os atores educacionais lidam com essas políticas. Os estudos de Andrade (2012) demonstram que a ação descentralizadora pressupõe a participação

dos sujeitos no processo de definição das políticas educacionais, incorporando uma prática democrática no compartilhamento dos espaços decisórios.

Nesse entendimento, Andrade (2012) considera a participação como princípio da descentralização no que concerne à prestação de serviços públicos, contrapondo as práticas centralizadoras e autoritárias do Estado. Azevedo (2011) esclarece que a questão da descentralização das políticas, sobretudo a educacional, precisa ser considerada como sinônimo de democratização, em oposição às características centralizadoras que marcaram a ação do Estado.

A partir dessas proposições, a literatura concernente ao assunto tem ampliado o debate para a dicotomia entre centralização e descentralização, construindo percepções e acoplamento a esses temas. Azevedo (2009) aponta que essa característica tende a identificar a descentralização e o poder local como sinônimo de democratização, ao passo que a centralização é tida como sinônimo de autoritarismo. No entanto, há autores, tais como Akkari (2011), que ampliam a reflexão de que a eficiência de uma política educacional pode ser permeada tanto pelo processo de centralização quanto de descentralização.

No que tange às ações inseridas no processo da descentralização, Akkari (2011) refere-se à necessidade de adaptações das práticas de ensino às condições locais e às parcerias entre famílias e escola. Já as ações nas quais se faz urgente a necessidade da centralidade são a garantia de financiamento equitativo entre as regiões do país, em especial na transferência de recursos dos governos e no financiamento da demanda local para educação, em particular a formação de professores e a aquisição de implementação de políticas de saúde e de segurança a toda a comunidade escolar. Nessas compreensões teóricas, entendemos que as atribuições da descentralização perpassam pelo espaço local, que não pode perder a especificidade na relação com o todo.

Outro fator importante a se considerar é a abordagem neoliberal, que apregoa a descentralização como um novo instrumento de gestão. Azevedo (2011) adverte que, com a abordagem neoliberal, a descentralização do ensino traduziu na municipalização que esta não pode ser explicada apenas a partir dos determinantes mais atuais da globalização. Como horizonte, vislumbra-se a perspectiva de assumir a educação como uma política pública, devendo ser concebida e operacionalizada para além de interesses governamentais (ANDRADE, 2012).

Nesse contexto, o ProInfo (1997) ganha legitimidade no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se insere numa conjuntura neoliberal, tendo em vista que suas propostas de operar com tecnologias para atender as demandas de mercado e ainda suas perspectivas de

descentralização nos incitam a perceber influências neoliberais nesse programa. Diante disso, as políticas educacionais passam a contar com essa proposta, deslocando responsabilidades na atuação das políticas, como é o caso do ProInfo, que distribuiu para estados e municípios a incumbência de atuar a partir do programa em seus contextos locais. O ProInfo aborda nas suas propostas atuar no cenário da descentralização com a criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE).

O desenvolvimento do ProInfo nos anos 1990 se dá num contexto em que o governo FHC (1995-2002) teve como um dos seus grandes feitos a garantia da estabilidade econômica. Tal estabilidade foi caracterizada pela privatização de empresas estatais e pelas mudanças nas formas de gestão das políticas públicas. Desse modo, a desregulamentação da administração pública foi alcançada pela descentralização, sendo apresentada como uma possibilidade de gestão, favorecendo a fragmentação e ampliando a participação de atores políticos. No que se refere à educação, as políticas educacionais também foram abarcadas pelo processo de descentralização.

Nesse sentido, como afirma Oliveira (2011, p. 36),

> as reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada.

O cenário da descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando no deslocamento de responsabilidades, de transferência e de poder de decisões para os atores que atuam nas instituições escolares por meio das transferências de ações. O ProInfo, para fortalecer a proposta descentralizadora do programa, promove a criação do Núcleo de Tecnologia Educacional nos estados e municípios, que adere ao programa, sendo este especializado em tecnologia aplicada à educação para promover o seu uso nas escolas.

> O Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE é a estrutura descentralizada, de nível operacional, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo, vinculada a uma secretaria estadual ou municipal de educação e especializada em tecnologias de informação e comunicação (TIC) aplicada à educação (BRASIL, 1997, p. 2).

O ProInfo, no contexto da política educacional, tem a perspectiva de descentralizar as suas ações do governo federal para os estados e municípios a partir da criação dos (NTE).

“Porém a decisão sobre a criação de um novo NTE é sempre do governo local, em função desses parâmetros, por meio das Coordenações Regionais do ProInfo, das secretarias estaduais ou municipais de educação” (BRASIL, 1997, p. 4). Entendemos que nas políticas educacionais, quando incorporam a discussão da descentralização, o governo federal, como principal responsável pela gestão da educação em nível nacional, assume a descentralização para envolver os estados e municípios nas atribuições.

Todavia saímos do texto político e teórico e buscamos contemplar esses discursos nas implicações do contexto da prática do NTM. Durante a realização das entrevistas, dialogamos sobre o acompanhamento do ProInfo nas atividades do Núcleo, buscando perceber nas falas dos sujeitos o modo como estão se materializando as práticas descentralizadoras do programa. Todavia, o depoimento da entrevistada Marques nos revela alguns embates:

> Estamos sem acompanhamento, agora a gente envia os relatórios. Eu preencho o SIGETEC, que é o sistema em que todas as formações que acontecem; quantos professores, quantos alunos capacitados, quantos técnicos. Então, todos esses dados estatísticos é repassado pra o Programa. Mas não vem nenhum retorno. A gente preenche e não sabe se lá tem alguém olhando ou se tá só preencher por preencher, por que a gente não recebe mais nenhum retorno (ENTREVISTA MARQUES, MARÇO DE 2016).

Um achado pertinente na pesquisa em vigor tem a ver com o fato de que, apesar de o ProInfo apresentar direcionamentos para a realização das ações políticas, não há questionamento sobre como as atores apreendem e executam os direcionamentos. Essa realidade confirma as ideias apresentadas nos estudos de Braun, Meguire e Ball (2010), quando afirmam que sabemos muito pouco sobre como os sujeitos na prática executam tais tarefas. Há muita preocupação em construir políticas educacionais no âmbito do estado e governo, porém, ainda precisamos avançar para criar um olhar curioso sobre aqueles que recebem a árdua missão de efetivar ações pensadas e legitimadas no campo do contexto oficial de produção.

A partir da fala da partícipe da pesquisa, podemos perceber, por exemplo, que o modelo de descentralização adotado por esse Programa ainda está atrelado à transferência de responsabilidades e competências para os entes envolvidos. Além disso, é revelado que a descentralização está na perspectiva de um caminho sem volta/retorno/verticalizado. Não há um espaço de troca de informações, o que dificulta o trabalho dos docentes, no contexto da prática, que assumiram o compromisso de possibilitar a capacitação docente, tendo em vista que não há acompanhamento do Programa no cumprimento de seu papel.

Nesse sentido, concordamos que a concepção de descentralização precisar ser incorporada na prática, não como transposição de responsabilidade das políticas educativas, mas como uma socialização de poder que precisa estar em diálogo e harmonia constantes com todas as instâncias envolvidas.

Por esse viés, buscamos conhecer como se dá a articulação entre ProInfo e NTM, para que as tecnologias cheguem às escolas e sejam utilizadas pelos professores, com o auxílio do Núcleo. Diante disso, questionamos como o ProInfo orienta o uso das TIC na educação do município para percebermos a descentralização pensada nessa ação.

> Quando eles enviam os materiais, a orientação não vem. Por exemplo: a lousa. Foram 18 escolas [municipais] contempladas. Esse critério de seleção dessas 18 escolas, a gente não sabe. É através do FNDE. Segundo eles é através dos dados do Censo. É uma escola que tem o maior número de alunos? Ou é uma escola que tem menor número? É o melhor IDEB? O menor IDEB? Por que se você observar cada escola que são contempladas elas são diferentes. Não tem um padrão. E principalmente a lousa, a gente não recebeu nenhuma informação que as escolas estariam recebendo. A gente foi tomar conhecimento quando uma escola ligou e disse: eu recebi aqui uma caixinha que tem o nome dizendo que é lousa. [...] Então assim, a escola trouxe o equipamento aí o Núcleo foi pesquisar (ENTREVISTA MARQUES, MARÇO DE 2016).

Em 2013, o ProInfo distribuiu lousas digitais em 18 escolas municipais de Mossoró, já escolhidas pelo programa para essa entrega. Nessa concessão, o NTM, espaço de mediação entre o programa e as escolas, tornou-se o último local a saber das ações do ProInfo no município. A ausência de articulação entre o ProInfo e o NTM implica o papel atribuído ao Núcleo de promover as formações no contexto das tecnologias, como percebemos esse distanciamento de maneira explícita no discurso do depoente.

O NTM necessita do envolvimento do Programa para a operacionalização das ações, de modo a atender para além dos interesses governamentais e a lidar com as exigências da realidade em que está inserido. A ausência de diálogo entre ProInfo e NTM dificulta a atuação deste no contexto local. Com o intuito de atender a realidade educacional, o NTM precisa tomar conhecimento da distribuição de recursos advindos do ProInfo para poder cumprir com o seu papel de promover a capacitação no contexto das tecnologias.

Outro ponto de discussão levantado na fala da professora indica que o NTM está recontextualizando suas ações sem se prender aos encaminhamentos oficiais do Programa. O fato de os atores buscarem construir suas próprias orientações sobre como trabalhar com as tecnologias na educação na ausência das orientações do ProInfo nos incita a entender que o

NTM atua em disputas e embates para cumprir com suas competências. No entanto, é visível a ausência de interação entre ProInfo e NTM, o que interfere também na escola.

Compreendemos que a descentralização nas intencionalidades do Programa precisa contemplar a participação dos sujeitos nos processos de gestão. Isso nos faz entender que as atribuições da descentralização tornam-se um tema complexo, porque pode se tratar tanto de uma concepção de desconcentração do poder central para o poder local, regulando esse poder instituído no nível hierárquico inferior, quanto pode estar permeada na discussão da relevância da participação e da democratização, fortalecendo maior intervenção das instâncias locais. Nesse sentido, deixa transparecer que se trata apenas de uma desconcentração de poder, sem participação no acompanhamento das ações do NTM.

Compreendemos, a partir dos discursos dos sujeitos que atuam no NTM, que a descentralização defendida pelo ProInfo para o uso das atribuições das ações está acoplada numa concepção simplista, apenas de deslocamento de competências. Inversamente, outro fator revelado nos discursos dos sujeitos foi a falta de parceria e diálogo envolvendo o próprio município ou estado que adota esse programa na educação local.

> A parceria nem sempre funciona bem, porque tanto o estado como o município deviam dar uma contrapartida maior ou, pelo menos, assumir aquilo com que eles se comprometem, cumprindo [...]. Por exemplo: nas escolas do estado e no município, vinham os laboratórios e ficavam um a dois anos encostados. Os diretores não montavam porque diziam que não tinham sala, não tinha dinheiro para mandar forrar as salas, botar grades, que são exigências requeridas para você instalar o laboratório (ENTREVISTA M. S. S., MARÇO DE 2016).

> O ProInfo tem a parte de fazer a adesão ao programa, você faz como gestor, o secretario maior é quem faz a adesão ao programa. Antes de fazer a adesão, tem uma cartilha lá no *site* justamente com as cláusulas da contrapartida do município. E na maioria das vezes o próprio município e o próprio estado não sabe a realidade da escola. Por exemplo: quando o ProInfo destina os pregões pra sala de informática pra uma determinada escola, ele pergunta da seguinte forma: você tem sala de informática? Como é a sala padrão que o ProInfo exige pra você ser contemplado? Que ela seja forrada, que ela tenha central de ar largo, gradeado por fora, que tenha bancada apropriada, certo, e, que seja uma sala ampla. Quando você chega na maioria das escolas não tem nem onde montar os computadores, então isso foge um pouco da realidade. Fica uma coisa muito solta, no meu ponto de vista. Deveria ser mais fiscalizada por parte do ProInfo. Por que você chega numa escola, a maioria dos computadores ainda são montados nas mesinhas de sala, não tem estrutura, não tem central de ar, mas só que ele [o gestor] disse lá que tinha. Ele queria ser contemplado e depois essa cobrança vem parar no NTM (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2016).

Identificamos as divergências que se originam quando a gestão, municipal ou estadual, não assume suas atribuições negociadas no ato de adesão ao programa. Isso implica dificuldades para as escolas lidarem com as tecnologias, por não haver também um espaço adequado e destinado ao uso desses recursos, o que requer toda uma estrutura física pensada para essas ferramentas. Essa situação vivenciada no contexto local surge como uma espécie de denúncia que nos faz pensar em que medida os governos locais assumem compromissos desafiadores que requerem investimentos para operar com essas ações.

Faz-se necessário evidenciarmos, conforme está posto no portal do MEC/ProInfo[13], que o ProInfo direciona às escolas recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, é de responsabilidade dos estados e municípios assegurar uma estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os professores para o uso das tecnologias por meio da implantação do NTE.

Portanto, podemos inferir, a partir das falas dos sujeitos, que os municípios assumem o compromisso de prover estrutura adequada no ato da adesão ao programa, no entanto, o orçamento limitado inviabiliza o cumprimento de sua responsabilidade, o que acarreta, em escolas municipais de Mossoró, o não funcionamento dos laboratórios devido à falta de estrutura para instalar os equipamentos.

Nesse sentido, os principais prejudicados com a ausência do cumprimento por parte dos estados, municípios e governo federal acabam sendo os atores da escola. Portanto, não podemos culpabilizar os sujeitos escolares por não integrarem o uso das tecnologias em suas práticas. Precisamos compreender como a escola foi organizada para receber esses recursos e quais investimentos materiais e pessoais foram ofertados para garantir o uso efetivo das tecnologias na escola.

Diante desse contexto, constatamos, a partir dos discursos dos docentes, que há uma crítica à descentralização do ProInfo no tocante à ausência de acompanhamento, que cabe ao poder central. Essa descentralização se configura em uma transferência de poderes, sem atentar para o planejamento e a organização daqueles entes que vão receber determinadas atribuições. Porém, compreendemos que a descentralização na aproximação do poder local deve estar articulada com a tomada de decisões concernentes às políticas educacionais.

[13] Apresentação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, que dispõe sobre a responsabilidade dos estados e municípios nas suas atribuições em adesão ao Programa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em: 27 ago. 2016.

3 NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL: ENFOQUE NO CONTEXTO DA PRÁTICA

> *O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação* (MAINARDES, 2006, p. 59).

O contexto da prática é uma categoria que está aberta à novidade. Trata-se de um campo movediço em que nada está posto, havendo desequilíbrio e controvérsias. A recontextualização é uma categoria fundante que se refere às transformações políticas na circulação dos textos, nas interpretações e nas apropriações deslocadas no espaço da prática em que situamos o contexto da prática, para a compreensão das transformações políticas.

A formação dessas categorias levou em conta a produção da coleta de dados. No entendimento de Bardin (2011), há a possibilidade de as categorias serem criadas *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico ou, até mesmo, *a posteriori,* sendo elaboradas após a análise do tema. Desse modo, a utilização da análise de conteúdo em Bardin (2011) serviu como instrumento de interpretação dos dados construídos para realizarmos a inferência do conhecimento. A análise de conteúdo é o "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 4).

Antes de revelarmos o conteúdo das mensagens providas nas vozes dos sujeitos, enfatizamos que a nossa pesquisa é construída por muitas mãos, tanto na construção de discursos quanto através de documentos que foram cedidos para análise da pesquisa, até mesmo por aqueles que, com leveza, souberam nos receber em seu espaço para realizarmos a observação, momento em que observamos e somos observados. Quanto a esse último procedimento metodológico, fazemos menção no item a seguir para caracterizar o cenário onde nossa pesquisa se desenrolou.

3.1 Conhecendo o espaço observado

Conforme Vianna (2003), a observação é um dos instrumentos metodológicos que também caracterizam uma pesquisa científica. É na observação que nascem grandes reflexões, as quais, por sua vez, não se constroem somente no olhar, identificar e descrever o espaço, mas também nas interações e no conhecimento sobre o seu objeto de estudo.

É salutar expressarmos que desde o primeiro dia de observação, iniciada em 10/08/2015 até 24/11/2015, com duração de 3 meses e 14 dias, utilizamos a técnica metodológica do diário de pesquisa, com base em Barbosa e Hess (2010). Esse instrumento serviu para fazermos registros e reflexões das observações nos cursos de formação de professores ofertados pelo Núcleo, bem como das demais ações que essa instituição desenvolve, tais como: oficinas nas próprias escolas para instigar o professor a aproximar-se dos recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Portanto, neste item, dialogaremos sobre a caracterização do espaço observado, para que o leitor se perceba nesse lugar e o conheça através desta escrita. *A priori*, aludimos que o NTM não possui prédio próprio e seu funcionamento acontece no espaço da Escola de Artes de Mossoró, situada à avenida Alberto Maranhão, S/N – Centro, local destinado para atividades culturais da cidade, incluindo cursos de música e aulas de canto e dança. Como a gestão municipal assume o compromisso de garantir o espaço onde o Núcleo possa atuar, a Escola de Artes, mantida pelo governo municipal, acabou tornando-se o lugar profícuo para implantação do NTM.

O espaço físico do NTM é composto por 02 (dois) laboratórios. Neles, há um *moodle* e o roteador OI Velox, tipo de conexão do Projeto Escolas Conectadas do Programa Banda Largas nas Escolas, lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Decreto n. 6.424, com a proposta de conectar escolas públicas à internet por meio de tecnologias que facilitem a qualidade, a velocidade e os serviços.

O laboratório 1 (um) possui 9 (nove) multiterminais e uma estação com máquinas do Pregão 71/2010. O pregão, conforme apresenta o sítio do MEC, é a forma de licitação para a aquisição de bens e serviços comuns, sendo a disputa pelo fornecimento feita em sessão pública, por meio de propostas e lances, para classificação e habilitação do licitante com a proposta de menor preço.

O laboratório 2 (dois) tem máquinas de vários pregões, tanto do Pregão 45/2007, por exemplo, os computadores amarelos, quanto do Pregão 68/2009, sendo que este último Pregão contemplou equipamentos destinados à escola da zona rural multiterminal, com cinco monitores, e os demais são estações. Contém também computadores do Pregão 23/2012, o mais recente, que vem com Linux Educacional 5.0, sendo os demais Linux Educacional 3.0.

Nas salas de laboratório, acontecem os cursos ministrados, havendo também uma sala onde funciona o setor administrativo e pedagógico e serve de espaço para o planejamento pedagógico e a organização administrativa de todo o NTM. Há ainda uma sala para suporte técnico. Podemos enfatizar que, apesar de seu espaço estar voltado para ações de porte

pequeno, é um lugar acessível aos professores, pois, por localizar-se centro da cidade, contribui para a acessibilidade dos docentes e demais sujeitos escolares que estão nos cursos de formação.

No decorrer do período da observação, solicitamos, através de um termo de concessão e autorização (APÊNDICE 04), registrar em imagens a infraestrutura do NTM.

Figura 2 – Registro fotográfico da infraestrutura do NTM

Laboratório de informática I

Laboratório de informática II

Sala de suporte técnico

Sala administrativa-pedagógica

Fonte: Registro feito no lócus da pesquisa.

São nesses espaços que os professores do município se agrupam nos cursos para buscar conhecimento ou resgatar os já construídos sobre as tecnologias. Nas salas dos laboratórios, professores das diversas funções chegam com a curiosidade aguçada, querendo saber mais sobre como usar as tecnologias na educação. Tal comportamento foi diagnosticado durante a observação, quando um professor, em sua participação no curso lousa digital, falou para toda a turma: “Eu vim pra cá pra saber também como é esse negócio de usar *slide*, porque eu só uso o quadro por que eu não sei” (DIÁRIO DE PESQUISA, 03 DE SETEMBRO DE 2016). Portanto, o papel do Núcleo precisa estar bem articulado com as necessidades pedagógicas dos docentes, visto que eles chegam com expectativas diversas e cada um tem o desejo de atender as suas necessidades pedagógicas.

Mossoró, atualmente, possui 38 unidades de educação infantil, 34 escolas da zona rural e 35 escolas da zona urbana. Nesses espaços educativos, há aquisição de recursos

tecnológicos, do ProInfo ou de qualquer outro programa de distribuição de aparatos tecnológicos, ou ainda a aquisição de recursos pelo governo municipal, fazendo com que o NTM assuma uma postura de acolhimento das tecnologias junto às escolas. É nesse espaço ou nas próprias escolas que o NTM vem realizando o seu trabalho de formação no contexto das TIC e de assistência técnica e pedagógica, o que nos levar a refletir sobre a responsabilidade dessa instância no contexto local. Ao tratar do impacto desse Programa para a educação do município, o técnico do Núcleo apontou a seguinte compreensão:

> O trabalho que o Núcleo desenvolve hoje, na minha opinião, é importante nas escolas, por que? Porque se você recebesse os equipamentos, já pensou mesmo que não existisse o Núcleo esse monte de computador, a gente sabe que a maioria das vezes o uso não é 100%, mas já pensou se não tivesse o Núcleo nessa capacitação pedagógica? Como seria que estaria sendo usados esses equipamentos? Onde estariam? Então seria uma grande perca de recursos destinados da educação para própria educação que não tava sendo colocada em prática. Eu vejo o Núcleo como uma opção muito importante dentro do processo de ensino e aprendizado de educação do município (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2015).

É possível perceber na fala desse sujeito a relevância das capacitações pedagógicas do NTM para o uso das tecnologias. Um fator que podemos evidenciar é que seu discurso traz claramente sua preocupação com o (des)uso dos computadores. Por lidar com assistência técnica no Núcleo e nas escolas, verificamos que faz menção ao investimento financeiro do governo com as tecnologias nas escolas e preocupa-se com a possibilidade de não haver retorno na educação, reforçando o que o participante da pesquisa reflete na sua fala no momento da entrevista: "então seria uma grande perca de recursos destinados da educação para própria educação que não tava sendo colocada em prática" (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2015).

Nesse sentido, ficamos conscientes da necessidade da implantação do Núcleo de Tecnologia no município, conhecido por todas as escolas municipais como o fio condutor das tecnologias com a escola.

3.2 Quem forma os formadores?

Na aproximação com os sujeitos, buscamos conhecer como se constrói a sua formação para lidar com um espaço que forma professores. A prática é o lugar da interação dos conhecimentos, sendo eles sistematizados ou os saberes da experiência. Sabemos que lidar com a formação de professores é uma tarefa complexa, carregada de uma busca incessante

pelo saber. Como o NTM lida com programas de formação de professores, dentre eles, o ProInfo está nessa condição, buscamos conhecer como se constrói a formação dos profissionais do NTM, levando em consideração o ProInfo. Por ser um programa que trabalha com a formação de professores, convém pensarmos como ele conduz a formação dos professores que lidam com sua operacionalização.

Desse modo, questionamos se o ProInfo ofereceu alguma formação específica para os que trabalham especificamente no espaço do Núcleo de Tecnologia Educacional de Mossoró NTM e obtivemos o seguinte retorno:

> Não. Pelo ProInfo eu fiz só os cursos: introdução à educação digital, o curso de TIC, o curso de projetos e o de redes eu ainda não fiz porque surgiu esse ano. Mas os três principais do ProInfo eu fiz. Eles não formam professores para estar no Núcleo. Os professores que vão atrás (ENTREVISTA PEREIRA, DEZEMBRO DE 2016).

> Ele oferece somente os três cursos. Eu fiz os cursos de introdução à educação digital, o de ensinando e aprendendo com as tecnologias da informação e da comunicação – TIC e o de elaboração de projetos. Esses cursos dão suporte pra você conhecer o material e pra você trabalhar com a formação continuada dos professores. Só que assim; esses são cursos que o ProInfo oferece, mas nós enquanto formadores do Núcleo, fazemos cursos de formação pra facilitar a nossa atuação (ENTREVISTA CHAGAS, FEVEREIRO DE 2016).

O compromisso evidenciado nos documentos de criação dos NTE (BRASIL, 1997), discutido no capítulo anterior, expressa que um dos papéis do ProInfo também consiste em prover capacitação básica ou complementar para os multiplicadores/formadores do (NTE): "Eles não formam professores para estar no Núcleo" (ENTREVISTA PEREIRA, DEZEMBRO DE 2016). Esse discurso nos faz perceber a lacuna deixada por esse programa na interação com o NTM. Os atores desse espaço, a partir das suas experiências e da consciência da necessidade de conhecer práticas educacionais no campo das tecnologias, buscam ampliar sua formação continuada. No entanto, conforme revelado na fala do sujeito, no ProInfo, a formação dos professores multiplicadores/formadores também se encerra nos cursos que são orientados para a execução no NTM, o que nos faz pensar que a política de formação do ProInfo se resume apenas à instrumentalização dos cursos produzidos pelo programa no contexto de produção de texto do MEC. Contudo, há uma preocupação dos profissionais em investir na sua formação para "facilitar a nossa atuação", conforme o discurso de Chagas (2016). Nos estudos de Lopes (2016) a respeito das pesquisas de Ball, a autora apresenta em um ensaio à compreensão reverberada pelo autor sobre atuação no viés

das políticas:

> Atuação, nesse sentido, não é um momento, mas um processo emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores (p. 14). É tanto interpretação quanto tradução, reunindo dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas com os textos e imperativos para produzir ação e atividades políticas (p. 71) (LOPES, 2016, p. 5).

É possível afirmar que a atuação dos sujeitos nas instituições educacionais, no campo da efetivação das políticas, não se constitui como um processo efêmero, mas como firmada em princípios e valores para produzir as atividades políticas. Os atores do Núcleo constroem seu processo formativo, para que possa incidir sobre as ações de formação realizadas no contexto do Núcleo, haja vista que, por tratarem de tecnologias, que são conhecimentos também aglutinadores de constante inovação e atualização, ainda lidam com elas na formação de professores. Na fala da coordenadora, percebemos também essa necessidade:

> Capacitação pra atuar na coordenação do Núcleo, não. Por que é assim; eu entrei no município nessa área de tecnologia porque eu já tinha uma vivência de escola particular. [...] Então assim, foi o conhecimento que já formada e durante 14 anos numa escola privada, trabalhando nessa área. [...] Orientação? Capacitação nem digo assim, mas orientação a gente recebeu da UNDIME, né?, de como organizar o projeto, a proposta de trabalho, ela enviou pra gente alguns modelos, como funciona o Núcleo de Tecnologia, como é que a gente tem que está repassando essas informações tanto pra UNDIME quanto para o Ministério da Educação, para o Programa. Então assim, foi só orientações, mas um curso assim destinado, não (ENTREVISTA MARQUES, MARÇO DE 2016).

Observamos na fala da entrevistada Marques o reconhecimento de que não há formação para a atuação no NTM. Essa perspectiva pode ser confirmada mediante os discursos dos atores, os quais, com o uso do instrumento da entrevista, expuseram a lacuna sofrida na formação desses sujeitos. Diante disso, surge a seguinte inquietação: como formar sem possuir a qualificação desejada e necessária para contribuir com o papel de professor formador? Nesse sentido, torna-se urgente que a gestão municipal ou ainda o governo federal proponha investimento na formação desses profissionais, pois esse preparo e auxílio são fatores condicionantes para o desenvolvimento das ações do NTM.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma associação civil que tem por missão mobilizar os dirigentes municipais para construírem a educação pública, contribuindo com o andamento das ações de programas governamentais. A relevância dessa entidade é realçada na fala da coordenadora, por ter recebido orientações

iniciais de como organizar o projeto para implantação do Núcleo. Outro fator apontado na fala de Marques (2016) é de que a equipe sempre está repassando as informações das atividades para UNDIME. Entretanto, o acompanhamento das ações tanto pela UNDIME quanto pelo ProInfo ainda é carente, o que nos leva a perceber a importância de articulação do contexto local-global.

O diálogo da formação também foi envolvido na entrevista com o técnico do Núcleo, que trouxe a seguinte expressão:

> Pelo Núcleo do município não participei de nenhum como suporte técnico. Sempre procuro estudar por conta própria, e pesquisar nos fóruns que eu sei. A gente tem uma comunidade se você quiser acessar é www.linuxeducacional.com, você vai encontrar tanto a parte prática e pedagógica. É uma comunidade voltada para os técnicos do linux educacional, lá você encontra material, parte teórica, técnica e pedagógica. Procurei me qualificar nisso, em outros fóruns que é destinado pra software livre, então foi a partir do momento que eu fui arranjando conhecimento e colocando em prática no dia a dia [...]. É um estudo constante porque você não pode parar, todo dia aparece, principalmente nas escolas, uma coisa que você vai e o usuário não consegue fazer então você tem que ir lá como técnico e dar a resposta porque aquele sistema ele não tá conseguindo executar aquela tarefa (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO, 2016).

O trabalho do técnico é lidar com o apoio técnico e também pedagógico, por isso, é necessário que a esse profissional seja oferecido apoio em sua formação. A comunidade virtual citada pelo entrevistado Silva é uma possibilidade que ele sustenta para fortalecer sua função técnica e pedagógica. Esse profissional precisa de uma atenção em sua formação, tendo em vista que possui o contato primeiro e até mesmo maior com as escolas municipais. O trabalho diário nas escolas impulsiona esse profissional a buscar um estudo constante, uma vez que o desafio de lidar com as tecnologias não é somente para aqueles que estão no espaço da escola e acompanham as suas transformações.

Além disso, percebemos a fragilidade de um programa que lida com a formação de professores, mas não forma os seus profissionais. Ou seja, o município não atuou no incentivo à formação dos que estão atuando diretamente com práticas pedagógicas com as tecnologias digitais.

Um dos trabalhos pertinentes revelados pelo técnico do NTM corresponde à produção de uma cartilha com dicas técnicas de Linux Educacional 3.0. Esse material não se encerrou no contexto da prática, pois, ao participar de uma capacitação ofertada pelo estado no município de Natal, ele compartilhou com os demais técnicos essa produção, inserida no *site* do e-proinfo.mec.gov.br, na guia de colaboradores. Fazemos menção a esse material porque

serve de guia e apoio à prática dos técnicos do NTM, sendo essa cartilha inserida nas redes institucionais do programa para contribuir com as ações dos demais técnicos de outros Núcleos. Conforme ressaltam Ball e Mainardes (2010), o contexto da prática provoca afetações no contexto de produção de texto e de influência, comprovando o caráter cíclico e dinâmico das políticas.

3.3 A atuação dos sujeitos no contexto da prática

Nesta pesquisa, buscamos conhecer o papel dos atores no que concerne às suas atribuições. Sabemos que os Núcleos de Tecnologias têm como função "capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência. Prestar suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TIC, acompanhamento e apoio à execução)" (BRASIL, 2007, p. 3). Nesse sentido, convém conhecer quais as ações que os partícipes da pesquisa desempenham nas dependências do Núcleo.

> No Núcleo eu trabalho com formação continuada com professores, com cursos e minicursos e também com oficinas nas escolas. Então, muitas vezes as escolas solicitam que a gente vá com um auxílio, com uma contribuição pros professores e pra todos da escola. Desenvolver atividades com uma tecnologia que existe nas escolas, então a gente vai até a escola e trabalha com oficinas ou palestras (ENTREVISTA CHAGAS, FEVEREIRO DE 2016).

O trabalho da entrevistada Chagas é exercido conforme proposto nos documentos do Núcleo sobre o trabalho dos professores formadores, no entanto, a maneira como cada professor realiza a sua prática é que faz o diferencial de cada Núcleo. Podemos observar um curso ministrado pela professora Chagas no curso introdução à educação digital e redes de aprendizagem. O curso de redes contém uma carga horária de 60 horas e os encontros presenciais ocorrem quinzenalmente. Esse curso é uma das propostas do ProInfo, que almeja preparar os professores para compreenderem o papel da escola frente à cultura digital, dando-lhes condições de utilizar as novas mídias sociais no ensino. Entretanto, uma das recriações do NTM quanto a essa proposta tem a ver com o dia do plantão, que ocorre durante a semana, quando não há encontro coletivo do grupo, momento em que a professora do curso vem para o NTM receber os professores que sentiram alguma dificuldade nas atividades que são repassadas para eles realizarem em casa, sendo este um tipo de atendimento mais individual.

Essa estratégia do atendimento individualizado, conhecido como "plantões de atendimento" no NTM, mostra-se pertinente, pois percebemos que os professores, em suas

falas no curso, sentiram-se menos temerosos no caso de não conseguir realizar as atividades, podendo vir ao espaço do NTM para tirar suas dúvidas e a professora auxiliá-los nos exercícios. Essa proposta foi criada pela equipe do NTM, que considera importante não deixar que os professores se sintam sozinhos nas atividades dos cursos, uma vez que a formação dos cursos e o acompanhamento dos docentes não se encerram no encontro coletivo.

Durante a observação no curso redes de aprendizagem, ministrado pela professora formadora Chagas, pudemos fazer o seguinte registro, o qual nos fez perceber que na atuação da professora o curso não é um amontoado de informações, mas um espaço de reflexão crítica mediante as tecnologias.

> Algo que me chamou a atenção foi a discussão de Pierre Lévy enfatizada pela professora sobre o real e o virtual, em que atualmente não podemos fazer esta separação, pois aquilo que é considerado algo virtual está mais presente em nossas vidas. Assim, como hoje foi o primeiro encontro, houve mais uma conversa dialogada com os professores participantes. Nesse sentido, a professora foi sempre fazendo reflexão sobre o uso das tecnologias. Ela chamou a atenção para pensarmos o computador quando era pela web 1.0, em que os sujeitos não podiam usar o hipertexto para serem autores com esta máquina. Com a criação da web 2.0, podemos criar, mexer no hipertexto e até realizar produção coletiva com o Google docs (DIÁRIO DE PESQUISA, 12 DE AGOSTO DE 2015).

Essa reflexão nos levou a pensar acerca da relevância de o professor poder utilizar o hipertexto para construir suas próprias ideias para a docência. Ouvindo essa reflexão, buscamos a leitura de Magda Soares (2002), que apresenta o hipertexto trazendo o confronto entre o texto no papel e o texto na tela, que é o chamado hipertexto. Essa autora elucida que "o hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento, com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado" (SOARES, 2002, p. 7).

O manuseio do hipertexto como prática de letramento digital torna-se mais um uso de prática social de leitura e de escrita. Soares (2002) expõe que esse uso das tecnologias na sociedade refere-se ao letramento digital, que se trata de "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (SOARES, 2002, p. 7). O letramento digital também pode acontecer com os sujeitos adultos, pois, quando iniciou o primeiro encontro, um professor chegou anunciando o seguinte interesse: "eu descobri que sou analfabeto digital e vim resolver esse problema" (DIÁRIO DE PESQUISA, 16 DE AGOSTO DE 2015). Esse discurso

foi relevante para pensar qual o interesse que cada docente tem em estar ali, bem como as impressões que as tecnologias têm causado nos docentes no seu contexto da prática para que ele possa estar buscando conhecer e se apropriar de conhecimentos relacionados às tecnologias. Reconhecemos que o desafio do professor na imersão com o letramento digital é provocar a condução de atividades educacionais que possibilitem que a formação do discente seja permeada por dinamismo com a prática social.

Para participar do curso redes de aprendizagem, lugar onde houve o debate do letramento digital e do hipertexto, há como pré-requisito que os professores já tenham participado dos outros cursos destinados pelo ProInfo, quais sejam, introdução à educação digital e ensinando e aprendendo com as TIC, pois o curso redes de aprendizagem, sendo o último dos cursos, traz um conteúdo mais avançado e, portanto, exige esses conhecimentos prévios.

Com base no diário de pesquisa, registramos que, no primeiro encontro, os 14 professores estavam presentes e não tinham atentado para essa informação que estava disponível no *blog* do NTM. Por essa razão, 05 deles acabaram se inscrevendo sem ter cursado os outros cursos, ao que a professora explicou que eles não poderiam participar do curso. Acreditamos que esse pré-requisito do ProInfo precisa ser repensado no seu contexto de produção de texto, pois, da maneira como está legitimado, busca atender especificamente a continuação dos conteúdos já ensinados e ampliar nos próximos cursos, transformando o processo formativo numa construção de saber sequenciado, linear e fragmentado, impedindo os docentes de participar e optar pelos cursos que eles mesmos tenham interesse.

Nessa perspectiva, buscamos ainda conhecer a função da coordenadora e como se dá a sua atuação na gestão desse espaço de educação.

> Eu trabalho tanto a parte pedagógica como a parte administrativa. **O pedagógico é** estar acompanhando junto com os professores o planejamento, observando o que está sendo trabalhado, ouvindo um pouco das discussões que eles relatam do que está acontecendo em sala de aula. **O administrativo é** estar tentando deixar que tudo funcione, que as máquinas estejam funcionando, que a infraestrutura como a central de ar, iluminação, a questão das inscrições, eu organizo, coloco no *blog*, faço toda a editoração [...]. A agenda técnica, o acompanhamento das visitas nas escolas. Também a visita na escola para observar a questão do pedagógico, como está funcionando (MARQUES, MARÇO DE 2016).

Na atuação da entrevistada Marques, há uma preocupação em assumir o viés administrativo e pedagógico. Isso nos convida a refletir sobre a função do pedagogo nesses dois eixos de gestão que permeiam o instituído e o instituinte, incitando-nos a compreender

essa relação. Visualizamos na fala de Marques (2016) que o administrativo "é deixar que tudo funcione", enquanto o pedagógico "é estar acompanhando os professores", percebendo nesse discurso a dicotomia entre administrativo e pedagógico. Nesse sentido, à luz de Paro (2011), compreendemos como indissociáveis e que as atividades ligadas ao meio (administrativo) estão imbuídas das atividades fins (pedagógico).

> É preciso considerar que as atividades fins são interligadas com as atividades meios para a administração escolar. [...] Se a administração é utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade portanto mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa (PARO, 2015, p. 39).

A partir da compreensão do autor supracitado, notamos na função da entrevistada Marques que todos os instrumentos usados que envolvem o seu fazer na coordenação encontram-se na mediação entre o administrativo e o pedagógico, pois, na medida em que realizam uma ação administrativa, apresentam seu viés pedagógico. Na leitura que fazemos do seu discurso, quando revela que o administrativo está caracterizado na organização técnica e burocrática do Núcleo, observamos que essas ações interferem diretamente em suas ações pedagógicas.

Pudemos também perceber esses dois eixos imbricados na atuação da entrevistada Marques no período de observação, no qual fomos acompanhá-la, juntamente com uma professora formadora, em uma atividade de extrarregência numa unidade de educação infantil em Mossoró (RN). O estudo foi planejado com base na temática "tecnologias digitais e práticas pedagógicas, dialogado com a gestão da escola e professores da unidade acerca do uso das tecnologias", em que alguns revelaram que ainda não haviam organizado o equipamento do *datashow*. Esta se mostrou uma ação simples ensinada naquele encontro, porém os docentes se sentiram entusiasmados com os recursos existentes na escola. Nesse estudo, a coordenadora e a professora formadora do NTM direcionaram os docentes às mesinhas digitais existentes na escola para planejarem atividades com aquele recurso. Essas ações pedagógicas direcionadas pela coordenação estão atreladas a suas práticas administrativas e pedagógicas.

Buscamos conhecer também no discurso do técnico como acontece sua atuação no contexto da prática do NTM.

> Tem a parte de manutenção, como é de praxe de atualizar sistemas, programas. Ministro oficinas com os regentes de escolas, porque na maioria das vezes, por exemplo: eles têm uma dúvida, como eu sou só um, então eu

> repasso aquela dúvida, a gente vem pra cá, treina na prática, eu mostro como se faz na prática. [...] As oficinas não são nem planejadas no início do ano, elas surgem no decorrer do cotidiano justamente com a solicitação dos regentes, porque eles têm mais dificuldade, os regentes são as pessoas que trabalham no laboratório (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2016).

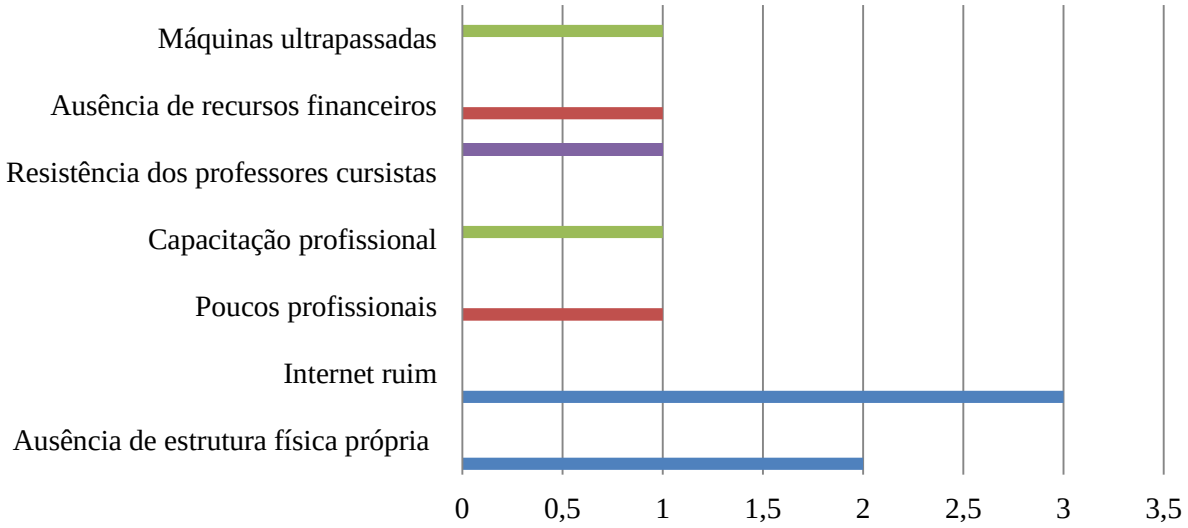
No discurso do técnico é possível identificar suas preocupações com suas funções para além da técnica de monitoramento dos sistemas e programas nas escolas. O técnico também ensina ministrando oficinas para os sujeitos que trabalham no laboratório da escola e ainda elabora cartilhas para facilitar o trabalho dos professores. Dessa feita, percebemos que sua atuação não se restringe ao que foi prescrito nos documentos oficiais do ProInfo, tendo em vista que sua ação estende-se também para o fazer pedagógico.

A partir da fala do entrevistado Silva, podemos apresentar dois apontamentos: o regente de laboratório corresponde aos profissionais da escola que, em sua maioria, foram redimensionados para atuar nesse espaço, portanto, são transportados da sala de aula para a função de auxiliar o laboratório. Desse modo, não há profissionais qualificados destinados já com formação específica para ser regente de laboratório para orientações aos professores nas escolas. Toda essa adaptação de função recai sobre o Núcleo, no sentido de ajudar esse sujeito a construir sua identidade nesse espaço. Outro fator a se considerar diz respeito ao fato de que a política de formação continuada não contempla uma formação permanente para o uso da computação e da informática. Diante desse contexto, muitas vezes cursos em períodos cronometrados acabam se tornando restritos para promover uma formação continuada.

3.4 Dificuldades e enfrentamentos no contexto da prática

Neste item, apresentamos as dificuldades e os enfrentamentos identificados no contexto da prática. Almejamos entender como os professores lidam para buscar um equilíbrio de atuação no NTM. Sabemos que todo espaço não é desprovido de conflitos e situações que contrariam o funcionamento do ambiente. Contudo, faz-se necessário que conheçamos os percalços e nuances que advêm do contexto da prática.

Gráfico 3 – Dificuldades apontadas pelos sujeitos no NTM



Fonte: Dados elaborados pela autora a partir das entrevistas.

A partir das falas dos sujeitos entrevistados do NTM, fizemos uma síntese das suas inquietações que estão presentes no gráfico acima. Este reflete nitidamente a necessidade de construção de uma política educacional de fato comprometida com o acesso às tecnologias nas escolas. Ora, se o NTM, que, conforme considera o ProInfo, corresponde a lugares legitimados pelo governo federal como operantes com as tecnologias, convive diretamente com esses problemas que afetam o bom funcionamento de suas ações, imaginemos como estão as escolas em relação às tecnologias. As escolas públicas, alvo afetado dos programas e das políticas educacionais, também caminham com esses entraves que pouco têm avançado quanto à redução ou à minimização desses dilemas.

Destarte, os apontamentos advindos dos discursos dos atores revelam que em sua maioria o que mais incomoda o funcionamento do Núcleo diz respeito às dificuldades de qualidade da internet e ao fato de o espaço físico não ser exclusivo para as suas ações. É sabido que o NTM é um lugar legitimado pelos governos federal e municipal para atender a formação de professores no contexto das TIC, de modo que percebemos uma contrariedade, pois o próprio espaço sofre com a necessidade de ampliar as conexões com a internet. Podemos perceber a divergência de um espaço que trabalha exclusivamente com tecnologias, mas ainda não possui condições favoráveis ao seu uso, como, por exemplo, a dificuldade de acesso à internet. Foi possível notar também durante o período de observação diversos encontros durante os quais as atividades do NTM precisavam ser reduzidas quanto ao acesso às redes para que a internet pudesse alcançar todas as máquinas que estavam ligadas.

Outro fator pertinente destacado pelos docentes é a ausência de um espaço próprio do NTM, que está localizado em um prédio lotado pelo município para atividades artísticas e culturais, chamado escola de artes, quando deveria funcionar em prédio próprio, construído pela Secretaria Municipal de Educação.

A implantação dos Núcleos de Tecnologia em estados e municípios é de responsabilidade das entidades. Um dos aspectos relevantes que podemos ressaltar é a ausência de uma política de assistência do Núcleo que disponha de um espaço destinado a suas ações. O NTM de Mossoró funciona no interior da escola de artes do município. Já o NTE do estado funciona em uma escola do estado em Mossoró. "Eu acho que o Núcleo precisa de um espaço seu, de um ambiente seu. Até mesmo pra gente conhecer as novas tecnologias, aprender para poder ensinar" (ENTREVISTA PEREIRA, DEZEMBRO DE 2015).

Por outro lado, há também ausência de recursos financeiros tanto para sua efetivação no espaço próprio quanto para investimentos nos próprios materiais que poderiam ser adotados no Núcleo, tanto em nível de município quanto de governo federal, o que traz afetações na atuação do NTM.

> A principal dificuldade que eu vejo é de não ter recursos. A gente não tem um recurso já direcionado pra o Núcleo, que o Núcleo possa contar. Apesar de que a secretaria de educação ela está sempre à disposição de nos atender, mas a gente sabe que tem dificuldades nesse atendimento. [...] Na parte administrativa mesmo, na parte financeira pra funcionar o Núcleo é onde a gente sente a maior dificuldade (ENTREVISTA MARQUES, MARÇO DE 2016).

Nesse discurso, podemos observar a ausência de uma descentralização orçamentária para essa instituição. Embora as estruturas sejam descentralizadas, as verbas permanecem em caráter centralizador, o que nos faz perceber a necessidade de repensar as políticas que são coniventes com uma proposta de democratização de suas ações. Seus contornos centralizadores de recursos financeiros muitas vezes aprisionam o trabalho do NTM a recusar determinada atividade por não haver recursos suficientes para custear as ações. A descentralização não vem acompanhada dos recursos financeiros necessários ao funcionamento da educação pública com a qualidade social desejada.

Outro fator que nos inquieta neste estudo é o caso singular do técnico que busca atender todas as solicitações de escolas e do NTM no que concerne a consertos e reparos dos computadores. Esse fato nos leva a perceber a dimensão do trabalho desse sujeito que a cada

ligação ou contato de escola solicitando agendamento técnico procura atender toda a demanda tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais. No seu discurso, esse profissional nos relata os entraves de sua profissão.

> É um só, uma pessoa para atender um município como Mossoró e zona rural também [enquanto técnico]. As escolas são muito distantes da outra, são problemas diferentes, são dinamizadores com conhecimentos e perfil diferentes. Porque como eu falei pra você anteriormente, o meu suporte sou eu mesmo. [...]. Então eu chego em casa, fora do expediente do meu trabalho quando eu deveria estar descansando, mas tenho que estudar pra responder, pra dar resposta àquele problema daquela escola. Por quê? Porque no município eu nunca tive um curso de aperfeiçoamento de qualificação na parte de *software* livre, eu procuro mesmo adquirir, então é isso que deixa muito a desejar como profissional (ENTREVISTA SILVA, MARÇO DE 2016).

O discurso do entrevistado Silva provoca a nossa imaginação a pensar como a sua prática é carregada de desafios. Este atua com exclusividade nessa função tanto no NTE quanto no NTM, fazendo com que os desafios advindos do cotidiano das escolas, revelados em seus discursos, manifestem motivações para requerer formação que venha a atender suas expectativas enquanto técnico. Porém, a ausência de política de formação destinada com exclusividade a profissionais que lidam diretamente com a reconstrução dos recursos tecnológicos faz com que ele expresse seu anseio em ter que buscar conhecimentos para atender a sua profissão.

De um modo geral, os desafios enfrentados pelo NTM nos levam a perceber como esse espaço carece de um olhar específico que perceba a relevância do papel de cada sujeito incorporado nesse espaço. Frente aos desafios esboçados neste estudo, podemos inferir no conteúdo das mensagens que todo espaço carrega desdobramentos no seu contexto e que cabe aos atores que estão no contexto da prática buscar possibilidades de atuação que não se encerrem nos desafios existentes e que estes sejam motivações para superá-los.

4 RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO NA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO NTM

> *A tarefa do ator, aquele que vai colocar a política em prática, é incrivelmente desafiadora* (informação verbal)[14].

Trazemos neste capítulo os resultados construídos na pesquisa *in loco*, a partir da observação nos cursos, das leituras nos documentos de ação do NTM, das entrevistas com a equipe do Núcleo e ainda com professores da rede municipal que participaram de cursos de formação, os quais estávamos acompanhando pelo processo de observação.

Empenhamo-nos neste capítulo em analisar como os atores do NTM assumem as expectativas do programa ProInfo bem como as ações criadas e tomadas como referências no seu cotidiano. Nessa perspectiva, buscamos perceber os processos de recontextualização do ProInfo no contexto da prática NTM. "A prática é, assim, o lugar em que as consequências reais dos textos são experienciadas, a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada" (BALL, 2011, p. 21).

Mergulhamos no espaço da prática, lugar onde podemos vislumbrar as disputas e os jogos de interesse que permeiam o exercício de uma instituição. Para entendermos esse processo de reinterpretação e transformação da política na prática, adotamos como base as categorias recontextualização e contexto da prática (BALL, 2000, 2011).

"O contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências, etc." (MAINARDES, 2006, p. 60). O referido autor apresenta em suas produções as contribuições que o referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas em Contexto dispõe para pesquisas que empregam essa abordagem. Inspiramo-nos nessa abordagem para chamarmos a atenção de nossa pesquisa para o contexto do NTM na sua prática concreta de intencionalidades políticas e educacionais que podem emergir.

No item a seguir, pretendemos discorrer a respeito de como é percebido o ProInfo no entendimento dos atores, tendo em vista que, por esse programa incidir no contexto da prática, torna-se pertinente conhecer das suas propostas oficiais às interpretações.

4.1 O ProInfo no entendimento dos sujeitos da pesquisa: das proposições oficiais às interpretações

[14] Palestra proferida por Stephen Ball sobre Ciclo de Políticas / Análise Política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 2009.

O ProInfo é uma das vertentes de apoio ao trabalho do Núcleo. Por esse motivo, buscamos conhecer o entendimento dos sujeitos do NTM acerca desse programa. Entretanto, estaremos atentos nesta pesquisa ao processo de recontextualização envolvido na atuação dos sujeitos do NTM nas nuances locais. Nesse sentido, trazemos o entendimento da professora Chagas (2016) sobre as suas percepções a respeito do ProInfo.

> Eu acho que o ProInfo tem um projeto interessante de inclusão digital, foi e é um suporte pras escolas da rede pública, um suporte muito interessante, né?, porque trabalha não só com os cursos, mas também com a distribuição de tecnologias, de recursos tecnológicos e isso sim foi e é interessante. Mas **é importante a gente lembrar que o ProInfo não se basta**. O ProInfo traz toda essa contribuição inicial, mais que os municípios, **os professores eles podem e devem ir além**, buscando outras alternativas pra favorecer a metodologia em sala de aula. Acho que **o programa é muito bom, mas ele não é, não finda nele mesmo** (ENTREVISTA CHAGAS, FEVEREIRO 2016, grifo nosso).

O alerta que a professora formadora faz na sua fala de que o ProInfo não se basta é relevante para compreendermos que as políticas, por mais que apresentem discursos transformadores e inovadores no cerne da educação, não findam em si mesmas. Os atores, na prática, são aqueles que fortalecem as pretensões políticas e as estendem para além das prescrições oficiais. É fato que o ProInfo, por mais que apresente uma proposta de inserção das tecnologias na escola e de formação de professores, não garante a sua pertinência e relevância nas escolas. São os atores sociais que estão na escola ou em qualquer outra instituição que irão garantir as afetações que uma política pode acarretar no contexto local.

Outro fator sobre o qual chamamos a atenção a partir da fala de entrevistada concerne à proposta do ProInfo de atuar na inclusão digital. De acordo com o Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007, os objetivos do ProInfo foram ampliados em consonância com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. No inciso IV, é possível verificar que o ProInfo objetiva contribuir com a inclusão digital.

> 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 (BRASIL, 2007, p. 3).

Diante desse contexto, convém ainda refletir, com base em Bonilla e Pretto (2011), sobre essas ações de inclusão digital pretendidas pelo ProInfo, em que medida elas

potencializam as perspectivas dos sujeitos para atuarem nas dinâmicas sociais e técnicas da realidade atual. Refletimos em face da compreensão dos autores e percebemos que o ProInfo tem fundamentado suas ações no contexto das políticas de inclusão digital com a pretensão de preparar jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação no campo da educação.

Corroboramos o entendimento de Bonilla (2010), quando elucida que somente a instalação de laboratórios de informática não garante uma inclusão digital, tampouco uma cultura digital, a qual, conforme a autora, gera novos ambientes socioculturais em redes. A ausência de uma gestão que propicie essa cultura digital engessa as tecnologias, restringindo-se apenas a um espaço de pesquisa meramente tecnicista.

A discussão enunciada no guia do cursista de introdução à educação digital traz a concepção de inclusão digital.

> Inclusão Digital: é a promoção do acesso à informação que está digitalizada, ou seja, que está disponível através das tecnologias digitais. Processos de inclusão digitais compreendem ações de ampliação do acesso a computadores conectados à *Internet* e de formação para o **seu uso competente** e autônomo, buscando participação emancipatória de todos os membros da sociedade (RAMOS; FIORENTINI; ARRIADA, 2009, p. 38, grifo nosso).

Para atender os seus objetivos de "formação competente", o ProInfo vem realizando cursos de capacitação para os profissionais da educação familiarizarem-se com as tecnologias da informação e comunicação. Nesse momento, chamamos a atenção para esse curso de introdução à educação digital, no qual acompanhamos as atividades durante a observação. Esse curso foi trabalhado pela professora Chagas e nos encontros pudemos perceber a sua preocupação com o tipo de inclusão digital anunciada pelo programa, no qual ela apontava uma crítica para os documentos oficiais do programa que findam a inclusão digital na distribuição de equipamentos.

O curso introdução à educação digital é proveniente do ProInfo. É o primeiro dos cursos ofertados pelo ProInfo, com carga horária de 60 horas, o qual objetiva contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação e prepará-los para utilizarem os recursos digitais nas escolas. A esse respeito, a professora formadora destacava que, para ter a inclusão digital dessa ideia que o governo se apropria, sobretudo, faz-se necessária uma educação digital, pois sem ela há o sofrimento da estranheza, uma vez que os professores sofrem por não conhecer.

Continuamos com a mesma questão para os demais participantes da pesquisa. Quanto à coordenadora, respondeu também a partir de sua experiência enquanto atuante na coordenação administrativa e pedagógica, trazendo-nos outra vertente do que ela compreende e considera acerca desse programa.

> O ProInfo é um programa que traz as tecnologias para as escolas. No entanto, as nossas escolas hoje estão com equipamentos de 2007, alguns receberam em 2008, mas com o pregão de 2007. Máquinas com a configuração de 2007. Então você imagina, elas estão ultrapassadas há nove anos. E quando eles [ProInfo] compram em 2007, já não compram de última linha. Então já é uma configuração que está ainda mais anterior. [...] Hoje ele está deixando a desejar em relação a esse *upgrade* de tecnologias, de estar renovando esses equipamentos e também estar aumentando essas tecnologias nas escolas. Mas o NTM não parou, o bom é que a gente não parou, mesmo com essas dificuldades [...]. A gente continua o trabalho tanto com os cursos do programa ProInfo [...] e também estendeu, criando e construindo novos cursos, voltados à necessidade da escola (ENTREVISTA MARQUES, MARÇO 2016).

A descontinuidade de investimento de uma política pode trazer implicações para aqueles que são favorecidos por ela. Observamos que a falta de atualização das tecnologias do ProInfo, em virtude da ausência de recursos, apresenta uma interferência negativa na educação, tendo em vista que os docentes precisam estar atualizando os conhecimentos em consonância com as novas exigências requeridas pela sociedade.

Outro fator que nos auxilia a compreender as mutações, interrupções das ações, (des)avanços consiste no fato de que o ProInfo é um programa que está nos moldes na política de governo e varia de acordo com o grupo político que está no poder. Sobre as políticas de governo, "são aquelas em que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política" (OLIVEIRA, 2011, p. 329). Portanto, em nosso país existem programas educacionais que estão fortemente relacionados aos sistemas de governo (AKKARI, 2011). No caso do ProInfo, por se encontrar numa ótica de política de governo, é constantemente avaliado e discutido, sendo que a área da sua intervenção dependerá da agenda governamental na formulação das políticas educacionais.

Desse modo, no que concerne às demandas da agenda política inserida numa política de governo, constituem as prioridades de formulação de políticas estabelecidas, uma vez o governo direciona a elas suas atenções e os atores entram em conflitos e embates para inserir interesses, resultando em um processo de que se extraem as ocupações de um determinado governo. É nesse sentido que as políticas de governo são flexíveis e podem sofrer

interrupções, a depender do governo em vigor, e a sua formação ocorre quando uma situação é reconhecida e passa a integrar as atividades de um grupo, portanto, na agenda governamental, encontram-se as formulações das políticas como tomada de decisão para atender as demandas educacionais e sociais.

Essa estrutura das políticas de Governo difere das políticas de Estado, pelo fato de que estas independem da gestão governamental e possuem estabilidade política. Para compreender a concepção de políticas de Estado, recorremos a Oliveira (2011, p. 07), que traz a seguinte afirmativa: "as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes". Desse modo, fica evidente que a decisão de uma política tornar-se estatal é construída em um processo de integração de diversos poderes, os quais determinam a permanência dessas políticas.

Além disso, podemos conferir que a conjuntura atual das políticas educacionais no nosso país sofrem diversas mutações e reducionismo, especificamente no que concerne à diminuição de verbas para a educação pública e à extinção de programas de projetos, com reflexo na formação inicial dos professores, na qualificação docente e na manutenção da escola pública. Nessa perspectiva, o ProInfo foi um dos programas fortemente afetados por essas reformulações na conjuntura atual das políticas, como podemos perceber no discurso supracitado da entrevistada Marques, pelo fato de estar em fase de paralização em razão dos cortes de financiamento sofridos no campo da educação. Entretanto, o Núcleo tem mantido sua função, buscado dar continuidade ao que foi orientado a fazer desde o início de sua implantação e ainda criar novas possibilidades de cursos, não se restringindo apenas aos projetados pelo programa.

4.2 Recontextualização do ProInfo no contexto da prática do NTM

A partir da compreensão da abordagem do ciclo contínuo de política em contexto, as ações dos sujeitos que lidam com as políticas no nível micro são articuladas nas experiências e concepções que se ajustam aos processos políticos macro. Dessa feita, as políticas não são estáticas, mas dinâmicas, flexíveis e de natureza controversa. É salutar percebermos as interpretações e construções das políticas, desviando o olhar para uma possível implementação das políticas como um processo linear.

Nesse contexto, entendemos, a partir de Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006), que os atores atuantes no contexto da escola ou em qualquer âmbito em que estejam desenvolvendo suas ações não podem ser ignorados nos processos de construção de políticas.

A partir desses apontamentos, direcionamo-nos para o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró, que objetiva "contribuir com a formação continuada da rede municipal de educação para a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em práticas pedagógicas" (MOSSORÓ, 2016, p. 1).

Para o cumprimento desse objetivo, o NTM atua com uma equipe de profissionais com funções de coordenador, professores formadores e suporte técnico, todos servidores efetivos da rede municipal de Mossoró (RN). Tendo em vista que o objetivo primário do NTM é contribuir com a formação continuada, buscamos conhecer os moldes de formação que o NTM desenvolve. Contudo, atentamos para entendermos a concepção de formação continuada:

> A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógica-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe (LIBÂNEO, 2013, p. 71)

A partir da citação acima, observamos que, no cenário do NTM, assumem o compromisso de contribuir com a formação de docentes para o uso pedagógico das tecnologias. Assim, percebemos que a maneira como os cursos são ministrados ultrapassa uma capacitação meramente tecnicista, pois neles busca-se o desenvolvimento pessoal do sujeito para, em seguida, pensar o profissional mediante práticas de envolvimento com as tecnologias na escola.

O desafio de formar professores no contexto das TIC para inovação das práticas pedagógicas é expresso como uma das estratégias contidas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, na estratégia 7.15 da meta 07.

> 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 (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, verificamos que o PNE prevê a necessidade de a escola estar possibilitando a interação dos alunos com as tecnologias. Para tanto, a descoberta das potencialidades pedagógicas dessa ferramenta é vislumbrada pelos docentes para que o recurso das TIC tenha finalidade no contexto da educação. A formação inicial e continuada do professor com fortalecimento de práticas pedagógicas para o uso das TIC tem sido incentivada por políticas educacionais que se desdobram em programas e projetos manifestados a partir da ação governamental para a educação.

Portanto, no espaço do NTM acontecem os cursos de formação propostos pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), os quais viabilizam cursos já construídos para ser ministrados pelo Núcleo e ainda cursos propostos pelo próprio Núcleo.

Os cursos de formação do ProInfo Integrado são: "Introdução à educação digital", com uma matriz curricular direcionada para as primeiras aproximações com o computador. Os conteúdos são voltados para navegação, pesquisa na internet, correio eletrônico, elaboração e edição de texto, uso de planilhas, dentre outras ações que utilizem as tecnologias no cotidiano. No curso "Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC", são ofertadas compreensões teórico-metodológicas e práticas para que os docentes possam refletir sobre o potencial das TIC no ensino-aprendizagem da escola. O curso "Elaboração de projetos" traz a perspectiva de capacitar professores e gestores para desenvolvimento de projetos que integram as tecnologias. Já o curso "Redes de aprendizagem" objetiva fortalecer no docente a compreensão do papel da escola frente à cultura digital.

Em face desses compromissos, os professores formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró ministram esses cursos para professores e gestores da rede municipal de ensino. Buscamos nos discursos de docentes as redefinições e estratégias utilizadas para realizar os cursos já consolidados pelo ProInfo. Estes chegam ao espaço do Núcleo para serem colocados em prática, a partir do trabalho dos professores formadores a quem são atribuídos, para, dentre outras funções, haver o compromisso de efetivar os cursos construídos por sujeitos que estão inseridos no contexto da produção de texto do Programa.

> De acordo com as estratégias que eles [sujeitos do contexto da produção do texto] organizam para os cursos, a gente desenvolve a adaptação desses cursos, praticado de acordo com a necessidade do município. Então, como nós temos estudos atualizados sobre a relação do professor, tecnologia e e-mail, então a gente trabalha os cursos do ProInfo sim, mas não nessa dinâmica como um pacote fechado (ENTREVISTA CHAGAS, FEVEREIRO DE 2016).

> Os cursos geralmente são adaptados, pelo fato de alguns cursos terem muito conteúdo e possuírem uma carga horária menor; às vezes, a gente aumenta o tempo e a carga horária. Nunca é do mesmo jeito que está lá. Alguns conteúdos que não estão no nível daquela turma nós excluímos e trabalhamos outros, mais necessários. Depende muito, também, da turma, mas em geral a gente procura seguir o rumo que é o curso, embora vão se fazendo adaptações de acordo com a necessidade da turma, do público-alvo (ENTREVISTA M. S. S., MARÇO DE 2016).

Nas falas supracitadas, fica evidente que o NTM faz adequações nos cursos do ProInfo para cada realidade. Ainda, é perceptível que o processo de construção de ações que norteiam a prática docente vai além dos interesses particulares dos atores. É preciso pensar nos afetados com a prática, nesse caso, o foco do NTM corresponde aos sujeitos escolares, dentre eles os docentes, gestores e alunos. Conforme visualizamos na fala de M. S. S. (2016), uma das mudanças feitas pelos atores dos cursos consiste na redução dos conteúdos, pois a quantidade exacerbada de conteúdos presentes nos guias do cursista é inviável para a carga horária dos cursos ministrados.

O discurso de Chagas (2016) nos remete a compreender as disputas e embates que acontecem no contexto da prática para a efetivação das políticas. A dinâmica do ProInfo de submeter cursos "prontos" para serem ministrados pelo NTM sai do processo de instrumentalização para a renovação, a partir de estudos que os atores buscam para se adequar à transformação do conhecimento tecnológico-educacional, construindo novas práticas para além das predeterminadas pelo ProInfo.

É mister ressaltarmos a expressão "pacote fechado" nas palavras da professora multiplicadora. O fato de os cursos já apresentarem carga horária pronta, conteúdos, avaliações, atividades, indicações de leituras contidas no guia do cursista não significa transformar esse material em uma receita de passo a passo. As estratégias construídas por outrem podem ser reinterpretadas e recontextualizadas numa ação criativa. "Assim sendo, colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar" (BRAUN; MEGUIRE; BALL, 2010, p. 2).

A escuta do técnico do NTM também nos revelou apontamentos pertinentes no que concerne às estratégias utilizadas para a efetivação desses cursos, posicionando-se no seguinte depoimento.

> Vem a proposta do ProInfo dos cursos, tem a reunião com a equipe toda, e a gente entra em detalhes. Tem as opiniões, as particularidades, o que você

> pode mudar, porque o ProInfo já manda pronto, mas não é obrigado você seguir aquele mesmo conteúdo pronto não, porque têm as dificuldades das pessoas. Por exemplo: o curso (TIC) ele tinha muito texto, então havia reclamação muito grande por parte da demanda. Você não tinha tempo de ler para depois voltar e fazer, né?. Foi enxugado? Foi. Isso aí foi feito junto com a equipe, foi pensado, discutido, há uma certa discussão na nossa equipe sobre os cursos que vêm ofertado pelo ProInfo e o Núcleo tem a autonomia pra mudar um pouco disso aí (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2015).

A prática é um lugar onde a política se recoloca em singularidades, na medida em que os atores, em seus diferentes interesses, apropriam e adaptam cada demanda requerida no cerne das políticas. Cada instituição envolve no seu contexto da prática o movimento cíclico dos demais contextos, seja de influência na reelaboração de políticas, seja de produção de texto, seja na reconfiguração das ideias para ganhar legitimidade, seja da prática no lugar de interpretação e recontextualização.

O entrevistado Silva, técnico do NTM, atua com a parte da manutenção, da atualização de sistemas e programas, bem como ministra oficinas com regentes de escolas, conforme são chamados os sujeitos que exercem sua atividade laboral na sala de informática. Na sua fala, o entrevistado refere-se aos conflitos, lutas, debates e discussões no momento da efetivação dos cursos sugeridos pelo ProInfo. Na arena da prática, os textos são reformulados nos detalhes, nas opiniões, nas ideias particulares de cada sujeito. Conforme elucidam Lopes e Macedo (2011), é na interpretação do contexto da prática que os textos e discursos oriundos das políticas são recontextualizados para dar sentido ao lugar que será representado, que não necessariamente estava previsto nas prescrições oficiais.

> Tal como Bowe *et al*. (1992) destacam, os profissionais que atuam no nível da escola não lidam com os textos das políticas como leitores ingênuos. As políticas são interpretadas de formas diversas, uma vez que esses profissionais possuem histórias, experiências, propósitos e interesses diferenciados (MAINARDES, 2006, p. 119).

Nesse sentido, toda essa arena de conflitos dá lugar à coletividade do grupo para transformar as propostas governamentais no atendimento das especificidades locais. Para além dos cursos designados pelo ProInfo, o NTM tem a autonomia de criar e ofertar cursos próprios formulados no próprio contexto da prática. Assim, ratificamos a relevância dos estudos de Ball (1994), quando reverbera que não há linearidade nas análises das políticas em contexto. Elas se movimentam num processo híbrido e suas reconstruções e representações relacionam-se com a "ação criativa", termo usado nos textos de Ball, ao revelar que toda

política é uma definição criativa e sua prática uma ação criativa. Nos moldes da ação dos sujeitos, buscamos perceber as recriações no NTM.

> A gente busca no Núcleo não é aquela formação tutorial, passo a passo, do uso de tecnologia né, que é mais ou menos como a gente tem no direcionamento do ProInfo. Um curso tutorial para o professor seguir passo a passo. A gente tenta trabalhar com o professor, não o passo a passo, mais o porquê. Por que trabalhar essa ferramenta? Por que trabalhar o editor de texto? Quais as vantagens que o editor de texto traz pra minha prática enquanto professor? O que é que um vídeo vai contribuir como ferramenta na minha metodologia de trabalho? Então é trabalhar não só a ferramenta, mas o porquê de tudo aquilo estar agora fazendo parte da minha vida, enquanto profissional de educação! Então a partir dessa reflexão a gente consegue uma adesão maior dos professores em relação à formação e em relação a repensar a sua metodologia. [...] A gente tem conseguido uma aproximação do professor com as tecnologias (ENTREVISTA CHAGAS, FEVEREIRO, 2016).

Ball e Bowe (1992) expressam sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática, o que envolve identificar processos de resistência, acomodações dentro da prática (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, segundo o depoimento acima, percebemos que o discurso de utilização das tecnologias na escola ocorre mediante uma prática reflexiva. Desse modo, podemos notar a maneira como o NTM atua no contexto da prática, não buscando uma formação técnica, mas procurando perceber em cada recurso usado no processo de ensino as (des)vantagens e potencialidades. Podemos visualizar este se concretizando na prática quando da observação nos cursos em que, durante o curso introdução à educação digital, uma professora cursista demonstrou as reais motivações para estar participando dos cursos do NTM.

> Hoje a aula foi sobre as ferramentas de produtividade do Linux educacional, seguida da apresentação do Power point. Mas antes de iniciar toda a instrumentalização prática do Power point iniciou-se um debate pela professora formadora: O que é isto? Para que serve? O que vamos fazer com isto na sala de aula? Como este recurso pode favorecer o aluno para viver em sociedade? Neste debate teve uma professora que falou sobre os cursos do NTM, que chegou com a ideia de ser apenas um curso básico de informática igual aos ofertados na Microlins. Mas vem se surpreendendo porque, antes de aprender a usar quaisquer artefatos, ela vem se permitindo perceber qual a relevância deste e como irá contribuir na sua vida e na sua profissão, isso a motiva a vir todos os encontros (DIÁRIO DE PESQUISA, 16 DE NOVEMBRO DE 2016).

A respeito dessa prática reflexiva nos cursos, tecemos algumas considerações: podemos perceber no registro do diário que uma professora cursista expôs suas compreensões

iniciais de como imaginava ser o ensino nos cursos, o que nos faz perceber as (des)construções de conceitos feitos no contexto da prática e enxergarmos a convergência entre o dito e o feito durante a nossa pesquisa. Na atuação dos professores do NTM, ainda constatamos como a formação construída estava sendo aproveitada no processo de ensino-aprendizagem.

> Hoje foi trabalhada a 3ª Unidade do guia do cursista redes de aprendizagem do ProInfo. Este traz como elemento de discussão Mídias sociais e escola: caminhos para a cidadania. Neste dia foi a apresentação dos professores sobre alguma atividade educativa produzida com o uso das redes sociais para buscar usufruir da comunicação na educação. Em uma das apresentações, teve uma professora que criou um grupo no Facebook para os seus alunos do 5º ano. Neste espaço, a professora anexou várias atividades, dentre elas, o simulado da prova Brasil. Anexou também o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*. Na apresentação, a professora teceu um comentário de uma aluna que em sala de aula pouco interage, mas que interpretou a mensagem transmitida na história com um belo texto nos comentários. Outra aluna em seguida postou uma história criada por ela. A professora ainda postou um desafio de matemática e apresentou para a turma cerca de 92 comentários dos alunos (DIÁRIO DE PESQUISA, 17 DE NOVEMBRO DE 2015).

São esses tipos de criações que vão permitindo o processo de autoria. Ainda, percebemos uma nova concepção de educação escolar, que não se encerra nos muros da escola, mas se emancipa do papel, do lápis e do quadro-negro para chegar às redes, às mídias, ao ciberespaço, em que o tempo-espaço é ilimitado e os alunos têm acesso à construção do conhecimento em todo lugar em que se encontrar.

Além disso, notamos a relevância do trabalho pedagógico realizado pelos NTM, que se mobiliza para o uso de diversos recursos tecnológicos, trazendo esses aparatos para ultrapassar a ideia de computador como ferramenta, conforme discutido por Santaella (1996). O computador na mediação pedagógica docente desempenha potencialidades que vão além de uma simples ferramenta manual. De acordo com a autora supracitada, identificamos no exemplo registrado no diário de pesquisa que o computador na educação pode ser entendido como uma mídia, pois na sua dinâmica apresenta diversas formas de comunicação, de mediações sofisticadas que no seu caráter híbrido perpassam sua natureza física para emergir nos sistemas simbólicos de ações reais trazidas para o cerne do virtual.

Por estarmos inseridos em uma sociedade que constantemente transforma os aparatos tecnológicos no âmbito social e profissional, entendemos a necessidade que emerge no docente do domínio de tecnologias que no uso didático possam nortear a prática docente.

4.2.1 A prática dos cursos do NTM: releitura do ProInfo e criações

Neste item, apresentamos as criações do NTM para o 2º semestre de 2015 e o 1º semestre de 2016, período em que acontecia a pesquisa empírica no lócus. A partir do documento que trata do planejamento das atividades formativas, trazemos um quadro com as criações do NTM, configurando-se em projetos de extensão, cursos de formação e oficinas ministradas tanto no espaço do Núcleo quanto nas escolas, quando solicitado.

Nesse espaço de discussão, afirmamos que as políticas não nascem apenas no contexto de influência e são recontextualizadas no contexto da prática, mas a configuração está inter-relacionada às influências e às produções de texto. Nessa direção, as políticas surgem no campo das ideias e nas construções dos discursos, independentemente do contexto, seja de influência, produção e/ou prática, em que a interpretação das políticas é imbuída pela concepção de mundo dos atores envolvidos nas políticas. Dessa forma, convém apresentar as ações formativas construídas pelo NTM para serem idealizadas na rede municipal de ensino.

Quadro 5 – Ações formativas do NTM para a rede municipal de ensino de Mossoró (RN) no período de 2015 e 2016

ATIVIDADE	NOME	PÚBLICO-ALVO
Projeto	Informática da comunidade básico e avançado (120 h).	Alunos do 6º ao 9º ano, pais de alunos e servidores da rede municipal.
Projeto	Aluno monitor: protagonismo e tecnologia (40h).	Alunos da rede municipal (6º ao 9º ano).
Curso	*Blog* como ferramenta pedagógica (30h).	Funcionário responsável pela criação e manutenção do *blog* da escola.
Curso	Gestão e tecnologia (60 h).	Supervisores e gestores.
Curso	Tecnologias digitais e práticas de alfabetização (60h).	Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).
Curso	Lousa digital como ferramenta pedagógica (30h).	Funcionários e professores da rede municipal.
Oficina	Dinamizador do laboratório de informática: agente da inclusão digital escolar (08h).	Funcionários e professores regentes do laboratório.
Oficina	Planejando atividades interativas com a mesa digital (playtable) (08h).	Professores da Educação Infantil.
Oficina	Lousa digital como ferramenta pedagógica (na escola).	Funcionários e professores da rede municipal.
Oficina	Mesa digital: aulas lúdicas e interativas (na	Professores da Educação Infantil e

	escola).	Ensino Fundamental (anos iniciais).
Oficina	Sala de aula e laboratório de informática: uma parceria de sucesso (na escola).	Funcionários e professores da rede municipal.
Oficina	Projetor multimídia: ampliando possibilidades pedagógicas (na escola).	Funcionários e professores da rede municipal.

Fonte: Elaborado a partir dos relatórios de planejamento das atividades formativas do NTM do 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016.

Podemos observar com base no quadro acima que a demanda do NTM preocupa-se não somente com docentes e discentes, mas também estende sua prática formativa para pais de alunos e a comunidade escolar, transpassando os muros da escola. Partindo desses elementos, dialogamos com atores do NTM para nos inteirarmos de como são elaborados os cursos criados no NTM.

Ainda, podemos contemplar uma formação ampliada para o uso das TIC na educação, sendo notáveis as ações pertinentes decorrentes do NTM para promover as tecnologias na educação na rede municipal de ensino, por meio de projetos, oficinas, cursos ou palestras nas escolas. Cremos que essas ações de formação presentes no quadro supracitado fazem parte da singularidade do NTM de Mossoró, que amplia seus espaços e sujeitos da formação continuada para alunos, sujeitos da comunidade, pais e professores e quaisquer outros profissionais da educação que desejem se aproximar dos recursos das tecnologias no contexto educacional, de modo que o NTM busca atender essa demanda.

Além disso, chamamos a atenção para a criação dessas ações, em que cada elaboração expressa no quadro acima é construída por toda a equipe do Núcleo. Desse modo, trazemos a compreensão da coordenadora para discorrer sobre as criações do Núcleo.

> As ideias iniciais partem de nossas discussões, dos nossos encontros, dos relatos das professoras, das necessidades que a gente vai percebendo e a gente vai construindo no coletivo, no grupo. [...] A escolha de quem vai administrar é democrática. E a organização dos cursos é coletiva, da proposta do curso, do objetivo, dos conteúdos a serem trabalhados e a serem construídos (ENTREVISTA MARQUES, MARÇO DE 2016).

A efervescência no campo das ideias é a primazia para os conflitos e embates, na medida em que cada sujeito fala do seu lugar, do que escuta nos encontros dos cursos ministrados, das reflexões que fazem sobre a prática, assim as ideias vão ganhando força e se materializando no espaço do grupo. Para Ball (informação verbal[15]), a maioria das políticas se

[15] Palestra proferida por Stephen Ball sobre Ciclo de Políticas / Análise Política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 2009.

torna ações por meio da coletividade do grupo. É no campo das coletividades que cada sujeito representa suas decisões, quando na criação dos cursos aqueles que se identificam com a temática sugerida tomam posse da ideia e administram na prática.

No discurso da entrevistada Marques, emerge o entendimento de que é no campo da produção de texto que os atores desenham suas pretensões para a atuação com os docentes e que, portanto, a abordagem do ciclo de política é eficiente para se compreender programas e políticas educacionais, porque elas não atuam de forma estanque. Portanto, dentro do contexto da prática, podemos encontrar o contexto de influência e de produção de texto em constante movimento. "O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática" (MAINARDES, 2006, p. 59).

Assim, no enfoque do nosso estudo, vislumbramos no contexto da prática do NTM uma abertura para o contexto de influência quando se inicia a recontextualização, e as vozes dos atores são ouvidas e construídas pelas suas experiências e crenças. Além disso, há a produção de texto, na medida em que os sujeitos desenvolvem seus planos de ação, seus documentos de controle da prática e suas avaliações para guiar a sua atuação.

Nesse processo, a organização da prática necessita ser percebida não apenas por idealizar as prescrições oficiais do ProInfo, mas também por recontextualizá-las em seu espaço. As produções, projetos e planos construídos no interior do Núcleo precisam ser considerados, pois esses fatores auxiliam para chegar ao seu objetivo de gerar formação continuada para os docentes estarem se inserindo no contexto das tecnologias e aproveitá-las no campo pedagógico.

Diante desse cenário, corroboramos o entendimento de Ball e Mainardes (2011), quando apresentam que o ciclo contínuo de política, como um instrumento para entender as políticas, traz a preocupação recorrente de vislumbrar a recontextualização destas nas instituições de ensino. A arte da recontextualização nasce nas novas formas repensadas pela realidade inserida. A prática desta acentua-se na dimensão criativa do sujeito, nas releituras feitas sobre suas orientações designadas e na oportunidade de transformação. Por esse motivo, essa ação pode mobilizar novos paradigmas, não se enquadrando apenas nas atribuições consolidadas, mas sendo um espaço de (des)concertos, de provocações de mudanças na prática pedagógica.

> [...] quando a gente começa a atuar não é mais do ProInfo, é nosso. A gente monta a turma, organiza o material, então é um curso do Núcleo. Ele tem orientação do ProInfo, mas ele é do Núcleo, totalmente [...]. Quando os cursos chegam, eles passam a ser do espaço daqui, no caso, os cursos são nossos, o de introdução, não tem assim: cursos do ProInfo, cursos do Núcleo! São cursos ofertados pelo Núcleo, mesmo que o curso tenha essa orientação do ProInfo. Inclusive agora, inicialmente os cursos do ProInfo eram cursos com bolsas e os professores recebiam uma bolsa do governo federal pra fazer essa formação. Então já tem dois anos que estamos sem bolsa, mas os cursos não pararam [...]. Mesmo sem a bolsa, mesmo sem a contribuição do governo federal, o Núcleo já tinha esses cursos como fazendo parte das ofertas para o município. Então continuou e os professores formadores do Núcleo abraçaram os cursos e trabalham com os cursos (ENTREVISTA CHAGAS, FEVEREIRO DE 2016).

No discurso acima, podemos observar que a política, ao chegar ao campo da prática, pertence àquele contexto. Dessa feita, percebemos que as políticas não são cristalizadas ou aprisionadas a um domínio, mas apenas de um poder maior. Elas estão em constante movimento, por essa razão existe uma complexidade nas políticas por não haver um momento de paralisação destas. Portanto, a preocupação com as políticas deve incidir também na formação originária na prática, na interpretação ativa que os sujeitos, no contexto da prática, constroem para atrelar os textos políticos oficiais com a prática da instituição.

Desse modo, a gama de reinterpretações e sofisticações nas recriações atrai o ProInfo para mais próximo do contexto local. Para tanto, o conceito de recontextualização permite compreender as releituras e criações advindas no contexto da prática do NTM. Nesse sentido, o espaço onde se manifestam as intenções do governo federal para o uso das tecnologias na educação expressa a multiplicidade e a diversidade do desafio de lidar com as especificidades de intenções governamentais. “Os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles” (LOPES, 2016, p. 6). Concordamos com a citação de que esse hibridismo entre as dinâmicas criativas e as submissas se constrói na correlação de forças e no movimento de disputas e interesses que a prática do Núcleo traz a elucidação de que políticas são processos e não produtos acabados, as quais, para serem idealizadas, envolvem negociação e luta entre grupos para a reelaboração de políticas.

4.3 O NTM e as influências das tecnologias na escola: apropriações e resistências

De acordo com a discussão do ciclo de políticas, no que concerne ao estudo do contexto da prática, buscamos aproximação com o segundo grupo de entrevistas para que possamos perceber na escuta desses sujeitos como as ações do NTM interfere na sua prática

educativa, haja vista que esse Núcleo lida com os professores da rede básica de ensino do município no estímulo ao uso das TIC na educação. Nessa perspectiva, as perguntas eram as mesmas que foram aplicadas aos atores do NTM, de modo que percebemos a relevância de estendermos os mecanismos metodológicos para esses sujeitos, pois são eles que vão fazer brotar no chão da escola as discussões do uso das tecnologias idealizadas em nível de governo federal e/ou municipal.

Para compreendermos as TIC na educação, apoiamo-nos na seguinte concepção: "as tecnologias da informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos" (KENSKI, 2009, p. 23). Nesse cenário, as políticas públicas educacionais de formação de professores, pensadas para um contexto em que as tecnologias vêm ganhando força no espaço educacional, são implementadas visando possibilitar o acompanhamento das demandas da sociedade.

As exigências decorrentes da sociedade do conhecimento requerem inovações nas instituições educativas e nos saberes profissionais do educador. "O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão" (IMBERNÓN, 2002, p. 45). Nessa direção, a capacitação profissional do professor é uma das perspectivas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Conforme Delors (2000, p. 1920), "é também indispensável que a formação inicial e, mais ainda a formação contínua dos professores, lhe confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos". Os professores necessitam adquirir conhecimentos específicos para apropriarem-se das TIC como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o livro didático não é mais o único recurso pedagógico munido de informações. Nesse contexto, a educação pode aperfeiçoar o potencial da utilização das tecnologias da informação e comunicação.

No tocante à inserção das TIC na educação, convém realizarmos uma breve explanação das orientações para a formação docente no contexto das tecnologias na educação a partir dos marcos legais, tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), construído em parceria com a UNESCO e o MEC, documento que oferece elementos para a universalização da educação e o Marco de Ação de Dakar (Senegal, 2000), que representa um repensar das políticas educacionais brasileiras em sintonia com o contexto atual. Ainda, o Fórum Mundial de Educação 2015/2030 (Incheon, 2015, Coreia do Sul), que traz propostas para reconhecer o papel da educação para o desenvolvimento social do sujeito.

Esses dispositivos legais, construídos pela sociedade civil, apresentam também orientações para a educação, inclusive na promoção das TIC como artefatos de influência para o desenvolvimento educacional. Para tanto, trazemos o entendimento das TIC a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que já trazia em suas prescrições oficiais a relevância destas nos campos educacional e profissional.

> A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

Mediante a afirmação presente na Declaração Mundial para Todos, conhecida como a Declaração de Jomtien, compreendemos as tecnologias na educação como um contributo para aprimorar a qualidade da educação básica. Isso pode acontecer mediante o uso das tecnologias que na educação venha a transcender um ensino conteudista e fragmentado. A utilização das tecnologias pode fortalecer um ensino interdisciplinar, na medida em que aproveitamos algum recurso que possa ser usado para construir diversos conhecimentos, sobretudo para além da sala de aula. Utilizar as novas tecnologias para atingir os objetivos da educação para todos também é uma das estratégias do Marco de Ação de Dakar (2000). Construído dez anos após a Declaração de Jomtien, sendo uma oportunidade para 164 países, inclusive o Brasil, mais uma vez se assumem compromissos com a educação, propondo-se a atingir metas e objetivos globais no seu contexto local de ensino até o ano de 2015.

> É preciso aproveitar o potencial das TIC para fortalecer os sistemas de administração, desde os ministérios centrais passando pelos níveis regionais até a escola, para aperfeiçoar o acesso à educação por comunidades remotas e desfavorecidas; para dar apoio ao desenvolvimento profissional inicial e continuado dos professores (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 25).

Mais uma vez, é reforçada nesse documento a necessidade de investimento na formação docente com base nas TIC. Percebemos que as orientações das tecnologias, seja na formação do professor, seja para a inserção na educação, estão imbuídas nos principais documentos norteadores da educação, assim como reforçado atualmente na Declaração de Incheon. Esse documento contou com a participação para sua produção textual de mais de 100 países, inclusive o Brasil participou desse evento, no qual foram arquitetadas futuras metas para a educação a serem atingidas nos próximos 15 anos, de 2016 a 2030. Ressaltamos no

novo rumo para a educação presente na produção do texto da Declaração as potencialidades das TIC para a educação.

> Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p. 2).

Na conjuntura atual, há um intenso reconhecimento das TIC no campo educacional, como podemos perceber no texto oficial da Declaração de Incheon. Entretanto, a ideia de apropriação das TIC para a disseminação da informação é um dos maiores desafios da educação em transformar a informação, aglutinada com as tecnologias em produção do conhecimento, um saber que é concebido na relação consigo mesmo e com o outro, bem como reforçado nos principais documentos norteadores no cenário global acerca das TIC e suas influências na educação. Essas orientações implicam desdobramentos pertinentes no Brasil em seus documentos oficiais da educação, tais como a LDB e o Plano Nacional de Educação, em que também fica evidente a confirmação das tecnologias na formação docente.

Conhecer todas essas prescrições oficiais nos faz entender como está imbricado na educação de Mossoró que, para se adequar as metas e os desafios propostos nos documentos legisladores, busca adentrar na formação de professores no cerne das tecnologias, assim como percebemos durante a entrevista com os sujeitos da pesquisa.

Portanto, a partir das falas dos sujeitos, apresentamos as implicações da formação continuada do NTM e as mudanças e resistências que estão em torno da profissão docente para lidar com as tecnologias em sala de aula. Portanto, cremos que “o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências” (MAINARDES, 2006, p. 60). Desse modo, a interpretação não se encerra no espaço do Núcleo, ela se estende a todos os sujeitos envolvidos com essa instituição.

Porém, deixamos claro que essa abertura para os docentes do município se faz pertinente para percebermos os processos de materialização das políticas e programas encontrados no cerne do NTM. A escolha dos sujeitos para contribuir com este estudo se deu durante o período de observação nos cursos introdução à educação digital, ensinando e aprendendo com as TIC e a lousa digital como ferramenta pedagógica. A esse respeito, enfatizamos que tais cursos foram acompanhados no turno noturno, no qual se percebe mais a

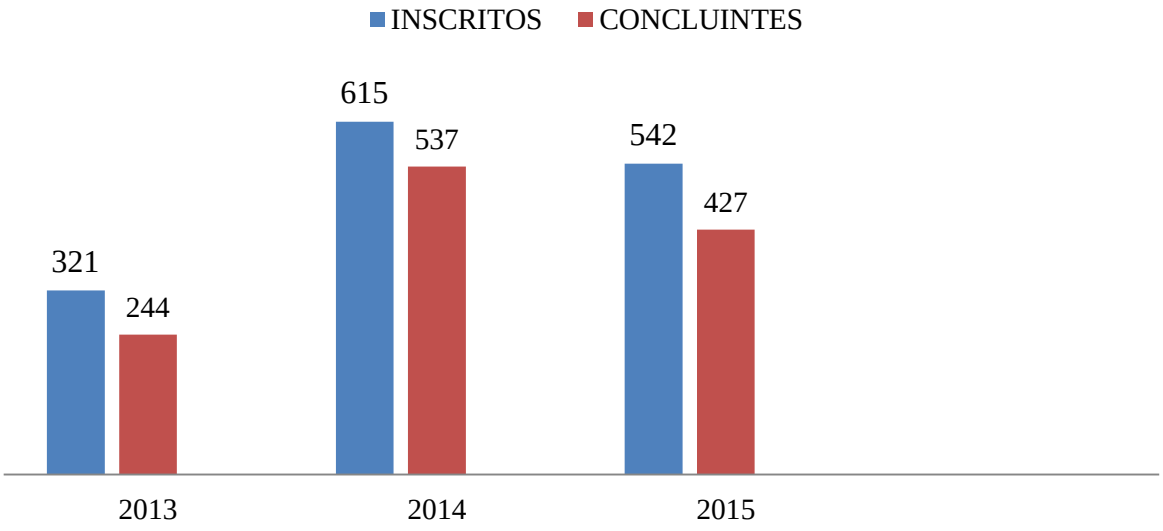
participação dos docentes, em virtude de que alguns trabalham nos turnos matutino e vespertino, portanto podem somente frequentar os cursos no período da noite.

Vale salientar que as entrevistas dessas professoras aconteceram em espaços diversos. As das professoras Gualberto e Andrade ocorreram nas escolas onde lecionam; a da professora Bessa, na instituição de ensino superior onde faz o segundo curso de graduação, já a da professora Zeuda foi realizada no Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró (SINDISERPUM), pois estava no momento de organização de sua aposentadoria como docente do município.

Durante as entrevistas, as professoras informaram os cursos do NTM de que já participaram. A professora Gualberto já participou do curso informática da comunidade, a básica e a avançada; gestão e tecnologia; introdução à educação digital; elaboração de projetos; ensinando e aprendendo com as TIC; redes de aprendizagem. A professora Bessa participou do curso lousa digital, pelo fato de ser o primeiro ano que era docente do município. Já as professoras Andrade e Zeuda participaram somente do de introdução à educação digital.

Sobre a participação dos professores da rede municipal nos curso do NTM, buscamos conhecer também a partir dos documentos de registros do Núcleo. Para tanto, elaboramos um gráfico mediante o quantitativo de professores que participaram e concluíram durante os anos de 2013 a 2015. Vale salientar que utilizamos os dados apenas desses anos, tendo em vista que foi o material a que tivemos acesso para o estudo.

Gráfico 4 – Quantidade de professores nas formações do NTM no período de 2013-2015



Fonte: Elaborado a partir do Relatório Anual das Ações Formativas do NTM (MOSSORÓ) 2015.

O gráfico acima demonstra a relação de inscritos nos cursos e a quantidade de concluintes durante os anos de 2013 a 2015. Neste item, podemos fazer diversas leituras, dentre elas a de perceber a quantidade de participantes durante esses anos, sendo que no ano de 2014 sobressaíram os demais na participação dos professores na oferta de formação. Ainda, podemos identificar a evasão nos cursos do NTM, em que no ano de 2015 houve o maior índice de professores desistentes, totalizando 114 evadidos durante esse ano. Isso nos faz perceber que o NTM ainda precisa desenvolver um trabalho de incentivo e motivação aos professores para identificar no curso possibilidades de continuidade do seu aprendizado junto ao uso das tecnologias na escola.

Nesse sentido, ao saber da participação nos cursos, buscamos conhecer as motivações de cada docente para participar. Os interesses foram diversos, em virtude das singularidades e perspectivas de cada sujeito. Em cada discurso construído, tecemos reflexões que se originam da motivação singular dos sujeitos. Cada um deles chega até a sala de aula do NTM com um interesse diverso, de modo que o professor formador que se encontra no Núcleo recebe esses anseios para poder auxiliar o professor a se descobrir na interação com as tecnologias.

> Eu senti a **necessidade** de conhecer alguma coisa. Teve momentos que eu sentia que os alunos estavam chegando, por exemplo, com o celular de tecnologias avançadas que eu não sabia nem mexer. Eu pegava o notebook e levava pra sala de aula, mas às vezes eu não sabia como mexer. Aí o meu aluno, de 3º e 4º ano chegava e me ajudava. Então eu vi que pra eu atuar como educadora eu necessitava adquirir esses conhecimentos (ENTREVISTA GUALBERTO, MARÇO DE 2016).

Verificamos no discurso de Gualberto o elemento necessidade que emerge da sua prática educativa. Podemos inferir que no contexto atual as tecnologias permeando todos os espaços e ocupando também a escola fazem com que os sujeitos que ainda não as conhecem sintam-se coagidos a se apropriarem desses recursos na educação.

É no contexto da prática que o ato de educar enquanto um ato político contribui na formação do sujeito. Como observamos no estudo do Ciclo de Políticas em Contexto, é no citado contexto que as políticas são reinterpretadas. A fala de Gualberto mostra a interpretação que ela faz do NTM como um espaço de aproximação da sua prática docente com as tecnologias. Nesse sentido, referimos como um achado pertinente que o processo de recontextualização de políticas presente no Núcleo focaliza não apenas os delineamentos oficiais, mas busca atender também o repensar, as concepções e as práticas do professor em sala de aula.

No curso observado em que Gualberto (2016) participava, fizemos o seguinte registro de seu depoimento sobre a contribuição do Núcleo em sua docência. A professora formadora realizou uma discussão sobre a formação do sujeito na sociedade atual e solicitou que a professora Gualberto contasse sua experiência com as tecnologias após a participação em um dos cursos. Deixamos essa narrativa registrada no nosso diário a partir da escuta do seu depoimento.

> Bem, eu não sabia manusear as tecnologias, eu tinha muito medo, ficava só aperreando os colegas e morrendo de vergonha por isso. Porque eu não sabia nem ligar a caixa de som da escola e nem o som do notebook, quando eu ia passar vídeo sempre pedia ajuda. Às vezes eram mesmo os alunos que ligavam por mim. Mas quando comecei a participar dos cursos do NTM fui muito incentivada a não ter medo. A minha professora formadora me orientou até a comprar um celular que tivesse múltiplas funções para eu perder o medo das tecnologias. Comprei logo um celular de última geração para aprender a mexer e fui perdendo o medo. Isso facilitou muito a minha vida, pois no curso eu também fui perdendo o medo dos outros recursos e hoje eu já sei ligar até o multimídia sozinha (DIÁRIO DE PESQUISA, 25 DE AGOSTO DE 2015).

A afirmação da professora de que não sabia ligar um computador merece um diálogo nesta escrita. É importante percebermos que a falta desse conhecimento inibia a professora pela angústia do desconhecer. No entanto, a estranheza e o desconhecimento com novos artefatos na educação deveriam gerar a inquietação, a busca pelo conhecer, a curiosidade epistemológica do aprender. Ainda, podemos compreender que se a professora tivesse desenvolvido uma rejeição às tecnologias isso afetaria consequentemente os alunos, uma vez que a afastaria de perceber as potencialidades das TIC no ensino-aprendizagem. Por esse viés, podemos inferir que o medo e a ausência de qualificação estavam gerando a resistência da professora a um novo aprendizado com as TIC.

O enfrentamento do medo não é uma tarefa fácil, sendo, sobretudo, desafiador, principalmente quando se apresenta ao professor a relevância do uso das tecnologias na aula. Percebemos uma nova relação nesse cenário relatado pela professora: o aprender e o ensinar entrelaçados na relação com as tecnologias, desse modo, quem ensinava a criança, hoje também aprende com ela o uso das tecnologias no espaço da escola. “O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula” (KENSKI, 2009, p. 103). Nessa direção, amplia-se o sentido da reinvenção do perfil do professor, da busca por novos saberes, como é ressaltado na fala da professora Zeuda, quando buscamos conhecer as suas motivações para estar nos cursos do NTM.

> Uma necessidade muito grande a desenvolver né, aprender pra acompanhar, pelo menos tentar acompanhar o mundo digital, a era digital. [...] E na verdade eu aprendi, porque na verdade eu me sentia uma criança que você mesmo viu lá, uma criança quando ela está aprendendo as primeiras letrinhas. Porque é uma **necessidade** tão grande que eu tinha e ainda tenho, não estar completo, não estar 100%. Então preciso mais, pra acompanhar o mundo que a gente vive hoje, na era digital. A gente tem que saber passar um e-mail, é passar uma mensagem pra uma colega né, um aviso uma coisa, não é só lazer, é pra mim **necessidade**, pra mim não é lazer não, é **necessidade** (ENTREVISTA ZEUDA, DEZEMBRO DE 2015).

A necessidade também é uma das motivações reforçadas pela entrevistada Zeuda, na medida em que a educação não consegue neutralizar-se diante das tecnologias que estão agindo em seu espaço. A era digital na qual estamos imersos por meio de dispositivos móveis, brinquedos eletrônicos, equipamentos eletrônicos provoca na docente essa compreensão de perceber a importância da participação dos cursos como uma oportunidade de envolver-se com as tecnologias e alegrar-se com a descoberta. "A relação homem-máquina torna-se uma relação fundada em outros parâmetros, não mais de dependência ou subordinação, mas uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um" (PRETTO; PINTO, 2006, p. 22). Como bem ressalta Zeuda no seu discurso, aponta que se sentia como criança quando descobria algo novo durante sua participação no curso. Nessa relação de tornar-se uma criança em meio a um computador, entendemos um novo desejo pulsante pela aproximação com as tecnologias, não sendo mais percebida como uma necessidade, mas como uma curiosidade epistemológica do aprender.

Nessas implicações reveladas do professor com as tecnologias, conseguimos entender a relevância do papel do NTM para mediar essas aproximações. Nesse sentido, podemos compreender que no contexto da prática a atuação dos atores é construída e legitimada quando alcança interferência na prática dos professores do município. Vale ressaltar que essa transformação não se dá apenas pela participação dos professores em cursos de capacitação, mas acontece também quando eles descobrem que essa relação com as tecnologias pode favorecer seu processo de ensino, de modo que essa descoberta pode ocorrer tanto na participação como professor cursista como quando ele está no chão da escola vivenciando a docência em sua prática.

Trazemos a fala da entrevistada Andrade sobre como ela se percebia durante a participação nos cursos do NTM.

> Quando você tá num lugar onde nem todo mundo domina aquele tipo de conhecimento, você não fica aquém. E lá você viu que não era só eu, tinha outras pessoas do mesmo jeito que eu, que tinha as mesmas dificuldades e que tinha os mesmo anseios e que lá eu me senti igual aos outros. Acho que talvez igual aos nossos alunos quando chegam na sala de aula com aquelas expectativas e que a expectativa que eu tinha do curso eu alcancei (ENTREVISTA ANDRADE, DEZEMBRO DE 2015).

Quando buscamos nos concentrar no NTM de Mossoró, fomos descobrindo quais as interferências que este tem causado na formação do professor com as tecnologias, tendo em vista que uma de suas atribuições consiste em "capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência" (BRASIL, 2007, p. 6). Desse modo, almejamos conhecer as aprendizagens adquiridas pelos sujeitos que participaram dos cursos introdução à educação digital, redes de aprendizagem e lousa pedagógica como ferramenta pedagógica.

> Quando nós começamos lá, nós não sabíamos nem ligar e desligar o computador. Tudo aqui na escola que a gente precisava fazer era através de [Chagas], que é professora do Núcleo hoje. Na época, era professora daqui da escola. Então, foi tudo, a ligar e desligar computador, a pesquisar, a procurar aulas interessantes. Enfim, tudo, tudo nós aprendemos através do Núcleo (ENTREVISTA GUALBERTO, MARÇO DE 2016).

Um dos benefícios da implantação do Núcleo de Tecnologia no município diz respeito ao fato de que este trouxe a acessibilidade do professor de aprender em conjunto com os demais professores que se encontram numa situação de desconhecido com as tecnologias, tendo a oportunidade de conhecer e ampliar os seus conhecimentos acerca desses recursos.

A professora Bessa apontou também os aprendizados adquiridos no curso de lousa digital: "A gente aprendeu a própria instrumentalização da lousa. A gente aprendeu a montar. E também a questão do planejamento, o que facilitava ainda mais o plano de aula. (ENTREVISTADA BESSA, MARÇO DE 2015). A lousa digital pode vir como *software* no projetor amarelo ou numa caixinha específica com o seguinte material: um receptor; 02 canetas; 01 transformador sem fio; 05 suportes; 10 pontas; 1 cabo USB para recarga da caneta; 01 cabo USB para recarga do receptor, 10 fitas adesivas para fixação do suporte do receptor. Essa lousa digital foi lançada pelo MEC/FNDE, Pregão 72/2011. A lousa é um equipamento que precisa de retroprojetor para interagir e a caneta precisa estar carregada e o material para ser utilizado. A caneta precisa de 2 horas de carga e suporta 18 horas de carga, já o restante da lousa precisa carregar durante 3 horas e a duração da carga é de 8 horas.

A versão da lousa é referente ao Linux 5.0, que não difere muito do Windows 7. O Linux é gratuito e não é suscetível a vírus, porém todo material feito pelo Linux somente realiza a leitura no Windows se transformar em PDF. Para funcionar, esta precisa que entre a projeção da imagem e o suporte do receptor haja exatamente 3cm de distância da área de projeção.

Durante o período de observação, estivemos presentes no curso de lousa digital, no qual dois professores participantes descreveram suas compreensões sobre essa tecnologia. "É bom a lousa porque não suja as mãos". O outro professor ressaltou: "Ah, como é bom, assim eu não vou mais precisar do quadro duro" (DIÁRIO DE PESQUISA, 13 DE AGOSTO DE 2014). Com a lousa, ele poderia fazer muito mais do que escrever, o professor pode movimentar toda a sua aula com a lousa, trazendo imagens da internet e expondo na lousa, pode ampliar a imagem, escrever sobre ela, usar um vídeo e dar pausa e tirar foto daquela cena capturada, além de trabalhar com som, texto. Tudo isso a lousa permite e, como diz o professor, o quadro negro não amplia essas possibilidades.

A professora Zeuda já trouxe outro aprendizado que para ela foi também significativo. "A pesquisar na internet. Trabalhar os jogos com as crianças com mais facilidade, pra mim se tornou tudo mais fácil. Pesquisar alguma atividade pra eles. Enviar um e-mail pra uma pessoa que eu não sabia" (ENTREVISTADA ZEUDA, DEZEMBRO DE 2015).

É no cruzamento das aprendizagens dos sujeitos que percebemos o relacionamento que foi se estabelecendo entre o professor e as tecnologias a partir do envolvimento com o Núcleo. Esse contexto demonstra que as políticas de implantação de tecnologias na escola precisam evidenciar não somente a quantidade de recursos investidos na escola, mas, sobretudo, qual a relação que o professor tem construído com esses recursos e como os professores estão se apropriando destes para fortalecer o ensino. A partir dessas mudanças de concepções e interferências na prática do professor, podemos confirmar junto aos autores a seguinte reflexão: "como Ball (1994) sugere, é importante evitar a noção de que as políticas são sempre respondidas de forma negativa ou que as políticas são coercitivas ou retrógadas" (MAINARDES, 2006, p. 155).

Não obstante, sabemos que o NTM na sua prática tem procurado adotar práticas que mobilizem o professor no uso das tecnologias na escola. Diante dessa demanda, buscamos perceber as resistências existentes no discurso dos professores que dificultam o uso das tecnologias na escola. Uma das limitações apresentadas na fala de Gualberto consiste na pouca quantidade de computadores para uma grande demanda de alunos, bem como o acesso à internet no espaço da aula.

> As turmas aqui são muito numerosas. A gente tem de 28 a 30 alunos. Às vezes nós estamos com seis a sete computadores funcionando. Aí pra gente levar a turma é um problema. Não pode levar, digamos 14 alunos, ficar 2 alunos em cada computador. Então, a gente tem essa grande dificuldade. Também, temos a dificuldade com relação à internet. Por exemplo, eu trago o notebook pra aqui [sala de aula], mas aqui já não alcança o sinal (ENTREVISTA GUALBERTO, MARÇO DE 2016).

Na fala de Gualberto, podemos evidenciar que os computadores existentes no laboratório de informática da escola não estão adequados para atender uma demanda de 30 alunos. No entanto, é certo que esse espaço não pode ficar avulso, pois pode tornar-se um espaço de pesquisa de alunos, em atividades repassadas para eles. Sabemos que em muitos lugares ainda vivemos a exclusão digital, tendo em vista que as pessoas não possuem acesso a computadores em suas residências; nesse caso, a escola seria uma possibilidade de aproximação do sujeito com as tecnologias. Outro fator pertinente é a ausência de internet na escola, o que dificulta o acesso a redes e a vivência de uma cultura digital, que, por meio do ciberespaço, transcende as paredes da escola.

A escola é um dos primeiros espaços de inclusão digital, ideia apregoada no ProInfo. Conforme Bonilla (2010), a formação da cultura digital é imbuída no processo formativo da escola, tendo em vista que este é um espaço de interação dos jovens na cultura do seu tempo atual, marcada pelos processos digitais. Nesse sentido, quando a escola não se adéqua a esse contexto contemporâneo, traz implicações também na formação do sujeito. Para incrementar essa discussão, a professora Zeuda durante a entrevista aponta uma crítica contundente para pensarmos as políticas educacionais que são formuladas e construídas por outrem e chegam ao espaço da escola para serem idealizadas pelos professores.

> Eu acho que seria bem interessante quando esses equipamentos tecnológicos chegassem nas escolas o curso fosse logo iniciado. Não viesse depois, de muito tempo né. Quer dizer, a gente vai trabalhar uma coisa que a gente não tem conhecimento. Então, chegou o equipamento, chega o curso, ou então antes o curso (ENTREVISTA ZEUDA, DEZEMBRO DE 2015).

Podemos fazer a inferência nesse discurso de que as políticas precisam de diálogo com a instância responsável. A ausência de diálogo entre ProInfo e NTM ocasiona essas implicações que fazem com que a preparação dos profissionais aconteça de forma tardia. Tendo em vista que os professores que estão no Núcleo precisam estar cientes da chegada de

recursos tecnológicos, torna-se necessária uma preparação profissional para poder atingir o docente e ensiná-lo e mobilizá-lo para a utilização das tecnologias.

Portanto, encerramos este capítulo compreendendo o modo pelo qual o texto é interpretado nas diferentes vozes ouvidas, de modo que podemos inferir que os atores da prática quando entendem as intenções políticas no processo de recontextualização tomam para si as releituras e começam a atribuir significado àquilo que foi planejado por outrem. No entanto, essa releitura efetiva-se no olhar para o contexto educacional, nas reais necessidades e no que realmente precisa ser alcançado com esses cursos. É na prática dos atores e em seus discursos que percebemos os modos de recontextualização no processo de implementação do ProInfo. Os professores e demais envolvidos interpretam os textos e se apropriam deles, efetivando as mudanças, alterações, adaptações para a concretização da política.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa procurou enfatizar nos discursos e nas ações dos profissionais que atuam no NTM como se constrói o processo de recontextualização do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O argumento desenvolvido nesta dissertação atenta para a prática do Núcleo na correlação de forças, no movimento de disputas, na negociação e na luta para a reelaboração das políticas. Nessa elucidação, afirmamos que políticas são processos e não produtos acabados.

Em suma, podemos aferir que as políticas não são neutras. Tanto em sua construção quanto na sua materialização, envolvem confusão, na medida em que os sujeitos disputam decisões a partir de suas crenças e valores, que não necessariamente são uniformes, mas incidem disputas e embates no jogo político. Portanto, todo processo político é marcado pelo seu contexto, pelo seu momento histórico e pelas suas condições de decisões, visto que nenhuma política é harmônica, pois sofre conflitos por estar no jogo das negociações e produções culturais e materiais dos sujeitos.

Por esse viés, podemos considerar a relevância deste estudo para o campo das políticas e gestão da educação, uma vez que trata de discussões no campo micro de idealização das políticas. Atuar com a materialização das políticas envolve a gestão, o dinamismo, o rebuscar e a sofisticação das políticas que se moldam na atuação de cada sujeito envolvido.

A influência teórica adotada para se compreender o objeto de estudo em questão consistiu na abordagem teórico-analítica do ciclo contínuo de políticas em contexto, proposto por Ball e colaboradores (1992), sendo referência no estudo do campo das políticas educacionais. Para este estudo, compreendemos o contexto da prática considerado como o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal. No percurso da pesquisa, discorremos sobre os três contextos primários propostos na abordagem do ciclo de políticos em contextos, sendo o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Assumimos este contexto como categoria no campo das políticas, no qual se buscou vislumbrar com o olhar apurado para perceber as políticas no ponto de chegada.

Por essa razão, adotamos o contexto da prática da abordagem presente em Ball e Mainardes (2011), instância em que a política produz efeitos e consequências, representando ressignificações e recriações, para entendermos que o NTM poderá favorecer o processo de recontextualização da política original. Os estudos de Ball e Bowe (1992) refletidos nesta pesquisa fizeram menção também aos processos de recontextualização, assentando a ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, a

interpretação e a reinterpretação de sentidos. Ball e Mainardes (2011) foram autores que fizeram parte da nossa investigação por tratarem o ciclo contínuo de política como um instrumento para compreender as políticas, com a preocupação recorrente de conjeturar a recontextualização nas instituições de ensino.

Quanto à pergunta de partida, construída para responder este estudo, consistiu em: como acontece a atuação dos profissionais do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró na recontextualização do ProInfo? Essa problemática foi instigadora de provocação da realidade que nos levou a investir esforços para respondê-la. Portanto, afirmamos que respondemos esta investigação compreendendo que a arte da recontextualização nasce nas novas formas repensadas pela realidade inserida e a prática acentua-se na dimensão criativa do sujeito, nas releituras feitas sobre suas orientações designadas e na oportunidade de transformação. Consideramos que essa ação pode mobilizar novos paradigmas, não se enquadrando apenas nas atribuições consolidadas, mas sendo também um espaço de (des)concertos e de provocações de mudanças na prática pedagógica.

Conseguimos atender os objetivos propostos para este estudo na medida em que analisamos a atuação dos profissionais do NTM no processo de recontextualização do ProInfo, utilizando-nos dos seguintes instrumentos: observação, aplicação de entrevista e análise dos documentos construídos tanto pelo NTM quanto pelo ProInfo. Verificamos no contexto da prática do NTM as apropriações e resistências do ProInfo ao passo que os sujeitos atuantes no NTM adotam os direcionamentos do Programa para orientar os educadores no uso das TIC, no entanto, essa orientação, essa aproximação com os atores escolares é construída a partir da necessidade requerida pelos sujeitos, de modo que os cursos de formação propostos pelo ProInfo são readaptados para atender as especificidades locais. Investigamos a compreensão dos sujeitos nas interpretações e estratégias utilizadas nos cursos de formação para o uso das TIC na educação a partir do acompanhamento diário nos cursos de introdução à educação digital, redes de aprendizagem e lousa digital como ferramenta pedagógica.

Em relação ao lócus pesquisado, o Núcleo de Tecnologia Educacional de Mossoró, é considerado um espaço de operacionalização das ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, entendido como "braços da integração tecnológica nas escolas públicas de ensino básico", conforme prescrito no *site* do MEC/Proinfo. Entretanto, consideramos olhar para a prática do NTM não restritamente como um espaço que operacionaliza sem intervenção, em que a prática dos sujeitos sociais revela a forma como eles recriam, recolocam e costuram o seu fazer, pois, embora tenham uma diretriz, eles interpretam e ressignificam as políticas.

Vale salientar ainda que aproximação com os instrumentos metodológicos, tais como entrevistas, observação, leitura nos documentos oficiais e aqueles que são construídos no próprio contexto local, bem como no *site* oficial do programa, foi crucial para alcançarmos resultados. Realizamos entrevistas com 10 sujeitos, sendo 06 sujeitos atores do NTM e 04 professores cursistas. Observamos 03 cursos de formação de professores e fizemos leituras e estudos nos documentos de implantação do NTM, como também nos relatórios de planejamentos, nos roteiros de visitas às escolas, nos relatórios de descrição do estado atual das tecnologias na escola e seus (des)usos. Ainda, apropriamo-nos dos documentos oficiais do ProInfo nos seus Decretos e nos relatórios de avaliações. Todos esses instrumentos metodológicos de análise empírica permitiram construir o caminho do estudo para se chegar aos principais achados.

Diante disso, alcançamos os seguintes achados: a conciliação das prescrições oficiais pelo ProInfo, concomitantemente às elaboradas pela demanda da educação municipal, é marcada pelo conflito na gama de reinterpretações, sofisticações nas recriações que atraem o ProInfo na recontextualização, permitindo compreender as releituras e criações advindas do contexto da prática do NTM, o que pode ser evidenciado quando os atores do NTM realizam os cursos de formação não atentando paulatinamente para o guia do cursista como sendo uma receita. No entanto, são extraídos os conceitos e conteúdos que sejam relevantes para o contexto educacional local.

Quanto ao ProInfo, apresenta direcionamentos para a realização das ações políticas, contudo, não se questiona nem como eles apreendem e executam os direcionamentos, o que vem a confirmar ideias apresentadas nos estudos de Braun, Meguire e Ball (2010) de que sabemos muito pouco sobre como os sujeitos na prática executam tais tarefas. Há muita preocupação em construir políticas educacionais no âmbito do Estado e governo, porém ainda precisamos avançar para criar um olhar curioso para aqueles que recebem a árdua missão de efetivar ações pensadas e legitimadas no campo do contexto oficial de produção.

No que se refere aos sujeitos inseridos no NTM, estes interpretam e recontextualizam o ProInfo, demonstrando que na prática as políticas sofrem transformações e os professores da rede municipal de ensino são afetados na sua formação com o processo criativo do NTM. Desse modo, aferimos que as políticas, quando interpretadas, são ressignificadas pelos sujeitos em cada contexto, não havendo abertura para pensar a implementação de políticas de maneira verticalizada. Portanto, a organização da prática do NTM necessita ser percebida não apenas por idealizar as prescrições oficiais, as produções, projetos e planos construídos no interior do Núcleo precisam ser considerados. Esses fatores auxiliam para chegar ao seu

objetivo de fornecer formação continuada para os docentes estarem se inserindo no contexto das tecnologias e aproveitá-las no campo pedagógico.

Outro achado a se considerar são as divergências que se originam quando a gestão, seja municipal, seja estadual, não assume suas atribuições determinadas no ato da adesão ao programa, o que implica dificuldades para as escolas de operar com as tecnologias por não haver também um espaço adequado e destinado ao uso desses recursos, que requerem toda uma estrutura física pensada para eles. Essa situação vivenciada no contexto local surge como uma espécie de denúncia que nos faz pensar em que medida os governos locais assumem compromissos desafiadores que demandam investimentos para operar com essas ações.

Foi evidenciado ainda que não há formação para atuação no NTM destinada pela gestão municipal, tampouco federal, sendo um dos entraves recorrentes para o uso das TIC nos processos educativos. A esse respeito, afirmamos a necessidade de investimento para a qualificação docente daqueles que assumem o compromisso de formar professores para aproximá-los do uso das TIC na escola pública. Dessa forma, mostra-se urgente que propostas políticas sejam construídas para apoiar os profissionais da educação a continuarem nessa tarefa de acoplar a escola no contexto atual da sociedade tecnológica em que estamos inseridos.

Portanto, evidenciamos, nesse espaço de (in)acabamento do estudo, que a construção deste trabalho foi um processo árduo, de esforço intelectual e de busca pela criatividade. Visto que para se compreender a atuação profissional, enquanto seres construtores de política, não podemos negar a construção do olhar criativo do pesquisador na busca pelo desconhecido e que faça valer a pena debruçar-se sobre o estudo proposto durante um curso de mestrado.

Destarte, podemos concluir este texto deixando no campo das ideias a continuidade deste estudo em produções acadêmicas, com vistas a contribuir com a disseminação do debate que as políticas se movem, se moldam e se reconstroem em cada lugar e em cada sujeito afetado.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sergio Paulino. **Modernidade e formação de professores**: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do Nordeste e a informática na educação. 2003. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, Alda Judith. A "Revisão da Bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

ANDRADE, Edson Francisco. Poder local e regime de colaboração na gestão da política educacional no Brasil. In: ANDRADE, Edson Francisco. **Sistemas municipais de educação**: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 25-36.

ARAUJO, Gilda Cardoso. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, Vitória/ES, v. 36, p. 389-402, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. A colaboração da União e os mecanismos de gestão democrática da educação em municípios do Nordeste. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; REZENDE, José Marcelino; CORBUCCI, Paulo Roberto (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. v. 1, p. 173-198.

_____. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 211-231, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19492/11318>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BALL, S. J.; BOWE, R. The Policy Processes and the Processes of Policy. In: BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne (Org.). **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in Policy Sociology. Londres: Routledge, 1992. p. 6-23.

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Tradução de João Paraskeva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.com>. Acesso em: 01 abr. 2015.

_____. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2010. p. 121-137.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006/2011.

BALL, S.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Alex Santos. O **Programa Nacional de Informática na Educação e a formação de professores em Goiânia**. 2007. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Rita de Cassia Amorim. **ProInfo em Sergipe e a política estadual de inserção das TIC na educação**: um olhar a partir da gestão e formação de professores nos NTE de Lagarto e Aracaju. 2011. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BONILLA, Maria Helena. **Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas**. Salvador, ano XXII, n. 34, jun. 2010.

BONILLA, M.; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. **Decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm> Acesso em: 05 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria. n. 522, de 9 de abril de 1997. **Cria o Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148>. Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE**. Caracterização e Critérios para Criação e Implantação. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc>. Acesso em: 22 fev. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024)**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRAUN, Annete; MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. **Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido**: examinando política, prática e posicionamento escolar, 2010.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

CASTRO, Márcia Correa. **Enunciar democracia e realizar o mercado**: políticas de tecnologia na educação até o ProInfo integrado (1973-2007). 2011. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CICLO de Políticas /Análise de Políticas. Stephen, J. Ball. Tradução: grupo de pesquisa currículo, sujeitos, conhecimento e cultura. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Vídeo (50 min. 30 s.) Novembro, 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/17998808>. Acesso em: 20 out. 2015.

DAMASCENO, Handherson; BONILLA, Maria Helena; PASSOS, Maria Sigmar. Inclusão digital no ProInfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inc. Soc**., Brasília, v. 5 n. 2, p. 32-42, jan. 2012.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-inernacionais>. Acesso em: 10 set. 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2000.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; FILHO, Nonato Raimundo. **ProInfo e o ensino de matemática em Pimenta Bueno-RO**: implicações e desafios. 2011. 137p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DECLARAÇÃO de Incheon 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

EDUCAÇÃO Para Todos. **O compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED. Ação educativa, 2001. 70p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

FILHO, Raimundo Nonato. **Proinfo e o ensino de matemática em Pimenta Bueno-RO**: implicações e desafios. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBOLD, Carlos Henrique. **Atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional, diante da nova realidade educativa contemporânea**: um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Perfil dos Municípios Brasileiros**, 2009. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009. 157 p.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a Noção de Discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 25, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo**. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt12/gt12201int.rtf.>. Acesso em: 05 maio 2013.

MAINARDES, Jefferson (Org.). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça sócia, pesquisa e política educacional. Londres, 2009. **Educ. Soc**., Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06. ago. 2015.

_____; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-93.

_____; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Ponta Grossa, v. 11, maio/ago. 2010.

MALHADO, Wilton. **Núcleo de Tecnologia Educacional de Terra Nova do Norte e a tecnologia educacional em construção**: dificuldades e perspectivas. 2001. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação,** n. 1, 1997.

MORAES, Vladimir Fleury Behar. **Em busca da Cooperação Piagetiana no Núcleo de Tecnologia Educacional da cidade de Goiás – GO**. 2007. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOSSORÓ. **Plano Tecnológico Educacional – PTE**: criação de Núcleo Tecnológico Educacional Municipal – NTM em Mossoró/RN. Mossoró, 2010.

MOSSORÓ. **Planejamento das atividades formativas do NTM**: 1º Semestre. 2016.

MOSSORÓ. Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal. **Histórico do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal**. Disponível em: <http://tecnologiasmossoro.blogspot.com.br/p/n.html>. Acesso em: 06 maio 2015.

NUNES, Vicente Willians. **Decorrências em escolas públicas do estado do Mato Grosso do curso tecnologias na educação**: ensinando e aprendendo com as TIC. 2011. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2015.

OLIVEIRA, Ednei Nunes. **A Utilização dos Laboratórios de Informática do ProInfo em Escolas de Dourados/MS**. 2001. 109p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Hérica Queiroz. **Tecnologias de informação e comunicação na educação e inclusão sociodigital**: uma avaliação do Programa de Informática na Educação – PROINFO em Fortaleza. 2011. 141 p. Dissertação (Mestrado em Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 56-70.

PRATA, Carmem Lúcia. **Gestão democrática e tecnologias de informática na educação pública**: o ProInfo no Espírito Santo. 2005. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> .Acesso em: 26 set 2015.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio. Tecnologias e Novas Educações. In: **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Disponível em: 27 de jan. 2016.

QUARTIERO, Elisa Maria. **As tecnologias de informação de comunicação no espaço escolar**: o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo em Santa Catarina. 2002. 302p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. Formação continuada de professores: o processo de trabalho nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). 2010. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, **Anais...** Florianópolis, 2010.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, Elda Maria Faust; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; ARRIADA, Mônica Carapeços. **Introdução à educação digital**: guia do formador. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2009. 108p. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011848.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Clóvis Roberto; NORONHA, Rogéria Toler. **Monografias científicas**: TCC-dissertação – tese. São Paulo. Avercamp, 2005.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves. Educação e Contemporaneidade em Michel Serres. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 239-257, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0239.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SANTOS, Sebastião Pereira. **Entre o discurso modernizante e a precariedade da prática**: Núcleo de Tecnologia Educacional e formação de professores. 2007. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SILVA, Denys Brasil Rodrigues; LOPES, Alice Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: **<**http://www.cienciamao.usp.br/dados/rab/_competenciasnaspoliticas.artigocompleto.pdf**>.** Acesso em: 20 maio 2015.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobell. **Política de informática na educação**: o discurso governamental. 2012. 126p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRADINI, Regina Célia (Org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRIVIÑOS, Augustos. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003. 108p. (Série: Pesquisa em educação, v. 5).

XAVIER, Lisimere Cordeiro. **O ProInfo integrado como política pública de inclusão digital**: a experiência na Escola Estadual Almir Pinto em Ocara-CE. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG. Regina Santos *et al*. Prodocência/ Pedagogia/ UERN: contribuições para a prática docente. In: OLIVEIRA, Francisca; GONÇALO, Edinaldo; SOEIRO, Maria Isaura (Org.). **PRODOCÊNCIA na UERN**: novas perspectivas para a formação de professores e a melhoria da educação básica. Mossoró: UERN, 2014. p. 34-46.

ZUFFO, Darci. **A formação de professores para o uso das tecnologias educacionais**: o que apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008. 2011.152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
Telefones: (84) 315-2205 – Ramal 203 - 205 – FAX: (84) 315.2203
CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 - Mossoró – RN

Entrevista realizada com os seguintes sujeitos:
*Coordenador do NTM
*Técnico do NTM
*04 professores formadores do NTM
*04 professores da rede municipal de ensino de Mossoró

ROTEIRO		
EIXOS TEMÁTICOS	**OBJETIVOS**	**QUESTÕES**
Dados de Identificação.	Obter dados pessoais sobre os sujeitos entrevistados que poderão favorecer o conhecimento de sua atuação profissional.	1- Nome (pode ser fictício) 2- Idade 3- Formação 4- Cargo e função no município 5- Tempo de serviço 6- Como você iniciou seu percurso profissional nessa função? 7- Como se deu sua formação para atuação na instituição do NTM? 8- Quais as ações que você desempenha na sua função?
O ProInfo no município de Mossoró-RN.	Verificar a materialização do ProInfo no município de Mossoró.	1- Qual a sua opinião sobre o ProInfo? 2- Como ele acontece na rede municipal de Mossoró? 3- Há acompanhamento do ProInfo nas atividades do NTM? 4- Quais as estratégias usadas para realizar os cursos do ProInfo no NTM?
A atuação dos profissionais do NTM: intepretação e recontextualização do ProInfo.	Identificar nos discursos a atuação do NTM as possíveis recontextualização do ProInfo.	1- Quais as principais ações que NTM desenvolve na educação do município? 2- Quais delas são articuladas pelo ProInfo? 3- Como são elaborados os cursos ofertados pelo NTM? 4- Quais as dificuldades que você enfrenta enquanto desenvolve suas ações?
Ações pedagógicas nos cursos no NTM de incentivo ao uso das TICs.	Verificar na compreensão dos docentes da rede municipal as apropriações e resistências no uso das TIC durante os cursos.	1- Como o NTM acompanha o uso das TIC na escola e o trabalho pedagógico dos professores que participam dos cursos? 2- Na sua opinião, o que tem motivado o professor a participar dos cursos oferecidos pelo NTM? 3- Na sua opinião, como os professores recebem a ideia de se trabalhar com as tecnologias na sala de aula? Há

		apropriações e resistências no discurso e na participação dos mesmos nos cursos?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO PARA ENTREVISTA

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
Telefones: (84) 315-2205 – Ramal 203 - 205 – FAX: (84) 315.2203
CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 - Mossoró – RN

Conforme já apresentamos e esclarecemos os propósitos de nossa pesquisa em conversa e acompanhamento das ações do NTM, estamos realizando estudo com a temática "**NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN: A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO**". Nossa pesquisa tem por objetivo analisar a atuação dos profissionais do NTM no processo de recontextualização do ProInfo. O desenvolvimento da nossa pesquisa está baseado em um trabalho pautado na negociação, escuta e respeito aos partícipes. Desse modo, viemos através deste documento solicitar o vosso consentimento para a realização de uma entrevista através de registros gravados durante a entrevista. Ressaltamos ainda que as informações registradas em nossa entrevista a serem divulgadas em nossa Dissertação serão tratadas de forma sigilosa, sem aparecer a identificação dos sujeitos, a fim de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes da pesquisa.

Maquézia Emília de Morais
Aluna do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN

Após os devidos esclarecimentos, estou ciente de que minha aceitação ou recusa não acarretará em nenhum tipo de sanção ou prejuízo.

Eu, _____, autorizo a entrevista para a realização da pesquisa.

_____
Assinatura do participante

_____
Assinatura da pesquisadora

Mossoró, ___ de _____ de 2016.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO PARA OBSERVAÇÃO

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
Telefones: (84) 315-2205 – Ramal 203 - 205 – FAX: (84) 315.2203
CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 - Mossoró – RN

Conforme já apresentamos e esclarecemos os propósitos de nossa pesquisa em conversa inicial, estamos realizando estudo com a temática "**NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN: A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO**". Nossa pesquisa tem por objetivo analisar a atuação dos profissionais do NTM no processo de recontextualização do ProInfo. Para tanto, realizaremos observações sobre a condução e desenvolvimento das ações de formadores e participantes dos cursos ofertados pelo Núcleo. A observação será feita através de registros escritos pela pesquisadora. Desse modo, viemos através deste documento solicitar o vosso consentimento para nossa observação através de registros escritos durante a realização dos cursos ofertados pelo NTM no semestre de 2015.2. Ressaltamos ainda que as informações registradas em nossas observações a serem divulgadas em nossa Dissertação serão tratadas de forma sigilosa, sem aparecer a identificação dos sujeitos, a fim de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes da pesquisa.

Maquézia Emília de Morais
Aluna do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN

Após os devidos esclarecimentos, estou ciente de que minha aceitação ou recusa não acarretará em nenhum tipo de sanção ou prejuízo.

Eu, _____, autorizo a entrevista para a realização da pesquisa.

_____
Assinatura do participante

_____
Assinatura da pesquisadora

Mossoró, ___ de _____ de 2016.

APÊNDICE D – TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO PARA REGISTRAR EM IMAGENS A INFRAESTRUTURA DO NTM

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
Telefones: (84) 315-2205 – Ramal 203 - 205 – FAX: (84) 315.2203
CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 - Mossoró – RN

Conforme já apresentamos e esclarecemos os propósitos de nossa pesquisa em conversa inicial, estamos realizando estudo com a temática "**NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN: A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO**". Nossa pesquisa tem por objetivo analisar a atuação dos profissionais do NTM no processo de recontextualização do ProInfo. Para tanto, solicitamos através deste termo de concessão a autorização para registrar em imagens a infraestrutura do NTM. Desse modo, viemos através deste documento solicitar o vosso consentimento para nosso registro em imagens. As fotografias serão somente dos espaços do Núcleo, sem aparecer a identificação de sujeitos, a fim de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes da pesquisa.

Maquézia Emília de Morais
Aluna do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN

Após os devidos esclarecimentos, estou ciente de que minha aceitação ou recusa não acarretará em nenhum tipo de sanção ou prejuízo.

Eu, _____, autorizo a entrevista para a realização da pesquisa.

_____
Assinatura do participante

_____
Assinatura da pesquisadora

Mossoró, ___ de _____ de 2016.

ANEXOS

ANEXO A – PORTARIA n. 133/2010 – GEED/GG

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
Telefones: (84) 315-2205 – Ramal 203 - 205 – FAX: (84) 315.2203
CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 - Mossoró – RN

Publicada no Jornal Oficial de Mossoró – Data: 30/10/2010

Portaria nº 133/2010- GEED/GG.

Nomeia Comissão para Monitoramento do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em consonância com o PAR.

A GERENTE EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e com fulcro no art. 156 e seguintes da Lei Complementar Nº 29/2008, de 16/12/2008;

CONSIDERANDO a necessidade de acompanhar as ações pedagógicas incluindo as tecnologias educacionais;

CONSIDERANDO as ações previstas no Plano de Ação Articulada (PAR);

CONSIDERANDO que a política de melhoria de qualidade da educação pressupõe monitoramento e avaliação das ações, tendo em vista os resultados e impactos gerados.

RESOLVE:

Art. 1º. Nomear comissão para acompanhar, monitorar e avaliar o ProInfo, notadamente em relação a melhoria do processo ensino-aprendizagem, e os impactos gerados no desempenho dos alunos;

Art. 2º. Essa Comissão é constituída pelos membros nominados a seguir, sendo que o primeiro assume a função de coordenador.

1. Profª Cristhiane Marques de Oliveira – Coordenadora do Setor de Informática da Rede Municipal de Ensino
2. Técnico Enilton Ferreira da Silva – Assistente de Informática
3. Prof. Luciano Ricardo da Silva Lima – Gestor Escolar
4. Profª Maria de Fátima Lima das Chagas - Tutora do ProInfo
5. Prof. Franklin Werlley Mendes de Brito – Tutor do ProInfo

Art. 3º. Esta Portaria entra em vigor nesta data.

Art. 4º. REGISTRE-SE E CUMPRA-SE.

Mossoró/RN, 18 de outubro de 2010.
Profª Iêda Maria Araújo Chaves Freitas
Gerente Executiva da Educação

ANEXO B – HOMOLOGAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação a Distância
Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional - DITEC
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 1º andar, Sala 119 – 70047-900 – Brasília/DF
Telefone: (61) 2022-9458– E-mail: seed@mec.gov.br

Ofício nº. 273 /2010/DITEC/SEED/MEC

Brasília, 11 de Janeiro de 2011

A Senhora
Ieda Maria Araújo Chaves de Freitas
Gerente Municipal de Educação
Rua Pedro Alves Cabral, 01 - Aeroporto
59.607-140 Mossoró – RN

Assunto: Homologação do Núcleo de Tecnologia Educacional.

Prezada Senhora,

A Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional – DITEC, da Secretaria de Educação a Distância – SEED, do Ministério da Educação – MEC, autoriza a implantação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal – NTM no município de Mossoró – RN, conforme Plano Didático-Pedagógico apresentado por essa prefeitura. Salientamos que a homologação será concluída após a confirmação dos dados cadastrais do Núcleo de Tecnologia no Sistema de Gestão Tecnológica - SIGETEC, por isso pedimos que procure a Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional-DITEC através dos telefones **(61) 2022-9449/ 2022-8252** ou e-mail proinfo@mec.gov.br.

Aproveitamos para ressaltar que essa homologação pressupõe o entendimento de que o novo NTM se responsabilizará pela sensibilização e motivação para incorporação das tecnologias de informação e comunicação nas atividades didático-pedagógicas normais, apoiando o planejamento das escolas e capacitando professores multiplicadores e equipes de suporte técnico, por meio de cursos e assessoramento pedagógico ao processo de ensino aprendizagem.

Atenciosamente,

ANTÔNIO CARLOS ALVES CARVALHO
Diretor de Infraestrutura em Tecnologia Educacional - Substituto

Recebido 24.01.2011 manaus

ANEXO C – PROJETO DE IMPLANTAÇAO DO NTM

RIO GRANDE DO NORTE
PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DA CIDADANIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-PROINFO

PLANO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL - PTE

CRIAÇÃO DE NÚCLEO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL MUNICIPAL - NTM EM MOSSORÓ/RN

MOSSORÓ/RN
2010

PLANO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL – PTE

CRIAÇÃO DE NÚCLEO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL MUNICIPAL - NTM EM MOSSORÓ/RN

Maria de Fátima Rosado Nogueira
Prefeita

Rute Ciarlini da Escóssia Rosado
Vice-Prefeito

Francisco Carlos Carvalho de Melo
Secretário Municipal da Cidadania

Ieda Maria Araújo Chaves de Freitas
Gerente Municipal da Educação

Cristhiane Marques de Oliveira
Dinamizadora Municipal do Proinfo

Mossoró/RN
2010

1. APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal da Cidadania e a Gerência Executiva da Educação vêm apoiando o Programa Nacional de Tecnologias Educacionais (PROINFO/MEC), que tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública da educação básica. Disponibilizam nas escolas computadores e softwares que oportunizarão aos professores mais uma ferramenta pedagógica para facilitar, dinamizar e motivar os alunos na aquisição e ampliação dos conhecimentos.

Sabemos que as tecnologias estão cada vez mais integradas ao nosso cotidiano e, dessa forma, vêm transformando a vida da humanidade nas últimas décadas, implicando novas formas de pensar, trabalhar e viver no mundo atual. Essas mudanças vêm atingindo vários segmentos da sociedade, entre esses, as instituições educacionais.

A distribuição dos laboratórios de informática – ProInfo/MEC, para as escolas da rede municipal de Mossoró, tem apresentado uma grande ampliação, contamos atualmente com um número significativo de escolas que possuem laboratórios de informática: 94% na zona urbana e 88% na zona rural, com este aumento, surge assim a necessidade de criação do Núcleo de Tecnologia Educacional no Município.

Esta iniciativa de criação do NTM Mossoró tem o propósito de integrar os alunos, a equipe pedagógica e administrativa da escola para o uso destas ferramentas no ambiente tecnológico, como forma de minimizar o distanciamento existente entre as diversas linguagens tecnológicas.

2. JUSTIFICATIVA

Em uma sociedade globalizada, que dispõe das facilidades que as ciências tecnológicas oferecem no acesso à informação e comunicação, as tecnologias de informação e comunicação estão oferecendo condições inusitadas para educadores, alunos, pais e gestores, permitindo que percebam as tecnologias da informação e da comunicação como meios de expressão, de representação e comunicação do conhecimento e que descubram, com incrível rapidez, lugares surpreendentes, em geral muito além de suas realidades cotidianas imediatas.

A introdução das TICs na escola abre novas possibilidades para a Educação, por outro lado, exige o desenvolvimento de novos métodos técnicas mais eficientes para trabalhar com os alunos, despertando neles o interesse e o prazer em pesquisar, organizar e transmitir suas ideias, fazendo uso do computador.

O professor se torna um elo de conhecimento dessas tecnologias inovadoras, transformando o processo de ensino-aprendizagem. O uso das tecnologias da informação e comunicação possibilita a transformação dos velhos paradigmas da educação, propiciando atividades pedagógicas inovadoras. O computador passa a ser visto como uma ferramenta de ensino facilitadora, buscando fascinar o aluno para as novas descobertas e para o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Desta forma, ao se pensar na criação de um Núcleo Tecnológico Educacional Municipal, têm-se consciência de que se pressupõe:

- Promover a democratização do acesso ao conhecimento associado à utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em destaque o microcomputador, bem como as redes eletrônicas de comunicação, pela sua capacidade de conectividade entre as pessoas que reduzem distâncias e tempo;
- Oportunizar a interação dos professores com as tecnologias, discutindo e praticando no laboratório de informática as potencialidades da máquina para o uso pedagógico.
- Viabilizar e incentivar a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar via computadores, Internet e Softwares como recurso lúdico e motivador no processo de ensino-aprendizagem;
- Fomentar as diferentes tecnologias digitais disponíveis, adequando a sala de aula às novas gerações;
- Oportunizar o reconhecimento das potencialidades pedagógicas das TICs para assim incorporá-las na prática pedagógica;
- Motivar a integração das tecnologias ao currículo escolar.

Portanto, a Secretaria Municipal da Cidadania e Gerência Executiva da Educação, do município de Mossoró, no Rio Grande do Norte compreende que é urgente a criação do NTM no município.

3. OBJETIVOS

3.1. Geral:

Promover o acesso de alunos e educadores da Rede Municipal de Educação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), contribuindo para o desenvolvimento de uma educação inovadora e de qualidade.

Específicos:

- Contribuir com a inclusão digital por meio de acesso a computadores, conexão à rede mundial e a outras tecnologias digitais;
- Buscar a integração dos conteúdos digitais com o currículo escolar;
- Possibilitar ao professor o conhecimento de novas estratégias, métodos e técnicas que envolvam as TICs;
- Possibilitar o conhecimento e utilização de softwares educativos nas diversas disciplinas da Educação Básica;
- Incentivar os professores para a produção de recursos audiovisuais, tornando o aluno protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem;
- Disponibilizar o acesso de professores e alunos aos acervos culturais educativos mundialmente disponíveis na Internet;
- Desenvolver projetos que favoreçam a integração da comunidade na utilização das tecnologias da informação e da comunicação;
- Criar ambiente de interação das diversas áreas do conhecimento para investigar e produzir novas soluções para os processos educacionais utilizando-se dos recursos tecnológicos da informática;
- Apoiar a produção e divulgação de projetos desenvolvidos nos laboratórios de informática nas escolas;
- Oportunizar ao professor da rede pública a integração da sua prática pedagógica a tecnologias avançadas;
- Criar novas formas de construção de conhecimento no ambiente escolar através do uso

e integração das mídias;

- Promover ações que possibilitem e estimulem o uso da rede de conectividade existente nas escolas, para o desenvolvimento de intercâmbios educativos;
- Proporcionar assistência técnica aos computadores das escolas com laboratórios de informática do ProInfo.

METAS E AÇÕES

4.1. Meta 1:

Capacitação de todos os professores das escolas que forem vinculadas ao NTM, com laboratório de informática do ProInfo.

4.1.1. Ação I

Capacitação pedagógica na distribuição "Linux Educacional";

4.1.2. Ação II

Promover capacitações de acordo com as necessidades e solicitações das escolas;

4.1.3. Ação III

Apoio às escolas quanto à elaboração e implantação de projetos pedagógicos utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação.

4.2. Meta 2:

Oferecer suporte técnico em 100% das escolas jurisdicionadas.

4.2.1. Ação I

Visitas às escolas com laboratórios do ProInfo para realização de manutenção e conserto de máquinas;

4.2.2. Ação II

Capacitação para regentes de laboratórios e professores de escolas no que se refere à manutenção de computadores;

4.2.3. Ação III

Realização de visitas às escolas contempladas com os laboratórios, antes, durante e ao término da instalação dos laboratórios para monitoramento dos serviços, considerando o que está proposto na Cartilha enviada pela SEED/MEC.

5. METODOLOGIA DE TRABALHO

A metodologia de trabalho a ser adotada baseada em "Projetos de Aprendizagem", que oportuniza novas formas de ensinar e aprender, além da quebra de antigos paradigmas, como a mudança de postura do professor diante das inúmeras possibilidades de aquisição de informações, através das interações e trocas de experiências e conhecimentos, proporcionando a aquisição/construção do verdadeiro saber, a todos os envolvidos neste processo.

Na aprendizagem por projetos os alunos/professores levantam hipóteses, analisam, organizam, selecionam informações, buscam desenvolver novas formas de comunicação, expressão nas diversas áreas do conhecimento, refletem, imaginam e exercitam a cidadania através de atitudes solidárias e autônomas, enfim mostram o que querem, o que sabem o que podem fazer - são autores e atores que criam e inovam nos procedimentos e metodologias utilizadas/descobertas/recriadas.

Utilizando as TICs como prática pedagógica na sala de aula, destaco o computador como uma ferramenta possível para enriquecer o espaço educacional com objetos digitais, situações de simulações que proporcione o acesso ao que está distante e invisível. As atividades realizadas serão arquivadas em Portfólio Digital, na plataforma e-proinfo, proporcionando aos cursistas envolvidos à releitura e análise de suas produções e desempenho, identificando novas possibilidades da inclusão das TICs na sala de aula e na qualificação profissional.

6. ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO PESSOAL

O NTM terá na sua estrutura de organização pessoal, um coordenador multiplicador; três multiplicadores e um suporte técnico. O coordenador e os multiplicadores desse NTM são cursistas do curso de Mídias na Educação ou em outra especialização na área de Tecnologias de Informação e Comunicação.

7. ESTRUTURA FÍSICA

O espaço físico para funcionamento do NTM foi selecionado considerando espaço suficiente para comportar:

- 01 (um) laboratório, contendo 23 computadores (sendo 18 do ProInfo Urbano e 05 do Rural), possibilitando a comodidade de 46 professores.
- Uma sala com espaço físico para comportar 60 pessoas, onde deverá funcionar as aulas teóricas, amparadas por recursos multimídias. Estes recursos serão disponibilizados pela Prefeitura Municipal.

O NTM funcionará na Escola Municipal Joaquim da Silveira Borges, situada à Avenida Alberto Maranhão, S/N - Centro, Mossoró-RN, CEP: 59.600-000.

8. RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS E FINANCEIROS

8.1. Recursos Humanos

O NTM terá:

01 coordenador multiplicador;

03 multiplicadores;

01 técnico de suporte.

8.2. Recursos materiais

8.2.1. Proinfo/MEC:

23 computadores, sendo 18 computadores do Proinfo Urbano e 05 do Proinfo Rural;

05 bancadas para computador (Proinfo Rural);

01 bancada para impressora (Proinfo Rural);

05 cadeiras (Proinfo Rural);

01 impressora multifuncional a laser (Proinfo Urbano)

01 impressora HP Deskjet (Proinfo Rural)

8.2.2. Prefeitura Municipal:

01 máquina fotográfica digital;

01 câmera filmadora;

01 TV LCD 32";

01 gravador de DVD de mesa;

01 som portátil (CD/Rádio AM/FM)

01 projetor de multimídia;

01 suporte de teto para projetor;

01 notebook;

01 tela de projeção Retrátil;

01 microfone;

02 armários com fechadura;

01 caixa amplificadora de som multiuso

18 bancadas para computador;

01 birô para computador;

01 bancada para impressoras;

01 birô com gavetas

46 cadeiras acolchoados giratórias digitador;

01 cadeira acolchoado giratória secretária com braço;

30 cadeiras acolchoado universitária estofada escamoteável;

02 quadro de laminado melanínico branco;

01 gelágua;

02 condicionadores de ar split 18.000 BTU’s

8.3. Recursos financeiros

A Secretaria Municipal da Cidadania e Gerência Executiva da Educação do município de Mossoró-RN se responsabilizará pela compra dos mobiliários, dos recursos multifuncionais e de materiais para expediente, além da instalação da infraestrutura básica.

ANEXO D – ACOMPANHAMENTO DO NTM NAS TECNOLOGIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL – NTM
PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROINFO

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS– ZONA URBANA

ESCOLAS DA ZONA URBANA	Nº PC	PC funcionando	Internet	Mesa Digital	Projetor Multimídia	Lousa Digital	Dinamizador	OBSERVAÇÃO
4. E.M. RAIMUNDO FERNANDES	**16**	**13**	**SIM**	**10**	**02**	**01**	**Sim (Matutino)**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento, que atende ao Mais Educação e a todas as salas de aula.**
5. E.M. ROTARY	**14**	**13**	**SIM**	**05**	**02**	**01**	**Sim (Matutino com carga horária parcial)**	**Funciona como ferramenta pedagógica e possui atendimento conforme solicitação do professor e quando o dinamizador está no laboratório. Disponibilidade limitada, pois o laboratório é utilizado com o Mais Educação.**
6. E.M. JOSÉ BENJAMIM	**10**	**10**	**SIM**	**-**	**02**	**01**	**Sim (Matutino)**	**Laboratório utilizado com o Mais Educação e, quando solicitado, para pesquisa com professores e alunos apenas do Fundamental (Séries Finais). No momento, a sala está sem refrigeração, mas já está sendo providenciado.**
7. E.M. MARINEIDE PEREIRADA CUNHA	**10**	**09**	**SIM**	**05**	**02**	**01**	**Sim (Matutino e Vespertino)**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento.**
8. E.M. PROF. MANOEL ASSIS	**10**	**00**	**SIM**	**05**	**02**	**01**	**Não**	**Laboratório desativado, máquinas com configurações desatualizadas e sem peças no mercado para reposição.**
9. E.M. F.RANCISCO DE ASSIS BATISTA	**10**	**07**	**SIM**	**10**	**01**	**-**	**Não**	**Laboratório utilizado com o Mais Educação e, quando solicitado, para pesquisa com professores**

								e alunos do Fundamental (Séries Finais).
10. E.M. RAIMUNDA NOGUEIRA DO COUTO	**26**	**26**	**SIM(PDDE)**	**05**	**01**		**Não**	**Laboratório não funciona. O técnico já fez duas visitas e solicitou peças para reposição dos computadores, mas não foram compradas.**
11. E.M. SENADOR DUARTE FILHO	**14**	**08**	**SIM**		**03**	**01**	**Sim (Matutino)**	**Laboratório utilizado apenas para pesquisas em pequenos grupos, devido ao número restrito de máquinas (Funciona apenas no turno matutino).**
12. E.M. CELINA GUIMARÃES	**10**	**04**	**SIM**	**-**	**01**	**-**	**Não**	**Devido ao número de máquinas, no momento não está sendo utilizado com frequência, apenas para pesquisas em pequenos grupos.**
13. E.M. ANTONIO FAGUNDES	**10**	**03**	**SIM**	**-**	**02**	**01**	**Sim**	**Laboratório desativado, equipamentos danificados.** **Espaço utilizado para aulas do Mais Educação.**
14. E.M. JOAQUIM F. DE MOURA	**10**	**09**	**SIM**	**-**	**01**	**01**	**Não**	**Laboratório não está sendo utilizado com frequência, devido ao número de máquinas. Algumas professoras dos Anos Iniciais utilizam com jogos educativos.**
15. E.M. LEÔNCIO J. DE SANTANA	**10**	**06**	**SIM**	**-**	**03**	**01**	**Não**	**Laboratório utilizado conforme o planejamento dos professores do Ens. Fund. (Séries Iniciais), que incluem, no planejamento, atividades no computador ou jogos educativos.**
16. E.M. RONALD PINHEIRO NÉO JÚNIOR	**10**	**04**	**SIM**	**-**	**01**	**01**	**Não**	**Laboratório utilizado, possui cronograma, mas devido ao número limitado de máquinas, é mais utilizado para pesquisas e interação com softwares educativos, com base no planejamento.**
17. E.M. SENADOR DINARTE MARIZ	**13**	**07**	**SIM**	**05**	**01**	**01**	**Sim (Matutino)**	**Laboratório utilizado como ferramenta pedagógica, mas devido ao número reduzido de máquinas, só as turmas com números menores de alunos conseguem cumprir o cronograma. Outras turmas precisam ser divididas em 3 grupos alternados.**
18. E.M. ALEXANDRE LINHARES	**07**	**06**	**SIM**	**05**	**01**	**01**	**Não**	**Laboratório não está sendo utilizado com frequência, devido ao número limitado de máquinas. Em alguns momentos, é utilizado para pesquisa.**
19. E.M. IZABEL FERNANDES	**15**	**08**	**SIM**	**05**	**02**	**01**	**Não**	**Laboratório sendo utilizado com atividades no computador ou jogos educativos. Mesmo com número restrito de máquinas e com as dificuldades apresentadas.**

20. E.M. PROF. FRANCISCO MORAES FILHO	**19**	**16**	**SIM**	**-**	**02**	**-**	**Não**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento, que atende ao Mais Educação e a todas as salas de aula. Mesmo com muita dificuldade, pois não há um controle das máquinas, já que não há acompanhamento.**
21. E.M. NINÁ REBOUÇAS	**26**	**26**	**SIM**	**05**	**01**	**01**	**Sim (Matutino e Vespertino)**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento.**
22. E.M. MONSENHOR MOTA	**09**	**05**	**SIM**	**05**	**01**	**01**	**Não**	**Utilizado com frequência pelo Mais Educação e por algumas turmas, mas devido ao número limitado de máquinas não consegue atender a todos.**
23. E.M. PROF. ANTONIO AMORIM	**10**	**08**	**SIM**	**-**	**02**	**-**	**Sim**	**Funciona como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento. Mas, há muita dificuldade devido ao número restrito de máquinas.**
24. E.M. ALCIDES MANOEL DE MEDEIROS	**10**	**00**	**SIM**	**04**	**01**	**01**	**-**	**Laboratório desativado (desaparecimento de peças que compõem os computadores).**
25. E.M. HELOISA LEÃO DE MOURA	**10**	**08**	**SIM(PDE)**	**06**	**01**	**-**	**Não**	**Funciona como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento.**
26. E.M. ANDRÉ LUIZ	**16**	**08**	**SIM**	**-**	**02**	**01**	**Não**	**Funcionando como ferramenta pedagógica, mas com muitas dificuldades devido aos problemas rotineiros de manutenção e possui cronograma de atendimento.**
27. E.M. DOLORES DO CARMO REBOUÇAS	**14**	**11**	**SIM**	**-**	**02**	**-**	**Sim**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento.**
28. E.M. PAULO CAVALCANTI DE MOURA	**16**	**16**	**SIM (PDE)**	**10**	**01**	**-**	**Sim(Matutino)**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e reforço escolar.**
29. E.M. ANTONIO DA GRAÇA MACHADO	**16**	**10**	**SIM**	**05**	**01**	**-**	**Não**	**Laboratório utilizado com o Mais Educação e quando solicitado por professores.**
30. E.M. PROF. ELSA FERNANDES SENA	**14**	**11**	**SIM**	**-**	**01**	**-**	**Não**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento. Escola Aberta aos sábados.**
31. E.M. PROF. DOLORES FREIRE DE ANDRADE	**16**	**15**	**SIM**	**05**	**01**	**-**	**Sim (Vespertino)**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento.**
32. E.M. NONO ROSADO	**13**	**11**	**SIM**	**05**	**01**	**01**	**Não**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento para o Mais Educação e as salas de aula.**
33. E.M. MARIA DO CÉU P. FERNANDES	**09**	**09**	**SIM**	**05**	**02**	**-**	**Sim (Matutino)**	**Funcionando como ferramenta pedagógica e possui cronograma de atendimento para o Mais Educação e as salas de aula.**

34. E.M. NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	-	-	**SIM(PDE)**	-	**01**	-	-	**Contemplada com laboratório, mas não solicitado por falta de infraestrutura.**
35. E.M. PROF. ANTONIO SOARES DE AQUINO	-	-	**SIM**	-	**01**	-	-	**Contemplada com laboratório, mas não solicitado por falta de infraestrutura.**
TOTAL	**393**	**287**	**32**	**105**	**48**	**18**	**13**	**----------**

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL – NTM
PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROINFO

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS– ZONA RURAL

ESCOLAS DA ZONA RURAL	Nº PC	PC funcionando	Internet	Mesa Digital	Projetor Multimídia	Lousa Digital	Dinamizador	OBSERVAÇÃO
• E. M. DEUSDETE C. DE ARAÚJO	05	-	SIM	-	01	-	Não	Laboratório desativado (energia insuficiente)
• E. M. PROF. MAURÍCIO DE OLIVEIRA	10	05	SIM	05	01	-	Não	Laboratório em reforma
• E. M. GENILDO MIRANDA	05	01	SIM	-	01	-	Não	Laboratório desativado – Multiterminal não funciona (defeito irreparável) 01 computador com acesso à internet para pesquisa.
• E. M. EVILÁSIO LEÃO DE MOURA	05	-	SIM	-	-	-	Não	Roubado
• E. M. RICARDO V. DO COUTO	15	04	SIM	05	01	-	Não	Equipamentos danificados, configurações ultrapassadas.
• E. M. SINDICALISTA ANTONIO INACIO	10	02	SIM				Não	Computadores com defeito, apenas 02 terminais funcionando, no momento sendo utilizados para pesquisa.
• E. M. VER. JOSÉ BERNARDO	15	07	SIM	05	01	-	Não	Paralisado. O número insuficiente de computadores funcionando e a energia elétrica.
• E. M. DR. JOSÉ GONÇALVES	10	09	SIM	05	01	-	Não	Funciona como ferramenta pedagógica, de acordo com a necessidade da turma.
• NÚCLEO MUN. DE ED. RURAL FRANCISCO BEZERRA DE MARIA	10	10	NÃO	-	-	-	Não	Funcionando como ferramenta pedagógica, de acordo com a necessidade da turma, 01 ou 02 aulas semanais por turma.
• E.M. CHAFARIZ I	-	-	SIM	-	-	-	Não	18 laptops foram roubados – **B.O.** Nº1.633/2014
• E.M. BENTO JOSÉ DE FREITAS	05	05	SIM	-	-	-	Não	Funcionando como ferramenta pedagógica, de acordo com a necessidade da turma, 01 ou 02 aulas semanais por turma.
• NÚCLEO MUN. DE ED. RURAL FRANCISCO	05	05	NÃO	-	01	-	Não	Funciona com o apoio do amigo da comunidade, que ajuda os professores com a divisão da turma,

FERREIRA SOUTO								**devido ao número restrito de computadores.**
• E.M. RAIMUNDO GALDINO	**05**	**05**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	**Funciona com o apoio do amigo da comunidade, que ajuda os professores com a divisão da turma, devido ao número restrito de computadores.**
• NÚCLEO MUN. DE EDUCAÇÃO RURAL CORNÉLIO BARBALHO	**05**	**05**	**SIM**	**-**	**-**	**-**	**Não**	**Funciona como ferramenta pedagógica, utilizando os educativos conforme o planejamento.**
• E.M. MANOEL DUNGA DA ROCHA	**05**	**03**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	**Funciona como ferramenta pedagógica, utilizando os educativos conforme o planejamento.**
• E.M. FRANCISCO FRANÇA MATEUS	**05**	**?**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	**Não está funcionando, CPU com defeito.**
• NÚCLEO MUN. DE EDUCAÇÃO RURAL ELIAS SALEM DIEB – E.M. JOSÉ MATEUS DE SOUZA	**10**	**?**	**SIM**	**-**	**01**	**-**	**Não**	
• E.M. LUIS LOURIVAL DE GOES	**05**	**?**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	
• E.M. ANTONIO MENDONÇA	**05**	**?**	**SIM**	**-**	**-**	**-**	**Não**	
• NÚCLEO MUN. DE EDUCAÇÃO RURAL JERÔNIMO ROSADO	**05**	**05**	**SIM**	**05**	**01**	**-**	**Não**	**Funciona como ferramenta pedagógica, utilizando os educativos conforme o planejamento.**
• E.M. FRANCISCO DE ASSIS NOGUEIRA	**05**	**?**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	**Equipamentos com defeito, aguardando assistência técnica.**
• E.M. LUIZA DE ALMEIDA	**-**	**-**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	**Escola não contemplada com laboratório.**
• NÚCLEO MUN. DE EDUCAÇÃO RURAL NECI CAMPOS	**10**	**10**	**SIM**	**-**	**01**	**-**	**Não**	**Laboratório utilizado conforme o planejamento dos professores (atividades no computador ou jogos educativos).**
• E.M. SÃO ROMÃO	**05**	**05**	**SIM**	**05**	**-**	**-**	**Não**	**Laboratório utilizado conforme o planejamento dos professores (atividades no computador ou jogos educativos).**
• E.M. FRANCISCO FRANÇA	**-**	**-**	**SIM**	**-**	**-**	**-**	**Não**	
• NÚCLEO MUN. DE EDUCAÇÃO RURAL JOÃO NICÉRAS	**05**	**04**	**NÃO**		**01**		**Não**	
• E.M. CARMÉLIA DE ALMEIDA	**05**	**-**	**SIM**	**-**	**-**	**-**	**Não**	**Multiterminal com defeito, sem reposição de peça no mercado.**
• E.M. PEDRO FERNANDES RIBEIRO	**05**	**03**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	

• E.M. ADOLFO SABINO	**05**	**05**	**NÃO**	**-**	**-**	**-**	**Não**	
TOTAL	**180**	**93**	**18**	**30**	**11**	**-**	**-**	

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL – NTM
PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROINFO

UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL FORAM CONTEMPLADAS COM A MESA DIGITAL

Nº	UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	QUANTIDADES
01	LINDALVA DE OLIVEIRA DIAS CASTRO	10
02	NOEME BORGES DE ANDRADE	05
03	EDNA LIMA MOURA FALCÃO	05
04	FRANCISCA CLARA DE SOUZA	05
05	JÚLIO GALDINO NETO	05
06	LÚCIA MARIA NOGUEIRA MENDES	05
07	MARIA SALEM DUARTE	05
08	PARQUE DAS ROSAS	05
09	TERESA FERNANDES DE SOUZA NÉO	05
10	RITA MARIA DA MOTA	04
11	MARIA DOLORES FERNANDES	03
12	ALICE DIAS DA SILVA	05
13	TIA ALDANISA (MAISA)	03
TOTAL	----------	**65**