

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA MELO

**PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA
PRÁTICA**

**MOSSORÓ-RN
2016**

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA MELO

PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira.

**MOSSORÓ-RN
2016**

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Melo, Maria de Fátima da Silva

Projeto Professor Conectado: ressignificações no contexto da prática. / Maria de Fátima da Silva Melo.- Mossoró - RN, 2016.

131 p.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira.

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

1. Política educacional. 2. Projeto Professor Conectado.
3. Ressignificação - Ação docente - Contexto da prática. I. Oliveira, Francisca de Fátima Araújo. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN / BC

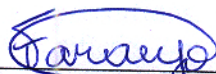
CDD 379

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA MELO

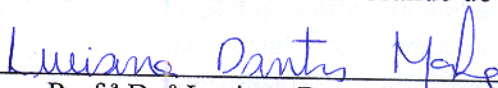
PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO
DA PRÁTICA

DATA DE APROVAÇÃO: 30 / 08 / 2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Francisca de Fátima Araújo Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Luciana Dantas Mafra
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Costa Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

DEDICATÓRIA

A Deus, divino, único, poderoso e eterno, por minha família, por todas as bênçãos e proteção, por abrir as oportunidades, por me tornar capaz em todos os processos percorridos, por me levantar nos momentos difíceis, por me guiar na direção certa, por ser a base de sustentação da minha vida e por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, que apoiaram e contribuíram física, intelectual e emocionalmente para a construção e idealização dessa jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em quem confio. Tenho a consciência de que a honra de alcançar essa conquista adveio de Sua vontade e permissão. Obrigada, Deus altíssimo, por sempre cuidar e guiar todos os meus passos. Amo-te!

À minha família, em especial, aos meus pais, Luiz Barboza e Luzeni Maria, por apoiarem meus estudos, por sempre acreditarem em mim, pelo amor dado e por sempre ajudarem a tornar essa caminhada mais leve. Essa conquista é nossa! Amo vocês!

Aos meus queridos irmãos: Rui Barboza, Antônio Melo, Aparecida Melo, Francisca Antônia Melo e Mirele Melo, pelo apoio e por estarem sempre presentes, ajudando e contribuindo em todos os momentos. Amo vocês!

Aos meus amados sobrinhos: Anderson Cristiano, Crislayne Silva, Débora Rianny, Cauanny Sofia e Vitória Beatriz, por alegrarem imensamente a nossa família. Amo vocês!

Aos amados avós paternos e maternos: Maria de Lourdes e Valdemiro Barboza (*in memoriam*); Izabel Silva (*in memoriam*) e Inácio Silva. Aos tios, tias, primos e primas (maternos e paternos), pelo apoio e força para seguir em frente!

Aos meus cunhados e cunhadas: Antônio Silva, Raquel e Verônica, por tornarem a nossa família mais completa e alegre. Obrigada pelo apoio!

Ao meu namorado, Manoel Baltazar de Lima, pelo apoio, pela confiança e por sempre me impulsionar a seguir em frente. Agradeço pelas palavras de carinho, pelos gestos de amor, por permanecer calmo e paciente nos bons e maus momentos. Obrigada, amor, por caminhar junto comigo nessa jornada. Amo você!

Em nome de Francisco Manoel de Lima e Maria Nazarena de Lima (pais do meu namorado), a toda família Lima, por sempre me acolher bem e pelas palavras de fé e confiança. Obrigada!

A Gioneide Targino e Evando Targino, casal que admiro e pelo qual tenho um carinho especial. Sempre acreditaram em mim e me deram força para seguir em frente e alcançar os meus objetivos. Muito Obrigada!

Às amigas-irmãs, Ana Paula Marinho, Maquézia Emília e Sheila Fernandes. Caminhamos juntas durante toda a jornada acadêmica, desde a graduação até a pós-graduação. Na companhia de vocês, esse caminho se tornou mais fácil e divertido.

A todos os professores e professoras da Faculdade de Educação, curso de Pedagogia da UERN. Vocês foram a base de sustentação inicial para a construção dos meus primeiros conhecimentos acadêmicos sistematizados. Obrigada!

Ao Programa de Educação Tutoria (PET-Pedagogia/UERN), em especial, aos professores tutores da época: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos e Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento. Vocês contribuíram significativamente para a minha vida acadêmica. Sou muito grata por tudo!

Carinhosamente, à minha orientadora, a professora doutora Francisca de Fátima Araújo Oliveira, educadora compromissada, profissional e, sobretudo, humana. A presente dissertação ganhou forma e vida graças às suas orientações sábias e pacientes. Sou imensamente grata por todos os conhecimentos construídos e pelos ensinamentos profissionais. Humildade, humanidade e sabedoria são palavras que descrevem perfeitamente a sua forma de ser e de exercer a sua profissão. Obrigada, professora. Foi uma honra te conhecer!

Às professoras doutoras Luciana Dantas Mafra e Silvia Maria Costa Barbosa, que participaram da banca de qualificação e de defesa. Suas contribuições foram primordiais para o amadurecimento e o aprimoramento das ideias presentes na pesquisa. Muito obrigada pelas contribuições intelectuais!

Aos colegas do mestrado. Juntos, compartilhamos anseios e angústias que resultaram na troca e na construção de conhecimentos relevantes para as nossas pesquisas.

A todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), em especial, aos docentes Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, Joaquim Gonçalves Barbosa, Francisca de Fátima Araújo Oliveira, Arilene Maria Soares de Medeiros, Giovana Carla Cardoso Amorim, Maria Edgleuma de Andrade, Maria da Conceição Lima de Andrade. Com vocês, adquiri conhecimentos que aprofundaram a minha visão enquanto mestranda. Professores excelentes!

A Adiza Cristiane Avelino, secretária do POSEDUC. Profissional excelente que sempre esteve à disposição para ajudar. A simpatia é o seu forte!

Aos profissionais das escolas pesquisadas, principalmente, aos docentes que contribuíram com as entrevistas. Sem a colaboração de vocês, a concretização da presente dissertação seria impossível. Muito obrigada!

Agradeço imensamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante os dois anos de mestrado. Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa proporciona uma discussão sobre o Projeto Professor Conectado sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. Tem como objetivo analisar as ressignificações desencadeadas nas ações de docentes que atuam no ensino médio de escolas estaduais situadas na cidade de Mossoró/RN, a partir do Projeto Professor Conectado, tendo por base o contexto da prática. Para a realização do trabalho, foram utilizados os seguintes procedimentos: pesquisa qualitativa de natureza exploratória; pesquisa documental sobre o Projeto Professor Conectado; entrevista semiestruturada com seis (06) docentes que atuam em 02 (duas) escolas estaduais de Mossoró/RN; e levantamento de dados no Banco de Teses da CAPES. A fundamentação teórica firmou-se nas ideias de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), Mainardes (2006, 2007) e Lopes e Macedo (2011), que discutem sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas. Utilizaram-se, ainda, as ideias de Moran (1995), Moran, Masetto e Behrens (2000), Valente (1999), Almeida (2000), Kenski (1998, 2012), Bianchi e Hatje (2007), Tajra (2012) e Nascimento (2007), que contextualizam e discutem sobre as tecnologias digitais. Os depoimentos dos professores entrevistados apontam para novos sentidos desencadeados a partir do Projeto Professor Conectado, tendo por base o contexto da prática, na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. Dessa forma, constatou-se que as ações dos docentes ganharam novas ressignificações no sentido de proporcionar uma aproximação pela linguagem entre o docente e o discente; a otimização do tempo, tanto no que diz respeito à praticidade oferecida pelas ferramentas disponibilizadas para a elaboração das atividades educacionais do docente quanto ao tempo de trabalho; um incentivo ao manuseio dos recursos pedagógicos na sua ação docente; um aumento do interesse e da necessidade dos docentes em buscar aprender mais sobre os conhecimentos tecnológicos, os quais passaram a se manter mais atualizados frente às transformações tecnológicas na sociedade. Nesse sentido, a construção dessas ressignificações acontece na relação existente entre o docente, a política e a realidade dos contextos práticos. Por fim, considera-se que, apesar da descontinuidade do Projeto Professor Conectado, pontuada pelos docentes, como, por exemplo, a ausência de uma formação continuada, bem como a falta de assistências técnicas consistentes para as ferramentas distribuídas, a política proporcionou benefícios satisfatórios às suas ações.

Palavras-chave: Política educacional. Projeto Professor Conectado. Ressignificação. Ação docente. Contexto da prática.

ABSTRACT

This study provides a discussion of the Project entitled Connected Teacher from the perspective of Ball and Bowe's Policy Cycle Approach. It aims to analyze the resignification generated in the actions of teachers, participants of the project, who work in public high schools located in Mossoró/RN, having context of practice as the base. Accordingly, to this qualitative research of exploratory nature, data were derived from a documentary research on the Project Connected Teacher; semistructured interview answered by six (06) teachers who work in 02 (two) state schools in Mossoró/RN; and survey on CAPES thesis database. The theoretical framework was grounded on the ideas of Stephen Ball and Richard Bowe (1992), Mainardes (2006, 2007) and Lopes and Macedo (2011) to consider the Policy Cycle Approach. Moreover, Moran (2000, 1995), Valente (1999), Almeida (2000), Kenski (1998, 2012), Bianchi and Hatje (2007), Tajra (2012) and Nascimento (2007) are utilized to contextualize and explore the digital technologies. The testimonies of the interviewed teachers indicate new directions resultant from the abovementioned Project, based on the context of practice, from the perspective of Ball and Bowe's Policy Cycle Approach. Thus, the results show a new interpretation on teachers' actions as to provide: 1) an approach between teacher and student through language; 2) time optimization both with regard to the convenience offered by the tools available for the development of educational activities and the working time itself; 3) motivation to handle teaching resources in their professional action; and 4) increased interest and need to learn more about technology. Therefore, the creation of these new meanings happens in the relationship among teacher, policy and reality of the contexts of practice. Finally, despite the discontinuity of the Project – materialized, for instance, in the absence of a continuing education for teachers and in the lack of technical assistance for the distributed tools, as mentioned by the participant teachers –, the policy provided satisfactory benefits to their practice.

Keywords: Educational policy. Project Connected Teacher. Resignification. Teaching practice. Context of practice.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

Caie – Comitê Assessor de Informática na Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Capre – Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico

Cenifor – Centro de Informática

Cied – Centro de Informática Educativa

Clates – Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPD – Centro de Processamento de Dados

Digibras – Empresa Digital Brasileira

DIREDD – Diretoria Regional de Educação

Educom – Educação e Computador

EUA – Estados Unidos da América

FE – Faculdade de Educação

Finep – Financiadora de Estudos e Projetos

Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

III PSEC – III Plano Setorial de Educação e Cultura

LEC – Laboratório de Estudos Cognitivos

MEC – Ministério da Educação

MTI – MEDIA-Lab do Instituto de Tecnologia de Massachusetts

NCE – Núcleo de Computação Eletrônica

Nied – Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação

NTE/M – Núcleo de Tecnologia Educacional e Municipal

Nutes – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Planinfe – 1º Plano de Ação Integrada

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR – Paraná

Premen – Programa de Reformulação do Ensino

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Proninfe – Programa Nacional de Informática Educativa

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RN – Rio Grande do Norte

SEEC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SEI – Secretaria Especial de Informática

STE – Salas de Tecnologias Educacionais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UCA – Um Computador por Aluno

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade Federal da Bahia

UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini”

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos docentes entrevistados.....	62
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O problema de estudo	22
1.2 Caminho metodológico da pesquisa.....	23
1.3 O lócus da pesquisa	26
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O CICLO DE POLÍTICA E O CONTEXTO DA PRÁTICA.....	30
2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas.....	31
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGIC.....	41
3.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	44
3.2 O computador como recurso pedagógico	50
3.2.1 Breve relato sobre as políticas governamentais que viabilizaram o uso do computador como recurso pedagógico no Brasil.....	51
3.2.2 Propostas educacionais direcionadas às tecnologias: a utilização do computador como recurso pedagógico.....	55
4 O PROJETO PROFESSOR CONECTADO: A VISÃO DOS ENTREVISTADOS.....	62
4.1 Sobre a forma de divulgação do Projeto Professor Conectado	63
4.2 Sobre os encontros formativos	67
4.3 Sobre a entrega dos notebooks e dos tablets	71
4.4 Sobre a forma como o Projeto Professor Conectado foi desenvolvido	75
4.5 Sobre os cursos oferecidos pelo NTE	80
5 RESSIGNIFICAÇÕES NAS AÇÕES DE DOCENTES A PARTIR DO PROJETO PROFESSOR CONECTADO.....	87
5.1 O notebook e o tablet como recursos pedagógicos.....	87
5.2 As metodologias construídas a partir do Projeto Professor Conectado	92
5.3 O computador portátil e o tablet como recursos pedagógicos.....	100
5.4 As resignificações nas ações dos docentes a partir do Projeto Professor Conectado.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa proporciona uma discussão referente às ressignificações nas ações de docentes que atuam no ensino médio de escolas estaduais localizadas na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte/RN, a partir da proposta do Projeto Professor Conectado, no contexto da prática.

A escolha por estudar a política do Projeto Professor Conectado, que consiste em uma política governamental desenvolvida em estados brasileiros, surgiu na disciplina Tecnologia e Mediação Pedagógica, cursada no 8º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O estudo sobre essa proposta política resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹. Dessa forma, esta pesquisa é uma continuidade de discussões e reflexões de estudos anteriores.

Já o interesse pela linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), surgiu, principalmente, pelo fato de, na condição de aluna do curso de Pedagogia, ter participado, como bolsista, do Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia-UERN)², no período de 2011 a 2013, que possibilitou estudos sobre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O PET-Pedagogia-UERN tinha como um dos requisitos o envolvimento de forma voluntária dos petianos em projetos de pesquisas, o que proporcionou a oportunidade de participar, no período de 2011 a 2012, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)³, por meio do projeto intitulado “Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas – uma leitura a partir do oeste potiguar”. O referido projeto abordava estudos sobre as políticas educacionais no ensino médio. Tal participação influenciou significativamente na decisão de optar pela linha de pesquisa acima referida.

Assim sendo, o estudo direcionado para a política do Projeto Professor Conectado permitiu unir o interesse pelas tecnologias, desencadeado na disciplina Tecnologia e

¹ Intitulado “Projeto Professor Conectado: o uso do computador na prática dos docentes da rede básica pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte – RN”, apresentado no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), teve como orientador o Professor Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.

² O PET tem como objetivo apoiar grupos de alunos que se mostrem interessados em participar ativamente das atividades propostas e que estejam em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). Sob a orientação de um tutor, procura proporcionar aos alunos condições para a realização de atividades extracurriculares que possam complementar a sua formação acadêmica.

³ Financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Mediação Pedagógica, e o trabalho com foco nas políticas educacionais, iniciado no projeto de iniciação científica.

É importante enfatizar que o fator que impulsionou nossos estudos acerca dos conceitos “contexto da prática” e “ressignificação” foi a participação no grupo CONTEXTO, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os estudos realizados no referido grupo se fundamentavam na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe⁴, portanto, a partir dessas discussões, tivemos contato com os conceitos que vão nortear as análises desta pesquisa.

Vale salientar que essa linha de pensamento alimenta o debate acerca das políticas educacionais. Defende que o desenvolvimento das políticas ocorre num processo de descentralização, sem fixação permanente e de forma simultânea. Sustenta o debate de que toda instância da sociedade influencia o desenvolvimento da política, exercendo a sua parte e proporcionando novos sentidos, ou seja, uma política educacional, ao entrar em ação, tende a receber múltiplas ressignificações de acordo com cada sujeito envolvido.

Nesse sentido, passamos a conceber o processo de desenvolvimento das políticas educacionais em uma perspectiva para além do Estado, haja vista que a construção e o desenvolvimento das políticas não acontecem de modo verticalizado, em que o Estado estabelece as políticas que devem ser simplesmente implementadas nas escolas e demais instituições. Dessa forma, para melhor explicitar o objeto do estudo, que consiste no Projeto Professor Conectado, traçamos a seguir uma discussão sobre o que concerne a proposta dessa política.

O projeto em questão é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), porém, cada estado brasileiro deve viabilizá-lo de acordo com a sua realidade. No RN, esse projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC) e consiste em socializar, com os professores da rede estadual, o uso das novas tecnologias digitais nas escolas.

Assim, o documento Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade (2010), disponibilizado pela 12ª Diretoria Regional de Educação, destaca que o professor deve:

Analisar os resultados obtidos por diferentes formas de avaliação e coleta de dados e, a partir deles, tomar decisões de caráter pedagógico, de forma a planejar novamente suas estratégias de ensino com base critérios, objetivos, efetivamente observados e registrados. Dar transparência, divulgar e discutir os resultados obtidos pelos alunos com os próprios, com a coordenação pedagógica da escola e com os

⁴ Pesquisadores ingleses que estudam e pesquisam assuntos relacionados às políticas educacionais.

responsáveis pelos alunos (TERMO DE RECEBIMENTO, GUARDA E RESPONSABILIDADE/RN, 2010).

Com base na citação, podemos afirmar que a proposta política do Projeto Professor Conectado orienta que os docentes devem manusear o computador em uma perspectiva pedagógica. Chama a atenção para a necessidade de planejarem constantemente as estratégias que foram e que serão desenvolvidas em suas ações.

Esse planejamento deve ocorrer com base em critérios e objetivos idealizados por esses docentes, deixando claro, ainda, que os resultados alcançados com a utilização do computador como recurso pedagógico deverão ser socializados com todos os sujeitos envolvidos na escola.

Esse Projeto firmou-se no RN, em 2010, com a distribuição de computadores portáteis para os docentes que atuam nas escolas da rede pública estadual na educação básica e, em 2013, com a entrega de tablets para professores que atuam no ensino médio. Tem a pretensão de garantir a inclusão digital para os docentes, bem como melhorar a sua ação no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, seu intuito é o de proporcionar melhores condições de trabalho e, assim, a ampliação de possibilidades para que os educadores planejem com qualidade os conteúdos necessários ao bom desenvolvimento do educando.

Ocorreu, então, a entrega de computadores portáteis aos educadores estaduais que estavam atuando em sala de aula, assim como destaca o documento do Termo de Recebimento, Guarda Responsabilidade (2010): “[...] o equipamento apenas poderá ser recebido por professores que estejam efetivamente em sala de aula. Sob pena de incorrer nas sanções previstas no estatuto dos Servidores Públicos do Estado do Rio Grande do Norte”. A princípio, os computadores foram entregues nas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC)⁵ do RN e, posteriormente, aos professores.

O Projeto Professor Conectado passaria pelas seguintes fases: 1) entrega das ferramentas tecnológicas; 2) disponibilidade de acesso à internet, viabilizada pelo Governo do Estado em todas as escolas contempladas com o Projeto; e 3) disponibilização de *softwares* específicos para o trabalho pedagógico.

⁵ 1ª DIREC, localizada em Natal. 2ª DIREC, localizada em Parnamirim. 3ª DIREC, localizada em Nova Cruz. 4ª DIREC, localizada em São Paulo de Potengi. 5ª DIREC, localizada no Ceará Mirim. 6ª DIREC, localizada em Macau. 7ª DIREC, localizada em Santa Cruz. 8ª DIREC, localizada em Angicos. 9ª DIREC, localizada em Currais Novos. 10ª DIREC, localizada em Caicó. 11ª DIREC, localizada em Assu. 12ª DIREC, localizada em Mossoró. 13ª DIREC, localizada em Apodi. 14ª DIREC, localizada em Umarizal. 15ª DIREC, localizada em Pau dos Ferros. 16ª DIREC, localizada em João Câmara.

Posteriormente, ficou definido que deveria acontecer uma possível ampliação da entrega dos equipamentos aos professores que estão em outras funções nas escolas, assim como consta no Documento de Esclarecimento do Projeto Professor Conectado, que determina o público-alvo a ser beneficiado com as ferramentas distribuídas pelo Projeto Professor Conectado, também disponibilizado pela 12ª DIREC:

Informamos que o público alvo a ser contemplados no projeto PROFESSOR CONECTADO está dividido em três etapas: 1ª etapa, professores constantes no rol das escolas públicas estaduais, desenvolvendo atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula (dia 17/09/10). 2ª etapa, 01 (um) notebook para cada escola da rede pública estadual, o qual terá como finalidade o uso comum para ações de apoio administrativo e pedagógico (data a definir). 3ª etapa, gestor e vice-gestores, coordenador pedagógico, apoio pedagógico, professores do atendimento especial, salas de apoio, professores de programas especiais e outros (data a ser definida) (ESCLARECIMENTO DO PROJETO PROFESSOR CONECTADO/RN, 2010).

Podemos perceber a proposta dessa ampliação quando atentamos para a segunda e terceira etapas destacadas na citação. Até o momento, o Projeto se encontra na primeira etapa na realidade da cidade de Mossoró/RN. A pretensão do documento é expandir o quadro de setores escolares e dos demais profissionais a serem beneficiados com a ferramenta tecnológica.

Constatamos esse fato ao analisarmos as demais etapas referidas na citação. Na segunda etapa, pretende-se proporcionar o direcionamento de um computador para uso comum em cada escola, tendo a finalidade de apoiar o setor administrativo e pedagógico como um todo. Na terceira etapa, a pretensão era de distribuir o computador também para os gestores, vice-gestores, coordenador pedagógico, apoio pedagógico, professores do atendimento especial, salas de apoio e professores de programas especiais.

Os professores beneficiados com os computadores e com os tablets, disponibilizados na primeira etapa do Projeto, não fizeram inscrições, não escolheram a marca nem o modelo e não pagaram a ferramenta. No entanto, o Governo determina, através do Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade (2010), que, ao

Receber o equipamento novo acima descrito em perfeita condições, responsabilizando-se por qualquer dano ou extravio que porventura venha a ocorrer durante o período em que estiver sob sua guarda e responsabilidade e a devolvê-lo, nos casos de disposição, exoneração, demissão, licenças superiores a 90 (noventa) dias, exercício do cargo em órgão de outros poderes, por meio de convênio de cooperação técnica ou outro instrumento equivalente, aposentadoria, extinção do contrato com fundamento na Lei complementar n. 122, de 30 de junho de 1994 (TERMO DE RECEBIMENTO, GUARDA E RESPONSABILIDADE/RN, 2010).

Dessa forma, o documento é claro ao destacar que, na medida em que os professores e beneficiados com os computadores portáteis forem se aposentando, deverão devolver as ferramentas tecnológicas para a rede estadual em que trabalhavam. Assim sendo, os computadores portáteis serão redirecionados aos docentes que assumirão o cargo dos profissionais aposentados, estabelecendo assim uma rotatividade das ferramentas entre os educadores atuantes em uma mesma escola e supostamente garantindo e reforçando o cuidado e o zelo com a ferramenta.

A esse respeito, o Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade (2010) realça que os computadores são de responsabilidade dos professores beneficiados, assim como aponta:

Assumir sobre o mesmo, inteira e total responsabilidade, pela posse e uso, sob compromisso de fazer uso conforme a destinação aqui descrita e com responsabilização pessoal pela posse do mesmo. [...] A qualquer um poderá a SEEC solicitar o computador portátil ao servidor (a) beneficiado (a) para análise do uso específico do bem, sendo vinculado o ato que revogue o presente no caso de irregular utilização (TERMO DE RECEBIMENTO GUARDA E RESPONSABILIDADE/RN, 2010).

Assim, o docente deve ter total responsabilidade sobre a ferramenta adquirida por meio do Projeto Professor Conectado, cuidando e zelando para um estado de funcionamento mais consistente e duradouro, já que a ferramenta está sujeita a devoluções, podendo a qualquer momento ser solicitada pela SEEC. Além disso, o zelo faz-se necessário pelo fato de que outro profissional pode, porventura, passar a adquiri-la. Caso isso ocorra, que possa usufruir do seu bom estado de funcionamento.

As ponderações acima descritas e o fato de o Projeto proporcionar a distribuição de uma ferramenta, especificamente, o computador/tablet, entre os professores em efetivo exercício na educação básica das redes estaduais de ensino nos instigaram a buscar fundamentação em estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

A partir das duas últimas décadas do século XX, a produção acadêmica acerca da importância do uso das tecnologias como recurso pedagógico na ação docente tem se intensificado, instigando o debate a respeito do tema. Salientamos, ainda, que o conjunto de ferramentas tecnológicas que compõe as TIC vem sendo estudado pela ciência há algum tempo em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, na área de letras, por meio do letramento, como hipertexto, como linguagem; na neurociência, que é colocada como um campo mais recente da ciência, destacando-se como paradigma, como aprendizagem e como cognição; na própria área da tecnologia, na realização de programas como *softwares* e de planejamentos; e na área da educação, sendo esta a área com a qual vamos dialogar com as TIC, pesquisando-as como recursos pedagógicos.

Sobre isso, realizamos um mapeamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de alcançarmos duas finalidades. Na primeira, buscamos perceber as discussões que vêm sendo realizadas nas produções científicas a respeito da influência das novas tecnologias no campo educacional. Para tanto, desenvolvemos o levantamento de pesquisas referentes a teses e dissertações que abordam “o uso do computador na ação docente”. Já na segunda, procuramos apresentar pesquisas acadêmicas, classificadas como dissertações e teses, que proporcionam discussões sob a “luz das ideias da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe”. Essa última terá seus dados apresentados no capítulo seguinte.

Nesse sentido, apresentamos nesse primeiro momento os resultados alcançados por meio do levantamento de dados referente ao uso do computador na ação docente. Para esta pesquisa, detectamos 82 registros⁶ de trabalhos científicos. Para tratar da importância da temática escolhida, optamos por 10 estudos desenvolvidos no período de 2011 a 2012. A opção pelos 10 trabalhos se deu a partir da leitura dos resumos, com as palavras-chave, e da escolha dos que mais se aproximavam de nosso objeto de estudo. Dos trabalhos selecionados, 09 são dissertações e 01 tese.

Nesse sentido, trazemos uma síntese dos trabalhos escolhidos, a fim de mostrar os posicionamentos dos autores sobre o uso do computador na ação docente. Partimos das pesquisas desenvolvidas por Silva (2011), Machado (2011), Oliveira (2011), Milhomem (2012), Freitas (2012), Weckelmann (2012), Mandaio (2011), Silva (2012), Souza (2011) e Pontes (2011).

Nessa perspectiva, iniciamos com a visão de Silva (2011), que discute sobre a influência do uso do computador na prática de docentes no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais da rede municipal de São José do Rio Preto, propondo uma abordagem a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam essa prática. A autora conclui em sua dissertação que o uso dessa tecnologia evidencia novas investigações no que se refere às práticas pedagógicas, aos objetivos educacionais e às implicações no trabalho docente e nas relações de professores e alunos com o saber.

Machado (2011) considera o computador uma ferramenta para a formação docente, facilitadora do processo de alfabetização em sala de aula, uma vez que auxilia no despertar da motivação e do interesse pelo aprendizado, assim como as multimídias e os programas que articulam jogos, vindo a contribuir fortemente na construção de conhecimentos. Em sua

⁶ Para alcançarmos esses resultados, pesquisamos assuntos como: “o computador na escola”; “o computador e o docente”; “o uso do computador pelos docentes”; “o uso do computador na ação docente”.

dissertação, a autora constatou que: o computador possui potencialidades que viabilizam o processo de alfabetização; com esse recurso, os alunos mostraram-se mais interessados e motivados na realização de suas atividades; e, por fim, os docentes, com o auxílio do computador, tornam-se mediadores que estimulam a criatividade e a imaginação dos discentes, ampliando as contribuições no processo de alfabetização.

Milhomem (2012) também discute em seu trabalho sobre a importância do uso das TIC, em especial o computador, na formação inicial de docentes no Campus Universitário “Jane Vanini” UNEMAT/Cáceres-MT, abordando-se o uso desses recursos na educação básica como fator contribuinte em suas práticas pedagógicas. O autor defende em sua pesquisa que a formação é um processo contínuo, assim, o profissional docente tem a necessidade de chegar à escola já com o conhecimento tecnológico, viabilizando a utilização dos recursos como ferramentas didáticas. Nessa direção, em seus cursos iniciais de formação, as universidades têm o papel de proporcionar esse conhecimento aos docentes. Com essa pesquisa, o autor pôde concluir que deve ocorrer um levantamento de subsídios teórico-metodológicos que sirvam de norte em relação à inserção das TIC nos cursos de Licenciatura, no que diz respeito à formação para o uso do computador como recurso didático-metodológico na educação básica.

Oliveira (2011), em outra perspectiva, discorre em sua dissertação sobre as práticas pedagógicas quando mediadas pelo uso do computador como recurso didático. A autora buscou compreender como acontecem as práticas pedagógicas no cotidiano das Salas de Tecnologias Educacionais (STE), concluindo que sua pesquisa contribuiu com reflexões sobre atuais e futuras práticas pedagógicas, ao serem mediadas pelo computador como recurso didático, vindo a aperfeiçoar, otimizar e melhorar o processo de ensino.

Freitas (2012) aborda os saberes docentes computacionais e sua elaboração na prática, no intuito de averiguar como o computador pode auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, vindo a enriquecer e instigar a busca por conhecimentos sistematizados que possam contribuir de forma mais significativa na mediação dos conhecimentos por parte do professor, bem como na apreensão de conhecimentos pelos alunos.

Weckelmann (2012) alimenta em seus escritos o debate acerca da inserção do computador na prática docente, bem como as mudanças proporcionadas por essa ferramenta em sala de aula, que podem interferir no relacionamento entre alunos e docentes, fazendo uma discussão com escolas situadas no Brasil e em Portugal. Nessa tese, a autora apresenta resultados como as mudanças nas práticas com o uso do computador portátil – em ambos os contextos – e a reorganização da gestão do tempo e do espaço da aula.

Para Weckelmann (2012), as mudanças evidenciadas no contexto português foram: desenvolvimento do trabalho colaborativo e do pensamento crítico e reflexivo; iniciativa para a pesquisa; inclusão digital das famílias. Já as mudanças específicas do contexto brasileiro são classificadas como: o surgimento do vocabulário digital; o aumento da autoestima; a percepção da mudança do papel docente; e a motivação dos professores. Sobre as dificuldades, identificadas em ambos os contextos, apontou: a falta de conexão com a internet; a necessidade de equipamentos digital; e a fragilidade do computador portátil adotado.

Mandaio (2011) se refere ao uso do computador portátil na escola com o intuito de identificar mudanças na prática pedagógica a partir dessa ferramenta didática em sala de aula. As mudanças percebidas pela autora consistiram em: foco no objetivo de ampliar a autonomia dos alunos; possibilidade de atividades colaborativa e reflexiva, buscando o desenvolvimento das competências no uso das tecnologias; uso do computador e da internet, vistos em consenso como facilitadores para o alcance dos objetivos, fazendo com que os alunos se interessem mais pelas aulas.

Silva (2012) escreveu sobre a formação continuada de professores mediante as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), enfatizando os desafios que os docentes enfrentam na utilização desses recursos. A autora se propôs a analisar de que forma a pesquisa colaborativa pode contribuir na prática docente em um ensino de formação mediado por computadores. Seus resultados apontaram para a relevância da relação existente entre escola pública e universidade em prol da melhoria da educação. Assim, pontuou que a colaboração é um fator decisivo na formação reflexiva e prática do docente que faz uso do computador, bem como a relevância do processo da ação-reflexão sobre a prática para a construção da ação docente coletiva.

Souza (2011), por sua vez, propôs em sua pesquisa investigar as relações de aprendizagem mediadas pelas tecnologias, na perspectiva de que o professor possui a responsabilidade de ensinar. No entanto, procurou responder a seguinte problemática: quem possui a responsabilidade de ensinar ao professor quando o assunto diz respeito ao uso tecnológico? Dessa forma, o autor objetivou investigar se o uso da tecnologia, por meio de formações continuadas, favorece a inter-relação professor-aluno e se isso se torna um facilitador na busca de novos conhecimentos em suas ações pedagógicas cotidianas.

Os resultados percebidos pelo autor mostraram que os esforços de implantação de projetos desenvolvidos pela rede estadual esbarraram na burocracia e na descontinuidade, sendo que o uso da tecnologia na ação docente não é operado pedagogicamente pelos profissionais docentes em sala de aula.

Por fim, Pontes (2011) analisou como os professores que participaram do Projeto Um Computador por Aluno (UCA) estabelecem a apropriação e a utilização da *web* em sua escola. O estudo do autor nos fez compreender que os professores envolvidos não conheciam as possibilidades de uso da Web 2.0, porém, no decorrer da pesquisa, conseguiram paulatinamente alcançar mudanças positivas no que se refere ao uso instrumental e pedagógico dessa ferramenta, subsidiada pelo computador.

O autor ainda enfatiza que o projeto UCA foi percebido como uma oportunidade de viabilizar novas experiências em salas de aulas por meio do uso do computador pedagogicamente direcionado e, por fim, alerta que para que o avanço referente à utilização das tecnologias em sala de aula progrida se faz necessário que os docentes disponham de mais tempo para se apropriarem e planejem a aulas com a Web 2.0.

Com base nos resultados alcançados a partir das pesquisas realizadas no levantamento do Banco de Dados da Capes, foi possível perceber que, apesar de apresentarem uma análise discursiva sobre o mesmo aparato tecnológico, o computador, os autores das teses e dissertações propõem enfoques diferenciados em seus trabalhos.

Nesse sentido, o computador é analisado em perspectivas diversas, como, por exemplo, na prática de docentes no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais; na formação docente, como facilitador do processo de alfabetização em sala de aula da educação básica; na formação inicial de docentes no ensino superior; nas práticas pedagógicas, quando mediadas pelo uso do computador como recurso didático; na análise dos saberes docentes pedagógicos computacionais; no debate acerca da inserção do computador na prática docente, apontando as mudanças no relacionamento entre alunos e docentes em sala de aula; nos desafios que os docentes enfrentam na utilização do computador, bem como na apropriação e utilização da *web* em sua escola.

Outro aspecto diversificado apresentado nas pesquisas desses autores corresponde aos diferentes resultados alcançados. Percebemos as seguintes oscilações: uma oportunidade de viabilizar novas experiências em sala de aula, mas se faz necessário que os docentes disponham de mais tempo para se apropriarem e planejem suas aulas; o uso da tecnologia na ação docente não é operado pedagogicamente pelos profissionais docentes em sala de aula; possibilita atividade colaborativa e reflexiva; o uso do computador e da internet é visto em consenso como facilitadores para o alcance dos objetivos, fazendo com que os alunos se interessem mais pelas aulas; o computador contribui para reflexões sobre atuais e futuras práticas pedagógicas ao serem mediadas mesmo como recurso didático, aperfeiçoando e melhorando o processo de ensino. Nesse sentido, notamos que os pesquisadores apresentam

resultados que variam e divergem conforme a realidade de cada contexto educacional estudado.

Mediante ao exposto, entendemos que as Tecnologias da Informação e da Comunicação vêm paulatinamente ganhando força, desenvolvendo-se e ampliando-se nas mais variadas esferas da sociedade, em especial, na esfera educacional. Nesse caso, respaldamo-nos, em particular, no desenvolvimento e na influência proporcionados pelo computador, ressaltando as mudanças, os novos saberes e os conhecimentos que esse recurso, enquanto ferramenta pedagógica, pode possibilitar aos docentes em suas práticas educativas, permitindo melhoria na mediação da ação docente, influenciando um ensino-aprendizagem mais significativo e dinâmico.

Vale ainda ressaltar que não existe, nos textos científicos analisados, uma definição no que concerne a um nível educacional que delimite a utilização do computador enquanto recurso pedagógico, pois as pesquisas foram e são desenvolvidas nas mais variadas etapas da educação básica e superior. Em todos os trabalhos, foram elencados pontos positivos, indicando que a utilização do computador quando pedagogicamente bem direcionado é de extrema importância para uma aprendizagem significativa e propícia à aquisição de conhecimentos, tanto para os docentes quanto para os discentes.

Ainda justificando a importância do estudo das TIC neste trabalho, citamos Moran (1995), quando destaca o computador como uma ferramenta das novas tecnologias que pode mediar pedagogicamente na ação docente.

Já Valente (1999) nos proporciona uma discussão apresentando a funcionalidade do computador na sociedade do conhecimento, levando em consideração que a sua influência perpassa por toda esfera social, vindo a atingir também o setor educacional, com forte proporção. Almeida (2000), em seus estudos, possibilita uma discussão acerca do computador como recurso pedagógico, apontando a formação docente como requisito essencial para melhorar o uso dessa ferramenta pelos profissionais.

Percebemos, através do discurso dos autores, ressignificações ocasionadas no campo educacional pela influência dos recursos viabilizados pelas novas tecnologias ao serem utilizadas como suporte pedagógico. Vale salientar, com base em Kenski (1998), que os novos sentidos desencadeados no campo educacional por meio das novas tecnologias tendem a se diversificar de acordo com o seu contexto, vindo a modificar o espaço e o tempo em que se inserem essas tecnologias.

O exemplo disso é quando Kenski (1998) nos leva a compreender que as influências ocasionadas pelas novas tecnologias resultam em impactos bem mais densos e marcantes nos

docentes do que os desencadeados pelas velhas tecnologias, pois, com as novas tecnologias, os docentes tendem a necessitar de maior formação para o seu manuseio, por exemplo, o computador como ferramenta que pode proporcionar uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, Bianchi e Hatje (2007) também consideram relevante uma formação profissional que leve em conta o manuseio direcionado pedagogicamente das ferramentas inseridas nas TIC.

Diante das conclusões expostas pelos autores, é perceptível a amplitude das discussões direcionadas para as TIC nas esferas sociais. Percebemos essa amplitude de forma mais específica quando direcionamos o estudo das TIC para a esfera educacional. É com base na intensidade de estudos que desenvolvemos esta pesquisa, realizando uma discussão sobre a política do Projeto Professor Conectado, a fim de contribuir com o debate acadêmico, a partir de reflexões referentes ao uso do computador e sua ressignificação na ação docente.

Por fim, um estudo dessa natureza é importante, uma vez que suscita reflexões para as instituições escolares referentes às ressignificações desencadeadas nas ações de docentes com base numa política educacional. Além disso, alimenta essa discussão no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/FE/UERN), especificamente na linha de pesquisa Política e gestão da educação.

Desse modo, idealizamos que abordar a discussão sobre a política do Projeto Professor Conectado, desencadeando debates sobre as TIC na educação, sobretudo o computador como enfoque pedagógico, constitui-se como necessário para analisarmos as ressignificações ocorridas nas ações de docentes, considerando a realidade de cada contexto prático existente em escolas de Mossoró, em que essa política é desenvolvida. Concebemos ainda que este estudo possibilita o conhecimento sobre os sentidos que o computador portátil vem proporcionando aos educadores ao ser utilizado com fins pedagógicos.

1.1 O problema de estudo

Após justificar a escolha do Projeto Professor Conectado como objeto de estudo e mapear as produções acadêmicas, na pretensão de fundamentar a discussão apresentada nesta pesquisa acerca do uso das tecnologias na ação docente, mostramos a seguir uma discussão referente à elaboração do nosso problema.

Quivy e Campenhoudt (2003) enfatizam que a definição do problema se coloca como uma das maiores dificuldades encontradas pelos investigadores na elaboração de um projeto de investigação, em virtude de ele ser considerado uma pergunta de partida que requer uma boa formulação. É por meio dessa pergunta que o pesquisador se apoiará durante todo o processo de construção da sua pesquisa científica.

Sobre esse panorama, para se alcançar uma pergunta de partida que contemple a temática desejada pelo pesquisador, deve ocorrer o constante exercício da prática, da autoavaliação do próprio problema a ser desenvolvido. Sendo corretamente formulada, a pergunta de partida é tida como uma ruptura com os preconceitos e as noções prévias, bem como a possibilidade para uma temática desenvolvível e sustentável (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2003). Assim, uma pergunta de partida é considerada boa quando o investigador consegue desenvolvê-la contemplando os seguintes requisitos de qualidade: clareza, exequibilidade e pertinência.

Nessa perspectiva e tomando como base as ideias enfatizadas pelos autores, a nossa pergunta é: **quais as ressignificações desencadeadas nas ações de docentes no contexto da prática a partir do Projeto Professor Conectado em escolas de ensino médio da rede estadual na cidade de Mossoró/RN?**

Diante desse questionamento, o objetivo geral da pesquisa é analisar as ressignificações desencadeadas nas ações de docentes que atuam no ensino médio de escolas estaduais situadas na cidade de Mossoró/RN a partir do Projeto Professor Conectado, no contexto da prática.

Os objetivos específicos consistem em identificar diferentes formas de ressignificações nas ações de docentes mediante o uso de computadores portáteis no contexto da prática; verificar como foram construídas as ressignificações nas ações de docentes através do Projeto Professor Conectado, a partir do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, no contexto da prática.

1.2 Caminho metodológico da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza exploratória com caráter qualitativo, a qual, segundo Richardson (2008, p. 90), é entendida como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Assim, a pesquisa

qualitativa é indispensável neste estudo, uma vez que trabalhamos de acordo com as falas dos entrevistados, buscando compreender as ressignificações dos sentidos expressos pelos docentes que foram beneficiados com o Projeto Professor Conectado.

Nesse sentido, com a pretensão de analisarmos as ressignificações nas ações de docentes, a partir do Projeto Professor Conectado, indagamos sobre as teorias que possibilitam uma melhor compreensão da temática abordada, a fim de obtermos, assim, os dados da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas.

Corroboramos o pensamento de Lakatos e Marconi (2003, p. 174), quando expõem que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não [...]”. Nesse contexto, escolhemos esse tipo de pesquisa neste estudo, pois nos baseamos em documentos que nos proporcionaram conhecimentos referentes à política estudada, bem como às informações sobre as escolas que tivemos como locus empírico.

Para a pesquisa documental, valemo-nos dos seguintes documentos: Termo de Recebimento Guarda e Responsabilidade (2010); Esclarecimento do Projeto Professor Conectado, levantamento de dados das escolas e Relatório do órgão regional. Os dois últimos contemplam informações sobre a quantidade de escolas, assim como de docentes, alunos e monitores contemplados em cada escola estadual da cidade de Mossoró/RN sob a responsabilidade da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (12ª DIREC)⁷.

Em relação à entrevista, entendemos como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195). Utilizamos esse procedimento metodológico para coletarmos dados concernentes às ressignificações na ação de docentes a partir da política do Projeto Professor Conectado. Optamos pela entrevista semiestruturada, na medida em que nos permite trabalhar com perguntas norteadoras sem necessariamente ficarmos presas a elas, ou seja, estabelece, durante a entrevista, a ampliação de outras indagações, sem se restringir somente às perguntas norteadoras que principiaram a entrevista (MINAYO, 2009).

Dessa forma, utilizamos as entrevistas semiestruturadas com seis (06) docentes em efetivo exercício, no ensino médio, nas escolas estaduais Professor Conectado de Ensino Médio⁸ e Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio⁹, ambas localizadas na cidade

⁷ Disponibilizados pela coordenadora da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (12ª DIREC).

⁸ Nome fictício para preservar a identidade da escola. Ganhou essa nomeação pelo fato de ser uma escola estadual exclusiva de ensino médio.

de Mossoró/RN. As entrevistas contemplaram 03 (três) docentes de cada uma das escolas apresentadas. Esse mecanismo metodológico tem a pretensão de analisar, nos depoimentos dos docentes envolvidos em cada escola, as ressignificações em suas ações no contexto da prática, a partir do Projeto Professor Conectado.

A escolha por entrevistar 03 (três) docentes de cada realidade escolar ocorreu pelo fato de optarmos por trabalhar com 10% (dez por cento) dos professores que compõem o quadro profissional de educadores atuantes no ensino médio das referidas escolas e que foram beneficiados pelo Projeto, ou seja, foram contemplados com computadores portáteis para lhes auxiliarem em suas ações pedagógicas.

Dessa forma, para a análise dos dados da pesquisa, fundamentamo-nos na Abordagem do Ciclo de Políticas elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e em estudiosos brasileiros que utilizam esse referencial teórico para a análise das políticas educacionais, como Mainardes (2006, 2007) e Lopes e Macedo (2011).

Utilizamos ainda como fundamentação as ideias de Moran (1995), Moran, Masetto e Behrens (2000), Valente (1999), Almeida (2000), Borges Neto (1999), Kenski (1998, 2012), Bianchi e Hatje (2012), Tajra (2012) e Nascimento (2007), quando contextualizam e abordam sobre as tecnologias, apresentando suas finalidades e possibilidades de uso permitidas pelas novas ferramentas Tecnológicas da Informação e Comunicação, destacando, nesse caso, o computador portátil como recurso pedagógico influente que pode propiciar ressignificações nas ações de docentes no contexto da prática. Além disso, realizamos um mapeamento no Banco de Teses da CAPES a fim de propor uma discussão sobre as produções científicas, dissertações e teses que se aproximam da nossa temática.

É importante ressaltar que os conceitos concernentes às ressignificações e ao contexto da prática abordados nesta pesquisa advêm dos estudos baseados na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992). Assim, faz-se necessário esclarecer a compreensão defendida quando os mencionamos neste estudo.

Nessa perspectiva, as ressignificações referem-se tanto a sentidos, olhares, opiniões e interpretações quanto a construções e reconstruções ocorrentes no desenvolver das políticas educacionais no contexto escolar/contexto da prática, permitindo perceber as múltiplas possibilidades de ação, vindo a variar, possivelmente, de acordo com os indivíduos envolvidos na ação dessa política (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

⁹ Nome fictício para preservar a identidade da escola. Ganhou essa nomeação pelo fato de ser uma escola estadual de ensino fundamental e médio.

O contexto da prática aqui mencionado refere-se às locais em que as políticas entram em ação e são desenvolvidas, contudo, nesse caso, destaca-se o escolar, mais especificamente o da sala de aula, em que os docentes desenvolvem as suas ações, proporcionando sentidos e sendo influenciados pelos sentidos que a política lhes proporcionará em suas práticas. Assim, a escola é colocada como o contexto que possibilita a prática dos autores que desenvolvem as políticas.

Os autores na realidade desta pesquisa são os docentes que proporcionam e recebem dessas políticas ressignificações definidas como novos olhares, sentidos, interpretações e traduções diversas. Essas diversidades de ressignificações serão definidas dependendo do posicionamento de cada docente que trabalhou com uma determinada política. Para tanto, reporto-me às ideias de Mainardes (2006, p. 53), quando coloca que:

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Mainardes (2006) proporciona a definição do contexto da prática baseado nas ideias de Ball e Bowe, por meio da Abordagem do Ciclo de Política em contextos, focalizando que, ao entrar em ação, a política passa por embates, determinando, assim, efeitos e consequências por meio das ressignificações. Dessa forma, uma vez efetivada no contexto da prática, a política educacional sofre mudanças na sua proposta original, bem como apresenta transformações no contexto em que é inserida, modificando, também, as atitudes dos indivíduos que a desenvolvem. Logo, entendemos que a política pode causar e receber diferentes tipos de ressignificações.

Outro fator de forte relevância em destaque pelos autores é o fato de defenderem o posicionamento de que as políticas não são simplesmente implementadas nos contextos sociais definidos aqui como o contexto da prática, mas estão sujeitas também a mudanças e recriações.

1.3 O lócus da pesquisa

Para selecionarmos as escolas que serviriam de campo empírico para esta investigação, adquirimos algumas informações sobre as escolas da rede estadual de ensino

médio situadas em Mossoró por meio de uma visita realizada com a coordenadora da 12ª DIREC, responsável pelo setor do ensino médio.

Com isso, conseguimos adquirir dois documentos¹⁰, intitulados Levantamento de dados das escolas e Relatório do órgão regional. Nestes, identificamos a quantidade de escolas estaduais que ministram o ensino médio em Mossoró e o número de docentes, alunos e monitores pertencentes a essas escolas.

Segundo a análise dos documentos mencionados acima, o município de Mossoró apresenta um quadro de 20 escolas da rede estadual que ministram a etapa do ensino médio da educação básica¹¹, distribuídas entre a zona rural e a zona urbana. Na zona urbana, contamos com um total de 19 escolas, constando a existência de 01 escola localizada na zona rural do município.

Sobre o número de alunos existentes nas escolas estaduais de Mossoró, registramos 14.185. Dentre os 14.185 alunos, 12,865 estudam nas escolas situadas na zona urbana e cerca de 1.320, na escola da zona rural.

Quanto aos docentes que atuam nas escolas da rede pública estadual de Mossoró que contemplam a etapa do ensino médio, contamos aproximadamente 541. Destes, 499 são atuantes na zona urbana da cidade e 42, na zona rural.

No que concerne aos monitores responsáveis pela assistência das escolas estaduais do município de Mossoró, identificamos 110 atuando entre a zona urbana e a zona rural. Nas escolas contempladas com o ensino médio, há, na zona urbana, aproximadamente 101 monitores e, na zona rural, 09.

Assim, levando em consideração todas as escolas estaduais contempladas com o ensino médio e que foram beneficiadas com a proposta política aqui estudada, escolhemos como campo empírico da pesquisa as escolas estaduais Professor Conectado de Ensino Médio e a Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio.

O que impulsionou a escolha por essas duas escolas dentre tantas apresentadas pelo panorama geral foi o fato de já termos experiência como pesquisadora em ambas. Conforme mencionado anteriormente nesta Introdução, o Trabalho de Conclusão de Curso da nossa graduação em Pedagogia debruçou-se sobre a análise do Projeto Professor Conectado. Dessa forma, achamos pertinente continuar com as mesmas escolas, já que, na perspectiva atual, a

¹⁰ Os dados das escolas apresentados são correspondentes ao ano de 2014. Os documentos mais atualizados são disponibilizados pela 12ª DIREC.

¹¹ Esclarecemos que as 20 escolas apresentadas nesses dados ministram o ensino médio. Registramos a existência das demais etapas da educação básica em algumas dessas escolas.

pesquisa tem o objetivo de estudar as ressignificações nas ações docentes desencadeadas pelo Projeto Professor Conectado no contexto da prática.

Em seguida, apresentamos uma breve caracterização das duas escolas, lócus desta pesquisa, no que se refere ao número de docentes, alunos, monitores e localização.

A Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Médio está localizada na zona urbana da cidade de Mossoró. Seu funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino. De acordo com os documentos, apresenta um quadro de 833 alunos regularmente matriculados. Seus docentes correspondem a um total de 34. Não registra a atuação de monitores auxiliando. Enfatizamos que os docentes beneficiados com a política do Projeto Professor Conectado são correspondentes a 30.

Já a Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio situa-se na zona urbana de Mossoró. Seu funcionamento ocorre nos turnos vespertino e matutino. Registramos um total de 1.102 alunos e 06 monitores, que auxiliam na assistência de projetos e atividades desenvolvidos na escola. Vale ressaltar que a escola conta com um total de 42 docentes atuantes no ensino médio, dos quais 32 foram contemplados com a política do Projeto Professor Conectado. Já os contemplados com a política do Projeto Professor Conectado foram 32.

Sob tal panorama, percebemos que os dados referentes ao número de docentes, alunos e monitores da Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Médio apresentam quantidade inferior aos dados da Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio. O que justifica tal acontecimento é o fato de a primeira escola apresentada ser exclusiva da etapa do ensino médio. Por contemplar somente uma etapa, possui um quadro menor de sujeitos envolvidos. Já a segunda escola possui a etapa do ensino médio e do ensino fundamental, o que explica esta possuir uma maior quantidade de docentes, alunos e monitores, tendo em vista que a demanda que gira em torno dela é maior. Justificamos ainda que o enfoque no ensino médio da educação básica se deveu porque levamos em consideração que o Projeto Professor Conectado foi pensado inicialmente para essa etapa.

Dessa forma, a estrutura da pesquisa se coloca da seguinte maneira: discussão acerca da origem do objeto de pesquisa; elaboração do problema de estudo; detalhamento do caminho metodológico a ser percorrido para o desenvolvimento da pesquisa; e seleção do lócus de pesquisa.

O primeiro capítulo refere-se à revisão bibliográfica, em que propomos uma discussão sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas elaboradas por Ball e Bowe (1992) e apresentamos a

visão de autores brasileiros que utilizaram essa abordagem metodológica para analisar o processo de desenvolvimento das políticas educacionais em suas pesquisas.

No segundo capítulo, discutimos as políticas educacionais e o uso das tecnologias como recurso pedagógico. Enfatizamos um debate sobre a integração das TIC na educação, bem como uma discussão sobre o uso do computador como recurso pedagógico, viabilizado por propostas políticas na esfera educacional.

No terceiro capítulo, propomos uma discussão a respeito da visão dos docentes a respeito da forma de divulgação do Projeto Professor Conectado; os encontros formativos; os cursos oferecidos pelo NTE; a forma como o Projeto Professor Conectado foi desenvolvido; bem como a entrega dos notebooks e dos tablet, fazendo uma relação do que a política preconiza com a forma como é desenvolvida no contexto da prática.

No quarto capítulo, apresentamos as análises das entrevistas, abordando as ressignificações desencadeadas nas ações dos docentes no contexto da prática, a partir do Projeto Professor Conectado; o notebook e o tablet como recursos pedagógicos; as metodologias construídas a partir do Projeto Professor Conectado.

Nas considerações finais, expomos os comentários acerca dos resultados da pesquisa e das ressignificações das ações dos docentes a partir do Projeto Professor Conectado.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O CICLO DE POLÍTICA E O CONTEXTO DA PRÁTICA

Para o desenvolvimento deste capítulo, apresentamos uma breve revisão bibliográfica na intenção de abordar os conceitos que fundamentam as nossas análises a partir da perspectiva do contexto da prática atrelada à Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe e à visão de diversos autores brasileiros que bebem na fonte dessa abordagem.

O Ciclo de Políticas foi pensado para estabelecer uma ligação simultânea da análise dos processos de desenvolvimento das políticas educacionais entre duas posições: o Estado e as instâncias sociais. Dessa forma, “a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia no geral ou local, macro ou microinfluência, mas nas relações de mudanças entre eles e nas suas interpenetrações” (BALL, 1998a *apud* MAINARDES, 2007, p. 33-34).

Ainda com base nos estudos do Ciclo de Políticas em contextos de Ball e Bowe, foi possível obtermos a compreensão estabelecida ao conceito de contexto da prática, em que as políticas estão sujeitas a diversas ressignificações. Corroborando essa perspectiva, Mainardes (2007) afirma que o contexto da prática é a própria realidade na qual as políticas educacionais entram em ação, constituindo-se em espaços nos quais elas são ressignificadas.

Extraímos o conceito de ressignificação partindo do conceito do contexto da prática, que se encontra associado à Abordagem do Ciclo de Políticas. Como o contexto da prática se refere ao espaço em que as políticas entram em ação, e consequentemente são recriadas e reinterpretadas, utilizamos as ressignificações para perceber os novos sentidos recebidos pelos sujeitos ao trabalharem com as políticas educacionais. Assim, a ressignificação aqui mencionada se refere aos múltiplos sentidos que uma política educacional pode proporcionar em uma dada realidade social, no caso, na realidade escolar. A variedade de sentidos estabelecidos por meio das ressignificações depende, sobretudo, do posicionamento de cada sujeito que trabalha no processo de construção e de desenvolvimento da política.

Foi possível ainda perceber que a definição dada ao conceito de ressignificação partiu, principalmente, dos estudos de Ball e Bowe e por meio das leituras das produções científicas de diversos autores brasileiros, sobretudo, de Mainardes (2007) e Lopes e Macedo (2011).

Nessa perspectiva, dialogamos adiante sobre a Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas na pretensão de esclarecer a análise do processo das políticas educacionais defendida por Ball e Bowe nessa abordagem metodológica.

2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas em contextos é percebida e utilizada nos mais diversos contextos educacionais e concebida como aporte teórico apropriado para trabalhar as políticas educacionais, possibilitando uma apreciação crítica e contextualizada. Desse modo, permite o desenvolvimento das políticas de forma flexível e não fixada, permanente a um único ponto central (MAINARDES, 2007).

Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Lopes e Macedo (2011, p. 252), quando situam a visão de Ball sobre o estado, enfatizando que o autor:

Reconhece a importância da análise do Estado, por ele considerada e incluída no ciclo de políticas, mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal. As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional.

De acordo com as autoras, percebemos a necessidade da influência do papel do Estado nas políticas educacionais. No entanto, notamos que essa influência deve ocorrer de forma descentralizada, haja vista que o desenvolvimento das políticas não acontece por um ponto central, mas, antes, recebendo influências na sua construção de diversos setores sociais. Assim, acreditamos, ainda, que, ao se definir uma política educacional, nela devem estar acoplados não somente os interesses estatais, mas também os de todos os sujeitos para os quais ela é destinada.

Nesse sentido, Veloso (2012) reforça essa ideia ao destacar a visão de Bowe, Ball e Gold (1992), abordando que quando os atores apresentam a proposta do Ciclo contínuo estão

[...] se contrapondo a uma perspectiva “top to down”, que coloca o Estado como emissor de currículos nacionais meramente reproduzidos nas escolas. O grande destaque que merece o método analítico dos autores é o de complexificar tal visão, identificando que as políticas são perpassadas por diferentes contextos de produção da política curricular (VELOSO, 2012, p. 17).

Ao elaborar a Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas, Ball e seus colaboradores se preocuparam em desenvolver uma metodologia que fosse capaz de perceber que o Estado não se coloca no centro da construção das políticas educacionais, antes, a sua construção recebe influências de diversos contextos da sociedade.

Veloso (2012) ainda explica o motivo que levou Ball e seus colaboradores a fazerem menção ao termo “contínuo” no ciclo de políticas em contextos, enfatizando que ele

proporciona um caráter dinâmico às políticas educacionais, rompendo com a fragmentação que ainda se encontra bastante presente nas análises que investigam o que muitos pesquisadores denominam de produção ou processo de implementação. Ao mencionar a palavra “contínuo” na abordagem metodológica, Ball e seus colaboradores buscavam refletir sobre os contextos existentes no ciclo de políticas como contextos intimamente relacionados.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 256), a Abordagem do Ciclo de Políticas “é uma estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas”, ou seja, é situada como um método de estudo para a análise do desenvolvimento das pesquisas de políticas, nesse caso, pesquisas relacionadas à educação.

Nesse contexto, antes de se constituir na estrutura atual, baseada em contextos, o ciclo de políticas foi pensado inicialmente por Ball e Bowe (1992) na perspectiva de três facetas ou arenas e tinha o intuito de representar o processo das políticas. As três facetas ou arenas se constituíam, assim como expõe Mainardes (2007, p. 27-28):

A política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, seria referente à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e seus assessores, departamentos educacionais e burocráticos encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridade locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” seria constituída pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em práticas. Por último, a “política em uso” referir-se-ia aos discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

No entanto, posteriormente, Ball e Bowe perceberam que esse “modelo” de representação com base em arenas ou facetas não era suficiente para atender a ideia que pretendiam expor sobre o processo analítico das políticas educacionais, pois se concretizava como restrito e limitado, apresentando ainda certa rigidez que os autores não pretendiam proporcionar ao ciclo. Para eles, “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo - se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (MAINARDES, 2007, p. 28).

Dessa forma, pensaram em uma estratégia que pudesse representar melhor a ideia do processo das políticas educacionais defendidas por eles. Apresentaram um novo modelo do Ciclo Contínuo de Políticas em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto político e o contexto da prática.

Essa nova representação da Abordagem do Ciclo de Políticas em contextos permite perceber as políticas educacionais como uma multiplicidade de finalidades e disputas que influenciam e interferem no desenvolvimento das políticas, não se restringindo a uma única centralidade. Caracteriza-se principalmente por não se restringir a algo linear, sequencial, fixo e determinado. O processo com base no ciclo em contexto se desenvolve em sintonia e simultaneamente, sofrendo influências, embates e disputas diversificadas (MAINARDES, 2007).

Acreditamos ser relevante, portanto, explicar cada um dos três contextos principais da abordagem apoiada nas ideias de Stephen Ball e Richard Bowe. O contexto de influência se destaca porque “atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2007, p. 29). Ou seja, esse contexto corresponde às ideias iniciais das políticas públicas, a partir das quais os discursos políticos recebem influência e são construídos. Nesse contexto, as definições e finalidades sociais da educação são bastante influenciadas por grupos de interesses. Lopes e Macedo (2011, p. 256) reforçam a ideia sobre o contexto de influência, mencionando:

É o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os autores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e instituições e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes autores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia.

No contexto da produção de texto político (MAINARDES, 2006), enfatiza que a sua linguagem normalmente é voltada para o interesse do público mais geral, que vem a representar a política.

Ainda com base em Mainardes, as representações dos textos políticos podem adotar diversas naturezas, como os próprios textos políticos, os textos legais oficiais, os comentários formais ou informais sobre os textos tidos como oficiais ou até mesmo os vídeos. Esses textos não são necessariamente claros e ou coerentes, podendo ser contraditórios, dependendo de quem os interpreta. A esse respeito, Mainardes (2007, p. 29) acrescenta que:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o da produção do texto. Enquanto o primeiro está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias

dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Esse autor ainda deixa claro que as respostas das políticas desenvolvidas no contexto de textos políticos são percebidas e representadas de forma mais real no terceiro contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas, o contexto da prática.

Nesse sentido, o contexto da prática é onde a política é desenvolvida, entra em ação e recebe reconstruções e ressignificações que podem proporcionar significativas transformações na proposta da política original (MAINARDES, 2006).

Ainda sobre o contexto da prática, Veloso (2012, p. 15) reforça a ideia de Mainardes (2006), enfatizando que:

Por entender que a escola é um espaço dinâmico e vivo, é neste contexto da prática que professores/as irão lidar diferentemente com o Programa, dependendo de suas possibilidades, limites, interesses e uma série de outros fatores. Nesse processo as práticas podem ser retroalimentadoras de novos textos e propostas mais amplas que fazem o ciclo se manter contínuo.

Lopes e Macedo (2011, p. 257) ainda ressaltam que “a passagem do contexto de influência para o contexto da produção de texto político e o da prática é marcada pela noção de representação”. Essas representações são estabelecidas com base nos contextos sociais em que as políticas educacionais são desenvolvidas e principalmente de acordo com a visão de cada profissional que trabalha com a ação dessa política.

Vale salientar que, ao prosseguir nos estudos, a Abordagem do Ciclo de Políticas em contextos ganha nova conotação em sua estrutura, pois Ball sente a necessidade de expandi-lo com o acréscimo de mais dois contextos – o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados (efeitos) se volta para os assuntos referentes à liberdade individual, à igualdade e à justiça, abordando a visão de que as políticas também têm efeito e não simplesmente resultados. Nesse sentido, Mainardes (2007, p. 31) reforça essa ideia, destacando:

Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. [...] Tomando de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados pode-se ter um panorama diferente [...].

Já o contexto de estratégia política corresponde ao envolvimento da identificação do conjunto das atividades políticas sociais necessárias para trabalhar com as desigualdades que são criadas ou reproduzidas pela política pesquisada. Assim, “esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2007, p. 32).

A relação existente entre o contexto de influência, o contexto de produção de texto político, o contexto da prática e o contexto dos resultados e das estratégias políticas, apresentados por Ball e Bowe, coloca-se como fundamental para atender a perspectiva de um modelo de ciclo contínuo, ultrapassando a visão de um modelo hierarquizado (LOPES; MACEDO, 2011). Veloso (2012) ainda destaca que Ball tem repensado o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto de estratégia política a fim de incluí-los dentro dos contextos de influências e da prática.

Sob tal cenário, apresentamos a discussão dessa abordagem metodológica no presente estudo com a finalidade de analisar a ação da política do Projeto Professor Conectado no contexto da prática numa perspectiva de construção de múltiplos sentidos.

Por meio da abordagem metodológica do ciclo de políticas em contextos, trabalhamos o desenvolvimento da política educacional de forma não verticalizada, em uma visão que acontece de cima para baixo, mas de forma flexível, que sofre processos híbridos e recebe influências de todas as instâncias existentes na sociedade, sendo que os sentidos estabelecidos da e na política trabalhada tendem a variar de acordo com o contexto em que é desenvolvida e com o olhar dos sujeitos envolvidos com ela.

Dessa maneira, o estudo se fundamenta nessa abordagem metodológica para analisar as ressignificações nas ações de docentes no contexto da prática, partindo do Projeto Professor Conectado, procurando perceber quais ressignificações foram desencadeadas nas ações dos docentes que foram beneficiados com essa política.

Nessa perspectiva, para reforçar a pertinência da Abordagem do Ciclo de Políticas, apresentamos, como mencionamos na introdução deste trabalho, os dados encontrados por meio do levantamento¹² do Banco de Teses da Capes. Tais dados destacam discussões de pesquisadores brasileiros que desenvolveram suas dissertações e teses sobre as políticas

¹² Os assuntos utilizados nas pesquisas das dissertações e das teses apresentadas foram: “ressignificações de políticas”; “ressignificação no contexto da prática”; “ressignificação e o ciclo de políticas”; “a abordagem do ciclo de políticas”; e “Ciclo de Políticas e as Tecnologias”.

educacionais tendo por base de análise a Abordagem do Ciclo de Políticas, em que os conceitos do contexto da prática e da ressignificação estão fortemente atrelados. Desse modo, selecionamos 04 teses e 06 dissertações. Assim, caminhamos nas ideias de Vargas (2012), Pereira (2011), Arruda (2011), Duarte (2012), Oliveira (2012), Ferreira (2012), Silva (2012), Joslin (2012), Nunes (2011) e Castro (2011).

Iniciamos com a produção científica abordada por Vargas (2012), que possui um caráter bem próximo do que estamos discutindo. Vargas propõe uma discussão sobre as políticas de currículo, a fim de perceber as ressignificações desencadeadas por essa política no contexto da prática, tendo como principal referencial a Abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe. Essa abordagem é vista pelo autor como propícia para a análise da política de forma flexiva e não linear, ampliando suas possibilidades. Em sua dissertação, o autor pontua que, apesar de haver alguns conceitos vinculados à epistemologia construtivista, existem nos documentos curriculares da rede municipal indicativos da adoção de pressupostos histórico-culturais e de que os docentes não possuem conhecimento a respeito da abordagem seguida nos documentos oficiais.

Pereira (2011), em contrapartida, propõe uma discussão sobre uma abordagem pós-estruturalista, investigando como ocorre a emergência de novos paradigmas que problematizam o privilégio epistemológico atribuído à ciência, os discursos produzidos sobre o ensino de ciências, propondo uma discussão a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Ball e Bowe.

As análises e conclusões obtidas pela autora em sua tese revelaram que o discurso educacional sobre o ensino de ciências expõe e anuncia sentidos em disputa que oscilam entre a incorporação de novos paradigmas de ciência e de currículo e a manutenção de marcas que procuram preservar a ciência como conhecimento superior. Esse aspecto tende a contribuir para a reafirmação dos princípios racionais que se encontram no topo da constituição escolar.

No que se refere à pesquisa de Arruda (2011), sua discussão gira em torno do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), partindo também da Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe como aporte teórico principal, uma vez que, segundo o autor, a perspectiva do Ciclo de Políticas permite compreender o caráter complexo e controverso da política educacional, possibilitando, ainda, a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática. A autora pontua em sua tese que, embora prescritivas, as diretrizes do Reuni tiveram suas interpretações no contexto da prática; ocorreu a diferenciação entre o número de aprovados egressos de escola

pública após o processo de atuação do Reuni na UFPE; houve o crescimento dos candidatos participantes de escolas públicas com baixa renda familiar após o Reuni.

Duarte (2012), por sua vez, vem discutir sobre as Salas de Leituras Polo do Município do Rio de Janeiro à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas. Diz respeito a uma pesquisa que almeja investigar as concepções que vêm sustentando as configurações desses espaços, bem como as práticas que são desenvolvidas neles. Enfatiza ainda a contribuição da perspectiva discursiva no encaminhamento das relativas questões para a ruptura com o modelo padrão de ensino tradicional. Assim, Duarte (2012) busca nessa pesquisa articular os níveis macro e micro de análise através do Ciclo de Políticas, formulado por Stephen Ball e Bowe, privilegiando as relações entre os contextos de influência, da produção de texto e do contexto da prática. Dessa forma, a autora enfatiza em sua dissertação que a descrição do contexto da prática remete às reconfigurações das Salas de Leituras por meio das ressignificações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos.

Oliveira (2012) apresenta uma discussão sobre a formação do pedagogo no curso de Pedagogia como processo de significações e de ressignificações curriculares por estudantes. Nessa pesquisa, a autora analisa como se dá a atuação dos estudantes do curso de Pedagogia com base em seus saberes, por meio da leitura do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, na investigação/reflexão, partindo do papel pedagógico realizado na escola e nos espaços não escolares, porém, educativos, e na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas.

A autora argumenta em seus resultados que os sujeitos entrevistados na pesquisa possuem a noção do que deve ser entendido por docência, por gestão e sobre o valor da sua própria experiência no contexto das práticas, porém, não há uma articulação, não contextualizam e não relacionam esses conceitos em suas práticas. Nesse cenário, deve acontecer uma cobrança da dinâmica curricular desse curso sobre a integração desses saberes pedagógicos, concebendo uma integralização curricular entre a gestão/docência a fim de construir uma relação teoria/prática, numa expectativa interdisciplinar.

Ferreira (2012) apresenta em sua dissertação uma análise da implementação do Programa Plano do Desenvolvimento da Escola (PDE), tendo como objetivo principal observar o processo de formulação do PDE, procurando saber ainda como essa política foi desenvolvida em seu contexto da prática. Assim, a sua pesquisa tem como fundamento principal a Abordagem do Ciclo de Políticas em Contextos.

Nessa perspectiva, a autora aponta em sua dissertação conclusões como, por exemplo, que o PDE Federal é uma tentativa de prover ações articuladas entre o governo federal, os

estados e municípios, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação pública no país. Porém, da forma como foi organizado gerou várias manifestações, tanto favoráveis como desfavoráveis, entre os pesquisadores em educação. Destaca que o programa PDE Escola é um dos que compõem o PDE Federal, apresentado como uma ferramenta gerencial, que teve suas raízes no governo de Fernando Henrique Cardoso como uma das ações do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). A autora conclui ainda que, no contexto da prática, os profissionais da educação criam diferentes estratégias para colocar a política em ação, ou seja, cada profissional lida com uma ressignificação que lhes proporcione maior êxito no seu exercício.

Silva (2012) apresenta uma abordagem concernente à reforma curricular do curso de Psicologia, propondo a análise das recontextualizações institucionais. Sua pesquisa investiga a elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba no ano de 2011, tendo como suporte o Projeto Político-Pedagógico inicial do curso do ano de 1999 e a produção de textos, discursos e documentos no cenário nacional que discorrem sobre a reforma curricular da graduação em Psicologia no Brasil.

A base teórico-metodológica escolhida por Silva (2012) para a idealização da pesquisa foi a Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas, proposta por Ball. Em sua tese, o autor considera que as políticas curriculares são pensadas e produzidas em um processo complexo que envolve múltiplas ações nos principais contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas, sendo esses o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática.

Joslin (2012) propõe uma abordagem referente à política de inclusão em gestão, enfatizando uma análise em escolas da rede municipal de Ponta Grossa – PR. O objetivo geral da autora é pesquisar como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais era posta em prática em escolas localizada em Ponta Grossa. Para a idealização da pesquisa, a autora se fundamentou na Abordagem do Ciclo de Políticas, bem como na teoria da política em ação.

A autora conclui em sua dissertação que o processo de concretização da Educação Inclusiva não ocorre em curto prazo, fazendo-se necessário um período prolongado para que seja uma prática destinada a todos os alunos. As escolas podem estar mais próximas ou mais distantes, dependendo do contexto em que a política se desenvolve, entra em ação, e de como as traduções são realizadas pelos agentes escolares.

Na pesquisa de Oliveira (2012), podemos perceber um estudo acerca dos desafios na democratização do Sistema Municipal de Ensino, enfatizando os aspectos da arena de confluências, das rupturas e da educação. A pesquisa tem como objetivo analisar, na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas, os processos de criação, de implantação e de consolidação desse sistema de ensino a partir das concepções de gestão democrática apresentadas na atual conjuntura de descentralização e de democratização propostas na legislação nacional, no intuito de perceber, no contexto local, o que se passa no contexto mais amplo, em outras palavras, observar como acontece na realidade dos Sistemas Municipais de Ensino brasileiro.

Oliveira (2012) enfatiza também que as discussões possibilitam compreender a articulação dos sujeitos e instituições no sentido de se firmarem como protagonistas dos processos decisórios e também da execução, do acompanhamento e da avaliação das ações que visam qualificar o ensino público. Assim, é possível entender o espaço do Sistema Municipal de Ensino, ainda que de forma limitada, como propulsor de políticas educacionais que podem ser (re)construídas de modo a se concretizar no exercício permanente de democratização da própria sociedade.

Com base nas discussões dos pesquisadores, notamos a utilização do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe atrelado aos conceitos da resignificação e do contexto da prática, como aporte teórico principal para a idealização da análise das ações das políticas, nesse caso, as políticas educacionais. Acreditamos que esse fato ocorre devido à Abordagem do Ciclo de Política permitir perceber o processo de análise das políticas públicas educacionais de forma sistematizada.

As discussões acerca da Abordagem do Ciclo de Políticas começaram a ser debatidas com mais intensidade no Brasil em meados do século XX. Assim, observamos, por meio dos trabalhos extraídos do Banco de Dados da Capes, que os estudos a partir dessa abordagem têm ganhado maior notoriedade no século XXI. Dessa forma, o Ciclo de Políticas permite a análise do desenvolvimento das políticas de maneira mais flexível, sem linearidade, sem fixação permanente e com maior aproximação com a realidade em que predomina o procedimento das políticas na sociedade, permitindo desmistificar a construção da política somente pela esfera do Estado.

No que se refere aos trabalhos encontrados que discutem o Ciclo de Políticas e as novas tecnologias digitais, apoiamo-nos na dissertação da pesquisadora Márcia Castro (2011) e na tese de Terezinha Nunes (2011), também pesquisadas e encontradas por meio de levantamento do Banco de Dados da Capes. A investigação por trabalhos que propõem essa

discussão se faz relevante em nossa pesquisa, uma vez que este estudo diz respeito a uma política educacional que aborda uma ferramenta das novas tecnologias, nesse caso, o computador, e que terá a Abordagem do Ciclo de Políticas como fundamentação metodológica.

Nesse cenário, a dissertação de Márcia Castro (2011) propõe uma abordagem referente à enunciação da democracia e à realização do mercado, traçando uma discussão sobre as tecnologias disponibilizadas pelas políticas públicas na educação, tendo como ponto de chegada o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). A autora desenvolve a sua pesquisa na pretensão de analisar os contextos de influência e de produção do texto da atual política nacional de tecnologia na educação, o ProInfo, orientada sob a luz da proposta metodológica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

Nunes (2011) apresenta em sua pesquisa uma discussão sobre a constituição da docência nos Cursos Superiores de Tecnologia, investigada sob as influências da política de Educação Superior de Tecnologia. Nunes (2011) utiliza a análise crítica do discurso como referência analítica, bem como a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, permitindo compreender os movimentos das políticas e dos discursos pedagógicos em seus processos de recontextualização. O estudo da autora apresenta que a docência nos Cursos de Graduação de Tecnologia anuncia uma identidade em conflito que resulta, entre outros fatores, de políticas diferenciadas que projetam identidades distintas para a docência, na mesma modalidade acadêmica.

Assim, entendemos que as discussões propostas por Castro (2011) e Nunes (2011) se aproximam do que estamos apresentando em nossa pesquisa, uma vez que as autoras também proporcionam uma análise das tecnologias na educação viabilizadas por políticas educacionais, identificando as implicações que essas ferramentas tecnológicas podem causar na postura dos sujeitos envolvidos com essas políticas, tendo a Abordagem do Ciclo de Políticas em contextos, de Ball e Bowe (1992), como fundamentação teórica.

Outro fator relevante que observamos ao realizarmos o mapeamento no Banco de Teses da Capes diz respeito à escassez de estudos direcionados para as discussões fundamentadas na abordagem de Ball e Bowe relacionadas às tecnologias no setor educacional. Consideramos, assim, que a presente pesquisa contribuirá para a ampliação das discussões sobre o uso das tecnologias na educação fundamentando a análise sobre os conceitos do contexto da prática e da resignificação utilizados na abordagem metodológica do Ciclo de Políticas em Contextos de Ball e Bowe.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Ao longo da história, as tecnologias vêm ocupando um espaço cada vez mais importante na sociedade. Percebemos a influência dessas ferramentas nas esferas econômicas, políticas, religiosas e institucionais, vindo a ocasionar mudanças significativas nesses contextos (TAJRA, 2012). Devido às mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico na sociedade, desde os primórdios da humanidade até o século atual, os indivíduos sofrem influências em seus cotidianos sociais. Assim, ao serem inseridas na sociedade, as tecnologias propõem contribuições de formas variadas e significativas.

Sobre as contribuições deixadas pelas tecnologias, compreendemos que a sua presença na sociedade é irreversível, já que estas tendem a modificar as atitudes e os comportamentos dos indivíduos. Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Kenski (2012, p. 25) quando faz a seguinte reflexão:

Pense como seria a sua vida – e a de qualquer pessoa – se não tivéssemos as tecnologias nos ajudando a realizar as nossas atividades diárias. Eu não poderia agora, por exemplo, estar me comunicando com você, contando essa longa história de relacionamentos bem-sucedidos entre os homens e as tecnologias.

O uso das ferramentas pelos indivíduos facilita o contato, a comunicação e as informações, gerando praticidades no que se refere ao desenvolvimento das tarefas diárias.

Dessa forma, para explicar melhor as primeiras iniciativas das políticas públicas direcionadas à integração das tecnologias na educação, compartilhamos das ideias de Nascimento (2007), quando destaca que, na busca pela informatização da sociedade brasileira, o governo federal, em 1970, apostou na formulação de políticas direcionadas à construção de indústrias próprias no Brasil. A pretensão era garantir maior segurança e o desenvolvimento da nação.

Para tanto, o governo brasileiro criou a Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico (Capre), a Empresa Digital Brasileira (Digibras) e a Secretaria Especial de Informática (SEI). Vale salientar que a SEI foi estabelecida como órgão executivo do Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República durante a ditadura militar, tendo por finalidade a regulamentação, a supervisão e a fomentação do desenvolvimento e da transição tecnológica (NASCIMENTO, 2007). Tal ação contribuiu para a elaboração de políticas educacionais que proporcionassem a integração da tecnologia digital nas escolas públicas brasileiras.

Cinco anos mais tarde, pesquisadores da Universidade de Campinas (Unicamp), com apoio do MEC, desenvolveram um documento direcionado para a educação, intitulado *Introdução de computadores nas Escolas de 2º grau*, assim como consta na citação de Nascimento (2007, p. 13):

[...] um grupo de pesquisadores da Universidade de Campinas (Unicamp), coordenado pelo professor Ubiratan d'Ambrósio, do Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, escreveu o documento “Introdução de computadores nas Escolas de 2º grau”, financiado pelo acordo do Ministério da Educação (MEC) com o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), mediado pelo convênio com o Programa de Reformulação do Ensino (Premen) – MEC, existente na época.

Foi a partir da década de 1970 que pesquisadores da Unicamp visitaram o MEDIA-Lab do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), localizado nos Estados Unidos da América (EUA). Ao retornarem ao Brasil, tomaram o MEDIA-Lab como exemplo e criaram um grupo interdisciplinar envolvendo especialistas de diversas áreas, principalmente da computação. Os estudos desse grupo deram origem às primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação (NASCIMENTO, 2007).

Nessa perspectiva, Nascimento (2007) destaca que a ação do governo federal que proporcionou a formulação de políticas direcionadas à construção de indústrias que possibilitassem a integração da informática na sociedade brasileira abriu subsídios para que pesquisadores brasileiros investissem em alternativas que viabilizassem uma proposta nacional de uso de computadores na educação. Tais alternativas consolidaram-se na constituição de uma equipe intersetorial, contando com a participação de representantes da Secretaria Especial de Informática (SEI), do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Essa equipe foi colocada como responsável pelo planejamento das primeiras ações relacionadas à informatização na educação. Assim, podemos afirmar que as tecnologias digitais, sobretudo o computador, passaram a ser utilizadas nas escolas brasileiras na segunda metade do século XX.

Após apresentarmos brevemente os primeiros traços das tecnologias digitais na educação, tendo como base o computador, enfatizamos que, no Brasil, torna-se cada vez mais consistente o investimento por parte dos órgãos públicos em políticas educacionais que instigam debates acerca das tecnologias digitais na educação e da relevância da aquisição dessas ferramentas nas escolas. Para tanto, o país conta ainda com o apoio de organismos internacionais, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura¹³ (UNESCO), que tem contribuído significativamente por meio da realização de reuniões que reforçam a importância de temáticas relevantes que devem ser discutidas e vivenciadas no setor educacional.

Dentre as diversas temáticas discutidas pela UNESCO, mencionamos neste estudo a contribuição proporcionada pela 28ª Reunião da Conferência Geral realizada em Paris, que resultou no debate sobre as tecnologias na educação, conforme Veloso (2012), com base nas ideias de Tedesco (2004), destaca em seus escritos:

Em 1995, a UNESCO realizou sua 28ª Reunião da Conferência Geral, cujo documento orientado intitulava-se A UNESCO e a Sociedade da Informação para Todos, que destacava a prioridade da participação dos países em desenvolvimento na sociedade da informação. No sentido de democratizar o acesso, falava-se de como as tecnologias poderiam surgir como recurso complementar eficaz às técnicas pedagógicas tradicionais, atingindo a um público cada vez mais amplo e tornando a aprendizagem mais eficaz e estimulante (VELOSO, 2012, p. 18).

Nesse contexto, a preocupação maior da UNESCO era a de pensar e refletir sobre estratégias que garantissem e viabilizassem o acesso das tecnologias digitais a todos os indivíduos. A respeito desse acesso na escola, a UNESCO visou analisar como as tecnologias digitais poderiam estar sendo integradas no setor educacional e como contribuiriam para o auxílio das ações docentes direcionadas pedagogicamente, melhorando o processo da aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos que a presença de políticas públicas direcionadas à integração das tecnologias na educação é imprescindível, principalmente, levando em consideração que o espaço escolar se apresenta na sociedade atual como uma das principais instâncias que possibilita e contribui para o desenvolvimento da educação formal e sistematizada dos seres humanos.

Nesse sentido, o âmbito escolar tem a necessidade de estar constantemente atualizado sobre os assuntos que permeiam o meio social. No caso de assuntos relacionados às novas tecnologias, as políticas educacionais, com o apoio de organismos internacionais, configuram-se como aliadas para a viabilidade da integração dessas ferramentas tecnológicas nas escolas públicas brasileiras.

Entretanto, a existência de ações governamentais que disponibilizam os recursos tecnológicos para as escolas não garante o emprego dessas ferramentas como recursos

¹³ Foi idealizada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, objetivando contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da Unesco fica em Paris, na França, e atua em 112 países. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/unesco/>>.

pedagógicos que podem possibilitar melhoria no processo da prática docente. Dito de outra forma, em algumas realidades escolares, elas são utilizadas para reproduzir ações metodológicas tradicionais, em vez de serem usadas para ressignificar as ações docentes. A esse respeito, menciona Souza (2015, p. 4-5):

[...] Utilizar o computador em sala de aula é o menor dos desafios do professor: utilizar o computador de forma a tornar a aula mais envolvente, interativa, criativa e inteligente é que parece realmente preocupante. O simples fato de transferir a tarefa do quadro-negro para o computador não muda uma aula. É fundamental que a metodologia utilizada seja pensada em conjunto com os recursos tecnológicos que a modernidade oferece. O filme, a lousa interativa, o computador, etc., perdem a validade se não mantiver o objetivo principal: a aprendizagem.

Vale ressaltar que não basta o envolvimento do docente com as tecnologias, pois se faz necessário que ele estabeleça a ressignificação dessas tecnologias durante a sua ação em sala de aula, instituindo novos sentidos proporcionados por essas ferramentas digitais em sua ação pedagógica, o que possivelmente resulta em aprendizagem mais significativa para os alunos. Dessa forma, consideramos que a melhoria da aprendizagem se coloca como um resultado relevante que a ressignificação desencadeada pelas ferramentas digitais, nesse caso o computador, pode proporcionar na prática de docentes, quando estas são utilizadas pedagogicamente.

Nessa perspectiva, discutiremos a seguir sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) viabilizadas por meio das políticas educacionais, afunilando, posteriormente, para uma discussão com base no computador enquanto recurso pedagógico, tomando como exemplo políticas educacionais que trabalham diretamente com a integração dessa ferramenta no espaço escolar.

3.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

O desenvolvimento da globalização no mundo contemporâneo tem modificado significativamente o modo de funcionamento da educação escolar. Essas mudanças possuem como característica principal o desenvolvimento da revolução científica e tecnológica, com representações que chegam a perpassar fortemente os âmbitos das salas de aulas (MOREIRA; KRAMER, 2007).

No setor educacional, por exemplo, as tecnologias se encontram mais presentes graças ao numeroso aumento de políticas educacionais que viabilizam a expansão e a aproximação das ferramentas tecnológicas nas instituições escolares.

Nesse cenário, o desenvolvimento tecnológico no mundo atual vem possibilitando cada vez mais a aproximação entre docentes e as novas tecnologias. Entendemos que essa proximidade pode ser resultado de múltiplas contribuições na ação educativa desses profissionais.

No setor educacional, a UNESCO defende que essas novas tecnologias atreladas às TIC devem ser utilizadas pelos educadores de forma direcionada pedagogicamente, enfatizando a importância de investimentos na formação continuada dos docentes.

Apesar dos muitos investimentos realizados por meio das políticas educacionais e das ações pensadas pela UNESCO em prol de uma educação que possibilite a inclusão de ferramentas tecnológicas digitais na ação de docentes, concordamos com Moreira e Kramer (2007) quando destacam que não podemos afirmar e concluir que o uso dos recursos tecnológicos, ao serem simplesmente integrados nos espaços escolares, resolveria de uma vez por todas as demandas do setor educacional em prol de uma educação de qualidade.

No entanto, faz-se necessário, por parte do profissional educador, possuir conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas que são inseridas em seu ambiente de trabalho. Assim, essas ferramentas podem ser colocadas como uma possibilidade de recursos pedagógicos que proporcionem de fato a ressignificação na ação docente, conferindo novos sentidos e alternativas para o ensino.

Por sua vez, na ação do professor em sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram a sua disposição, são novamente definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis [...] (KENSKI, 2012, p. 19).

A aproximação das novas tecnologias no campo educacional não deve se firmar tão somente por meio de contatos físicos, no sentido de existirem ferramentas tecnológicas na escola ao alcance do docente. Antes, deve ocorrer pelos docentes por meio de contatos profissionais em que o uso das ferramentas tecnológicas aconteça de forma direcionada pedagogicamente, havendo, assim, adaptações e ressignificações no contexto da sala de aula.

Ressaltamos ainda que, quando nos referimos à utilização das ferramentas digitais pelo docente e à ressignificação que proporcionaram ou podem proporcionar a esses educadores, não estamos defendendo tão somente a ressignificação por meio do uso presencial dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula, pois compreendemos que as tecnologias podem permitir ressignificações para a prática docente até mesmo se o educador utilizá-las em sua

própria casa, vindo a ajudá-lo, por exemplo, no planejamento de uma aula ou em outra atividade que proporcione novos sentidos à sua prática educacional no contexto da prática.

Nessa perspectiva, vale destacar que, apesar dos múltiplos investimentos na educação por meio das políticas educacionais e do incentivo dos organismos internacionais, a limitação de conhecimentos de alguns docentes sobre o uso das tecnologias ainda permanece. Vem desse fato, então, a importância do investimento em políticas que viabilizem a integração das tecnologias na educação, bem como a formação continuada do docente.

Com base nesse entendimento, apontamos que, “ainda no século XXI, comumente encontramos professores recém-formados que não sabem sequer ligar computadores e muito menos associar tal instrumento em suas atividades educacionais” (TAJRA, 2012, p. 112). Dessa forma, o fato de os docentes não dominarem as ferramentas digitais como recursos tecnológicos em suas ações pedagógicas pode resultar na continuidade de aulas baseadas em metodologias de ensino tradicionais, haja vista que, se o docente não possuir o domínio de usar o computador pedagogicamente, sentirá dificuldade de proporcionar uma aprendizagem significativa e dinâmica para o educando.

Compreendemos que a formação continuada dos docentes se faz relevante, principalmente quando acreditamos que o computador não deve ocupar tempo e/ou ser colocado como um passa tempo na prática educativa, mas auxiliar o docente em sua ação por meio de novos sentidos, possibilitando ressignificação e resultando numa aprendizagem mais qualificada para o discente.

No século XXI, a formação continuada direcionada aos docentes é imprescindível. Cresce cada vez mais a necessidade do domínio do uso das ferramentas digitais pelos educadores, uma vez que não podemos deixar despercebido que estamos lidando com dois sujeitos coletivos distintos: de um lado, o profissional educador pertencente a uma geração não tecnológica e, de outro, o discente que faz parte de uma geração tecnológica.

Nesse sentido, a formação continuada do docente se coloca como primordial, uma vez que vivenciamos o desafio do aprender com dois sujeitos diferentes, o educador, que precisa aprender para ensinar o aluno, que na maioria das vezes já sabe. Assim, a educação está inserida em um cenário que envolve realidades diversificadas, com aprendizagens, idades e linguagens distintas, bem como com dois sujeitos e dois projetos de aprendizagens diferentes: a do professor e a do aluno.

Dessa forma, cabe aos docentes a constante busca pela atualização, no que se refere à obtenção de conhecimentos sobre as TIC. Em outras palavras, a aproximação e a atualização constante em relação às TIC na esfera educacional possibilitam aos professores

conhecimentos necessários sobre as ferramentas tecnológicas que podem lhes auxiliar como recursos pedagógicos em suas ações docentes, facilitando o processo de ensino. Acreditamos que as TIC somente podem contribuir para ressignificar e possibilitar novos sentidos na prática do docente se esse profissional possuir certo domínio sobre o seu uso.

Diante disso, os docentes necessitam estar cada vez mais abertos e disponíveis para a realidade das novas tecnologias. Nessa perspectiva, o processo de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no setor educacional tende a provocar mudanças sucessivas e na maioria das vezes sem volta, principalmente no que se refere à ação do docente.

Enfatizamos que se torna necessária também a constante busca de conhecimentos que possibilitem a utilização direcionada por parte dos docentes que trabalham diretamente com essas ferramentas em suas ações pedagógicas, tendo em vista que, como a sociedade está em desenvolvimento contínuo, principalmente quando o assunto se refere às novas tecnologias, é indispensável a atualização dos novos conhecimentos propostos pelas ferramentas digitais atreladas às TIC.

Nesse sentido, concordamos com Freire (1996, p. 28), ao destacar:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Freire (1996) ressalta a importância da aquisição de novos conhecimentos e da pesquisa incessante por caminhos ainda não descobertos, pois somente através do desconhecido é possível alcançar o novo. Acrescenta ainda que a descoberta dos conhecimentos ainda não existentes, na maioria das vezes, parte da transformação/progressão dos conhecimentos já existentes e oriundos do meio onde se vive. Assim aconteceu e acontece com as tecnologias, uma vez que, com o passar do tempo, entraram no processo de evolução até se reconstituírem nas novas tecnologias, tão predominantes no século XXI, sendo cada vez mais percebidas na educação e acessíveis por meio das políticas e ações governamentais.

Com base nas novas tecnologias digitais, as TIC, na perspectiva das novas tecnologias, são as que ganham destaque nas políticas educacionais por fazerem parte de um conjunto de ferramentas que podem ser utilizadas nas escolas como recursos tecnológicos avançados e sofisticados. Por essa razão, enfatizamos que é com base nas TIC que destacaremos mais adiante a importância do computador como ferramenta específica a ser trabalhada e discutida no decorrer da presente dissertação.

A priori, apoiamo-nos nas perspectivas de Bianchi e Hatje (2007) para esclarecer melhor a concepção das TIC, destacando que uma das suas principais características corresponde “a mudança que ela gera nos padrões de trabalho, de tempo, de lazer, de educação e de saúde da sociedade” (BIANCHI; HATJE, 2007, p. 4).

Nesse sentido, os autores nos levam a afirmar que é cada vez mais perceptível o progresso das ferramentas relacionadas às TIC na sociedade, adaptando-se e ganhando novas formas de usos de acordo com cada contexto histórico em que se encontram inseridas, cabendo essa adaptação de uso em diferentes esferas sociais. Dessa forma, as TIC

[...] podem ser consideradas um conjunto de ferramentas tecnológicas, cada vez mais presentes no cotidiano, e imprescindível para um grande número de profissionais de diferentes áreas de atuação. Compõem as TIC ferramentas tecnológicas que podem e/ou são utilizadas na educação como o quadro, o giz, os materiais didáticos, as novas TIC formadas pela informática (que abrange todo tipo de computador e periféricos), também as teleconferências, as videoconferências e as mídias tradicionais (mídia impressa, rádio, televisão, telefone) (BIANCHI; HATJE, 2007, p. 4).

Nesse panorama, os autores apresentam uma visão dicotômica sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), posto que, por um lado, abordam as TIC utilizadas na educação, referentes ao quadro-negro/lousa, ao giz e ao lápis, as quais são consideradas por Kenski (1998) como velhas tecnologias. Por outro lado, destacam as tecnologias formadas pela informática, cabendo nesse contexto as ferramentas digitais, como o computador e periféricos, as teleconferências, as videoconferências, as mídias tradicionais, como as impressas, o rádio, a televisão e o telefone, sendo esses aparatos defendidos por Kenski (1998) como novas tecnologias.

As TIC dispõem de ferramentas que podem proporcionar estratégias fundamentais na vida dos indivíduos, pois tendem a promover a ascensão a diferentes informações, permitindo ancorar diversos domínios que se pretende pesquisar, além de se instituírem como ferramentas que podem auxiliar consideravelmente os indivíduos em suas práticas profissionais, uma vez que o uso direcionado de seus recursos tecnológicos permite a ampliação dos conhecimentos e informações desencadeados no mundo, possibilitando a ampliação da comunicação e da interação sobre fatos e conteúdos que até então não estavam ao nosso alcance (BIANCHI; HATJE, 2007).

Desse modo, abordamos as novas tecnologias digitais, sobretudo o computador, que se encontram cada vez mais presentes na realidade escolar por meio da influência das políticas educacionais, na perspectiva de analisar possíveis ressignificações nas ações de docentes.

Para que as ferramentas atreladas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) possam proporcionar mudanças pedagógicas no espaço educacional, nas salas de aulas ou para além delas, como no caso da educação a distância, necessita-se do domínio dessas ferramentas no que se refere ao seu manuseio pedagogicamente por parte dos docentes e demais profissionais que atuam em um determinado contexto escolar. Somente assim haverá a possibilidade de ressignificação em suas ações docentes.

Dessa forma, as mudanças e transformações possibilitadas, sobretudo, pelas ferramentas acopladas às TIC tendem a desencadear novas atitudes na esfera educacional. Nesse sentido,

A UNESCO tem buscado ampliar suas linhas e atuação, produzindo novas políticas que norteiem esta perspectiva dos usos sociais e políticos encetados pelas TICs. Questiona-se sobre como as tecnologias podem ser aplicadas em benefício dos sistemas educativos (VELOSO, 2012, p. 19).

Concordando com a afirmação de Veloso (2012), acreditamos que uma das novas atitudes das escolas, ao serem beneficiadas com os investimentos de políticas educacionais voltadas para as novas tecnologias, refere-se à adoção de estratégias que permitem a adaptação da escola às novas tecnologias, assegurando a atualização do conhecimento dos sujeitos que se encontram envolvidos com essa nova realidade.

Nesse contexto, para que o professor consiga utilizar as novas tecnologias em suas ações pedagógicas, estabelecendo ressignificações no processo do ensino-aprendizagem, faz-se necessário que a sua ação esteja firmada em uma formação profissional contínua e de qualidade.

Assim, podemos compreender que não basta ocorrer somente a familiarização com as novas tecnologias no espaço escolar, mas também deve existir, por parte dos profissionais da escola, nesse caso os docentes, a busca pelo domínio do novo, instigando a sua curiosidade e aperfeiçoando ainda mais a sua prática educativa, tendo as novas tecnologias como recursos que lhes auxiliem pedagogicamente e proporcionem de fato ressignificações significativas em suas ações docentes.

Outra questão sobre a necessidade do domínio pelo docente das Tecnologias da Informação e da Comunicação que deve ser reforçada diz respeito às mudanças que também são vivenciadas pelos alunos desde o espaço social até o educacional.

Estamos diante da Geração Net, Geração Digital, Geração Rede. As crianças já nascem lidando com brinquedos que possuem botões, com circuitos eletrônicos e

integrados. Diante dessa realidade, o que muitas vezes acaba ocorrendo é uma inversão de autoridade. A criança, por deter o conhecimento, impõe a sua intenção, o que é comum em nossas próprias casas, onde geralmente os grandes usuários dos videocassetes, aparelhos de som e outros são os nossos filhos, que só efetuam as devidas programações nesses equipamentos quando estão “dispostos” (TAJRA 2012, p. 102).

Vale salientar que o interesse das crianças pela obtenção dos conhecimentos das ferramentas atreladas às novas tecnologias, na maioria das vezes, é influenciado não somente pelo espaço escolar, mas também pela cultura advinda dos espaços familiares e sociais. Nesse sentido, existe a possibilidade de os alunos obterem maior conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas do que os próprios docentes. Em face dessa realidade, o docente, enquanto agente mediador da educação, encontra-se cada vez mais necessitado de buscar se atualizar no que se refere ao domínio do uso dessas ferramentas em suas práticas.

Ressaltamos que nessa perspectiva pedagógica o docente tem o papel de mediar o uso dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula, contribuindo para que os alunos possam ser capazes de as utilizarem de forma crítica, ética e solidária, direcionada para atuarem como cidadãos e futuros profissionais, ou seja, proporcionando a aprendizagem significativa.

Com base em Freire (1996), os docentes devem primar por uma educação que promova, tanto nos educadores quanto nos educandos, a capacidade de refletir e agir em uma sociedade tecnológica, de estar no e com o mundo, garantindo a sua condição histórica, de gente que vive o seu dia a dia em um tempo e espaço fazedor. É através de uma formação humana que a sociedade conseguirá formar sujeitos, de fato, comprometidos com o social, o ético, o solidário e o crítico, capazes de atuarem sobre sua realidade.

3.2 O computador como recurso pedagógico

Discutiremos nesse ponto sobre o computador como ferramenta que, ao ser utilizada pedagogicamente, é colocada como recurso na mediação das ações de docentes. Para a realização desse debate, apresentamos as políticas educacionais que possibilitam a utilização do computador na escola, fundamentando-nos em autores que discutem a importância do uso dessa ferramenta como recurso didático que pode contribuir para uma ação docente significativa.

3.2.1 Breve relato sobre as políticas governamentais que viabilizaram o uso do computador como recurso pedagógico no Brasil

Com base nas ideias de Nascimento (2007), apresentamos uma breve contextualização dos primeiros indícios do uso do computador na educação brasileira. Segundo esse autor, em 1971, com base no livro *Projeto Educom (Educação e Computador)*, o Brasil começou a caminhar rumo à utilização da informática na educação. Foi por meio do livro *Projeto Educom* que começou o debate acerca do uso de computadores destinados ao ensino de física na Universidade de São Paulo, em São Carlos, através da realização de seminários desenvolvidos em colaboração com a Universidade de Dartmouth/EUA.

Nessa perspectiva, vale salientar que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foram as pioneiras no que se refere às investigações sobre o uso do computador na educação do Brasil.

A UFRJ, por meio do Departamento de Cálculo Científico, criado em 1966, foi a primeira instituição brasileira a utilizar o computador em suas atividades acadêmicas, através da criação do Núcleo de Computação Eletrônica (NCE). A utilização do computador estabelecia estudos direcionados para o ensino de informática, sendo que nesse período o computador era usado tão somente como objeto de estudo e pesquisa.

Somente em 1973 o computador passou a ser estudado como ferramenta tecnológica direcionada à educação, sendo utilizado para a avaliação formativa e somativa de alunos da disciplina de química no desenvolvimento de simulações. Esse redirecionamento ocorreu mediante o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (Clates) da UERJ.

Assim, no mesmo ano, a UFRGS realizou as primeiras iniciativas do uso do computador nessa perspectiva, com base em diferentes teóricos e linhas de ação, conforme destaca Nascimento (2007, p. 12):

[...] Segundo o livro *Projeto Educom*, o primeiro estudo utilizava terminais de teletipo e display (que eram telas de computadores bem diferentes das que temos hoje) num experimento simulado de física para alunos do curso de graduação. Destacava-se também o software Siscail, desenvolvido pelo Centro de Processamento de Dados (CPD), voltado para a avaliação de alunos de pós-graduação em Educação. Essas e outras experiências foram realizadas até 1980, utilizando equipamentos de grande porte.

Em julho de 1975 e no ano seguinte, a Unicamp¹⁴ foi visitada por renomados cientistas¹⁵ responsáveis pela criação de uma nova perspectiva em inteligência artificial para ações de cooperação técnica. Destaca-se, nesse contexto, o desenvolvimento, pela Unicamp, do grupo interdisciplinar responsável pela criação das primeiras investigações sobre a utilização de computadores na educação brasileira.

Em 1977, o grupo interdisciplinar, utilizando uma programação chamada Logo, passou a acompanhar crianças sob a coordenação de mestrandos na área de computação. Por volta de 1983, foi formado na Unicamp, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), o Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação (Nied), considerando o Projeto Logo como o referencial.

Nascimento (2007) cita que surgiram ainda na UFRGS novas experiências apoiadas nas ideias de Jean Piaget e de Papert, entre o final dos anos de 1970 e o início dos anos de 1980. Nessas experiências, ganhou destaque o trabalho realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) do Instituto de Psicologia da UFRGS, que explorava a potencialidade do uso do computador com base no projeto Logo.

Os trabalhos realizados priorizavam as crianças de escolas públicas que sentiam dificuldades em aprender a ler, a escrever e a fazer cálculos. Assim, procurava-se, por meio desses trabalhos, compreender o raciocínio lógico-matemático e as possibilidades de intervenção como forma de estabelecer a aprendizagem autônoma das crianças.

Nos anos de 1970, o desenvolvimento de políticas governamentais, visando à construção de indústrias brasileiras na busca de informatizar a sociedade, contribuiu para ampliar o enfoque das políticas direcionadas à educação. Desse processo, resultou a criação de uma equipe intersetorial, como já mencionado na introdução deste capítulo, formada por representantes da SEI, do MEC, do CNPq e da Finep, responsáveis pelo planejamento do computador na educação.

Nascimento (2007) destaca que essa equipe realizou, em 1981, o I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília (UnB). Esse seminário contou com a presença de estudiosos nacionais e internacionais, constituindo-se no primeiro evento que discutia a importância do computador como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Desencadeou sugestões que influenciaram mais ainda na condução de políticas voltadas para a educação. Entre essas sugestões, ganharam destaque as que apontavam para a

¹⁴ A Universidade de Campinas (Unicamp) foi responsável pelo desenvolvimento do documento intitulado Introdução de Computadores nas Escolas de 2º grau, financiado pelo acordo do Ministério da Educação (MEC) em 1975.

¹⁵ Seymour Papert e Marvin Minsky.

relevância de atividades relacionadas à informática na educação, baseadas em valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira. Outra sugestão enfatizada foi a necessidade de prevalecerem os assuntos relacionados às tecnologias no planejamento pedagógico das escolas. A partir disso, o computador passou a ser visto como um facilitador do trabalho docente.

Segundo Nascimento (2007), foi nesse seminário que nasceu a ideia inicial de uma possível implantação de projetos-pilotos nas universidades, em que suas investigações aconteciam por meio de experiências, servindo de subsídios para uma possível política nacional de informatização da educação no Brasil.

Em 1981, o grupo intersetorial constituído por representantes do MEC, da SEI, do CNPq e da Finep publicou o documento intitulado Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação, com o intuito de um possível modelo para o estabelecimento de um sistema de informática na educação do Brasil.

Em 1982, o Ministério da Educação assumiu o compromisso de criar instrumentos desencadeadores de estudos que possibilitassem o desenvolvimento de projetos que permitissem o encaminhamento da informática na educação. Dessa forma, no mesmo ano, ocorreu o III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC), no qual foram elaboradas as primeiras diretrizes ministeriais que visavam estabelecer o uso das tecnologias e dos sistemas educacionais na educação.

Em 1982, a comissão intersetorial realizou o II Seminário Nacional de Informática na Educação na Universidade Federal da Bahia (UNB). As discussões acerca do II Seminário estenderam o uso do computador para além do 2º grau, como defendia a proposta inicial do governo federal. Assim, esse seminário buscou beneficiar também os demais graus e modalidades da educação brasileira.

Vale salientar que ainda em 1982 foi criado o Centro de Informática (Cenifor) do Ministério da Educação (MEC), que tinha por responsabilidade implementar, coordenar e supervisionar as técnicas do Projeto Educom.

Em 1983, ocorreu a criação da Comissão Especial n. 11/1983, Informática na Educação, através da Portaria SEI/CSN/PR n. 001/1983, que tinha o intuito de proporcionar orientações acerca da política de utilização da informação no processo do ensino-aprendizagem. Ainda nesse ano, a Secretaria Executiva da Comissão Especial realizou a apresentação do documento Projeto Educom, resultando numa proposta interdisciplinar direcionada à inserção de centros-pilotos para o desenvolvimento de pesquisas. Com a aprovação desse projeto, ocorreu por parte da SEI a divulgação do Comunicado SEI/SS n.

15/1983, que se referia ao interesse governamental no que diz respeito à inserção de centros-pilotos nas universidades que se interessavam por desenvolver pesquisas voltadas para as escolas públicas.

Ocorreu ainda, em 1984, a definição em Protocolo de Intenções referente ao suporte financeiro e à delegação de competência, assinado entre MEC, SEI, CNPq, Finep e Funtevê. Vale ressaltar que foi a partir disso que o MEC se tornou o líder do processo da informatização na educação do país.

Em 1984, efetivaram-se os primeiros convênios que promoveram a inserção dos centros-pilotos entre as Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, a Universidade Estadual de Campinas e a Funtevê/MEC.

Em 1986, com a criação do Comitê Assessor de Informática na Educação da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, Caie/MEC, foi aprovado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus, objetivando a criação de uma infraestrutura de suporte para as secretarias estaduais de educação.

O projeto Formar, desenvolvido pelo Comitê Assessor de Informática e Educação (Caie) do Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação do Nied/Unicamp, e ministrado por pesquisadores e especialistas dos demais centros-pilotos integrantes do Projeto Educom, foi o responsável pela capacitação dos professores para atuarem no centro de informática na educação dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Após proporcionar a capacitação dos docentes, o Projeto Formar lhes passava o compromisso de projetar e implantar, junto à Secretaria de Educação, um Centro de Informática Educativa (Cied), sendo implementado com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. Nesse sentido, ocorreu a implantação dos Cieds no período de 1988 a 1989 em diversos estados da Federação.

A partir de 1988, começaram as primeiras iniciativas que estabeleciam subsídios para a criação de um Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), que tinha o intuito de desenvolver atividades relacionadas à informática na educação brasileira.

No ano 1990, o MEC aprovou o 1º Plano de Ação Integrada (Planinfe), com metas e objetivos a serem traçados entre os anos de 1991 a 1993. Dessa forma, tanto o Planinfe quanto o Proninfe destacavam a necessidade de programas direcionados à formação de professores.

Somente em 1997 foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), por meio da Portaria n. 522/MEC, promovendo o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio de escolas das redes estaduais e municipais, predominante até os dias atuais na realidade da educação brasileira. Desse período em diante,

o uso do computador foi ganhando cada vez mais espaço na educação por meio dos investimentos apoiados pelo MEC, SEI, CNPq e Finep.

Após essa breve contextualização sobre os primeiros vestígios do computador, baseada nas ideias de Nascimento (2007), torna-se importante afirmar que no século XXI são significativas a presença e a ampliação de políticas direcionadas às novas tecnologias na educação, por meio de investimentos e apoios das ações governamentais. Essas políticas objetivam aproximar e familiarizar profissionais da educação com os recursos tecnológicos, em especial o computador, sendo importante enfatizar que elas têm o intuito de melhorar a ação pedagógica dos docentes, ou seja, visam à melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Sob esse panorama, a distribuição de computador enquanto recurso tecnológico, através de programas governamentais, vem ganhando cada vez mais destaque, uma vez que é considerado um equipamento relevante na prática educativa do professor. Isso ocorre por ser um instrumento que, ao ser utilizado de forma direcionada, auxilia o professor no processo educativo do ensino e da aprendizagem (VALENTE, 1999).

Nessa perspectiva, a influência das políticas educacionais propostas por meio de programas e projetos viabilizados pelo Ministério da Educação (MEC) ganha notoriedade, principalmente, os programas e projetos políticos direcionados à distribuição de computadores no espaço escolar.

Dessa forma, enfatizamos a seguir a relevância de três propostas educacionais em desenvolvimento, que visam à utilização do computador como recurso pedagógico nas escolas de vários estados brasileiros. Ressaltamos também a relação das propostas com a política do Projeto Professor Conectado.

3.2.2 Propostas educacionais direcionadas às tecnologias: a utilização do computador como recurso pedagógico

Iniciamos essa discussão pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propõe em suas metas a disseminação no que se refere ao uso das tecnologias digitais numa perspectiva pedagógicas, conforme enfatizado na seguinte citação:

Uma das metas do PDE é a instalação, até 2010, de computadores em todas as escolas públicas, aliada à formação de recursos humanos envolvidos com a educação pública brasileira, bem como prover conexão à internet banda larga para todas as escolas públicas do país, com velocidade igual ou superior a 1 megabyte por segundo, de forma gratuita até o ano de 2025. A essa política, somam-se as iniciativas educacionais e tecnológicas, já implantadas ou em fase de implantação,

dos governos estaduais e municipais e da sociedade organizada relativa ao uso pedagógico e de universalização do acesso às tecnologias digitais, como reforço do processo de inclusão digital de segmentos da sociedade brasileira (PEQUENO; FARIAS, 2010, p. 2).

Os autores mostram algumas metas fundamentais visualizadas pelo PDE, a serem alcançadas até o ano de 2025. Dentre elas, ganham destaque neste estudo as relacionadas à aproximação das novas tecnologias, sobretudo do computador, do setor educacional, as quais consistem em possibilitar a inclusão digital, a disponibilização da internet em escolas públicas e a melhoria do ensino público.

Outra política educacional em destaque diz respeito ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que inicialmente correspondia à idealização de laboratórios de informática nas escolas públicas de ensino médio, vindo a ser posteriormente ampliado, permitindo o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica na rede pública, contemplando outras etapas da educação básica, em zonas urbanas e nas zonas rurais.

Segundo o documento do Programa Nacional de Informática da Educação,

O Programa Nacional de Informática na Educação, ora proposto pelo MEC, pretende iniciar o processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino. A garantia de otimização dos vultosos recursos públicos nele investidos, reside, em primeiro lugar, na ênfase dada à capacitação de recursos humanos, que precede a instalação de equipamentos e responde por 46% do custo total do programa (BRASIL, 1997, p. 2).

Nesse sentido, o ProInfo foi pensado para universalizar o uso das novas tecnologias no sistema educacional de ensino, vindo a democratizar as escolas e a permitir assim o acesso das escolas públicas aos computadores. Esse documento do Programa Nacional de Informática da Educação enfatiza ainda:

A crescente e irreversível presença do computador – dos recursos de informática de um modo geral – nos mais corriqueiros atos da vida das pessoas tornou indispensável, como ação de governo, a informatização da Escola Pública. Uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidade de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular, esta cada vez mais informatizada (BRASIL, 1997, p. 2).

O intuito de investir em políticas educacionais na educação básica de escolas públicas tem ainda como pretensão, segundo o documento do ProInfo, minimizar a gigante diferença entre o sistema público de ensino e o privado, a fim de melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas.

Outro exemplo de articulação das novas tecnologias que reivindica o computador na escola refere-se à política educacional intitulada Um Computador por Aluno (UCA), que corresponde à entrega de computadores diretamente aos alunos devidamente matriculados em escolas da rede pública, como propõe o Termo de Referência:

O governo federal propõe o Projeto UCA como uma nova forma de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, balizada pela necessidade de: (a) melhoria da qualidade da educação; (b) inclusão digital; (c) inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos (PEQUENO; FARIAS, 2010, p. 2).

A proposta do Projeto UCA é a promoção da utilização do computador portátil com fins pedagógicos nas escolas públicas por alunos, mediada por professores, com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública, de modo a proporcionar a democratização das tecnologias da escola por meio da inclusão digital no sistema educacional público.

As ações previstas pelo projeto UCA não só se inserem no PDE como se integram ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) do Ministério da Educação, com o aproveitamento das iniciativas e bases existentes de gestão e formação estruturadas nos sistemas Núcleos estaduais e municipais de Tecnologia Educacional – NTE/M, descentralizados e distribuídos geograficamente, devendo se beneficiar das redes de formação de professores e dos núcleos de pesquisa em instituições de ensino superior (PEQUENO; FARIAS, 2010, p. 2-3).

Dessa forma, o Projeto UCA está conectado tanto ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) quanto ao Programa Nacional de tecnologia Educacional (PROINFO), propostos pelo Ministério da Educação (MEC). São propostas políticas voltadas para a educação com o intuito de fortalecer a esfera educacional por meio da utilização de recursos tecnológicos, de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas.

Ressaltamos que todas as propostas educacionais mencionadas nesse item apresentam estreita relação com a política do Projeto Professor Conectado, tendo em vista que possibilitam em suas metas a viabilidade de computadores para serem utilizados na educação como recurso pedagógico, visando contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na realidade escolar à qual essas políticas são direcionadas.

Ao investigarmos o desenvolvimento dessas políticas educacionais com fundamento nas ideias de Ball, percebemos que não são pensadas e desenvolvidas no contexto da prática para proporcionar somente solução, mas antes elas também proporcionam problemas. Nesse sentido, esse autor afirma que as

[...] Políticas colocam problemas para os seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em metas particulares ou efeitos são estabelecidos (BALL, 2011, p. 45-46).

Assim, Ball (2011) nos leva a compreender que as políticas nem sempre viabilizarão soluções imediatas aos problemas existentes nas escolas, pois são propostas com o intuito de proporcionar “circunstâncias”, para as quais os profissionais responsáveis pelo seu desenvolvimento no contexto da prática precisam apresentar respostas “criativas”. Com isso, tomando como base o Projeto Professor Conectado, o fato de as escolas terem sido contempladas com essa política não significa afirmar que os seus problemas, quanto ao uso do computador como suporte pedagógico por parte dos docentes, foram solucionados, existindo, sim, a necessidade de o docente saber lidar com as novas ressignificações que essa política pode proporcionar em sua ação.

Dessa forma, corroboramos com Mainardes (2007, p. 30) quando menciona que “Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática”. É nessa perspectiva que procuraremos analisar as ressignificações das ações dos docentes no contexto da sala de aula/contexto da prática, a partir da política do Projeto Professor Conectado.

Assim, o computador, como ferramenta das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tende a modificar o tempo e o espaço no qual é inserido. Nos estabelecimentos educacionais, notamos a significativa predominância do computador, no entanto, nem sempre essa ferramenta tecnológica é utilizada como recurso que possibilita fins pedagógicos.

Nesse sentido, apesar de as novas tecnologias proporcionarem subsídios que podem contribuir para a melhoria da educação, infelizmente, em meio a sociedade atual, ainda nos deparamos com escolas que utilizam os computadores apenas como digitadores de alguma tarefa escolar ou simplesmente como armazenador de dados ou registros, a fim de tão somente substituir ou minimizar as “toneladas de papéis” que outrora predominavam nas escolas.

Concordamos com Kenski (2012), ao mencionar que o computador se encontra como umas das tecnologias da comunicação e da informação mais utilizadas nos espaços escolares. Entendemos que se o seu uso não se consolidar de forma direcionada pedagogicamente nos contextos da educação escolar não possibilitará alterações significativas que venham a

contribuir para a melhoria da educação, pois não ocorrerá a ressignificação do uso do computador como recurso pedagógico nas salas de aulas. Dessa forma, concordamos que:

As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizados provocam alterações dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (KENSKI 2012, p. 45).

Nesse sentido, para que o computador seja um elemento que contribui para a melhoria da educação e que pode proporcionar ressignificações dos conteúdos a serem ministrados pelos docentes, é necessário que seja utilizado como um mediador que possibilita o suporte para as ações pedagógicas.

Por corresponder a uma ferramenta pedagógica detentora de variadas habilidades, como a de digitar, a de pesquisa conteúdos e atividades educacionais com o apoio da internet etc., o computador, ao ser utilizado pedagogicamente, pode contribuir de muitas maneiras para a ação docente, vindo a melhorar significativamente o ensino.

Sobre isso, com base nos estudos de Borges (1999) e Almeida (2000), percebemos que o uso do computador é capaz de possibilitar, ao docente, diversos caminhos para trabalhar em sua prática, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos sobre o conteúdo que pretende ensinar, ao mesmo tempo que facilita a compreensão do discente no processo de aprendizagem.

Enfatizamos ainda que o computador, tido como um recurso midiático, é colocado como um subsídio pertinente para se trabalhar com os alunos, já que é um meio rápido, dinâmico e interativo de conseguir uma informação que possibilita a sistematização do conhecimento. Dessa forma, “[...] o computador pode tanto passar informação ao aprendiz quanto auxiliar o processo de construção do conhecimento e de compreensão do que fazemos” (VALENTE, 1999, p. 83).

Com base em Valente (1999), o computador se coloca como recurso pedagógico de instigação para os discentes, pelo fato de possibilitar múltiplas formas de usos, principalmente quando é utilizado com o auxílio da internet, que permite acesso a informações em um curto espaço de tempo e possibilita a comunicação entre sujeitos sem precisar do contato físico.

Assim, cabe ao docente em seu papel de educador saber associar o interesse do aluno pelo computador e procurar desenvolver seu lado criativo, tentando desenvolver atividades

mediadas com o auxílio do computador como recurso pedagógico, fazendo despertar o interesse em aprender.

Para isso, faz-se necessário que o docente reavalie o seu papel no contexto das novas tecnologias. Ele deve entender que o seu perfil como profissional educador não mais corresponde simplesmente a um profissional especialista em uma única área de conhecimento, mas a um profissional preparado para as múltiplas possibilidades de conhecimentos que permeiam a educação. A adaptação a esse novo perfil docente permitirá o conhecimento de saber lidar com as múltiplas situações, solucionando problemas imprevistos na realidade escolar.

Nesse sentido, “a sociedade do conhecimento requer indivíduos criativos e com a capacidade para criticar construtivamente, pensar, aprender sobre aprender, trabalhar em grupo e conhecer seus próprios potenciais” (VALENTE, 1999, p. 83). Para o autor, a curiosidade e a capacidade de reflexão crítica são as palavras-chave que faz mover e despertar os profissionais, sobretudo os docentes.

No que diz respeito às mudanças no âmbito educacional, concordamos que:

A escola é um espaço de trabalho complexo, que envolve inúmeros outros fatores, além do professor e dos alunos. A introdução de novas ideias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos seus alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias da informação (VALENTE, 1999, p. 39).

O autor nos permite perceber que o computador enquanto uma tecnologia sofisticada pode ocasionar mudança significativa nos indivíduos que praticam o seu manuseio, pois permite a aproximação com a informação e o conhecimento de “mundos” até então desconhecidos. Além disso, o computador pode ser uma ferramenta de grande utilidade, pois pode fornecer subsídios indispensáveis para o exercício profissional, no caso dos professores em suas ações pedagógicas. Cabe a esses profissionais se posicionarem criticamente e analisarem as vantagens e desvantagens que essas ferramentas pode lhes proporcionar.

Atualmente, a informação, a praticidade e a comunicação estão ao alcance de um *clik*, precisando somente ter a ferramenta adequada. No caso da política do Projeto Professor Conectado, essa ferramenta é o computador. Ou seja, “São possibilidades reais inimagináveis há pouquíssimos anos e que estabelecem novos elos, situações, serviços, que, dependerão da aceitação de cada um, para efetivamente funcionar” (MORAN, 1995, p. 03). Assim, é preciso

que o professor se reconheça como parte contribuinte nesse processo de evolução da humanidade, bem como um dos responsáveis pela qualidade no ensino.

As mudanças propostas pelas novas tecnologias na escola são bastante percebidas pelos docentes em suas ações, por isso precisam estar preparados para atender a essas perspectivas. Dessa forma, necessitam de uma visão de futuro que lhes possibilite uma mente aberta para refletir de forma crítica sobre as mudanças por meio de suas ações docentes, tornando-se, assim, agentes ativos no sistema educacional (TAJRA, 2012).

Vale ainda salientar que o uso do computador, na sociedade da informação e consequentemente no espaço escolar, transcende sua capacidade de digitação, podendo ser uma excelente ferramenta de pesquisa, já que sites como o Google trazem uma gama de informações que são disponíveis e gratuitos para a população mundial.

Hoje, a utilização de computadores na Educação é muito mais diversificada, interessante e desafiadora, do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendiz. O computador pode ser também utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento (VALENTE, 1999, p. 1).

Dessa forma, o computador é uma ferramenta didática na qual o seu uso possibilitará a mediação necessária para que se alcance o ensino-aprendizagem dinâmico e sistematizado. Assim, “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador” (VALENTE, 1993, p. 13).

Nessa perspectiva, o computador é um recurso didático que pode facilitar tanto o processo do ensino do professor como o processo do aprendizado do aluno. Além disso, essa ferramenta trabalhada como recurso pedagógico, podendo ser uma aliada no que se refere à construção de conhecimentos ainda não existentes dos professores e dos alunos.

4 O PROJETO PROFESSOR CONECTADO: A VISÃO DOS ENTREVISTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados empíricos alcançados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os seis (06) docentes colaboradores, sendo três (03) da Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Médio e três (03) da Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio.

Abaixo, apresentamos um quadro com a caracterização dos professores¹⁶ entrevistados.

Quadro 1 – Caracterização dos docentes entrevistados

Professores	Formação acadêmica	Tempo na profissão	Tempo na escola
Professor 01	Graduação: História Mestrado: Meio ambiente	16 anos	09 anos
Professor 02	Graduação: Química Mestrado: Ciências naturais pela UERN	06 anos	04 anos
Professor 03	Graduação: História Especialização: Filosofia Mestrado: Ciências teológicas	20 anos	15 anos
Professor 04	Graduação: História pela UERN	11 anos	03 anos
Professora 05	Graduação: Biologia Doutorado: Psicobiologia	15 anos	10 anos
Professor 06	Graduação: Química	16 anos	16 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber no quadro apresentado algumas informações básicas sobre a formação acadêmica e o tempo de atuação na profissão e nas escolas, referentes aos seis (06) docentes colaboradores da pesquisa. Com base nessas informações, pontuamos, assim, algumas observações.

Dos seis (06) professores entrevistados, todos são graduados e atuam na sua área de formação, sendo que quatro (04) possuem pós-graduação, oscilando entre a especialização, o mestrado e o doutorado.

Essa informação nos faz compreender que os docentes estão, cada vez mais, à procura de formação continuada, o que resulta na elevação do nível educacional e na atualização dos conhecimentos. Essa situação mostra ainda certo rompimento no que diz respeito à estagnação

¹⁶ No intuito de preservar a identidade dos nomes dos entrevistados, optamos a nomeá-los, nesta pesquisa, por: Professor 01, Professor 02, Professor 03, Professor 04, Professora 05 e Professor 06.

docente, pois ainda são muitos os casos em que os educadores, ao saírem da universidade, se acomodam e raramente procuram continuar sua formação.

Vale ressaltar que, mesmo com as titulações, os docentes permanecem trabalhando na educação básica, já que normalmente os educadores que possuem uma pós-graduação *stricto sensu* procuram logo ingressar a sua carreira profissional no ensino superior. Não queremos dizer que isso não possa acontecer, mas se entende que a educação básica também é um espaço que necessita de professores capacitados.

Sobre o tempo de profissão dos docentes, notamos que existem educadores que atuam tanto na profissão como na escola em períodos que variam entre 03 e 20 anos de carreira. Essa diferença de tempo pode ser determinante no que se refere à limitação do uso das ferramentas digitais por alguns docentes, tendo em vista que os que mais utilizam as tecnologias digitais em sua prática educativa são aqueles que pertencem a um contexto histórico atual, enquanto que os que possuem mais tempo de trabalho tendem a sentir dificuldades no manuseio dessas ferramentas e, às vezes, preferem não aderir à utilização desses aparatos em suas ações docentes.

Compreendemos que o tempo de carreira vivenciado por cada professor pode ser considerado como influente sobre a maneira de pensar e agir desses profissionais. As diversidades de posicionamentos apresentadas pelos docentes podem ser compreendidas se levarmos em consideração os seus diferentes contextos formativos.

Nesse sentido, levando em consideração a breve caracterização dos docentes, abordamos a seguir a visão desses profissionais acerca do Projeto Professor Conectado. Para tanto, fundamentamo-nos em cinco (05) perguntas norteadoras. A primeira buscou conhecer como o docente ficou sabendo do Projeto Professor Conectado. A segunda procurou saber se ocorreu algum encontro formativo no intuito de explicar os objetivos dessa política. A terceira questão visou conhecer como foi a entrega dos computadores portáteis e dos tablets aos professores. A quarta buscou entender a consideração do docente sobre a forma como o Projeto foi desenvolvido. A quinta, por fim, diz respeito à participação dos docentes nos cursos ofertados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).

4.1 Sobre a forma de divulgação do Projeto Professor Conectado

A pretensão dessa discussão é estabelecer uma relação entre o que os documentos da política estudada propõem e a forma como foi desenvolvida no contexto da prática, segundo os relatos dos docentes beneficiados com a política.

A primeira pergunta a ser realizada versa sobre como o docente ficou sabendo do Projeto Professor Conectado. As respostas a esse respeito oscilaram. O Professor 01 destaca que “foi através da 12ª DIRED. Na época, os computadores vieram, eu estava na gestão da escola, os diretores foram chamados para receber as orientações para receber o material, e de como distribuir para os professores, foi através da DIRED” (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2015).

A fala do Professor 04 coincide com a do Professor 01 quando destaca:

Pronto. Então, eu já atuava em outras escolas da rede pública e esse Projeto foi divulgado pela Secretaria de Educação e tudo, através da 12ª DIRED também né, de que iria nos chegar, primeiro foi o computador né, o notebook acho que em 2010, né que é o ano do Projeto. Depois, posteriormente, o Tablet em 2012. Em 2012 nós recebemos. Então, foi bastante comentado até nas escolas né, que nós estaríamos recebendo um notebook que iria facilitar o trabalho em sala. Até então, naquele período as escolas ainda careciam desses tipos de ferramentas para que o professor utilizasse. [...] Em 2010 eu tive contato mesmo por meio da Secretaria da Educação e foi muito propagandeado. [...] Eu já fiquei sabendo do Projeto com esse nome Professor Conectado (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

Em suas falas, os Professores 01 e 04 deixam claro que a informação sobre a política adveio por meio da 12ª Diretoria Regional de Educação Cultura e Esporte (DIRED), sediada em Mossoró/RN, e que foi muito propagada na sua realidade escolar.

O Professor 01 pontua essa informação com propriedade, pois, na primeira fase de desenvolvimento do Projeto Professor Conectado, o docente se encontrava na condição de diretor. Nessa posição, ele tinha o conhecimento necessário sobre as políticas educacionais que chegavam à instituição escolar.

Assim, o Professor 01 não participou do recebimento dos computadores portáteis distribuídos em 2010 por meio do Projeto, já que, conforme consta nos documentos do Projeto Professor Conectado, referentes ao Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade (2010) e ao Esclarecimento do Projeto Professor Conectado (2010), em que explicita o público-alvo, somente podiam ser contemplados com os computadores os docentes em efetiva atuação em sala de aula. Todavia, o Professor 01 participou da segunda etapa da política, em 2013, quando houve a distribuição dos tablets, pois, nessa época, já havia voltado a lecionar.

Ressaltamos que os Professores 01 e 04 atuam em realidades escolares diferentes, sendo o Professor 01 da Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Médio e o Professor 04 da Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio. Assim, mesmo com contextos escolares distintos, é possível perceber semelhança na forma de divulgação da política nas duas escolas.

Ainda sobre o questionamento de como o docente ficou sabendo do Projeto Professor Conectado, o Professor 02 destaca:

Bom, esse nome Professor Conectado eu vim escutar agora quando você veio me convidar para a entrevista. Eu nunca tinha ouvido falar do Projeto, que o nome do Projeto era esse. Na verdade, quando foi lançado pelo governo do estado, a gente só falava assim: o governo vai dar computadores para professores do ensino básico, e aí a gente ainda tava lá na Universidade em 2010. [...] Inclusive isso gerou bastante polêmica porque foi próximo de uma eleição, ah, tão querendo ganhar votos. Conversa, vamos dizer assim, da população, conversas mesmo que vinham da sociedade. Então, assim, eu não escutei o nome, eu não me fixei ao nome do Projeto que era Professor conectado e em 2010 já saiu com esse nome, né isso? Então, eu não conhecia pelo nome, mas eu sabia que ia ter essa questão dos computadores. Então, por nome eu não tive, vamos dizer assim, informação desse Projeto. Fiquei sabendo depois que eu entrei na escola [...]. Inclusive, eu via alguns colegas com os computadores todos iguais, aí a gente chegava perto e perguntava: vocês compraram no mesmo canto, no mesmo dia, aí eles diziam: não, aqui são os computadores que o Estado deu. Isso era o que eu sabia do Projeto até então. Eu entrei depois, em 2012, então eu não fiquei sabendo pelo nome, só através de conhecimentos popular mesmo. Que foi espalhado que iam distribuir esses computadores (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

Na fala do Professor 02, percebemos uma dicotomia com a fala dos Professores 01 e 04, referente à forma como ficaram sabendo do Projeto. Enquanto os Professores 01 e 04 receberam informações claras da política, tanto gerais como burocráticas, advindas da própria 12ª DIRET, vinculada a SEEC, o Professor 02 demonstra em sua fala que não foi bem informado sobre o Projeto.

A forma de conhecimento sobre a política chegou ao Professor 02 informalmente, resultante de conhecimentos adquiridos por meio da sociedade. Ressaltamos que o Professor 02 passou a fazer parte da equipe de docentes da rede estadual anos depois que a política chegou à escola onde trabalha atualmente. Assim, acreditamos que há possibilidades de esse ser o principal motivo de uma falta de informação mais consistente sobre a política.

O docente ainda destaca a possibilidade de interesses políticos/partidários por trás dessa proposta política, a partir da qual seria possível conseguir votos, apontados polemicamente pela população, haja vista o Projeto ter sido pensado e desenvolvido em época de eleições para presidente.

Outro fator interessante apontado no discurso do docente diz respeito ao desconhecimento sobre o nome do Projeto, mesmo depois de ter sido por ele contemplado, deixando claro que somente ouviu falar da expressão Projeto Professor Conectado ao ser convidado para ser colaborador da presente entrevista.

Dessa forma, uma situação que não podemos desconsiderar em nosso trabalho, principalmente quando conhecemos com base na realidade empírica, corresponde às limitações que acabam resultando na descontinuidade de assistência por parte do governo referente ao Projeto, a começar pela forma de divulgação da política.

Indagado sobre a mesma questão, o Professor 03 destaca o seguinte:

Eu fiquei sabendo por você. Eu não sabia desse Projeto Professor Conectado não. Não tem pra que eu tá mentindo [risos]. Eu estou sabendo agora que você está apresentando o Professor Conectado. [...] Recebi as ferramentas do projeto, agora assim esse nome, talvez assim, é o termo né? Projeto Professor Conectado, pra mim, é novo. Agora a questão, assim, da informatização, de conteúdo, de professor trabalhar em sala de aula as novas tecnologias, como é que chama? As TIC né? Isso aí não, isso aí não é novidade pra mim, não [risos]. Mas assim, o nome do projeto, Projeto Professor Conectado, assim, eu não sabia não. [...] O governo do estado fez essa política de divulgar isso né. Que viria primeiro notebook, como realmente veio, e depois o tablet que eu nunca recebi. Eu não recebi o tablet, mas o notebook foi direitinho, até quando eu pude fazer fichamentos, fazer uns *slides*, o próprio curso do ProInfo ele vai ensinando essas técnicas de como se trabalhar em sala de aula o notebook, o tablet, né (ENTREVISTA PROFESSOR 03, FEVEREIRO 2016).

Podemos perceber certa semelhança entre o que foi exposto pelo Professor 03 e a fala do Professor 02, quando afirma que o nome do Projeto Professor Conectado é algo desconhecido. Porém, observamos que o Professor 03 diverge do Professor 02 quando destaca que ficou sabendo do Projeto por meio das divulgações realizadas pelo governo do estado.

O Professor 03 se refere aos processos de entrega das ferramentas, já que o governo cedeu os computadores em 2010 e os tablets em 2013, como consta no documento do Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade. Enfatiza que, mesmo atuando por muito tempo como professor da rede estadual, somente conseguiu ter acesso a um computador por meio do Projeto. Pontua a Política do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) como viabilizadora de cursos que ajudam no manuseio das ferramentas a serem utilizadas em suas práticas educativas.

Sobre o mesmo questionamento, a Professora 05 aborda de forma bem sucinta que ficou sabendo da política pela própria instituição: “Avisaram-nos que a gente ia participar e receber os equipamentos, e foi isso” (ENTREVISTA PROFESSORA 05, MARÇO 2016).

O Professor 06, quando questionado sobre a mesma pergunta, destaca:

Eu vi pela internet. Entramos no site do professor né. Esse Professor Conectado, até porque não veio nenhum curso sobre isso aí não, mas o que eu soube dele foi através da internet. Não teve nenhuma divulgação na escola, não. Se teve, eu não escutei sobre isso (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

Diante do exposto, é possível perceber divergências entre os entrevistados das duas escolas a respeito da forma como tomaram conhecimento da existência do Projeto Professor Conectado.

Percebemos, a partir das falas de cada docente entrevistado, que não houve uma divulgação em massa do Projeto Professor Conectado que permitisse informações consistentes sobre a proposta da política aos docentes beneficiados com as ferramentas digitais.

O fato é que, de acordo com os documentos do Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade (2010) e do Esclarecimento do Projeto Professor Conectado (2010), essa política foi uma proposta do Ministério da Educação (MEC), do Governo Federal em parceria com os Governos Estaduais, sendo desenvolvida no Rio Grande do Norte pela Secretaria de Educação e Cultura (SEEC). Portanto, a divulgação deveria ser responsabilidade desses órgãos.

4.2 Sobre os encontros formativos

No segundo questionamento, procuramos saber se ocorreu algum encontro formativo, com o propósito de explicar os objetivos dessa política. Sobre essa questão, o Professor 01 destaca: “Muito, assim, como é que eu posso dizer, por cima. Muito superficial. Não houve processo formativo para diretamente o professor usar aquele material” (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2015).

As falas dos Professores 03, 04, 05 e 06 sobre esse questionamento caminharam na mesma perspectiva, ao apontarem:

Não, pra mim não. Até por que isso aí tá muito recente pra eu ter esquecido né. E primeiro, que eu não tenho memória curta, graça a Deus. Tô ficando velho, mas a minha memória é muito boa. Então, assim, se houve eu não fui informado, porque... Só houve assim, a divulgação de que o governo do estado iria dar um notebook e depois mais na frente viria um tablet, mas assim um curso pra preparar isso atrelado ao programa não teve não (ENTREVISTA PROFESSOR 03, FEVEREIRO 2016).

[...] Na realidade, o Projeto começou em 2010, mas eu recebi esse notebook só em 2011, quando eu ingressei no Estado certo. Então eu creio que tenha ocorrido esse encontro, embora eu não saberei lhe precisar. Em relação ao tablet, que eu já fazia parte do rol da rede pública, quando nós recebemos, houve um encontro sim para discutir, pra apresentar o Projeto né, que fazia parte também do Projeto Professor

Conectado, era mais a etapa da entrega do tablet. E aí tivemos meio que uma oficina rápida sobre o ligar, desligar, aplicativos, né, como era que facilitaria essa coisa toda, ferramentas de pesquisa, mexer na elaboração de prova [...]. Teve sim esse encontro, mas confesso que na realidade ficou meio interrompido depois né, não houve uma continuidade dessa capacitação. A gente sabe que essas ferramentas, elas estão sempre se atualizando né, os acessórios, esses aplicativos, principalmente pra uso de tablet, estão sempre inovando e outros estão surgindo e substituindo os velhos. Mas, é, eu não me recorro de ter sido convidado para um outro não. Posso também estar sendo negligente entendeu, de não estar também buscando [...]. Então, não teve um encontro formativo mesmo no intuito de formar o profissional para o manuseio da ferramenta do Projeto, não. Com uma carga horária satisfatória não, pelo menos assim eu julgo. Foi muito mais um encontro de apresentação na própria entrega do tablet houve essa apresentação [...]. Mas, como curso preparatório não, com carga horária satisfatória não (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

Pelo que eu me lembre, não. Não tô lembrado. Para discutir sobre esse trabalho que está se fazendo aqui na escola, se parou para se discutir, não se parou pra discutir. A não ser algumas coisas e informações que os professores vão conversando. Mas, se parou eu não estive presente. [...] Primeiro, as ideias e propagandas que eu vi pela internet foi que vinham os tablet, os computadores para os professores. Isso aí, eu vi. Mas, eu tô falando relacionado ao governo do estado. Como governo do estado, a propaganda ele fez muito bem, isso aí não falta não. Propaganda, o governo faz muito bem. Agora, atender as possibilidades do uso do material, ele não fez. Porque o material no caso foi o governo federal que encaminhou, não foi nem o governo do estado, foi o governo federal [...]. Então apoio do estado em si de formar o professor para utilizar o material, como deve ser utilizado, quais são as possibilidades dele, todo um curso de formação em si, com detalhe de avanços não teve, a não ser algo muito superficial (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

O discurso da Professora 05 sobre essa questão não foi diferente, destacando: “Não. Só chegaram e distribuíram. O do computador foi até bem prático. Já o do tablet foi um horror, uma fila enorme, gigantesca. A governadora falando e pronto. Só isso. Nada muito voltado mesmo para o tablet não, e de uso, pior ainda” (ENTREVISTA PROFESSORA 05, MARÇO 2016).

Nesse sentido, mediante a análise das respostas, podemos considerar uma unanimidade referente à inexistência dos encontros formativos no intuito de explicar os objetivos da política do Projeto Professor Conectado e de melhorar o uso dos recursos tecnológicos com determinado domínio pelos docentes.

Com base na realidade empírica, percebemos que ocorreu uma discussão com a finalidade de divulgar a política em si, mas não houve maiores interesses direcionados à maneira como o docente deveria ou poderia utilizar os equipamentos em suas ações educativas, ou seja, as orientações acerca dos usos dos recursos tecnológicos para a ação dos educadores não foram direcionadas e muito menos suficientes para serem consideradas como uma formação.

Um ponto relevante que levantamos a partir da fala do Professor 04 foi referente à necessidade da constante atualização e inovação dos aparatos tecnológicos, pois, cada vez mais, surgem novas ferramentas que acabam sucedendo outras. Isso nos faz refletir sobre a importância da constante busca do conhecimento, nesse caso, das orientações/formações necessárias que nos deixem habilitados para o manuseio desses recursos, independentemente de que esses conhecimentos venham de forma dada, atrelados a uma política educacional, ou de forma autônoma, advindos dos nossos próprios esforços.

Ainda sobre o encontro formativo, o Professor 02 ressalta:

Do projeto inicial, da questão do computador, não sei se aconteceu, eu não posso dizer se aconteceu alguma coisa, algum encontro, acredito que deva ter ocorrido, por que você não pode entregar uma ferramenta, e claro, tem professor que estão no serviço público, na educação básica que estão formados a bem mais tempo do que eu, por exemplo, onde essas ferramentas eram bem mais difíceis de ser recebidas, de você ter acesso. Então deve ter, porque eu acho que deve ter? Por que já com o tablet, o tablet eu já estava trabalhando, então a gente teve um encontro para falar sobre o tablet, quais seriam as ferramentas que estariam no tablet, e inclusive para fazer a conta. [...] pra gente foi o Gmail. Então, teve reunião pra gente fazer, por exemplo, essa conta, fazer um cadastro, tudo direitinho e saber o que tinha no tablet. Eu acredito que no caso do computador também tenha acontecido algum encontro. Ouvi falar que iam só receber o computador, se ia receber e ter curso para utilizar o computador aí eu não ouvi falar de nada. É como eu disse, o projeto mesmo, eu não ouvi falar, nem quando eu fui lá receber o meu computador (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

O Professor 02 é impreciso na sua resposta no que se refere à formação dada na primeira etapa da política, que foi a distribuição do computador portátil em 2010, por não trabalhar na escola, nessa época. Assim, não teve a oportunidade de participar conjuntamente com os demais docentes beneficiados nesse primeiro momento. Contudo, após o seu ingresso na escola com a política já em desenvolvimento, conseguiu ser beneficiado com o computador pela 12ª DIREC, mas não foi orientado sobre encontros formativos.

Na segunda etapa do Projeto, referente à distribuição dos tablets em 2013, o Professor 02 foi contemplado junto com os demais colegas. Isso explica o fato de expressar com mais precisão as orientações que foram dadas em relação ao uso do aparelho. Todavia, percebemos que, mesmo o docente destacando as orientações oferecidas no que concerne ao uso do tablet no momento da entrega, fica claro que essas informações não foram suficientes para possibilitar a utilização do recurso a favor da ação educativa, principalmente em se tratando de docentes que não estão familiarizados com o contexto tecnológico.

Defendemos esse posicionamento com mais ênfase quando analisamos as informações apresentadas pelo docente, ao afirmar que as orientações para o uso do tablet foram destinadas

tão somente para falar sobre esse dispositivo, quais seriam as ferramentas que estariam nele e para fazer a conta no gmail.

Assim, ressaltamos que, felizmente, no caso da maioria dos docentes entrevistados, a ausência dessa formação mais aprofundada sobre o recurso tecnológico disponibilizado pelo Projeto não foi motivo para a sua não utilização, pois já possuíam conhecimentos sobre a ferramenta. Porém, a ausência dessa discussão aprofundada foi pontuada como um dos principais motivos para a limitação do uso desses recursos em algumas atividades educacionais.

Ao refletirmos sobre as falas dos docentes dos dois contextos escolares pesquisados, percebemos pontos semelhantes referentes à ausência de encontros formativos e orientações sobre a referida política educacional. Essa é uma situação delicada, pois os docentes deveriam possuir o conhecimento sobre as finalidades da política, suas responsabilidades com os aparatos tecnológicos, bem como a forma de utilizá-la, como destaca o Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade (2010) do Projeto Professor Conectado:

Avaliar o processo de ensino e aprendizagem por meio de ferramentas diversas que incluam uma série de observações diretas do aluno, provas e testes, trabalhos e tarefas, além da frequência do aluno e de aspectos socioeducativos não mensuráveis quantitativamente, mas passíveis de avaliação diferencial. (TERMO DE RECEBIMENTO GUARDA E RESPONSABILIDADE/RN, 2010).

Registrar todas essas informações e suas observações sobre os alunos e sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como relatar os tópicos do currículo que estão sendo abordados e as estratégias e atividades que estão sendo desenvolvidas com os alunos. (TERMO DE RECEBIMENTO GUARDA E RESPONSABILIDADE/RN, 2010).

Analisar os recursos obtidos por diferentes formas de avaliação e coleta de dados e a partir deles tomar decisões de caráter pedagógico, de forma a planejar suas estratégias de ensino, com base em critérios, objetivos efetivamente observados e registrados. (TERMO DE RECEBIMENTO GUARDA E RESPONSABILIDADE/RN, 2010).

Dar transparência, divulgar e discutir os resultados obtidos pelo aluno, com os próprios, com a coordenação pedagógica da escola e com os responsáveis pelos alunos (TERMO DE RECEBIMENTO GUARDA E RESPONSABILIDADE/RN, 2010).

Entendemos que, além da ausência de uma discussão aprofundada sobre a orientação para o uso das ferramentas tecnológicas, também não houve nenhuma proposta com finalidade formativa atrelada à política do Projeto Professor Conectado que pudesse familiarizar os docentes acerca dos objetivos da política e do uso dos recursos em suas ações educativas. Tal situação resultou na limitação no que se refere à utilização dos aparatos

tecnológicos, atingindo principalmente aqueles docentes que não possuíam habilidades suficientes com as ferramentas digitais.

4.3 Sobre a entrega dos notebooks e dos tablets

A terceira pergunta feita aos professores foi a seguinte: como ocorreu a entrega dos computadores portáteis e dos tablets? Sobre esse questionamento, os Professores 01, 03, 05 e 06 apresentaram pontos semelhantes em suas falas, como destacam:

[...] Os computadores foram entregados no ginásio da UERN. Foi marcado um horário para cada escola ir receber. [...] Mas, assim, não teve essa formação como você fez na pergunta anterior, a entrega foi mais a questão muito formal e até pra chamar atenção, que o Governo estava entregando aquilo aos professores. Na minha avaliação foi assim. Foi mais pela questão de mostrar o que o governo tava fazendo. Ao invés de entregar, de capacitar. [...] Não houve financiamento, inclusive, até houve muita reclamação dos colegas. Eu não recebi o computador, mas alguns, com poucos dias de uso, já apresentou problema. Começou uma burocracia muito grande para resolver esses problemas, né. Já na questão dos tablets, que eu recebi, a entrega foi no Garbos, o problema foi maior ainda, porque a maioria dos tablets em uma semana, um mês, já deu problemas e a burocracia para esses tablets era complicadíssima. Você tinha que abrir um chamado, para que viesse um representante, vinha de Recife, pra vim pegar na escola. A princípio levava dias pra que viesse pegar o tablet na escola. Quando ele chegava, por exemplo, o gestor fazia o chamado para vir pegar o tablet do professor tal. Então, lá no chamado colocava o nome do professor, a matrícula, o número do tablet e tal. Só que os dias que passavam para ele vim pegar aquele tablet, já apareciam dois, três, outros quebrados. Quando o técnico chegava, ele não levava todos, ele só levava um, porque só tinha feito o chamado de um. Eu dizia: mas os outros já estão aqui, eu posso preencher alguma coisa, ele dizia: não. Você vai ter que abrir outro chamado, agora quando eu voltar para Recife, que receber lá é que eu volto. E segundo ele, ele dava assistência ao Estado inteiro. Muitos tablets passaram meses e meses lá na sala da gestão, aguardando que uma pessoa passasse pra pegar e tal. Resumindo, a gente tá analisando aqui um Projeto, mas eu quero deixar que eu tô falando da realidade da minha escola, eu deixo bem claro porque não tem como eu analisar o Projeto como um todo. [...] Começou aparecer problemas, aparecer problemas e não tinha manutenção. Hoje mesmo eu afirmo que 100% dos tablets não estão sendo utilizados. Na realidade da minha escola, não sei dizer no geral (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2015).

Aconteceu lá na UERN, foi a entrega desses notebooks pela DIREC. Então, foi lá numa quadra de esportes, lá da UERN, que foi entregue. Foram todos entregues os equipamentos, até hoje eu tenho o meu. Foi entregue para as escolas, tinha as escolas, e você chegava lá, apresentava o contracheque, dizia o seu nome a escola onde era lotado, e pronto, só isso mesmo. Vinha um Kit, uma bolsa, o notebook e os cabos que ligavam, só isso (ENTREVISTA PROFESSOR 03, FEVEREIRO 2016).

Um terror [risos]. Muito desorganizado. Do computador como eu disse foi até melhor, mais organizado, não demorou tanto. Mas já dos tablets foi um horror. A entrega dos computadores foi no ginásio da UERN. Já os tablet, foi mais chique, digamos assim, porque foi no Hotel Garbos, a governadora veio, falou, mas foi uma desorganização a gente chegou de manhã, saímos mais de duas horas da tarde, foi horrível. Assinamos o termo, pegaram só a questão de documentação, no máximo informações sobre qual escola trabalha, o número de matrícula e pronto. Não teve financiamento, o contador veio, a gente assinou, recebeu e pronto (ENTREVISTA PROFESSOR 05, MARÇO 2016).

Foi em um local aqui, se eu não me engano foi numa escola. Os tablets, o estado recebeu do governo federal e marcou um local, reservou um espaço na escola, se eu não me engano foi no Garbos e numa escola, e lá foram feitas as entregas dos computadores. [...] E apenas o que se fazia, entregava os materiais ao professor, colocava-se uma senha e ele levava pra casa. Assinamos os termos. Então, foi entregue dessa maneira. Por isso que eu acredito que boa parte do material está sem qualidade. Eu tô com o meu praticamente sem uso, tô sem usar, primeiro que já deu defeito, não tem a peça do material do tablet. Como o material não foi bem usado, como o pessoal não foi bem preparado, como não foi feito todo um acompanhamento do professor para a utilização, possivelmente, e além da máquina quando o governo seleciona ou faz por processo de licitação de empresa, possivelmente a empresa tenha, vamos fazer aqui uns cinquenta mil computadores, quando aumenta essa possibilidade barateia o valor, possivelmente, eles tenham diminuído a vida útil da máquina. Eu não sei, e como o professor também não sabia usar, então eles foram na base de tentativas, usando o material da forma que lhes convém. [...] O problema é você dizer isso aqui não deve fazer isso por conta disso e daquilo outro, a máquina não resiste a isso, a máquina não trabalha a certa temperatura tal. Então, é preciso essas informações mais avançadas, e não dizer como é que liga e como desliga. O manual, se tem no manual não precisa, eu quero saber além do que tá no manual, porque o manual é o básico de usar (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

As falas dos professores propõem uma visão geral acerca da realidade de alguns aspectos relacionados à entrega dos computadores e dos tablets proporcionados pelo Projeto Professor Conectado nos dois contextos escolares.

Nesse sentido, os professores deixam claro que a entrega dos computadores portáteis ocorreu no Ginásio da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da qual todas as escolas foram convidadas a participarem. Já os tablets foram entregues no Hotel Garbos.

Percebemos no discurso dos docentes a afirmativa de que esses encontros não ocorreram com finalidades formativas sobre os objetivos do Projeto e o uso das ferramentas, mas como uma forma que o governo encontrou para chamar atenção sobre o que estava propondo, fugindo do seu objetivo, que deveria ser a capacitação, a formação do docente e a finalidade da política. Essa questão pode ser confirmada quando percebemos as inúmeras fragilidades apresentadas pela política, entre elas, a descontinuidade de assistência formativa percebida nos discursos dos docentes.

Notamos ainda a ausência de financiamentos por parte dos órgãos públicos para os docentes ao receberem o computador portátil e o tablet, muito menos se abriu a possibilidade de optarem por alguma preferência de marca ou modelo, tudo foi gratuito e a critério dos órgãos responsáveis pelo Projeto, como bem explicitado no documento Termo de Recebimento Guarda e Responsabilidade (2010):

Receber, guardar e conservar o computador portátil, inventariado conforme etiqueta patrimonial a este termo marca CCE, processador Intel T4450 Dualcore 2,2 GHz, RAM 2GB, HD 320 GB, wireless IEEE 802 11 b/g, DVD-RW, Webcam, tela 15,6 polegadas Dual Boot, Linux Educacional. Software Educacional, certificado de garantia de 02 (dois) anos, cobrindo todos os documentos cotados, excetuando-se o prazo de 12 (doze) meses das baterias com atendimento técnico realizado pelo SAC no telefone 0800-7275665 e no site www.cceinfo.com.br (TERMO DE RECEBIMENTO GUARDA E RESPONSABILIDADE, 2010).

Outro ponto refletido nas falas dos docentes refere-se às fragilidades sobre a política, como, por exemplo, o surgimento de problemas nas ferramentas disponibilizadas. Segundo o Professor 01, apesar de não ter recebido o computador portátil, soube de muitas lamentações sobre o mau ou curto funcionamento dos aparatos tecnológicos, sendo que a situação dos problemas ocasionados nos tablets foi bem pior.

Essa afirmativa entra em divergência com o descrito no documento, já que as ferramentas tecnológicas tinham uma proposta de garantia de até dois 02 (dois) anos de uso, porém no contexto prático a realidade foi outra. Outra fragilidade da política corresponde à escassez referente à assistência a esses materiais tecnológicos.

Dessa forma, percebemos que, mesmo tendo um técnico à disposição dos recursos, como consta no documento do Projeto, não foi suficiente para atender as demandas deixadas pelo Projeto. As burocracias existentes na organização do sistema de ensino acabavam prejudicando a possibilidade de consertos desses equipamentos. Era muita burocracia para pouca assistência e manutenção.

De acordo com o Professor 06, uma possibilidade de justificar o problema simultâneo e frequente nos aparatos tecnológicos proporcionados pelo Professor Conectado seria a numerosa quantidade de computadores construídos num mesmo período, uma vez que essa política foi desenvolvida em vários estados brasileiros.

Acreditamos que, em virtude da demanda dos aparatos tecnológicos, há uma significativa possibilidade de os problemas ocorrentes nesses equipamentos estarem relacionados às suas construções aligeiradas pela indústria que os fabricaram. Nesse sentido, por se tratar de uma grande quantidade de equipamentos tecnológicos, pode ter acontecido que a empresa não tenha dado a devida atenção no momento da produção dessas ferramentas. Não sabemos se esse fato é verídico, mas, diante dos discursos dos docentes entrevistados, é uma possibilidade a se pensar.

Ressaltamos a insatisfação destacada pela Professora 05, referente à falta de organização estabelecida no momento da entrega dos equipamentos tecnológicos disponibilizados pelo Projeto, principalmente, a do tablet, que, apesar de ter acontecido em

local mais elegante, o que submete uma expectativa de maior conforto aos educadores ali presentes, foi na realidade uma situação exaustiva e desagradável.

Questionados sobre a entrega dos notebooks e dos tablets, os Professores 02 e 04 enfatizam:

Eu cheguei lá na DIREDE aqui de Mossoró e disse, olha eu quero saber porque um colega meu aqui disse, vá lá na DIREDE porque eu fiquei sabendo que um colega professor de outra escola que entrou junto com você nessa segunda chamada desse concurso foi lá e recebeu o computador. Então, eu saí daqui, primeiro, peguei a declaração da escola, né, porque eu trabalhava aqui e fui direto para DIREDE. E lá na DIREDE, eu cheguei e disse: quero saber se eu posso receber o computador, porque eu fiquei sabendo que um colega recebeu e tal. [...] O rapaz foi lá olhar no estoque, e o computador foi repassado para mim. Eu assinei os termos e vi que não podia mudar o sistema, aquelas regras básicas que sempre vêm, já que é uma parceria né, uma parceria com o Linux, e tem que manter o Linux e tal. Assinei os documentos, os papéis estão guardados lá em casa até hoje, recebi o computador numa caixa e fui pra casa, mas ninguém passou, ô isso aqui é um computador do Projeto você tá recebendo por isso, porque você é professor, vai te ajudar nisso, nisso e nisso. Nem uma hora essa orientação foi dada pra mim. Eu apenas recebi fui pra casa, levei o computador pra casa e estou usando até hoje (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

Bom. Então, a entrega do meu computador portátil foi feita pela DIREDE mesmo, pela 12ª DIREDE. Eu entrei em contato com o pessoal pra saber se o Projeto Professor Conectado ainda valeria pra quem tivesse entrando depois de 2010, me disseram que sim, e eu recebi realmente pelas coordenadoras do Projeto lá na DIREDE. A entrega do tablet já foi realmente algo feito coletivo né, a gente teve um encontro, um momento num centro de convenção da cidade, eu acho que no Garbos, no centro de convenção do Garbos, onde todo corpo docente foi convidado em um dia específico para receber esses tablets. Então tinha muita gente, foi apresentado o projeto, tinha a presença do secretário e outras autoridades da educação, diretores e professores teve a oportunidade de receber ali coletivamente. Eu creio que todas as escolas foram convidadas, porque me parece que foi em apenas um dia, então todas as escolas foram convidadas. Quero pensar e até acredito que tenha acontecido de que nem todo mundo recebeu o tablet naquele dia, entendeu, porque ali era a entrega oficial. Depois, posteriormente, você poderia requerer junto a direção da sua escola ou até mesmo na DIREDE, o tablet, por não ter ido no dia específico (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

Os Professores 02 e 04 somente tiveram acesso aos notebooks cerca de dois anos após o desenvolvimento do Projeto, correspondendo ao ano em que foram convocados pelo concurso público do estado. Nesse sentido, como entraram na escola somente depois da política já efetivada, não participaram do recebimento coletivo que ocorreu no ginásio da UERN.

Os recebimentos dos notebooks pelos docentes aconteceram pela 12ª DIREDE. Já os tablets foram recebidos coletivamente junto com os demais professores no Hotel Garbos. É possível perceber na fala dos docentes que também não receberam informações adicionais sobre como deveria utilizar o computador. Foi alertado tão somente que deveriam manter o

Linux, conforme é exigido no documento do Termo de Recebimento Guarda e Responsabilidade (2010).

De acordo com as falas dos docentes, percebemos com mais precisão que não ocorreu, durante a distribuição dos equipamentos, uma proposta elaborada que possibilitasse formação direcionada a esses educadores, permitindo o auxílio para a utilização dos recursos nas ações docentes e que trabalhassem os objetivos do projeto.

Entendemos que a formação continuada é imprescindível na área educacional. Portanto, destacamos que a ausência de formação por parte não somente do Projeto Professor Conectado, mas também por qualquer outra política educacional, para a formação continuada de professores, tende a resultar em políticas com limitações. Acreditamos, pois, que não basta a disponibilidade dos aparatos tecnológicos, por parte dos órgãos governamentais, mas deve acontecer um acompanhamento constante para que a política se desenvolva de forma qualificada e alcance a sua finalidade educativa.

4.4 Sobre a forma como o Projeto Professor Conectado foi desenvolvido

O quarto questionamento buscou saber qual a visão dos docentes sobre a forma como o Projeto Professor Conectado foi desenvolvido. No tocante a essa questão, os Professores 01, 02, 03, 04, 05 e 06 apresentaram argumentos semelhantes:

Falho, porque não teve essa formação. Por exemplo, na questão dos computadores, tem-se uma ideia de que todas as pessoas sabem usar essa ferramenta, mas não é verdade. Então nós temos, na época dos computadores, tínhamos colegas que já estavam perto da aposentadoria, não tinham muito costumes de usar essas tecnologias, né? Então, alguns receberam, mas não sabiam como utilizar. Por exemplo, preparar *slides*, não sabiam utilizar o programa. Então, primeiro capacitar o professor para ele entender o que é o Projeto, quais os objetivos do projeto, pra depois manusear essa ferramenta. Foi muito falho isso aí. Alguns colegas, por exemplo, que utilizavam transporte coletivo, não traziam o computador para escola porque tinham medo de ficar na parada de ônibus, aí já entrava algumas questões sociais, da segurança pública da nossa realidade. Vai ficar com o computador lá na parada de ônibus, de repente. [...] Assim, eu acho que o projeto, ele foi e é necessário para a realidade, mas, infelizmente, ele assim como muitos outros projetos, ele começou de cima pra baixo, na minha opinião (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2015).

Eu acho que a ideia foi interessante. O Governo do estado dá a oportunidade do professor trabalhar com equipamentos, vamos dizer assim, na época, de última geração né, a tecnologia que poucos tinham acesso. A intenção do projeto era excelente, agora como ele foi desenvolvido, a julgar pelo que a gente tem hoje, eu digo a você, de todos os meus colegas que estão aqui trabalhando comigo, ninguém tá usando o tablet, porque não sabe ou talvez porque o tablet simplesmente não funciona. O meu, por exemplo, ele tá lá em casa desligado, não liga mais porque a bateria pifou. Já pedi pra escola pra mandar pro técnico, que o estado ia deixar um

técnico responsável para fazer os consertos, deixei aqui na escola pra consertar, deixei no final do ano, virou de um ano pro outro e quando eu falei com a diretora, ela falou não, eles disseram que já passou da garantia. Então, levei pra casa, tentei ajeitar por conta própria, mais ainda assim não está funcionando. [...] Essa formação do tablet realmente não teve, de como aplicar, pegar aqui e colocar e passar pro notebook e utilizar. Falaram lá que a gente ia encontrar bastante aula, ferramenta no portal do MEC, só era entrar, baixar. Só que os tablet apresentaram esse problema. [...] Os colegas preferem usar os celulares, porque o tablet realmente teve alguns problemas. Aí o computador eu já vejo eles utilizando, mas alguns aí quando olha para o meu e ver eu utilizando, eles dizem, o seu ainda tá vivo, pois o meu já se foi, já gastei tanto no meu, foi muito rápido. Reclamam da marca que foi escolhida, dizem que não era uma marca muito boa. Mas, a gente sabe que um Projeto desse são milhões envolvidos, então o estado também não pode dá uma marca que está em evidência, por exemplo, Del, Hp [...]. O estado não pode dá um computador numa marca dessas, porque é muito dinheiro público utilizado aí. Então, imagine aí quantos milhões não seriam. Então, escolheu uma marca mais acessível com parceria com o programa, mas a maioria mudou do Linux para o Windows, não ficou o Linux porque não teve formação para utilizar o Linux. Então, eles preferem, mesmo assinando tudo lá, os papéis né, preferem usar o Windows, porque realmente é complicado usar o Linux e não teve formação para aprender a usar [...] (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

[...] No meu caso, eu não tinha curso de informática e sem ter tempo de fazer na época, né? Então, acho que deveria ter trabalhado esse projeto bem antes as deficiências dos professores na área de informática, né, se tinha algum conhecimento, né? Eu acho que esse projeto é um projeto bom, porque tudo aquilo que vem pra melhorar a educação é louvável. Agora eu acho que deveria ter sido trabalhado de uma outra forma certo? Pra não ter essa deficiência que hoje eu tenho. Até nessa entrevista com você eu tenho, porque assim, a maneira como se deu foi dessa forma como eu estou te falando, né? Apenas de entregar um computador pra mim, que eu não conheço muito bem o instrumento, o equipamento, né? E pronto. Então assim, deveria ter sido trabalhado assim, com a realidade dos professores [...]. Eu sou prova, que tipo de aula eu dou para os meus alunos? Ou dava até então? Só aulas expositivas. No máximo o que? Um filme, um mapa, uma pesquisa bibliográfica. Aí de repente eu me vejo com um instrumento assim avançado [...] (ENTREVISTA PROFESSOR 03, FEVEREIRO 2016).

[...] inicialmente o projeto foi magnífico. O projeto veio pra realmente tornar até mais dinâmico essa prática em sala de aula. Bom para o professor e para o aluno. No entanto, [...] é como a gente conversou anteriormente, talvez a ideia da continuidade de uma formação né, naquela coisa de não só entregar o tablet e, ah beleza professor tá, agora você já pode planejar as coisas, belas aulas, suas aulas *show* aí, agora você já tem como fazer, não. Esse acompanhamento ele teria que ser feito né, tanto pra capacitação da utilização do aparelho como também pra manutenção. Eu já vi alguns colegas em relação ao notebook, principalmente, muitos colegas reclamaram do notebook ter falhado logo, rápido e dado o prego, vamos falar no nordestinês [risos], logo rápido e com o tablet também. Então assim, essa assistência de suporte técnico realmente a gente não tivemos de perto não. O tablet não tá funcionando, vamos lá na DIREC, vamos ver o que a gente pode fazer lá. Geralmente era assim ou você recebia um tablet novo e aí eles recolhiam e enviavam, eu acho pra Natal, para a assistência técnica, ou então, você recebia um tablet novo, no meu caso eu até me recordo, eu recebi um notebook novo porque o meu veio com o HD queimado, já de início, e nem ligava. [...] Eu fiquei com o novo e eles ficaram com o que não tava funcionando pra assistência técnica. Então eu acho que principalmente em relação a esse suporte técnico né, ficou a desejar demais. E também em relação à capacitação mesmo certo, acompanhar, ver como tá evoluindo, transcorrendo a coisa né. Depois da entrega a gente já tem já quase três anos, mais de três anos da entrega do tablet né, e o que vejo é que foi um projeto massa que foi entregue em 2012, beleza e pronto. Nesse exato momento, o meu notebook ainda funciona perfeitamente, mas o meu tablet não. É tanto que eu por conta própria, haja vista que não tinha mais como

recorrer a uma assistência técnica, eu procurei uma assistência técnica particular pra ver se eu conseguiria voltar a fazer funcionar. E aí eu acho que nesses dias eu vou tá recebendo ele de volta. Especificamente agora, aconteceu isso nesses dias atrás (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

Teria tudo para ser legal se tivesse tido, assim, um treinamento prévio. Como eu disse anteriormente assim, eu sei mexer com isso, mas eu conheço muitos colegas nossas que nem tiraram eles da caixinha, porque não sabem usar ou teve alguns que entregaram aos filhos pra ficarem manuseando porque, eles mesmos, não sabiam utilizar (ENTREVISTA PROFESSOR 05, MARÇO 2016).

Bom, a forma pra mim, não foi boa não. No meu ver foi sem os devidos cuidados necessários. Os computadores chegaram? Chegaram. Os tablet chegaram? Chegaram. Agora, procure saber quantos professores, hoje ainda, estão usando os computadores ainda, ou os tablet. Ninguém mais, praticamente. Você encontra quase ninguém usando mais, porque eu fui precisar usar para a escola recentemente, pra mim, pra cá, alguns programas não estão podendo entrar, não estão aceitando. Então quer dizer ele foi preparado para a educação, mas alguns recursos que vou usar não tá funcionando mais (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

Os professores ressaltam que o Projeto foi desenvolvido de forma inconsistente. Apontam como prejudicial o fato de não ter ocorrido uma assistência formativa para o bom desenvolvimento das ações que poderiam ser desenvolvidas pelo Projeto.

Por meio da fala dos entrevistamos, observamos que a falta de formação continuada prejudicou o uso das ferramentas tecnológicas por alguns docentes, principalmente, dos educadores que não possuíam total habilidade com os recursos tecnológicos disponibilizados pelo Projeto Professor Conectado.

Outro ponto analisado nas falas dos docentes, enfatizado com mais precisão na fala do Professor 01, refere-se à política, que foi efetivada de cima para baixo, uma vez que não ocorreu um atendimento voltado para a realidade dos sujeitos que trabalham diretamente com a política no contexto da prática, firmando-se, de certa forma, em uma proposta política centrada nas finalidades do estado.

Essa ideia apontada diverge com o defendido pela Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), pois, conforme destacado por Lopes e Macedo (2011, p. 252), a Abordagem dos autores “[...] se contrapõe a perspectiva estadocêntrica e abre possibilidades instigantes para o campo do Currículo”. Assim, acreditamos que o Estado não pode ser colocado como instância central na construção das políticas, uma vez que toda a sociedade influencia nessa construção.

Outra questão relevante ressaltada pelo Professor 01 diz respeito à situação do nosso contexto histórico atual, referente ao aumento da violência e da criminalidade, que acabam por privar os docentes desprovidos de transportes próprios a caminharem pelas ruas com essas

ferramentas por receio de serem assaltados. Isso acaba limitando também o uso desses equipamentos diretamente na escola onde trabalham.

Sob tal cenário, apesar das inúmeras ponderações relacionadas às limitações existentes no desenvolvimento do Projeto, de modo geral, os docentes classificam o Projeto como uma iniciativa interessante, satisfatória, pois acreditam que somente o fato de ter ocorrido a distribuição dos equipamentos tecnológicos para os docentes já é uma vantagem para a educação.

Concordamos com essa visão, uma vez que, para adquirir essas ferramentas por conta própria, cada docente teria que contar com uma condição financeira favorável, principalmente se pensarmos na época em que essas tecnologias foram distribuídas. Então, o ato de entrega dos recursos e o fato de possibilitar aos docentes o acesso aos recursos tecnológicos já se revelam como uma contribuição para a educação, pois, com as ferramentas digitais, os docentes podem receber novos sentidos para suas ações educativas, bem como estabelecer ressignificações por meio de adaptações e inovações no contexto da prática (MAINARDES, 2007).

No entanto, concordamos com Professor 02 quando destaca que, apesar da contribuição proposta pelo Projeto ao meio educacional, ficaram alguns aspectos a desejar. Assim, acreditamos que para que todos esses interesses sejam contemplados os professores deveriam ter recebido assistência continuada também no contexto da prática onde a política entra em ação por meio do trabalho dos docentes.

Outro ponto interessante apresentado na fala do Professor 02 é quando destaca que praticamente todos os professores mudaram o sistema operacional Linux para o Windows. Ao relacionarmos esse fato com o que defende o Termo de Recebimento Guarda e Responsabilidade (2010), observamos um desacordo, pois o documento propõe a não substituição do sistema operacional Linux, “podendo ser feito somente com licença original, no caso de programas proprietários”.

No entanto, defendemos que a mudança entre os sistemas educacionais por alguns docentes pode ser compreendida, se refletirmos sobre as fragilidades deixadas pela Política em seu desenvolvimento no contexto prático desses educadores. Entendemos que o Linux é um sistema pouco conhecido e pouco trabalhado pelos docentes, então, se já havia dificuldade de trabalhar com os computadores portáteis, distribuídos pelo Projeto, em face de todo o problema apresentado, imagina a dificuldade que não seria trabalhar com um sistema operacional para o qual esses profissionais não possuem domínios sobre os conhecimentos básicos.

Acreditamos que a adesão ao sistema operacional do Windows se colocou como possível alternativa para evitar a inatividade integral da ferramenta. Assim, ao analisarmos essa atitude a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), podemos afirmar que essa foi a forma encontrada pelos docentes para ressignificar as ferramentas tecnológicas, permitindo o uso em suas ações profissionais com significância no contexto da prática.

Um aspecto que nos chamou atenção na fala do Professor 03 foi a ausência da formação inicial básica para a utilização dos aparatos tecnológicos, o que dificultou ainda mais o seu relacionamento com os recursos digitais. Em primeiro lugar, ocorreu porque o Professor 03 pertence a uma geração não tecnológica. Até o recebimento das ferramentas pelo Projeto, o que sabia dos recursos digitais era somente sobre o que ouvia falar. Em segundo, destaca-se o desafio de ter que entrar nesse novo mundo onde as tecnologias predominam em todos os espaços e, sobretudo, no educacional.

Observamos que o Projeto Professor Conectado não teve um desenvolvimento favorável no que se refere à exploração aprofundada das ferramentas digitais pelos docentes, pois, ao ser desenvolvido, não conseguiu atender as necessidades dos educadores quanto às suas limitações sobre o manuseio das ferramentas tecnológicas. Dessa forma, não ocorreu uma formação consistente que possibilitasse conhecimentos de informática e que auxiliasse os professores na utilização dos equipamentos digitais distribuídos pelo Projeto.

Nesse sentido, a ausência da continuidade de assistência técnica e de formação continuada proporcionou ao Projeto Professor Conectado fragilidades na continuidade do seu desenvolvimento no contexto da prática. Percebemos que a articulação, com base na qual a política foi efetivada, não atendeu as necessidades dos docentes envolvidos.

Ao refletirmos sobre a perspectiva do Ciclo de Política de Ball e Bowe (1992), podemos pontuar que, de fato, não se verificou uma preocupação por parte dos órgãos públicos em atender a base local, ou o contexto local, onde essa política foi desenvolvida. Percebemos certa centralidade no interesse estatal, o que tende a afetar o bom desenvolvimento da política educacional, bem como a relação entre os órgãos públicos e os educadores que trabalham diretamente com a política.

A esse respeito, Lopes e Macedo (2011, p. 252) destacam:

As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes tetos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional.

É justamente essa “separação entre proposta e implementação” que a discussão defendida na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) procura “superar”. A metodologia do Ciclo de Políticas visa ir bem além da “noção de política como o que concerne às práticas convencionais da política institucionalizada nos governos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253). Procura mostrar que, uma vez influentes no processo de construção das políticas educacionais, todos os educadores devem ter suas finalidades respeitadas, posto que essas políticas educacionais precisam ser pensadas não somente para atender as necessidades da perspectiva universal, mas também as dos contextos locais onde essas políticas entram em ação e são ressignificadas de acordo com os sujeitos que com elas trabalham (MAINARDES, 2006).

Com base na realidade empírica e nas análises documentais, podemos notar certo distanciamento com o defendido pela Abordagem do Ciclo de Políticas no que se refere à forma como o Projeto foi desenvolvido. Essa realidade é percebida de modo mais consistente quando os docentes destacam a descontinuidade de assistência por parte dos órgãos responsáveis, bem como a ausência da formação continuada para esses profissionais.

Consideramos que não ocorreu o devido interesse contínuo, flexível, simultâneo e não fixado a um único ponto central, conforme apresentado nos contextos do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), sendo esses fatores fundamentais para a análise e o desenvolvimento da política educacional.

4.5 Sobre os cursos oferecidos pelo NTE

O Projeto Professor Conectado não proporcionou encontros formativos que subsidiassem a melhoria na utilização dos aparatos tecnológicos pelos docentes, conforme os entrevistados argumentaram em suas falas quando foi realizado quinto questionamento sobre os cursos oferecidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)¹⁷.

O NTE é sediado na Escola Estadual Jerônimo Rosado, Mossoró/RN. É o setor responsável por disponibilizar cursos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para os professores que atuam na escola da rede estadual de ensino, assegurados pela

¹⁷ Os Núcleos de Tecnológicas Educacionais “NTEs se configuram como ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados, para dar formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública (Estado e Município), no uso pedagógico, bem como na área técnica (hardware e software)”. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/nte.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

12º DIRET (MELO, 2013). Nesse sentido, o quinto questionamento procurou saber se os docentes têm participado dos cursos oferecidos pelo NTE. A esse respeito, os Professores 01, 02, 04 e 05 destacaram:

Pronto, esses aí eu acho assim, deficientes para os professores. Às vezes acontecem, mas os horários não são, não dá pra você conciliar muito bem. Eu participei de poucos. Já participei de alguns, mas não lembro especificamente o nome, lembro que foi quando começou a questão do sistema do SIGEduc, pra gente trabalhar as planilhas, transferir notas dos alunos, essas partes aí. Mais recente a escola recebeu a Louça Digital, então houve uma capacitação pra gente utilizar essa louça digital (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2016).

[...] Teve um curso aqui na escola que o pessoal veio pra falar sobre a Lousa Digital. Foi um recurso que chegou na escola também, que foram essas lousas, mas eu participei desse curso. A moça lá do estado chegou, explicou como é que usava a lousa e tal [...]. Que também é Linux, continua com o mesmo problema, o pessoal já todo acostumado com o Windows né? [...] Ela fez através desse Núcleo né, o NTE, como você falou, eu lembrei agora que ela falou sobre isso. Então ela veio e deu essa formação pra gente. Do tablet não teve essa formação só disseram o que tinha, mas para mexer no tablet, nada foi informado pra gente. Então, eu tenho essa questão por causa do tempo. [...] Certo, então teve essa formação, mas eu ainda tenho essa resistência por causa da falta de tempo e a própria escola tem a resistência de está preparando a sala pra receber a lousa porque o aluno é uma coisa inexplicável, a gente não entende o quê que se passa por alguns alunos. Eles simplesmente vão lá e arrancam o material que vai ajudar, vai deixar a aula mais dinâmica, aí eles ficam pedindo professor faz uma aula diferente, e quando a gente vai fazer, que tem essa possibilidade da lousa que inclusive o aluno pode ir lá no quadro, interagir com a lousa e tal né. A formação serviu pra isso também, os professores levantavam e iam participar e foi falado, olha, isso aqui pode ser utilizado para o aluno, fazer com que o aluno participe. Então, a formação no que diz respeito a lousa digital a gente teve, não teve do tablet e não sei do computador né. (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

Em relação ao NTE, converso que eu não participei de nenhum não. Acho que pela conveniência de horários também específicos, né. Outro dia até ocorreu o convite e tudo, mas eu não tive a oportunidade de ir participar não. A não ser, eu acho, que não foi o NTE que promoveu, mas lá atrás quando a gente recebeu os tablet, né houve um encontro, um encontro pedagógico, mas um encontro mesmo só pra gente se familiarizar com os aplicativos que os tablet proporcionariam para melhorar a prática do professor. Mas acho que não foi algo planejado pelo NTE não. Foi bem lá no início (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

A Professora 05, no que diz respeito à participação nos cursos oferecidos pelo NTE, enfatiza que “não. Eu costumo participar nos cursos mais específicos da nossa área” (ENTREVISTA PROFESSORA 05, MARÇO 2016).

A fala dos professores nos permite perceber a não participação deles nos cursos ofertados pelo NTE. Os Professores 01, 02 e 04 deixam claro que os cursos disponibilizados pelo Núcleo não têm sido suficientes para capacitar os docentes, pois seus horários coincidem com os horários de aulas, o que impossibilita a participação ativa dos educadores.

Outro ponto colocado como justificativa para a não participação dos cursos ofertados pelo NTE refere-se ao destacado pela Professora 05, quando aborda que não costuma participar desses cursos por se interessar por cursos mais específicos da sua área de formação.

Diferentemente dos Professores 01, 02, 04 e 05, o Professor 03 apresenta em sua fala uma participação ativa nos cursos formativos, fornecidos pelos Núcleos.

Esse processo de formação continuada é uma coisa que sempre acontece durante o ano letivo com seminários, cursos de formação para professores. Assim, durante todo processo. Toda a minha caminhada até hoje enquanto professor, graças a Deus, eu sou de uma geração que eu estou sempre me atualizando com cursos de formação. Agora principalmente com o ProInfo no meio da informática, né. Cursos à vontade para o professor entrar na era da informatização, né, e cursos também dentro da sua área específica, da área da história né. Alguns precisam que haja esforço por parte do professor em ir aos encontros, aos seminários, aos congressos, certo? Mas, sempre está sendo apresentado essa formação contínua, que só deixa de existir quando a gente ou se aposentar ou quando morrer. Na medida do possível, eu sempre participo, nunca deixei de participar não. [...] Os do ProInfo tinha alguns que eram ministrados aqui e outros que eram ministrados lá no Núcleo, certo? Eu participo muito mais desse do NTM da rede municipal, eu acho bem mais dinâmico os que acontecem ali na escola de artes. Como eu sou também da rede municipal, trabalho há 32 anos no município, eu posso participar dos dois, tanto dos cursos oferecidos pelo NTE quanto do NTM. Tanto faz, quando aqui não está tão bem administrado esses cursos, aí eu vou para os do município que eu acho bem mais organizados (ENTREVISTA PROFESSOR 03, FEVEREIRO 2016).

Vale ressaltar que o Professor 03 foi o que apresentou, por meio da sua fala, maior dificuldade no manuseio com as ferramentas ao ser questionado, anteriormente, sobre a forma como a política foi desenvolvida, alegando a ausência de formação como o aspecto principal que o inibiu desse uso.

No entanto, notamos em sua fala que este se classifica como um educador ativo e está sempre participando, envolvendo-se nos encontros formativos propostos tanto pelo NTE quanto pelo NTM¹⁸. Ainda assim, coloca a ausência de formação como empecilho para o manuseio das ferramentas.

Ao analisarmos o que o docente explanou, ficamos confusos, uma vez que surge esta indagação: como um docente se coloca como participante ativo dos cursos de formações continuadas, relacionadas aos usos das novas tecnologias, e apresenta ao mesmo tempo em sua fala tanta dificuldade para manuseá-las?

¹⁸ Assim como o NTE proporciona curso de formação para a utilização das escolas estaduais, o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) também propõe essa formação, contudo se volta para as escolas municipais da rede pública de ensino. O NTM é sediado na Escola de Artes do município de Mossoró /RN.

Na tentativa de alcançarmos esclarecimentos sobre essa questão, acrescentamos o seguinte questionamento: o fato de ter participado dos cursos oferecidos pelo NTE e do NTM não te ajudou no manuseio dessas ferramentas?

Para essa questão, o Professor 03 respondeu prontamente:

Não, não porque assim, por uma parte esses cursos eram bons, mas não atendiam as expectativas, porque assim, eu sempre queria aquela coisa, assim, bem básica de computação, sabe? Eu pensava que o ProInfo começava por isso. Mas não, já ia direto para fazer um blog, pelo menos nos cursos que eu participei, criar um blog, coisas mais avançadas, sabe? Por exemplo, esses cursos que vêm *online*, eu participei desses cursos *online*, que era para responder sobre drogas, essas coisas, então o básico eu não aprendi. Eu tô aprendendo o básico agora porque eu fui lá pra um curso de informática aqui da cidade. É uma escola de computação, porque no ProInfo, eu não aprendi essas coisas não [risos]. Vim aprender a ligar, desligar, ir para o Word, para o Excel, pra essas planilhas que aqui a gente trabalha, pra fazer um *slide*, uma coisa assim, eu aprendi nessa escola de informática, por conta própria (ENTREVISTA PROFESSOR 03, MARÇO 2016).

Somente após o questionamento extra, conseguimos entender o motivo de tantas participações nos cursos ofertados pelo NTE e pelo NTM e não ter ocorrido uma apreensão referente ao uso dos recursos por parte do docente de forma mais consistente, deixando claro que os cursos não o auxiliaram. O fato é que, como o Professor 03 não possuía conhecimentos iniciais sobre a informática, necessitava do curso básico de computação; no entanto, nos Núcleos do estado e do município, segundo o docente, somente aconteciam cursos já avançados. Diante disso, o professor ficava incapacitado de aprender sobre como manusear esses equipamentos. Hoje, o docente remete o que sabe acerca das novas tecnologias aos seus próprios esforços, devido aos cursos particulares de que vem participando.

Nesse sentido, observamos que o docente agiu de forma autônoma para aprender a utilizar o básico das ferramentas distribuídas pelo Projeto Professor Conectado. Essa foi a estratégia que o professor usou para ressignificar a sua ação educativa, bem como a política trabalhada no contexto da prática.

Questionado sobre a participação nos cursos oferecidos pelo NTE, o Professor 06 pontua que o

[...] NTE tem alguns cursos de computação, mas os cursos básicos, que eu já conheço. A maioria dos cursos que o NTE passou que é o básico, aprender a mexer no computador, esse aí eu já conhecia. Para alguns professores que não conheciam então aí já era sem problema nenhum, era melhor, bom pro professor, mas pra quem já conhece não tem avanço, você fica apenas com aquilo que já sabia. Então os cursos que o NTE propôs era o básico, básico do básico. Não era coisa mais aprofundada para trabalhar em sala de aula, e sim pra você aprender a mexer na máquina, o computador. [...] Então, os curso que eu fiz pelo NTE, a maioria não tive, assim, avanço de meus conhecimentos, porque eu já conhecia, a não ser alguns

programas que eles tinham que a gente passou a usar que tinha o Rived, que eu não conhecia, aí esses programas tudo bem. Tinham algumas falhas às vezes até de acessar com os alunos, até porque tinham alguns computadores que não estavam funcionando. Então, não tinha como estar constantemente utilizando esse material. Então, nessa formação do professor todo o aparato foi meu, claro com a ajuda da direção, porque o governo do estado não contribui com nenhum centavo para formação (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

Diferentemente da visão do Professor 03, o Professor 06 aborda que os cursos do NTE não são muito úteis pelo fato de proporcionar cursos básicos de computação, os quais, segundo o docente, já eram de seu conhecimento, portanto, não conseguia muito avanço sobre os conhecimentos tecnológicos, de modo que o máximo que conseguia era quando trabalhavam com programas específicos que auxiliavam no desenvolvimento das atividades.

Diante das falas dos professores entrevistados, é possível compreender que, mesmo com o auxílio dos cursos ofertados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para os docentes da rede estadual, não foi suficiente para suprir as necessidades das limitações acerca dos usos das tecnologias digitais existentes no Projeto.

Observamos que os docentes apontam vários motivos que lhes impossibilitam de participar dos cursos oferecidos pelo NTE, como, por exemplo, a inconveniência dos horários dos cursos; a falta de cursos direcionados às aprendizagens do curso básico de computação; a ausência de cursos preparatórios votados para o desenvolvimento de cursos mais avançados; bem como a não participação nos cursos por questões de interesses pessoais em participar em cursos mais específicos em que o docente é formado.

Ao analisarmos num panorama geral, percebemos que em alguns momentos das entrevistas praticamente todos os professores tocaram na questão da ausência de formação continuada por parte do Projeto como agravante primordial para a limitação na utilização dos notebooks e dos tablets disponibilizados pela política.

É possível perceber que, apesar de a ausência da formação continuada não ter atingido todos os docentes, pois alguns já se consideravam habilitados quanto ao uso das ferramentas, verificamos que, mesmo aqueles que se sentiram prejudicados com a inexistência dessa formação, apresentaram discursos na tentativa de justificar a não participação nos cursos gratuitos, disponibilizados pelo NTE, que viabiliza a aprendizagem da utilização das TIC.

Essa questão nos levou a refletir se o problema consiste realmente na falta de formação como limitadores do uso desses recursos, ou na disponibilidade e/ou interesses que os docentes possuem em participar ativamente das capacitações formativas oferecidas pelos órgãos governamentais. É uma situação a se pensar.

Nesse sentido, concordamos com a visão dos professores, quando destacam a relevância da formação continuada, e defendemos que os órgãos públicos, ao idealizarem uma política educacional, devem fornecer assistência, pois entendemos que:

Um dos fatores primordiais para a obtenção do sucesso na utilização da informática na educação é a capacidade do professor perante essa nova realidade educacional. O professor deve estar capacitado de tal forma que perceba como deve efetuar a integração da tecnologia com a sua proposta de ensino. Cabe a cada professor descobrir a sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, pois, como já sabemos, não existe uma forma universal para a utilização dos computadores na sala de aula (TAJRA, 2012, p. 98).

É importante enfatizar que é imprescindível a existência de uma formação continuada que auxilie o professor na utilização das ferramentas digitais em sua ação educativa. Assim, além do investimento nos cursos de formação, deve ocorrer ainda, por parte dos órgãos públicos, a assistência das políticas educacionais que são efetivadas nas instituições escolares, acompanhando e avaliando a forma como essas políticas vêm sendo desenvolvidas no contexto da prática. É necessário enfatizar que se deve atender não somente as fragilidades apresentadas por elas, mas também as necessidades dos sujeitos responsáveis por colocá-las em ação.

Devem, assim, atentar para os contextos que permeiam não somente os docentes, mas também o espaço físico da escola, a estrutura e o contexto social, pois todos eles exercem influências significativas sobre as propostas, as construções e os resultados e efeitos dessas políticas educacionais (BALL; BOWE *apud* MAINARDES, 2006).

No entanto, acrescentamos ainda que não cabe apenas aos órgãos públicos propor esses momentos de formação continuada, mas também aos docentes tomar uma postura crítica e autônoma no que diz respeito a procurarem também por si sós. Conforme argumenta Kenski (2012, p. 44),

[...] é preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além, começar a criar novas formas de uso e, daí, gerar outras informações. Essas novas aprendizagens, quando colocadas em prática, reorientam todos os nossos processos de descobertas, relações, valores e comportamentos.

Ao se colocar como constante aprendiz, o docente consegue aprimorar os seus conhecimentos na busca de novos saberes que possam contribuir e auxiliar na sua ação educativa, principalmente se refletirmos sobre as aceleradas transformações que a sociedade

atual estabelece. Assim, aumenta-se ainda mais o constante desafio de nos mantermos atualizados com as novas informações que nos permeiam.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as respostas apresentadas pelos docentes entrevistados referentes às questões analisadas neste capítulo, podemos ponderar que, no contexto da prática, a política ganhou uma efetivação verticalizada, na medida em que, na prática, não atendeu aos processos defendidos na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992). Chegamos a essa conclusão pelo fato de não ter ocorrido uma atenção direcionada aos interesses de todos os indivíduos envolvidos no desenvolvimento dessa política.

Enfatizamos ainda que, no decorrer da análise do texto, algumas discordâncias foram levantadas referentes ao que consta no documento do Projeto Professor Conectado e ao que, de fato, ocorreu no contexto da prática. Realçamos a relação entre o documento e o que acontece na prática não para denunciar irregularidades e incumbências nas práticas desses educadores, até porque compreendemos que o motivo principal de tais atitudes corresponde as limitações e descontinuidades que a proposta do Projeto Professor Conectado apresentou nos contextos educacionais analisados. Contudo, assim o fazemos para percebermos as novas ressignificações que essa relação pode possibilitar quando o Projeto é trabalhado no contexto da prática.

Não estamos com isso enfatizando que tudo o que foi proposto para o Projeto pode ser analisado como um fracasso, mas chamamos a atenção para as demandas pendentes do Projeto, que deixou a desejar em alguns aspectos, e para as estratégias que os docentes tiveram que desenvolver para sobressaírem das fragilidades apresentadas pela política, além dos novos sentidos que a própria política estabelece para os docentes.

5 RESSIGNIFICAÇÕES NAS AÇÕES DE DOCENTES A PARTIR DO PROJETO PROFESSOR CONECTADO

Apresentamos neste capítulo as ressignificações desencadeadas nas ações dos docentes, no contexto da prática, a partir do Projeto Professor Conectado na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992).

Para tanto, refletimos acerca dos discursos dos entrevistados sobre alguns questionamentos. Em primeiro lugar, buscamos saber: como era o desenvolvimento das suas ações docentes antes da chegada do computador como recurso tecnológico? Em segundo, como o docente tem construído as metodologias da sua ação educativa a partir do uso das ferramentas proporcionadas pelo Projeto? Em terceiro, levando em consideração a maneira como o computador portátil e o tablet são utilizados nas ações dos docentes, vocês os consideram um recurso pedagógico? Por fim, em quarto, quais os novos sentidos/ressignificações ocasionados em sua ação docente a partir do Projeto Professor Conectado?

5.1 O notebook e o tablet como recursos pedagógicos

Ao serem indagados sobre como era o desenvolvimento das suas ações docentes antes da chegada das ferramentas oferecidas pelo Projeto, como recursos tecnológicos, os Professores 01, 02, 04, 05 e 06 ressaltaram:

Antes eu já tinha né? Mas, falando de uma maneira geral, ela melhora a sua aproximação nesse mundo com o aluno. O aluno tá conectado o tempo todo, o tempo todo ele tá ali. O aluno tem o celular em sala, ele tem internet, bônus, né? Então o que traz essa ferramenta é de aproximar mais o professor do aluno. [...] Já utilizava. Agora assim, do ano passado para cá a gente tem utilizado ainda mais porque a escola tá com um número bem maior de *data show*. Antes ficava aquela disputa de reservar, porque eram vários colegas, agora a gente tá com um número bem maior e tá mais fácil (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2015).

Bom, essa daqui é uma questão que você vai ter uma comparação melhor com quem não tinham nada antes né. Eu já tinha computador, então não mudou nada. A minha metodologia já era a mesma [...]. Já entrei com computador, eu já tinha o computador, mas em 2011, por exemplo, eu dava aula pelo quadro, porque a escola não tinha *data show*. Então, eu só não usava o computador porque na escola não tinha *data show*, porque se tivesse eu já tinha começado com *data show*. Mas preparava as aulas nos *slides* assim, e dizia nossa eu queria tanto usar o *slide*, mas, não posso, porque lá não tinha. Mas eu já usava o computador pra fazer pesquisa, pra estudar pra poder dar aula na escola, eu já tinha essa metodologia antes de receber o computador do estado (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

Pronto, então assim, antes do Projeto Professor Conectado eu não era professor de escola pública né. Eu sempre fui professor de escola privada e a partir de 2011 eu entrei na escola pública. Já na escola privada em 2010 a gente já utilizava de algumas ferramentas como estas, porque a estrutura da escola privada nos fornece. [...] Então, eu já ingressei dentro do Projeto Professor Conectado. As escolas já tinham recebido e eu achei muito massa aquilo, porque até então a visão que a gente tem de escola pública é sempre de algo extremamente atrasado, retrógrado, dos equipamentos, na prática, das estruturas. [...] Depois a gente descobre que muita coisa precisa ser melhorada, mas que a coisa tá em evolução, tá em transformação, lenta, mas tá. [...] Eu sempre utilizei em sala de aula. Evidentemente no meu início da prática docente, mesmo assim, lá pra 2005, em algumas escolas pequenas que eu pude atuar, que ainda não tinha essa estrutura, aí a gente, evidentemente, tem que trabalhar pra desenvolver estratégias do possível ali, tradicionais mesmo, né. Essa coisa de usar muito o livro, copiar no quadro, fazer rodas de discussão que elas são importantes até hoje, mas evidentemente que depois que eu tive acesso a essas ferramentas, ainda na escola privada, deu pra fazer uma comparação de como elas conseguem alavancar mais rapidamente o conhecimento. Embora, eu gostaria de frisar isso, muitas coisas de metodologias e de métodos considerados tradicionais são importantíssimos e às vezes, dependendo da aula, até mais eficazes do que o uso da tecnologia [...] (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

Já usava. É pesquisa e a própria montagem de *slides*. [...] mas, antes era mais precário, a gente se limitava a muita coisa né, só em cortar um cartazinho, uma figurinha, já era mais complicado. Melhorou até o planejamento, eu acho (ENTREVISTA PROFESSORA 05, MARÇO 2016).

[...] meu uso não mudou em nada, praticamente em nada, porque eu já usava, então não teve mudança nenhuma. Até certo ponto eu posso dizer isso a você que foi um problema pra mim. Às vezes, porque eu trazia o material pra usar, do estado, e tava tendo problema, terminei tendo que trazer o meu computador pra dar aula, porque o do estado não foi suficiente. Quer dizer aqui, veio do governo federal, mas não teve um suporte, era pra ter um técnico, o computador do estado deu um problema, então é pra ter um técnico específico do estado para fazer uma avaliação ou passar nas escolas e passar alguma informação, não teve, a gente teve que se virar. Então em termo de complemento de minha aula, não teve porque eu já usava. Provavelmente pra outros professores tenha tido. [...] Já usava antes de chegar, já usava sim o computador. E a partir do momento que ele chegou foi mais um acréscimo né, por isso que eu digo que não houve tanto impacto. Talvez tenha tido impacto para outros, mas comigo não teve (ENTREVISTA PROFESSORA 06, MARÇO 2016).

De acordo com a fala dos Professores, percebemos que os docentes já possuíam e utilizavam as ferramentas, especificamente o notebook, antes da efetivação do Projeto em suas escolas.

O Professor 01 ressalta em sua fala que o Projeto veio proporcionar na ação docente uma “aproximação”, até então inexistente, do docente com os seus alunos dentro desse mundo tecnológico. Nesse sentido, caminhamos nas ideias de Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 7), quando destacam que, por meio das tecnologias,

Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas online, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno.

Nessa perspectiva, de acordo com Moran (1995), compreendemos que, para o Professor 01, os aparatos tecnológicos disponibilizados pelo Projeto proporcionaram um elo de aproximação significativo entre docentes e discentes, pois os professores que não tinham acesso ou que não eram familiarizados com as ferramentas, mas que se mostravam abertos às possibilidades de aprender, tiveram a oportunidade de conhecê-las por meio da ação dessa política.

Ao analisarmos a fala do docente, verificamos que na época do desenvolvimento do Projeto era comum existirem profissionais da educação que não possuíam total domínio sobre esses recursos digitais, por falta tanto de conhecimentos como de condições financeiras em adquiri-los. Após a chegada do Projeto, os docentes que aderiram a sua proposta passaram por mudanças positivas nas suas práticas educacionais.

Assim, concordamos com Kenski (2012, p. 18), quando enfatiza que “a educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias”. Dessa forma, uma vez inserido no contexto educacional, o docente torna-se mediador de múltiplos conhecimentos existentes na sociedade.

Entendemos que as ferramentas tecnológicas, uma vez inseridas e trabalhadas no âmbito educacional, têm o poder de aproximar as realidades contextuais entre docentes e discentes. Nesse contexto, têm a capacidade de articular na prática o conhecimento que o aluno traz do seu contexto social com os assuntos a serem trabalhados em sala de aula.

Uma questão que merece destaque nas falas dos Professores 01 e 02 quando enfatizam o aumento do uso das ferramentas, sobretudo, do notebook, no contexto da prática da instituição escolar, devido à aquisição de novos aparatos tecnológicos, como, por exemplo, *data shows*. Compreendemos que a existência desses novos recursos digitais na realidade das escolas pode ser pontuada como complementos para o uso das ferramentas disponibilizadas pelo Projeto, pois, antes, a prática da utilização dos notebooks na ação do docente em sala de aula ou na escola como um todo era rara, em virtude da ausência de aparatos tecnológicos que subsidiassem o uso dessas ferramentas.

Nesse sentido, consideramos que a incorporação de outras políticas educacionais, viabilizadoras de recursos tecnológicos, coloca-se como imprescindível, uma vez que a junção das suas ações pode ser definidora para as ressignificações dadas pelos docentes em suas práticas educativas, pois, como podemos perceber, a associação dos aparatos tecnológicos disponibilizados por políticas educacionais diferenciadas melhorou significativamente o uso das ferramentas distribuídas pela política do Projeto Professor Conectado.

Consideramos, assim, essa junção como uma ressignificação encontrada pelos Professores 01 e 02, adaptando e associando o uso de aparatos tecnológicos disponibilizados por diferentes políticas educacionais em prol da melhoria das suas ações educativas. Essa sistematização acaba por minimizar algumas fragilidades apresentadas por essas políticas, ou seja, uma vez trabalhada de forma articulada, uma política acaba subsidiando as limitações de uso da outra.

Na fala do Professor 02, é possível percebermos ainda que as ferramentas distribuídas pelo Projeto Professor Conectado têm lhes sido úteis para a construção do seu plano de aula, para pesquisas e até mesmo *slides*, perpassando o contexto da realidade da sala de aula.

Concordamos com Kenski (2012, p. 44), quando destaca que “a presença de uma determinada tecnologia pode introduzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”. Assim, acreditamos que, independentemente do contexto no qual é estabelecida essa organização, as tecnologias digitais, nesse caso, o notebook, favorecem ao educador múltiplas possibilidades de usos para a sua ação educativa, mesmo estando em diferenciados contextos sociais.

O Professor 04 nos chama a atenção em sua fala, quando se refere à sua capacidade de se adaptar às realidades dos espaços educacionais em que trabalha ou já trabalhou, pois se deteve em desde as aulas expositivas com base na tendência tradicional, colocando-a como também relevante, até em aulas mais dinâmicas com o uso dos recursos tecnológicos, criando estratégias de ensinos, de acordo com o que é oferecido pelo contexto educacional.

Ao analisarmos a fala do Professor 04, percebemos certa satisfação por vir acompanhando a evolução tecnológica pela qual a escola pública vem passando por meio de propostas advindas de políticas educacionais que proporcionam a disponibilidade das ferramentas digitais, apesar das limitações existentes.

No discurso da Professora 05, notamos que, apesar de fazer uso das ferramentas disponibilizadas pelo Projeto antes da chegada dessa política na escola, pontua que o uso das ferramentas era bem mais difícil e limitado. Após o Projeto, ocorreu uma melhora na utilização das tecnologias, facilitando a construção das atividades, o desenvolvimento dos planejamentos e até mesmo a realização de pesquisas via internet. Entendemos, desse modo, que o Projeto possibilitou uma abertura para as atividades com finalidades educacionais da docente.

Ao refletirmos sobre a fala do Professor 06, observamos que sua prática docente não sofreu alterações positivas após a aquisição dos tablets e dos notebooks, haja vista já possuir uma prática educativa baseada na utilização dos equipamentos tecnológicos disponibilizados

pelo Projeto. Aponta ainda que os recursos recebidos, na maioria das vezes, colocavam-se mais como um problema do que mesmo como contribuintes, pois quase sempre que precisava do auxílio desses equipamentos acontecia algum problema, atrapalhando o desenvolvimento da sua aula. Logo, percebemos que o Projeto não proporcionou muitas significâncias na ação do docente.

O Professor 03, diferentemente dos demais, foi o único que não utilizava o computador antes do Projeto. Ao ser indagado sobre o uso dessa ferramenta, explanou o seguinte:

Bom, como eu já falei, antes as minhas aulas sempre foram aulas expositivas, né? Mas, por serem expositivas, não significava dizer que eram ruins não, certo? Pois eu procurava dinamizar de alguma forma, também repartindo o conteúdo para que os alunos estudassem e cada um mostrar. Tinha um dia de aula que só eu falava, mas os alunos também falavam, certo? Mas, eu digo assim, só eu que ia explicar o conteúdo. E tinha momento em que o aluno ia explicar o conteúdo também, certo? Mas, pra isso, eu tinha que orientar. Tinha temas que eles nunca tinham se deparado, então, como é que eles iam explicar? Então, primeiro eu dividia os grupos e dava uma orientação para eles poderem explicar na sala. Então, apesar de ser um tipo de aula tradicional, nunca deixou de ser dinâmica. Eu trabalhei muito assim e não teve nenhum problema para os alunos aprenderem. E agora que eu tô trazendo o novo, né? O novo tudo é bom, né? Quem é que não gosta de dar aquele *show* com o *data show*? [risos]. Todo jovem gosta né? Então melhorou e vai melhorar daqui pra frente, tanto na minha visão enquanto professor, quanto na dos alunos, é recíproco. É algo que eles querem, o conhecimento, o ensino/aprendizagem, a própria relação professor-aluno. Ora, teve um aluno que me viu na outra escola e perguntou, você usa computador? Eu disse assim: por que não uso? Ele disse: porque o senhor já tem uma certa idade. Eu disse: e só quem usa é gente jovem é? [risos]. Aí, assim a relação professor-aluno com o computador, com os recursos tecnológicos, isso ajuda, enriquece, né? Contribui bastante para que as aulas fiquem interessantes. [...] então, eu nunca, somente a partir do projeto me instiguei a entrar nesse mundo (ENTREVISTA PROFESSOR 03, FEVEREIRO 2016).

O Professor 03 deixa claro que antes não possuía essa prática em suas aulas, colocando-se como um docente com algumas perspectivas “tradicionais” referentes às aulas ministradas com o auxílio das tecnologias.

Observamos que a formação do docente não foi firmada num período em que as tecnologias eram tão predominantes quanto atualmente. Nesse sentido, a ausência da influência tecnológica na formação do educador o levou, por muito tempo, a não se sentir estimulado com os recursos digitais, preferindo aderir ao modelo de ensinos tradicionais.

No entanto, chamamos a atenção e realçamos que essa situação não é uma regra a ser seguida, pois é provável que existam professores que foram formados nas bases tradicionais e que não sentiram dificuldades com o uso dos recursos tecnológicos, tornando-se fortes adeptos do uso das ferramentas digitais na sua prática docente.

Nesse contexto, desejamos enfatizar que, às vezes, a nossa formação profissional tende a ser refletida em nossas ações educacionais. Assim, o fato de o docente ter sido formado em um contexto educacional em que as tecnologias não eram utilizadas com a mesma frequência que se usa na atualidade poderá ter ocasionado certo atraso na adesão de alguns docentes no que se refere ao manuseio das ferramentas na sua ação educativa.

Porém, vale ressaltar que na sociedade atual não há mais condições de o educador ficar totalmente de fora do conhecimento tecnológico, tendo em vista que os alunos pertencem a uma geração cada vez mais ativa quanto ao uso desses equipamentos. A esse respeito, Tajra (2012, p. 102) destaca:

Estamos diante da geração Net, Geração Digital, Geração Rede. As crianças já nascem lidando com brinquedos que possuem botões, com circuitos eletrônicos e integrados. Diante dessa realidade, o que muitas vezes acaba ocorrendo é uma versão de autoridade. A criança, por deter o conhecimento, impõe a sua intenção [...].

Percebemos, pois, a relevância que o Projeto proporcionou à ação do Professor 03, pois permitiu que ele identificasse a necessidade do uso das tecnologias no âmbito educacional. Assim, podemos afirmar que a partir da iniciativa dessa política o docente começou a abrir possibilidades de aprender mais sobre as ferramentas tecnológicas, bem como a utilizá-las em sua prática profissional.

5.2 As metodologias construídas a partir do Projeto Professor Conectado

No segundo questionamento, procuramos investigar como os docentes têm construído as metodologias da sua ação educativa a partir do uso dos recursos proporcionados pelo Projeto. Sobre essa questão, o Professor 01 declarou:

[...] No meu caso eu trabalho na área de história, então eu sempre utilizo a questão da internet para a questão da contextualização. Por exemplo, vou pegar um exemplo bem dentro da minha área, vou pegar o primeiro ano que eu trabalhei, o feudalismo, vou pegar lá da idade média. [...] A ideia é a gente começar ver as reportagens que vêm saindo, o que tá acontecendo em nível de relações de trabalho, pra poder trabalhar lá no feudalismo. Então, pegando essas ferramentas, uma coisa que eu gosto de usar muito são imagens. A imagem ela chama muito a atenção do aluno. Então você pega lá as imagens atuais e vai voltando até chegar aquele conteúdo que parecia tão distante da relação servo, senhor feudal, né? Então, mudaram os contextos, mas, é só fazer a ligação através das imagens que tem, você vai trabalhando. Então, são essas ferramentas que eu utilizo na minha realidade, é dessa forma. Na minha área é a questão da contextualização que melhora a forma de trabalhar contextualizado por meio da internet que tá aí compartilhando, às vezes, de forma positiva ou negativa, mas mostra tudo que tá acontecendo. [...] Trabalho nas

aulas, com a questão de *slides*, a questão de imagens, acho que chama muito a atenção dos alunos. Colocar eles mesmos para produzirem. [...] vídeos, buscam na internet, a utilização mesmo do dia a dia. Pra não ser aquela aula tão distante da realidade deles. Eles vivem uma boa parte do tempo deles, aqui é uma escola somente de ensino médio, então estão naquela faixa de idade que a gente percebe quando eles chegam no outro dia que ele passaram a noite todinha na internet. Eles estão muito ligados nesse mundo aí. É o que eu já falei em outras questões, aproximou muito da escola, né? E os professores que quiseram passaram a fazer parte dessa realidade do aluno. [...] Às vezes eu fico questionando eles, eles não conseguem entender o mundo sem a internet, sem o computador. Pra eles, antes disso não existia nada. Então afirmo, os professores que entraram nesses recursos, eles se aproximaram mais dos alunos (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2015).

Com base na fala do Professor 01, notamos como os aparatos tecnológicos podem contribuir para a ação educacional. Isso ocorre principalmente quando pensamos na elevada predominância que as tecnologias digitais possuem na sociedade atual, influenciando os mais diversos contextos sociais, dentre eles, o educacional, em que os alunos, na maioria das vezes, possuem total domínio sobre esses equipamentos.

Nesse sentido, observamos que o docente está a par dessa realidade tecnológica que perpassa toda a sociedade. Ciente das mudanças, o professor procura desenvolver uma prática educacional associada às tecnologias digitais, aproveitando, portanto, o conhecimento tecnológico que os alunos trazem de outros meios para trabalhar no sentido de proporcionar o aprofundamento dos conteúdos.

Entendemos que, quando a escola e seus profissionais têm a preocupação de trabalhar as tecnologias digitais a partir da realidade dos discentes, aumentam as possibilidades da concretização de uma aula mais atrativa e instigante. Por esse viés, caba por integrar os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com Tajra (2012, p. 46), quando chama a atenção: “O que define a atuação de uma escola quanto ao uso da informática é como a tecnologia está sendo utilizada: se integrada aos interesses educacionais e de formação dos alunos”. Dessa forma, entendemos que o docente busca construir suas aulas se apoiando numa metodologia que permite a contextualização dos conteúdos trabalhados, vinculados e adaptados à realidade atual em que o aluno vive.

Assim, os recursos tecnológicos auxiliam na construção metodológica contextualizada do docente, por meio de *slides*, imagens, vídeos, pesquisas em rede, com o uso da internet. Esses elementos são importantes tanto para a aquisição de conhecimentos, informações e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelo docente quanto para auxiliar no processo da autoaprendizagem do aluno como autores de suas próprias construções.

Sobre o mesmo questionamento, o Professor 02 destaca:

[...] o computador ele lhe dá infinitas informações, [...] dá acesso à internet, dá acesso a programas para fazer apresentações, que é o *slide*, você consegue fazer uma apresentação em *slides*. Sem o computador, você terá de preparar sua aula no papelzinho né. Você vai olhando lá para o seu material didático e vai olhando no papel fazendo, escrevendo, colocando os exemplos e na hora da aula leva o papel e vai fazer como tá no papel. Mas, nessa aula seria melhor aquele desenho, aquela figura, então, o professor ele não é, vamos dizer assim, o Pablo Picasso, ele não vai desenhar a figura sempre como ele quer que apareça, né, pra ilustrar o que o aluno precisa ver. Às vezes, vai fazer uma molécula, no caso de química, o aluno não entende por que ele não consegue tirar a molécula do quadro e enxergar como se ela tivesse na frente dele. Com o computador, o meu planejamento, eu vou fazendo a apresentação no *slide*, na mesma hora eu já vou pesquisando na internet, já vou buscando imagens, já vou buscando animações em 3D, onde a molécula ela fica girado na tela, e aí o aluno consegue ter aquela noção de espaço, ele consegue ver como aquela molécula fica no espaço. Então, ele tem me ajudado no planejamento. Vamos dizer assim, a partir do momento que eu tive o computador, aumentou cem por cento, as melhorias que um computador pode gerar para um professor. Quando ele aprende a utilizar no seu planejamento, ele vai mais rápido. [...] Então, isso facilita muito mais a elaboração do planejamento porque tem ali a internet que você pode fazer uma pesquisa, em que você demoraria mais se você fosse fazer por meio físico, se você usar os livros pra fazer seu planejamento certo. Assim, é uma melhoria fantástica, poder trabalhar com o notebook pra fazer seu planejamento para aplicar é uma ferramenta excepcional (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

O Professor 02 deixa claras as vantagens que o computador trouxe para sua ação docente. Por meio do recurso adquirido, o docente passou a planejar e organizar as suas aulas com mais facilidade e agilidade, estreitando a corrida entre o espaço e o tempo. A esse respeito, Moran (1995, p. 3) defende que “cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação e organização com o tempo e o espaço”.

O uso do computador na metodologia das aulas trabalhadas proporciona aos alunos uma visão mais próxima e uma noção mais real de determinadas temáticas. Nesse sentido, o Professor 02 acredita que o computador estabeleceu vantagens incalculáveis não somente durante o planejamento, mas também quando do desenvolvimento das aulas, pois, na medida em que apresenta o conteúdo por meio de *slides*, pode aprofundar uma temática com o uso da internet, fazendo pesquisa, detendo-se em imagens com animações que oportunizam um sentido mais real.

Ainda, o Professor 02 defende que a internet possibilita a aquisição de maiores informações e de conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. Auxilia o trabalho do docente como mediador do processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para a construção da metodologia a ser utilizada.

Reforçamos essa ideia com o posicionamento da Tajra (2012, p. 126), ao pontuar que “a internet apresenta-se como mais um dos motivos das necessidades de mudança do papel do professor. Ela é uma oportunidade para que professores inovadores e abertos realizem as mudanças de paradigma [...]”.

Questionado sobre como vem construindo as metodologias da sua ação docente, o Professor 03 enfatiza:

Como hoje eu estou desenvolvendo mais no sentido de aprender a utilizar e trabalhar com o computador, com os aplicativos que lhes são oferecidos, o Word, Power Point, o Excel, então, hoje eu procuro de alguma forma estar sempre trazendo no meu planejamento, seja com filme, né? Também eu coloco dentro daquele equipamento que vem com *data show*. No próprio *data show* que a gente tem aqui na escola [...]. Na construção dos *slides*, na pesquisa, então, não tem nem como fugir hoje disso. Já está tão enraizado na vida da escola que não cabe mais o planejamento sem o uso do equipamento tecnológico, né? [...] eu uso assim nesse sentido, para preparar minhas aulas [...]. Então eu preparo minhas aulas, com *slides* e ali depois que eu monto, por exemplo, essa é minha aula se eu vou falar sobre o feudalismo, eu monto os pontos principais intercalados com o cenário, com ilustrações, aí fica uma coisa mais interessante e ajuda o aluno a compreender melhor do que se você colocar só a escrita. De repente você coloca desenhos, monumentos, fica bem mais interessante. E também eu uso na pesquisa [...] pra fazer uma atividade de seminário. Uso também com os alunos para eles fazer trabalhos digitados já dentro das normas (ENTREVISTA PROFESSOR 03, FEVEREIRO 2016).

Em princípio, é possível perceber por meio da fala do Professor 03 certa limitação no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos, devido a estar num processo de adaptação quanto ao manuseio dessas ferramentas. No entanto, reconhece, principalmente, que não tem como “fugir” dessa realidade atual, em que as tecnologias estão cada vez mais presentes no contexto escolar, de modo que deve buscar se adaptar ao trabalho com essas ferramentas.

Apesar das limitações, o Professor 03 procura planejar suas aulas com o auxílio do computador, detendo-se na construção de *slides* e de imagens ilustrativas no intuito de facilitar a compreensão do aluno sobre determinados conteúdos e por meio da pesquisa em rede.

Já o Professor 04 apresenta uma metodologia interessante e um pouco diferenciada, como consta em sua fala:

Perfeito. Então pronto, existem assim, eu vou poder considerar três formas metodológicas interessantes que eu sempre uso com o notebook e com o tablet. Primeira delas é organizar algumas aulas em PowerPoint né, que é o programa que a gente utiliza os *slides* para apresentação, muita gente já faz isso. A segunda ferramenta interessante é aquela acoplada ao ambiente virtual que eu sempre utilizo com o computador para as pesquisas em sala de aula. Às vezes, a gente tá estudando história em um determinado assunto que nos foge do livro, especificamente, então com o computador, com os programas corretos e com o ambiente virtual, a gente pode fazer uma pesquisa ali. Então é meio que levar os alunos a serem

pesquisadores também [...]. Existe uma terceira metodologia, que essa, na realidade, ainda está no início pra mim e eu ainda estou aprendendo, que é tentar relacionar as minhas práticas docentes como professor de história e a utilização de jogos *online*. Então, essa terceira metodologia ainda está muito incipiente, porque eu ainda estou aprendendo um pouquinho, selecionando que tipo de jogo, que jogo é esse que eu poderia trabalhar em sala de aula com os meninos que poderiam fazer eles aprenderem alguma coisa em história, que sabemos já previamente que eles curtem jogos *online*. A lógica seria: pra que eu pudesse pôr em prática essa metodologia seria preciso que todos estivessem conectados. Todos conectados. E aí realmente esse pode ser um futuro próximo para escola. Conectar todos, todos com tablet ou todos com notebook não sei né, ou de repente computadores numa sala de informática em redes que a gente pudesse levar os alunos pra lá e praticar isso.

O Professor 04 pontua três formas metodológicas que vem utilizando após o recebimento dos equipamentos tecnológicos. A primeira estaria relacionada ao uso em si dos *slides* e do PowerPoint, o que requer certos conhecimentos básicos sobre as tecnologias para a realização dessas atividades, pois “um dos fatores que trazem segurança para o professor num ambiente de informática é o conhecimento das ferramentas básicas de operação do computador. É importante que o professor aprenda os principais recursos do Windows, Word, Excel, PowerPoint [...]” (TAJRA, 2012, p. 99).

A segunda metodologia trabalhada pelo docente está direcionada ao ambiente virtual na realização de pesquisas. Vale ressaltar que o trabalho educacional com o ambiente virtual requer a aquisição de conhecimentos tecnológicos tanto por parte do docente quanto do aluno. Além disso, o ambiente a ser trabalhado com esses recursos didáticos deve ser contemplado com a internet, pois as atividades trabalhadas são, normalmente, desenvolvidas por meio do seu auxílio. Uma vez atendidos esses requisitos, os ambientes virtuais podem oferecer “[...] aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas” (KENSKI, 2012, p. 95).

Já a terceira forma se apresenta mais como perspectiva metodológica a ser pensada e desenvolvida pelo docente em sala de aula e se difere de todas as metodologias utilizadas pelos demais docentes entrevistados até aqui, que é o trabalho educacional com jogos *online*, que podem ser caracterizados como *softwares* educativos.

O trabalho metodológico com *softwares* educativos, relacionados a jogos, ainda não é muito presente nas ações dos docentes. Tais atividades são apresentadas por alguns educadores como programas de difícil manuseio, não sendo simples adaptá-los à prática educativa e alcançar as finalidades educacionais desejadas. Assim, o professor que deseja aderir a essa metodologia “deve ficar atento para uma real adequação dos *softwares* às suas

ações na sala de aula. Muitos acham que só por estarem utilizando a prática softwares educativos já estão utilizando a prática da informática na educação” (TAJRA, 2012, p. 46).

A esse respeito, o Professor 04, que está iniciando o uso dos *softwares* educativos, assume uma postura cautelosa quando o assunto é o trabalho educacional com os jogos *online*, na medida em que reconhece os seus limites referentes aos conhecimentos tecnológicos. Acredita que, além de ser um educador aprendiz sobre o assunto, a escola ainda não possui uma estrutura que permita o acesso a internet, o que dificulta o bom desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas com esses recursos.

No entanto, o docente se coloca como esperançoso e cogita essa metodologia como ação com propósitos futuros, tendo em vista que reconhece a relevância educacional que o trabalho com os jogos *online* pode proporcionar para a construção dos conhecimentos dos alunos. Realçamos essa afirmativa por meio da seguinte citação:

Quando tivermos softwares educativos com as características de um jogo de videogame, temos softwares mais inteligentes e com maior aceitação por parte dos alunos. Os jogos de videogame estimulam raciocínio, o desafio de novas fases, são dinâmicos e, quanto mais jogamos, mais animados ficamos (TAJRA, 2012, p. 46).

Questionada sobre o mesmo assunto, a Professora 05 aborda que constrói suas ações metodológicas com o uso do notebook e/ou do tablet, por meio da:

Elaboração de *slides*, de aulas, de pesquisas pela internet né. Eu uso mais assim. Às vezes eu preciso de uma gravura, de uma imagem, eu faço a pesquisa. Apesar de que o meu computador não serve mais, só o tablet que está funcionando. Já o computador não serve mais, inclusive, o que eu tinha anteriormente resistiu mais do que o do Projeto. Eu nem cheguei a levar para a assistência porque pelo que eu soube o menino recebeu e o dele já veio com problemas e ele levou pra DIRET, de volta pra DIRET poder ver a questão da assistência e não obteve resposta, então, eu preferi já que também me acomodei porque eu já tinha um em casa, então, eu preferi usar o meu e guardei o que tava com problema (ENTREVISTA PROFESSORA 05, MARÇO 2016).

Apesar do problema apresentado com o notebook do Projeto, a resposta da Professora 05 revela aspectos semelhantes aos abordados anteriormente pelos Professores 01, 02, 03 e 04, quando enfatiza que os equipamentos têm auxiliado na utilização de *slides*, pesquisas em rede e imagens ilustrativas.

Nesse sentido, a internet se coloca como primordial para a construção metodológica da Professora 05, sendo a base principal para a pesquisa dos assuntos e conteúdos trabalhados em suas aulas, bem como para a busca de imagens e/ou gravuras. Já Kenski (2012, p. 33) situa a internet como um recurso que vai além de pesquisas voltadas para imagens e gravuras,

quando afirma que, “[...] único e principal fenômeno tecnológico, a internet possibilita a comunicação entre pessoas para os mais diferentes fins [...]”.

Nesse cenário, entendemos que, dentro dessas possibilidades de comunicação, a internet permite múltiplas informações que podem ser sistematizadas e transformadas em conhecimentos para o aluno, dependendo da forma com que for mediada pelo docente.

Já o Professor 06, ao ser questionado sobre as metodologias desenvolvidas a partir das ferramentas do Projeto Professor Conectado, abordou o seguinte:

Bom, nesse computador aqui, eu to usando nesse momento para preparar a aula. Eu estou, apesar dele não ter acesso à internet, mas o que eu foco? Em casa, no meu computador, eu faço a seleção de todo material pela internet, porque aqui não tá funcionando direito, como hoje, que é a minha extrarregência, então em casa eu faço isso. Pronto, ontem tarde da noite eu fiz tudo isso, entrei na internet, selecionei o material, trago em *pendrive* [...] vou montar minhas aulas nesse computador do estado que ainda está funcionando, precariamente, mas está. [...] e vou trabalhar. Em casa eu tenho um computador de mesa que tem internet, porque se eu não tiver pego o material antes, esse computador aqui não vai adiantar de nada, porque não tem internet. Por exemplo, textos que eu passo para alunos lerem, artigos que eu passo para alunos verem, todos eles eu só consigo acessar em casa, aqui eu não consigo, às vezes o computador que tem na direção ele não funciona bem a internet. Então, você quer baixar, é lento, cheio de vírus o computador, não tem quem dê conta de ficar fazendo a limpeza. [...] Eu abri um grupo no Facebook, onde eu alimento o meu material lá, eu tenho vários alunos que têm o Face, acessam e estão constantemente recebendo esses materiais.[...] No meu computador, no meu trabalho, eu fazia o uso dele para dar as minhas aulas. Quando esse computador chegou, do estado, passei a utilizá-lo, só que quando eu comecei a utilizá-lo o computador passou a aparecer problemas, então retornei novamente para o meu computador para poder usá-lo. Terminei usando o meu computador, constantemente. O do estado eu não arriscava, só que depois que o meu computador sofreu essa queda, teve esse problema com ele, aí eu passei a usar agora o computador do estado. Só que quando eu comecei a usar o computador do estado teve esse problema e eu não sei o que foi, nem o técnico também não me contou, um problema que não tem acesso à internet (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

De acordo com a fala do Professor 06, percebemos que, atualmente, o notebook distribuído pelo Projeto Professor Conectado tem auxiliado somente para a construção estrutural do seu planejamento. As atividades referentes às pesquisas na internet e as apresentações de *slides* são realizadas pelo docente no seu computador de mesa, pois o notebook distribuído pelo Projeto não acessa mais a internet. Dessa forma, a falta de internet limitou o uso mais aprofundado desse computador pelo educador.

Observamos ainda que, mesmo com tantos problemas apresentados pelas ferramentas distribuídas pela política, o docente conseguiu ressignificar o notebook distribuído pelo Projeto, pois quando o seu computador apresentou problemas ele se viu na necessidade de recorrer ao computador portátil recebido pelo Projeto. Assim, as atividades de editar e de escrever, que antes eram feitas no seu próprio computador, estavam agora sendo realizadas no

notebook do Projeto Professor Conectado. Nesse sentido, o docente recorreu a novas estratégias e passou a reutilizar o notebook do Projeto, dando-lhe novos sentidos por meio das adaptações para o seu uso.

Dessa forma, ao analisar essa situação e ao fazer relação com a abordagem metodológica do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), podemos afirmar que ocorreu uma resignificação por parte do docente para com a ferramenta, na medida em que passou a desenvolver a política de acordo com a realidade em que se encontrava, estabelecendo, assim, conforme Mainardes (2007), adaptações e recontextualização sobre o cenário da política em que estava trabalhando. Desse modo, compreendemos que as respostas às políticas têm consequências reais e frequentes que são presenciadas e vivenciadas no contexto da prática.

Percebemos ainda nas respostas apresentadas pelos professores entrevistados que, atualmente, as formas predominantes de uso do notebook nas ações metodológicas dos docentes estão firmadas: no auxílio do processo da contextualização dos conteúdos trabalhados; nas pesquisas realizadas na internet em casa ou na escola; na elaboração de *slides*; na utilização de vídeos e filmes com o auxílio do *data show*; no SIGEduc; nos jogos *online*; na elaboração das suas atividades e avaliações; bem como no desenvolvimento dos planejamentos e na organização dos conteúdos a serem trabalhados em casa e ministrados em salas de aulas.

Nessa perspectiva, dialogamos com Bianchi e Hatje (2007, p. 3), quando pontuam que:

O uso das TICs, quando bem conduzido, pode promover a interação entre professores e alunos, intercâmbio de informações e experiências, agindo como uma “janela para o mundo”, isto é, permite que o educando conquiste outros espaços. Uma das principais características da educação envolvendo as TICs é a de promover o acesso às informações que acaba provocando uma descentralização do poder de comunicar em sala de aula, anteriormente, centrado na figura do professor. Nessa nova conjuntura, o aluno adquire maior autonomia [...].

Nesse sentido, os equipamentos tecnológicos distribuídos pelo Projeto Professor Conectado, sobretudo, o notebook, podem representar bem a citação da Bianchi e Hatje (2007), uma vez que têm proporcionado possibilidades de usos diversos para a ação dos docentes que os utilizam com finalidades educacionais bem definidas ou planejadas.

Percebemos ainda que os tablets, apesar de também fazerem parte do Projeto Professor Conectado, são pouco mencionados pelos docentes em suas falas e, conseqüentemente, poucos estão sendo utilizados. Acreditamos que isso ocorre justamente pelo fato de ter apresentado maiores problemas (defeitos) no seu funcionamento desde a sua entrega.

5.3 O computador portátil e o tablet como recursos pedagógicos

O terceiro questionamento buscou informações acerca da utilização do computador portátil e do tablet como recursos pedagógicos a serem utilizados pelos docentes. Sobre tal questionamento, os 06 (seis) professores entrevistados responderam de forma unânime que consideram e usam as ferramentas como recursos tecnológicos em suas ações, conforme destacam:

Sim, é um recurso pedagógico muito importante, com certeza. Insisto novamente no ponto da realidade dos jovens de hoje. Ele é uma ferramenta que você vai utilizar em sala de aula que muda totalmente. Assim, em qualquer escola, muitas vezes ela, o aluno, muitas vezes o problema da escola é que a escola fala uma coisa, mas o aluno não consegue perceber que aquilo tem relação com o que tem fora da escola. Então, eu vejo como uma ferramenta pedagógica nesse sentido, porque a escola, a educação não é somente dentro da sala de aula, não é somente dentro dos muros da escola, ela é fora. A educação é um conjunto, tem a educação formal, não formal, toda aquela discussão de educação que você sabe. E é uma ferramenta pedagógica porque eu vejo como ela atrai, ela liga o mundo escolar ao mundo real do aluno que quebra um pouco o distanciamento da educação formal com a não formal (PROFESSOR 01, DEZEMBRO 2015).

Eu acredito que sim. Pra mim ele é um suporte pedagógico porque, ao preparar as minhas aulas, eu uso o livro como suporte pedagógico também, então o computador, ele me permite ter acesso a outros livros de outros autores também. Depende de como eu vou utilizar, né, se for só pra escrever, fazer uma atividade ou apenas copiar e colar, uma vez colocar e adaptar não. Eu tenho uma biblioteca digital dentro do meu computador, onde eu posso ir lá e pegar informações de livros diferentes ou o livro que eles estão usando, posso pegar outro livro do autor, de diferentes autores para poder se produzir uma aula de um determinado conteúdo. Então pra mim ele é uma ferramenta que eu sempre incluo em meus planos de aula. Recursos didáticos e pedagógicos que você está utilizando? *Data show*, computador, livros didáticos né. Então, pra mim, ele tem um papel pedagógico sim na minha docência (PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

É interessante porque o computador até parece que não foi criado para a educação. O computador foi criado muito mais assim, para outras áreas do conhecimento como, assim para saúde, a medicina, a gente vê que muita coisa é resolvida na medicina com o computador. Até uma cirurgia, né? O médico tá ali trabalhando naquela cirurgia com o computador. Então o computador foi levado para muitas áreas. Parece que na área da educação foi até um atrevimento por parte de nós educadores, colocar essa ferramenta para a educação. Eu digo assim, um atrevimento porque assim, pelo o que eu vejo, quando o computador foi criado, ele foi criado, assim, mais para as outras áreas do conhecimento, de pesquisa na medicina, na astronomia, naquelas ciências de laboratório, mas nunca se foi pensado nele para educação. Então, pra mim foi como um atrevimento de nós educadores trazermos essa ferramenta para sala de aula. E quanto bem ela tem feito. Espero que daqui há alguns anos eu me torne um expert em computador, pelo menos, a saber, usar bem um computador [risos]. Eu achei bem interessante. Então é sim um recurso pedagógico que faz parte do meu dia a dia de professor. É um instrumento que serve também para se trabalhar. Naquele instrumento pode estar até a minha vida que eu programei para aquele dia, da minha escola A, B, C ou das várias turmas, que cada turma vai ter a sua característica própria.

Completamente. Na realidade eu já considero ele parte integrante do modelo. Computador, portátil ou convencional, ele já faz parte de um modelo de educação que a gente tem que pensar. Não dá evidentemente pra pensar em educação hoje excluindo alguma vez ou excluindo completamente o uso do computador em sala de aula, o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, não dá. Evidentemente como a gente já conversou, é extremamente possível você desenvolver aprendizado com ferramentas consideradas tradicionais, é extremamente possível e eu adoro fazer isso assim, mas o que eu tô tentando dizer é que não dá pra retirar certo agora o uso desses equipamentos do modelo de educação, se a gente fizer isso a gente vai estar rodando a engrenagem da história pra trás (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

Considero. Como eu falei antes exatamente por causa da melhoria para o ensino-aprendizagem eu acho. Assim, por exemplo, se eu melhoro os meus *slides*, se eu melhoro a minha forma de dar aulas utilizando determinados recursos, esse recurso pra mim, ele já começa a ser bem visto né. Então eu acho nesse sentido de melhorar a aprendizagem do aluno é o que, digamos, responderia essa pergunta aí (ENTREVISTA PROFESSORA 05, MARÇO 2016).

Sim. Eu acho que não deve faltar na escola. Não deve faltar o computador de maneira nenhuma, hoje em dia principalmente. Todas as minhas aulas elas são preparadas em computadores, eu uso computadores em sala de aula e ainda o aluno tem que usar os seus computadores, seus celulares, porque eu coloco texto no grupo do Face, eles baixam, às vezes eles leem até pelo celular, os artigos que eu envio, que eu encaminho. Então pra mim se sair o computador as minhas aulas acabou, voltou a época do pau e da pedra, então eu não vejo mais a minha ação como profissional, professor sem o computador (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

Diante do exposto, observamos, a partir das falas apresentadas pelos docentes, que, de acordo com as suas práticas educativas, os recursos tecnológicos disponibilizados pela política do Projeto Professor Conectado estão sendo utilizados e considerados como suportes pedagógicos que auxiliam nas suas ações docentes.

O Professor 01 classifica o computador como uma ponte de ligação entre a educação formal e a não formal, que pode estar contribuindo para o trabalho da ação educacional de maneira contextualizada, ultrapassando os limites dos muros da escola. Essa perspectiva pode ser colocada como um ponto satisfatório para o docente, pois pode utilizar esse recurso que tanto atrai e envolve os alunos para desenvolver uma aula mais contextualizada, dinâmica e participativa, constituindo-se um trabalho educativo baseado no contexto do aluno. Isso pode ser relacionado com o posicionamento de Moran (1995, p. 7), quando realça que, por meio do uso das tecnologias, “o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados”.

Ao analisarmos a fala do Professor 02, percebemos inúmeras possibilidades que o computador pode trazer para a ação docente, como, por exemplo, a praticidade que o notebook proporciona no que concerne às pesquisas dos conteúdos a serem trabalhados.

O docente alerta ainda para o fato de que, se o intuito é “copiar e colar” determinados assuntos por meio do computador, este não pode ser considerado um recurso pedagógico, mas se o docente utiliza-o com a finalidade de construção de novos conhecimentos a serem mediados para o aluno e/ou para o aprofundamento de algum conteúdo que o educador deseja ministrar, isso sim é condizente com a utilização do recurso como auxílio pedagógico.

Já o Professor 03 propõe uma discussão interessante quando salienta que foi um “atrevimento” dos profissionais educadores “trazerem” o computador para ser trabalhado no âmbito da educação. Nessa perspectiva, assim como já mencionado por Nascimento (2007), o computador não foi criado com finalidades educativas. Foi na década de 1970 que o computador começou a ser trabalhado no setor educacional, inicialmente, para questões técnicas e burocráticas; somente a partir da década de 1990 que passou a ser utilizado com propósitos pedagógicos. Hoje, no século XXI, é tido como indispensável no contexto educacional.

O Professor 03 ainda destaca que a inserção do computador no contexto educacional foi bastante satisfatória, pois, dependendo do direcionamento que o docente faz com a ferramenta em sua ação, pode permitir a ampliação dos conhecimentos, bem como dinamizar e instigar a interação, estreitando principalmente a relação entre docente e discente. Nesse sentido, “[...] uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação” (MORAN, 1995, p. 7).

Na fala do Professor 04, percebemos que o docente se coloca como um defensor de que esses recursos são imprescindíveis na sua ação docente. Para ele, não há como pensar a educação sem esses recursos. Como defende Kenski (2012, p. 19), além de considerar a escola como um espaço no qual as tecnologias são predominantes, ainda enfatiza que “a escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas”.

Nesse sentido, o educador deve estar constantemente preparado e atualizado quanto aos conhecimentos advindos das ferramentas digitais, que estão fortemente presentes na realidade dos alunos, bem como no interior das relações sociais e que, de uma forma ou de outra, refletirão significativamente no contexto escolar.

Analisando a fala dos Professores 04 e 06, percebemos que, mesmo se identificando com o modelo de ensino tradicional, os educadores possuem a concepção de que não pode mais haver distanciamento das inovações tecnológicas que o contexto atual está proporcionando.

A Professora 05 pontua sobre as melhorias a partir das tecnologias advindas do Projeto, tanto em sua ação docente quanto para o aprendizado do aluno, por facilitarem a elaboração do planejamento das aulas. Por esse viés, Tajra (2012, p. 46) ressalta que “o que se espera com a utilização do computador na educação é a realização de aulas mais criativas, motivadoras, dinâmicas e que envolvam os alunos para novas descobertas e aprendizagens”.

5.4 As ressignificações nas ações dos docentes a partir do Projeto Professor Conectado

Nesse ponto, desenvolvemos uma discussão com base nas falas dos Professores entrevistados sobre as ressignificações ocorridas nas suas ações docentes a partir do Projeto Professor Conectado no contexto da prática, fazendo relação com a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992).

Nesse sentido, refletimos sobre as diferentes formas de ressignificações no contexto da prática e sobre como se construíram. Tais reflexões se fundamentaram na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992). Por fim, enfatizamos os mais variados contextos da prática, em que as ressignificações são desenvolvidas e refletidas pelos educadores ao trabalharem com a política estudada.

Assim, indagamos os sujeitos entrevistados sobre os novos sentidos/ressignificações ocasionados em sua ação docente a partir do Projeto Professor Conectado.

Quando questionado, o Professor 01 destaca:

Eu posso falar que presenciei colegas que não tinham e como eu já falei há pouco, alguns que não sabiam manusear. Mas outros que se interessaram e mudaram as suas práticas de sala de aula em função do computador. Outros tinham o computador em casa, mas não o portátil, então, não tinham como trazer. [...] Passaram a ter essa mobilidade em sala de aula. Aproximou o professor mais do aluno [...] para os colegas que não tinham acesso, mudou o fato de não ter essa mobilidade do computador, que o notebook foi bem mais usado do que o tablet. Como eu já falei aqui na realidade da escola, eu afirmo hoje, não tem nem mais um professor usando o tablet, porque todos deram problemas, os que não deram problema são lentos demais, por exemplo, o SIGEduc, que é o sistema do estado, de você fazer a frequência do aluno, você não consegue fazer a frequência pelo tablet, porque ele não abre o aplicativo, então a maioria dos professores tem celulares, porque o SIGEduc agora, ele tem um aplicativo que pode usar ele sem internet, então você faz a frequência lá, ou você chega na área que tem internet e ele sincroniza, então a gente faz isso pelos celulares mesmo [...]. O SIGEduc também é visto pelo computador, a gente não trabalha mais com diários. Tem esse lado aí do projeto, vamos dizer assim que não vai pegar a área da questão pedagógica, mas a questão administrativa. A gente não trabalha mais com diários impressos, tudo a gente lança lá no sistema. Lá você lança a frequência diária do aluno, você só abre aquela data, você não pode abrir, por exemplo, a aula de amanhã no dia de hoje. Lá você coloca a frequência do aluno, você coloca o conteúdo que você trabalhou, e acaba o bimestre eles vão dando um prazo para que você preencha aquele bimestre. As médias, você coloca lá, e o interessante desse sistema é que o aluno ele pode se cadastrar e ele tem

acesso lá e vai acompanhando. [...] É, agora, ainda aquela questão que eu coloquei, nós não temos ainda internet, assim a gente não consegue utilizar essa ferramenta como a gente poderia utilizar, ia ser melhor utilizada se tivesse. [...] É assim, porque eu faço a frequência pelo celular e quando chego em casa, sincronizo. Mas, para preencher as outras coisas, eu preencho em casa (ENTREVISTA PROFESSOR 01, DEZEMBRO, 2015).

Ao analisarmos a sua fala na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), podemos extrair alguns sentidos relevantes que podem ser colocados como ressignificações no contexto da prática em que a política do Projeto Professor Conectado é desenvolvida.

Inicialmente, começamos a análise sobre os novos sentidos/ressignificações quando o professor ressalta que não ocorreram grandes mudanças na sua ação docente a partir do uso dessas ferramentas advindas do Projeto. Porém, chamamos a atenção para uma questão interessante: na fala do Professor 01, foi possível perceber que aponta a falta de capacidade dos docentes em desenvolver atividades de cunho pedagógico com o uso do tablet, sendo, nesse caso, a limitação apresentada ao acessar, por exemplo, o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc). Desse modo, os professores ressignificaram sua ação a partir do momento em que se utilizaram dos seus próprios celulares para dar continuidade a essa atividade.

Ao relacionarmos essa situação com a metodologia da Abordagem do Ciclo de Políticas, compreendemos que, ao fazer a “substituição” do tablet pelos celulares para acessar o SIGEduc, ocorreu um novo sentido na sua ação docente. Nessa perspectiva, podemos inferir que se configurou uma ressignificação a partir do Projeto, pois os docentes beneficiados com a política desenvolveram novas estratégias para a realização dessa atividade. Dessa forma, podemos afirmar que os docentes não se limitaram diante das fragilidades apresentadas pelas ferramentas disponibilizadas pela Política. De acordo com Ball e Mainardes (2011), as propostas políticas não vêm já prontas e perfeitas para serem desenvolvidas pelos docentes, antes, as políticas

[...] colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas” [...] (BALL; MAINARDES, 2011, p. 45).

Nesse sentido, a estratégia utilizada pelo Professor 01, referente à utilização do celular em prol de solucionar uma demanda apresentada pela política do Projeto Professor Conectado, pode ser vista como criativa, tendo em vista que não se deteve a não execução da

atividade pelo fato de o tablet não estar funcionando, antes, procurou ressignificar com base na realidade oferecida pela política, bem como pela própria escola onde trabalha.

Sobre tal situação, percebemos a ressignificação que o Projeto Professor Conectado proporciona à ação do docente por meio da limitação do uso do tablet, o que acabou por mobilizá-lo a agir em prol de alternativas que solucionassem essa situação. Acreditamos que o fato de o docente ter se mobilizado e agido diante da demanda deixada pelo Projeto configura-se como a ressignificação encontrada por parte do próprio professor para a política. Nesse caso, tanto a política ressignificou a ação do docente como o docente conseguiu ressignificar a política trabalhada.

Compreendemos que ocorreram, de forma simultânea, ressignificações na ação do docente a partir da política, bem como ressignificações do docente para com a política em desenvolvimento no contexto da prática. Por esse viés, Mainardes (2007) expõe que o contexto da prática é onde as políticas estão sujeitas a interpretações, ganhando rumos diversificados que vão variar da visão do docente que trabalha com essa política.

No que diz respeito ao Professor 02, ao ser questionado sobre os novos sentidos/ressignificações ocasionados em sua ação docente a partir do Projeto, enfatiza o seguinte:

Depois que adquiri o novo computador, já tenho falado aqui que eu me preocupo muito com tempo para eu poder dar o conteúdo, porque uma coisa que a gente fez agora recentemente foi discutir os direitos de aprendizagens dos alunos, né, na semana pedagógica a gente fez isso. E a gente se reuniu para ver alguns direitos que tavam sendo dados pelo MEC e aí a gente basicamente fez o currículo do Ensino Médio o que os alunos têm direito de aprender. [...] Nessa discussão a gente pode ver até onde o aluno poderia chegar, o que pode realmente ser alcançado, pra ele ter aquele direito de aprendizagem, por exemplo, pra ele chegar naquele objetivo, a gente levou em consideração a tecnologia que existe hoje e que foi proporcionada para os professores. [...] Então pra mim, o sentido tem sido o tempo, eu me preocupo com o tempo, porque se o aluno tem direito de aprender aquilo, que tá lá no currículo, o aluno tem direito de aprender a identificar reações orgânicas, no caso da Química, só que se eu não trabalhar de forma dinâmica durante o ano e essa forma dinâmica inclui fazer a contextualização quando é necessário, porque a gente vive em um tempo em que o Enem é a ferramenta para se entrar na faculdade, então quando começo a fazer assim, quando eu acabo impedindo o aluno de contextualizar alguns conteúdos que vão ser trabalhados porque eu estou com medo de não dar tempo de terminar, eu estou atrapalhando, eu estou impedindo que ele consiga o direito de aprendizagem, e ele tem direito de aprender aquilo, quando ele contextualiza, quando ele fala, relaciona com o cotidiano dele, ele consegue aprender mais. [...] Então, eu me preocupo muito com o tempo. A ferramenta me dá possibilidades de otimizar meu tempo. Então, pra mim, trabalhar com o computador é uma otimização de tempo. [...] É dinamizar a aula. Química é uma ciência abstrata, assim como Física quando o professor tá falando do universo, Biologia quando ele tá falando de um germe, um vírus, a parte de uma bactéria, se ele não mostrar ao aluno como é a bactéria né, se ele deixar o aluno só no livro, talvez o aluno não se interesse muito, mas quando o professor consegue mostrar uma ilustração, uma animação da bactéria se mexendo, talvez o aluno se interesse mais. [...] O

computador ele tem que fazer com que o professor, ele consiga e perceba que ele tem que dar um sentido diferente nas aulas dele. Ele tem que perceber como é que o aluno tá vendo a aula dele, se aquela aula tá sendo dinâmica, se tá sendo repetitiva. Então pra mim, enquanto professor, hoje é claro que a gente tem que ter o plano B, se faltar energia, não vai dar aula mais porque não tem *data show*, não, você tem o plano B. [...] Mas eu prefiro a aula com *slides* porque eu quero que o aluno realmente tenha o seu direito de aprendizagem alcançado. [...] Eu já tinha computador, né, então eu só tive mais uma máquina em casa pra poder trabalhar, vamos dizer assim, eu deixei um computador com a minha esposa e fiquei com o outro. Eu fiquei com o do estado, bom o estado que me deu, eu vou usar ele na escola que é pra todo mundo ver que eu tô usando, que eu tô dando valor. Ajudou muito porque às vezes eu ficava dividindo o computador com a minha esposa pra trabalhar, então a otimização do tempo de trabalho melhorou. [...] Melhorou o tempo mesmo para preparar as aulas, melhorou a pesquisa que eu posso fazer. [...] O tempo mesmo para preparação de aula ficou melhor com a presença do novo computador em casa (ENTREVISTA PROFESSOR 02, FEVEREIRO 2016).

De acordo com a fala do Professor 02, os novos sentidos apresentados em sua ação docente, a partir do Projeto, referem-se à otimização do tempo proporcionada pelas ferramentas tecnológicas, principalmente pelo notebook. A otimização do tempo oportunizou novos sentidos para a elaboração das atividades educativas, por parte do docente, com vistas à construção dos planos de aula, para a montagem de *slides* e apresentação de conteúdos e/ou no desenvolvimento de pesquisas. Essas práticas se realizam tanto na escola com os alunos quanto na própria casa do docente.

Nesse cenário, compreendemos que a resignificação proporcionada na ação do docente a partir do Projeto configurou-se na melhoria do tempo que foi possibilitado ao docente, no que concerne ao “refazer a sua prática de ensino” em um período de tempo mais favorável e não menos consistente.

Constatamos que o Projeto resignificou a ação educativa do Professor 02, ao aumentar as possibilidades de desenvolvimento de aulas em contextos para além da sala de aula, pois, com o notebook, o docente pode desenvolver aulas com os alunos a serem trabalhadas também em laboratórios onde a internet funciona. Nesse ambiente, e com o computador em rede, a aula pode ser desenvolvida e contextualizada com qualidade, haja vista permitir melhor exploração das situações e representações mais reais sobre determinados assuntos que o docente desejava trabalhar.

Outro ponto que merece ser ressaltado na fala do docente é que a otimização do tempo foi significativa até em relação à aquisição de outra ferramenta, tendo em vista que, assim como destaca, após o recebimento do notebook, a sua prática educacional melhorou pelo fato de não ter mais que dividir o seu computador em sua casa e, conseqüentemente, com as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula ou no âmbito da escola, o que resultou, também, na otimização do tempo de trabalho do docente.

Assim chamamos a atenção para o fato de que “[...] as políticas são interpretadas de diferentes modos pelos sujeitos que atuam no nível da prática” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 159). Entendemos que o Professor 02 conseguiu proporcionar a sua ressignificação para com a política e foi beneficiado com o sentido de ressignificação que esta lhe trouxe.

Ao ser questionado também sobre os novos sentidos/ressignificações, o Professor 03 argumenta:

Se não tivesse vivendo talvez não tivesse me estimulado. Foi ótimo o Projeto, foi bom porque talvez eu tivesse me acomodado. E nunca tivesse, pelos anos do magistério e às vezes o professor se acomoda, né? Então, me estimulou né, a estudar, nunca tive medo, mas me acomodei, aí esse projeto foi um estímulo para que eu pudesse ver a importância que tem de estar conectado. [...] Não mudou muita coisa não. Pra mim não mudou não. Como eu tô falando, porque se não eu vou ser até contraditório com o que eu já falei lá na frente, eu não mudei muito a minha prática em sala de aula. Agora, agora recentemente do ano passado pra cá, eu comecei a entrar nesse mundo, eu tô confortável, pegando assim *slides*, né? Porque como eu trabalho numa instituição superior, né, lá nos obriga até a isso né? Até pra não ficar só na aula expositiva, apesar de uma aula expositiva na faculdade, o povo escuta né? Então assim, agora que eu tô me soltando, eu tô trazendo o computador com aula já preparada, montando os *slides* que eu não sabia, mas também com uma certa moderação, porque de repente você fica nessa aula lendo os *slides* e não sabe explicar bem o conteúdo. Então eu acho que a gente também tem que ter cuidado pra não dar uma mega aula, né, eu dou um *show* de projeção e no fim ficar só na leitura e não explicar. Eu também tenho um certo medo de mostrar essa rumada de *slides* e a explicação que eu acho que é essencial, ela sumir. E dar a entender para o aluno que eu não sei de nada do que eu estou lendo, que tá nos *slides*. Então assim, pra mim não teve muita mudança de princípio, eu passei a usar o notebook do projeto, porque ainda tá vivo, o *slide*, essas coisas, recente (ENTREVISTA PROFESSOR 03, MARÇO 2016).

Mediante a fala proposta pelo Professor 03, podemos notar que o maior sentido proporcionado na sua ação docente, a partir do Projeto Professor Conectado, foi o estímulo. Foi a partir da efetivação dessa política que o docente começou a se instigar e a ingressar no mundo tecnológico, percebendo a necessidade de se atualizar nesse meio.

Diante do exposto, podemos afirmar que o Projeto Professor Conectado proporcionou ao Professor 03 uma ressignificação na sua ação docente, tendo em vista que permitiu um novo sentido referente à sua mudança de posicionamento em face das tecnologias digitais.

Compreendemos, dessa forma, que as intervenções e as possibilidades propostas pela política estudada representam bem o discurso do Professor, uma vez que a ressignificação ocorrida em sua ação docente a partir do Projeto diz respeito à motivação e à instigação de procurar aprender mais acerca do mundo tecnológico.

Entendemos que a política ressignificou quando provocou uma intervenção, não somente na ação do docente ao permitir a familiarização com os recursos tecnológicos e o uso

destes na sua ação profissional, mas também o impulsionou a ampliar sua visão para novas possibilidades como educador (MAINARDES, 2007).

Ainda sobre o questionamento referente aos novos sentidos/ressignificações ocasionados na ação docente a partir do Projeto Professor Conectado, o Professor 04 assim se posiciona:

[...] Então, o sentido que nos passa é aquela ideia de você tá de repente entrando, até com certo atraso, em relação a outras escolas, em outros países ou em outras regiões, onde você tá entrando, com certo atraso, mas está entrando, em um novo cenário da prática da educação e que daqui pra frente será ainda mais diferente. Me arrisco a dizer que esta roda da história não vai mais voltar certo, uma vez implementando esses aparelhos em sala de aula, que é o que o Projeto Professor Conectado quer, com alguns problemas que a gente já identificou, mas tá caminhando, não volta mais, certo. É daqui pra frente. [...] Bom, melhorou bastante. Assim como eu disse pra você, vem de um tempo antes 2010 que era difícil pra você dar uma aula, realmente, um pouco mais dinâmica, usando esses recursos visuais e até de áudio também, você precisava trazer tudo de casa ou então levar pra sala de vídeo que as escolas tinham, mas nem todas delas tinham computadores né, às vezes, não dava pra você baixar um vídeo da internet, rolar um mapa interativo ou pesquisar um *site*. Então, com os notebooks, principalmente, isso já melhorou bastante. Já dava pra planejar a aula e levar pra dentro da sala de aula né, uma coisa diferente para os alunos. [...] Porque os nossos alunos estão tendo acesso a essas tecnologias antes mesmo de entrarem na escola, então boa parte dos alunos quando já chegam aqui na escola já vêm com conhecimento de sistema de informação de aplicativos, de jogos, de coisas do ambiente virtual, que às vezes eu não tenho. Então um desafio para mim: correr atrás, como professor, eu não posso ficar, vamos dizer assim, num nível que seja atrás do nível deles. Se eu ficar assim, eu vou ter que me resignificar enquanto professor, então eu tenho que estar ou no nível deles para compreender ou no nível acima que é pra construir junto com eles. [...] Inclusive em sala de aula, principalmente na disciplina que eu leciono, história, é muito interessante que você possa ter um ambiente de pesquisa ali instantâneo, e aí dependendo da sala e da estrutura que a escola fornece com acesso a internet, tablet, o notebook, passam a ser ferramentas que você pode fazer essas pesquisas. Então, transformou bastante, melhorou muito mesmo a dinâmica das aulas. [...] Então esse Projeto todo me fez ver, me fez perceber que enquanto professor eu tenho que aprender muito mais coisa ainda e que esse futuro dentro desse contexto de tecnologia em sala de aula é um universo amplo. Então, o Projeto em si me fez perceber isso, caramba! Não é só isso não, tem mais coisas aí e eu como professor tenho que acompanhar né, eu tenho que acompanhar, eu tenho que acompanhar... E isso é bom porque quando você tem a gana e curiosidade de acompanhar você vai aprendendo mais (ENTREVISTA PROFESSOR 04, MARÇO 2016).

Na fala do Professor 04, é possível perceber que os sentidos desencadeados na sua ação docente a partir da política do Projeto Professor Conectado estão configurados na necessidade da constante atualização, enquanto educador, dos conhecimentos proporcionados pelas tecnologias digitais, que são bastante relevantes no espaço educativo, principalmente levando em consideração que os alunos da atualidade são agentes praticantes no que se refere ao manuseio desses aparatos. Dessa forma, cabe ao professor maior conhecimento para atender as demandas trazidas pelos discentes em sala de aula.

Nesse contexto, o Projeto foi para o Professor 04 uma ponte que ampliou as suas percepções acerca da importância de estar atualizado com as tecnologias no processo educacional. Revelou-se responsável ainda por alertá-lo sobre a necessidade de estar cada vez mais atento em relação aos aplicativos, aos *softwares*, aos programas que podem ser utilizados como ferramentas de suportes na ação docente e em diversos locais. Para utilizar essas ferramentas, faz-se necessária uma constante atualização no que concerne aos conhecimentos fundamentais para o manuseio dos seus programas.

Assim, o Projeto Professor Conectado ressignificou a ação do docente, uma vez que possibilitou mudanças significativas na sua postura e visão como educador, fazendo-o entender que ainda se encontra em constante processo de transformação e aprendizado. Nesse contexto, alertou-o para a necessidade de apreensão de múltiplos conhecimentos, percebendo que a ação docente apresenta vários caminhos e que ser professor é estar num amplo processo de construção de conhecimentos, de curiosidade e de procurar descobrir mais.

Ao relacionarmos a discussão dos novos sentidos com a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), podemos compreender que o descrito pelo docente se coloca como uma ressignificação a partir do momento em que ele incorpora e põe em prática na sua ação docente essa necessidade de estar constantemente atualizado com os aparatos tecnológicos, resultando em mudanças significativas de suas aulas, das pesquisas e dos planejamentos. Desse modo, permitiu-lhe a busca por novas estratégias de ensino que possam superar o uso comum ao se trabalhar com notebooks e tablets.

Tal atitude se configura também em uma ressignificação do docente para com a política. O contexto prático do Professor 04 acaba por tornar-se o lugar onde as consequências reais são vivenciadas, recebendo novos sentidos, sendo, pois, ressignificadas de acordo com a sua perspectiva como educador (LOPES; MACEDO, 2011).

A ressignificação proporcionada na ação do docente a partir do Projeto aqui em destaque enfatiza a necessidade de o professor estar em constante busca pela ampliação dos seus conhecimentos tecnológicos diante do contexto da sociedade atual. Além disso, coloca em prática a importância dessa necessidade, seja em sala de aula, seja em outros ambientes sociais onde predomina a educação, em prol de mudanças significativas para a sua ação.

Questionada sobre a mesma pergunta, a Professora 05 expõe:

Antes a gente disputava o computador que tivesse na escola, pra levar pra aula, pra usar com o *data show*, e já cada um com o seu pessoal não. Podia trazer, e aí era melhor, porque, por exemplo, eu comecei a elaborar mais *slides*, porque antes eu elaborava e trazia e às vezes não passava porque não dava pra passar na sala, porque o computador tava ocupado, ou a sala de vídeo tava ocupada. E isso acabava

desestimulando né. E aí com o computador próprio, você não tinha mais esses empecilhos, essa desculpa, você sabia que você podia mostrar o seu material, porque você já estava levando o seu computador pra casa. [...] O tablet, no caso, ele não me ajudou tanto quanto o computador. O notebook ajudou mais, em relação, até por ter mais memória, a gente consegue planejar melhor pra montar uma aula, usar PowerPoint. Já o tablet ele ficou um pouco mais restrito, pra gente fazer alguma coisa já ficava lento, e sem falar que o intuito dele maior era entrar no sistema do governo pra fazer a chamada né, diretamente no tablet e essa frequência direto no sistema, só que aqui na nossa realidade é que o Wi-fi não pega na escola toda, então, não adianta você ter vontade de fazer, tentar fazer, digamos chamar a frequência *online* se você não tem acesso à internet (ENTREVISTA PROFESSORA 05, MARÇO 2016).

Na fala da Professora 05, o novo sentido apontado diz respeito à ampliação de possibilidades de uso que as ferramentas permitiram na sua ação educacional. Antes da efetivação do Projeto, havia uma grande escassez de computadores na escola, o que levava os docentes a disputarem os poucos computadores existentes. Nesse sentido, podemos inferir que o projeto ampliou as possibilidades de se trabalhar com os recursos tecnológicos, oportunizando a cada docente desenvolver as suas ações de acordo com as suas necessidades educativas.

Reforçamos, desse modo, que a resignificação ocorre quando a política propõe novos sentidos significativos que venham alterar a ação docente e/ou quando o próprio docente propõe sentidos diversificados que alterem as finalidades iniciais/originais do texto da política a ser trabalhada. Conforme afirma Mainardes (2007, p. 31),

Essa abordagem, portanto, assume que os professores e os demais profissionais exerçam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementações da política. É importante destacar que as interpretações e reinterpretações são constituídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto da sua produção.

Afirmamos que, no que concerne à Professora 05, ocorreu o que podemos chamar de resignificação do Projeto para a sua ação docente, tendo em vista que, após ter recebido as ferramentas, a sua ação foi alterada, ganhando novas possibilidades metodológicas, havendo alterações relevantes. Podemos considerar, ainda, nesse caso, que o Projeto resignificou, sobretudo, o contexto prático da escola como um todo, uma vez que veio a suprir com uma necessidade que a escola estava passando naquele determinado momento, que era a inexistência de computadores suficientes para os docentes.

Por fim, abordamos a concepção do Professor 06 frente aos novos sentidos/resignificações proporcionados pelo Projeto Professor Conectado no contexto da prática, salientando:

É aquilo que te falei, o novo não foi novo porque eu já conhecia. Já tinha, eu já trabalhava, não foi novo. A única diferença que ele trouxe é que era um tablet, porque na época eu só tinha um computador. Depois que eu comecei a usar o do estado que eu vi que não dava conta, eu tive que comprar o meu tablet. Aí sim, comprei o meu, com uma capacidade maior de memória, melhor facilidade de acesso, não restringia, porque o computador do estado tem uma restrição, porque você quer usar além daqueles programas e ele não entra, tá preso, fica sob controle lá. [...] Então, as mudanças foram maiores de sofrimento pra poder tentar lidar com a ferramenta, com uma máquina que eu não tive total conhecimento, de como utilizar ele em si. Então, eu preferi usar o meu computador, o meu tablet, pra não usar mais o do estado. Aí o meu computador como eu já usava há muito tempo antes né, teve problemas, tô com esse aqui do Projeto, que, como você tá vendo, já tá dando defeito né, eu levei três vezes para o conserto, três vezes, e o cara já deu um conselho, abandona isso aí porque não adianta. E eu tô segurando porque eu tô fazendo reserva pra poder comprar um. Então, assim, o que mudou na minha vida com o tablet? Nada, nada. Nada porque eu não consegui usar como era pra ser usado. E não é porque eu não sei usar, eu sei usar o computador e sei usar o tablet, é porque alguns programas que eu queria usar não funcionaram. E alguns programas que tinham nos tablets, precisava de internet e a escola não tinha condições. A internet é ruim, é fraca, não pega nada praticamente. Inclusive tem alguns computadores daqui estão com problemas [...]. Então não adianta colocar materiais tecnológicos se não tem condições de entrar nem na internet, não tem condições de trabalhar. E hoje em dia um computador sem internet não tem quase utilidade, a não ser escrever textos. Hoje em dia o computador só vai com internet e a internet da escola não tá funcionando [...] (ENTREVISTA PROFESSOR 06, MARÇO 2016).

O relato do Professor 06 se configura na ausência de sentidos. Segundo o docente, o Projeto Professor Conectado somente lhe trouxe aborrecimento, pois, além de não ter recebido conhecimentos necessários para o manuseio e utilização das ferramentas, assim como já mencionou em outras falas, as ferramentas recebidas pelo Projeto apresentaram, para o docente, mais defeitos do que qualidades, o que acarretou complicações no desenvolvimento da sua ação, na medida em que almejava utilizá-las com finalidades educacionais.

Nesse sentido, mesmo apresentando tantos problemas por parte das ferramentas disponibilizadas pelo Projeto, principalmente o tablet, podemos situar que não aconteceram de fato ressignificações na sua ação docente a partir da política do Projeto Professor Conectado. Diante dessa questão pontuada pelo docente e, ao relacionarmos com os teóricos que estudam a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), realçamos que:

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas o que envolve algum tipo de ação criativa (BALL; MAINARDES, 2011, p. 46).

Com base em Ball e Mainardes (2011), reforçamos a ideia de que sempre vão existir embates e conflitos que podem dificultar e/ou até decidir os resultados e consequências de uma determinada política que está sendo desenvolvida no contexto da prática. Logo, entendemos que:

Os embates e disputas ocorrem em todos os níveis e em todas as arenas do aparato educacional envolvido na formulação e implementação da política [...]. Essas arenas políticas aparecem geralmente em forma de tensões e contradições ou disputas discursivas (MAINRDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 159).

Ainda, acrescentamos que esses embates e conflitos não advêm somente dos sujeitos que estão trabalhando com as políticas educacionais, mas também das próprias políticas. É o caso do Projeto Professor Conectado, assim como evidenciado pelo Professor 06, que abordou a ausência da qualidade das ferramentas para se trabalhar, o que dificultou o alcance de resultados significativos para a sua ação docente.

Devemos entender que, ao serem criadas, as políticas não especificam como ou o que devemos fazer para trabalhar com elas, mas proporcionam possibilidades e/ou condições para que o sujeito desenvolva a sua própria atividade com base no que é mais conveniente com a sua realidade.

Nesse sentido, compreendemos que os educadores não devem ficar estagnados no desenvolvimento de suas ações se uma política não “funcionar” da forma como desejariam, mas devem procurar estratégias em prol de soluções para tentar minimizar a demanda em questão, seja por meio da própria política, seja por outros meios, vindo a ressignificar a proposta da política, bem como a sua ação docente.

No caso do Professor 06, observamos que, mesmo diante das dificuldades apresentadas pelo notebook do Projeto, ele conseguiu proporcionar novos sentidos para a ferramenta, porque usou estratégias para ressignificar e aproveitar o que ainda funcionava da ferramenta enquanto conseguia comprar um novo computador.

Vale ressaltar que, além dos resultados construídos e refletidos sobre as ressignificações nas ações dos docentes a partir do Projeto Professor Conectado, sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), alguns aspectos também considerados relevantes foram obtidos por meio da análise dos discursos dos docentes entrevistados.

Enfatizamos a abertura que a política do Projeto Professor Conectado possibilitou para que os docentes desenvolvessem suas estratégias, suas habilidades e adaptações necessárias e

pertinentes à construção das suas ressignificações referentes à própria política, o que resultou na readaptação e na melhoria do desenvolvimento desta no contexto da prática.

Ao refletirmos sobre esse fato, percebemos que as fragilidades apresentadas pelo Projeto Professor Conectado podem ser colocadas como relevantes para instigar a autonomia dos docentes envolvidos com essa política. Uma vez frente a tais fragilidades, os docentes procuraram novas estratégias e possibilidades para ressignificar a política, melhorando a sua ação docente.

Ressaltamos que, além das ressignificações desencadeadas nas ações dos docentes a partir do Projeto Professor Conectado, conseguimos perceber também as ressignificações realizadas pelos docentes sobre a política do Projeto. Conforme identificamos no decorrer da discussão, nem todos os docentes entrevistados apontaram ressignificações em suas ações a partir da política trabalhada, mas todos os Professores entrevistados ressignificaram a política ao desenvolvê-la com finalidades educacionais no contexto da prática.

Foi possível observarmos, por meio dos discursos dos entrevistados, que o trabalho com o Projeto Professor Conectado chegou a ultrapassar o contexto da prática referente à sala de aula. Com base nos discursos, podemos afirmar que as ressignificações propostas pelo Projeto nas ações dos docentes entrevistados, bem como o trabalho deles com os recursos pedagógicos com finalidades educacionais, são desenvolvidas em diferentes contextos, como por exemplo, em suas casas e/ou em outros locais do contexto escolar.

Vale reforçar que “o contexto da prática” aqui trabalhado e “extraído” da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) não corresponde tão somente ao desenvolvimento do Projeto Professor Conectado na sala de aula em si, pois o desenvolvimento da política educacional perpassa o contexto prático da escola, exercendo influência na ação docente em diversos contextos sociais em que a educação também se faz presente. Assim, os professores não trabalham com a política educacional somente em sala de aula, mas também nos contextos em que esse trabalho se faz necessário.

Enfatizamos os mais variados contextos práticos em que essa política é trabalhada pelos docentes para esclarecer que, assim como defendem Ball e Bowe (1992), toda política educacional, ao ser desenvolvida, recebe influências diversificadas de acordo com o sujeito e com o contexto prático no qual está inserida. São os ditos conflitos e debates que entram em ação entre os contextos sociais, os posicionamentos políticos dos sujeitos. Assim, acontece desde a construção inicial das políticas públicas, perpassando o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, como defendem Ball e Bowe (1992).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a política do Projeto Professor Conectado é uma continuidade de estudos anteriores realizados no período da graduação. Na pesquisa atual, esse objeto de estudo ganhou nova configuração, passando a ser analisado a partir da perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), considerando o contexto da prática e as ressignificações desencadeadas nas ações dos docentes.

Nesse sentido, procuramos saber: quais as ressignificações desencadeadas nas ações de docentes no contexto da prática a partir do Projeto Professor Conectado, em escolas de ensino médio, da rede estadual na cidade de Mossoró/RN?

A partir das falas dos entrevistados, foi possível obtermos as respostas para a questão levantada e para a consecução dos objetivos da pesquisa, configurados em: analisar as ressignificações desencadeadas nas ações de docentes que atuam no ensino médio de escolas estaduais situadas na cidade de Mossoró/RN, a partir do Projeto Professor Conectado, no contexto da prática; identificar diferentes formas de ressignificações nas ações de docentes mediante o uso de computadores portáteis no contexto da prática; verificar como são construídas as ressignificações nas ações de docentes através do Projeto Professor Conectado a partir do Ciclo de Políticas no contexto da prática.

Reforçamos, resumidamente, que o contexto da prática, extraído do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), corresponde ao local onde as políticas são desenvolvidas. Já as ressignificações se colocam como os novos sentidos adquiridos e/ou construídos pelos sujeitos que desenvolvem, na ação, a proposta de uma política educacional, vindo a recriar e/ou readaptar o que está na proposta original ao ser desenvolvida no contexto da prática.

Assim, defendemos, com base na Abordagem do Ciclo de Políticas, que as políticas educacionais não devem ser pensadas de forma linear e fixadas a um único poder central, mas que haja uma sistematização em sua construção que possa vir a atender aos interesses de todos os sujeitos envolvidos com as políticas. Em face desse contexto, reafirmamos que, mesmo de maneira indireta, todos os indivíduos possuem influência para e na construção das políticas públicas, ocorrendo, assim, constantes processos de embates, conflitos e disputas a partir do desenvolvimento destas.

Nessa perspectiva, a política educacional estudada foi o Projeto Professor Conectado, no qual os sujeitos envolvidos e responsáveis pelo desenvolvimento da política são os docentes entrevistados. No que se refere ao contexto da prática, corresponde aos mais variados contextos locais onde os docentes põem a política em ação, com finalidades

educacionais. Quanto às ressignificações, são os novos sentidos estabelecidos nas ações dos docentes a partir do Projeto Professor Conectado. Essa articulação é sistematizada sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992).

Os dados extraídos da realidade empírica dos professores entrevistados, analisados com base no referencial teórico, possibilitaram a resposta ao problema que originou este estudo e culminaram na consecução dos objetivos da pesquisa, conforme as considerações a seguir.

A respeito da forma de divulgação e de como os professores tomaram conhecimento da política, observamos nos discursos dos sujeitos entrevistados questões relacionadas à inconsistência de informações acerca do desenvolvimento e dos objetivos propostos no Projeto Professor Conectado.

Constatamos certas limitações que resultaram na ausência e/ou na imprecisão da assistência técnica e da formação continuada dos responsáveis pela efetivação do Projeto nos contextos escolares, o que afetou o desempenho educacional por parte dos educadores, uma vez que a ausência de formação continuada, seguida pela falta de assistência técnica, foram fatores que dificultaram a utilização das ferramentas nas ações dos docentes. Tal fato denuncia a descontinuidade existente na política do Projeto Professor Conectado bem como o despreparo, a falta de acompanhamento e avaliação por parte dos órgãos responsáveis pela efetivação do referido Projeto nas instituições investigadas.

Merece destaque o desinteresse dos professores em participar dos cursos oferecidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional com foco na utilização das ferramentas digitais. Essa questão nos leva a refletir sobre a descontinuidade e o despreparo por parte dos órgãos públicos frente à política estudada, pois, segundo os relatos de docentes, os cursos ofertados pelo NTE não atendem as suas necessidades referentes aos usos das ferramentas tecnológicas. Quando o docente necessita de cursos de informática básica, o Núcleo oferece cursos avançados, e quando o docente necessita de cursos mais avançados, encontra cursos básicos.

Com base nesse entendimento, podemos afirmar que os cursos de formação continuada ofertados pelo NTE não estão sendo vistos pelos docentes como significativos, uma vez que não estão enriquecendo os seus conhecimentos frente ao uso das ferramentas tecnológicas.

Outra questão que pode estar associada a não participação dos docentes nos cursos do NTE e que também colocamos para reflexão é que a sociedade contemporânea exige, cada vez mais, um perfil de profissionais autônomos, dispostos a buscar os conhecimentos necessários para lidar com as demandas existentes no seu contexto de trabalho.

No caso do profissional docente, a procura pela atualização das novas informações e conhecimentos deve ser constante, principalmente quando diz respeito às tecnologias digitais, cuja predominância já é colocada como irreversível no ambiente educacional. Acreditamos que somente se posicionando como sujeito profissional autônomo o educador poderá minimizar os déficits existentes na educação. Nesse sentido, na realidade dos docentes entrevistados, foi possível percebermos essa autonomia, uma vez que eles buscaram por meio de estratégias e ressignificações solucionar as fragilidades apresentadas pelo Projeto Professor Conectado no contexto da prática.

Outro ponto interessante refere-se à inexistência da internet nos blocos onde se localizam as salas de aulas, indicada pelos docentes como um aspecto prejudicial para a ação educativa com as ferramentas distribuídas pelo Projeto. Observamos que a ausência da internet inibe a realização de aulas relacionadas à pesquisa em rede no próprio contexto da sala de aula.

Esse fato reforça o nosso argumento quanto à ausência de continuidade para com a política estudada, pois, de acordo com o proposto pelos documentos do Projeto Professor Conectado, estava prevista a realização do Projeto em três etapas, dentre as quais o acesso ao Wi-fi nas escolas. No entanto, constatamos, por meio do discurso dos entrevistados, que tal etapa não se concretizou.

Outro achado da pesquisa que merece destaque se refere à adaptação que os educadores conseguiram realizar por meio da junção dos recursos tecnológicos viabilizados pelo Projeto Professor Conectado com os recursos disponibilizados por outros projetos desenvolvidos no contexto da escola. Essa incorporação ajudou a minimizar as fragilidades deixadas pelas políticas, ocorrendo uma complementação de recursos tecnológicos. Assim, ao refletirmos sobre essa questão da lógica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), podemos considerar que essa atitude se configura como uma ressignificação do Projeto Professor Conectado pelos docentes.

Diante desse cenário, foi possível percebermos, mediante os discursos apresentados pelos professores entrevistados, diferentes tipos de ressignificações desencadeadas em suas ações docentes a partir do Projeto Professor Conectado, fundamentadas na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe.

Nessa perspectiva, constatamos uma ressignificação desencadeada nas ações dos docentes a partir do Projeto Professor Conectado, no sentido de proporcionar uma aproximação pela linguagem entre o docente e o discente, pois os docentes que se dispuseram

a aprender e a utilizar esses recursos tecnológicos acabaram por adentrar mais ainda na realidade contextual na qual os discentes estão inseridos.

Como exemplo, verificamos que, com as ressignificações desencadeadas pelo Projeto, os docentes passaram a ressignificar também as suas aulas, respeitando e contextualizando com a realidade do aluno, aproximando a discussão do que o aluno pesquisa na internet aos conteúdos estudados e trabalhados nas disciplinas, bem como realizando projetos em consonância com as necessidades e demandas dos discentes.

Merece ênfase a constatação da ressignificação referente à otimização do tempo, na medida em que, nesse caso, a ressignificação ocorreu tanto no que concerne à praticidade oferecida pelas ferramentas disponibilizadas para a elaboração das atividades educacionais do docente (como, por exemplo, na realização de pesquisas sobre conteúdos, imagens, vídeos ou na construção de planos de aulas e no uso de *slides*) quanto na otimização do tempo de trabalho (ao ministrar as aulas).

Outra ressignificação observada é a que está pautada na instigação e na necessidade que o Projeto proporcionou ao professor no que diz respeito ao manuseio dos recursos pedagógicos na sua ação docente. Destacamos que a alguns professores foi proporcionado o primeiro contato com as tecnologias digitais a partir do Projeto, fazendo-os perceber a importância de procurar conhecer e aprender mais sobre o meio tecnológico.

Percebemos mais uma ressignificação apontada na ação docente a partir do Projeto Professor Conectado, referente à necessidade de os docentes se manterem atualizados frente às transformações tecnológicas na sociedade. Constatamos tal ressignificação na fala de docentes quando enfatizam que a política ampliou o interesse e a necessidade do docente de buscar aprender mais sobre os conhecimentos tecnológicos.

Nesse sentido, observamos que a construção dessas ressignificações acontece com base na realidade dos contextos práticos onde os docentes desenvolvem a política. Acreditamos que é na relação existente entre o docente, a política e o contexto da prática que os novos sentidos/ressignificações vão se configurando e sendo construídos. Enfatizamos ainda que essa construção acontece tanto a partir da realidade proposta pela própria política quanto pela oferecida pelo contexto em que a política entra em ação.

Diante do exposto, ao relacionarmos a forma como o Projeto Professor Conectado foi desenvolvido pelos professores no contexto da prática com o que defende a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), podemos concluir que não ocorreu uma articulação com os interesses dos sujeitos envolvidos com o Projeto, ou seja, não existiu uma

sistematização consistente na idealização da política com os reais interesses dos docentes contemplados com o Projeto.

Apesar de ter sido uma política idealizada, mesmo que indiretamente, a partir dos interesses do Estado e da sociedade a que se destinou, o Projeto foi visto e pontuado pelos professores como uma política verticalizada, ou seja, idealizada de cima para baixo. Essa realidade é confirmada quando analisamos esse fato com o que defende a proposta da Abordagem do Ciclo de Políticas.

Os resultados da pesquisa apontam para a existência de uma forte predominância em atender, principalmente, os interesses do Estado quando o assunto são a construção, a formulação e o desenvolvimento das políticas educacionais. A ideia que nos passa é que a função maior do Projeto Professor Conectado é apenas a distribuição do material, ficando o acompanhamento, a avaliação e a assistência dessa política relegados a um plano secundário. Assim, podemos afirmar que não houve uma atenção direcionada aos interesses dos docentes responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto Professor Conectado. Os docentes tiveram que buscar as estratégias para reverter essas fragilidades encontradas na política, no contexto da prática.

Diante das considerações acima descritas, acreditamos que o ideal seria uma parceria mais consolidada entre os sujeitos que trabalham nas instituições nas quais essas políticas são postas em prática e os órgãos responsáveis pela formulação direta dessas políticas, em que os interesses de todos os envolvidos, conquistados por meio de conflitos e embates, possam ser respeitados e contemplados, pois, assim como defende a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), todos os indivíduos da sociedade civil exercem influências sobre as políticas públicas educacionais, uma vez que elas são pensadas e elaboradas para atender as demandas e as exigências de determinados contextos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ARRUDA, Ana Lucia Borba. **Expansão da educação superior**: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (reuni) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BALL, J. Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

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

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 29-115, 1992.

BIANCHI, Paula; HATJE, Marli. **A formação profissional em Educação Física e as tecnologias de Informação e Comunicação**: um estudo a partir do CEFD/UFSM. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1097/1674>> Acesso em: 24 ago. 2012.

BORGES NETO, H. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, p. 135-138, 1999. Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/pre-print/Uma_classificacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação. PROINFO. Diretrizes**. jul. 1997. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

BRASIL. **Esclarecimento do Projeto Professor Conectado/RN**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Termo de Recebimento, Guarda e Responsabilidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CASTRO, Márcia Correa. **Enunciar democracia e realizar o mercado**: políticas de tecnologia na educação até o ProInfo integrado (1973-2007). 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DELGADO, Evaldo Inácio (Org.). **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas: ULBRAS, 2005.

DUARTE, Marta Patricia Peixoto. **A leitura das salas**. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Mariana. **O Programa PDE escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava-PR**. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996.

FREITAS, Helder Antônio. **Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR**. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

_____. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Publicado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, n. 8, maio/jun./jul./ago. 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-286.

MACHADO, Liliane Santos. **Formação de professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização**. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

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: 15 mar. 2015.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANDAIO, Claudia. **Uso do computador portátil na escola: perspectivas de mudanças na prática pedagógica.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MELO, Maria de Fátima da Silva. **Projeto professor conectado: o uso do computador por docentes da rede básica estadual do Rio Grande do Norte – RN.** 2013. Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

MILHOMEM, Andre Luiz Borges. **A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do campus universitário Jane Vaniniunemat/Cáceres-MT em relação ao uso do computador na educação básica.** 2012. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 24-26, set.-out. 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sônia. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, Campinas, v. 28, p. 1037-1057, 2007.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino. **Informática aplicada à educação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

NUNES, Terezinha de Souza. **Implicações da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos.** 2011. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos. **O uso do computador como recurso didático.** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2011.

OLIVEIRA, Djanice Marinho. **A formação do pedagogo no curso de Pedagogia como processo de significação e ressignificação curricular por estudantes: um estudo realizado na UFPE.** 2012. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

OLIVEIRA, Oseias Santos. **Sistema municipal de ensino: arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação.** 2012. 352f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PEQUENO, Mauro Cavalcante; FARIAS Jesualdo Pereira. **Termo de Referência: implantação e desenvolvimento dos Projetos-Piloto em escolas Públicas para o uso**

pedagógico do laptop educacional conectado. 2010. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PEREIRA, Talita Vidal. **Tradição e inovação**: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PONTE, Renata Lopes. **O Uso da Web 2.0 na Educação**: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador Por Aluno (UCA). 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Colaboradores José Augusto de Sousa Perez *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betânia de. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SILVA, Analígia Miranda. **Uso do computador no processo de ensino e aprendizagem**: norteadores teórico-metodológicos da prática de professores dos anos iniciais da rede municipal de São José do Rio Preto. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

SILVA, Jesiel Soares. **Os desafios de navegar**: a colaboração como bússola da formação contínua de professores de língua inglesa mediante as novas TIC. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás/UFG, 2012.

SILVA, Jose Pereira. **A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba**: as recontextualizações institucionais. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, 2012.

SOUZA, Pedro Jose Sanches. **Professor ensina! Mas, quem ensina o professor?** Relações de aprendizagem mediadas pelas tecnologias. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Renata Beduschi. O uso das tecnologias na educação. Publicado na revista **pátio: O papel do emocional e do social na aprendizagem e na memória**. Número 47. Maio de 2015. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/default.aspx>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2012.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas/UNICAMP, 1993.

_____. **O computador na sociedade do conhecimento, informática na educação no Brasil:** análise e contextualização histórica. Campinas/ SP/UNICAMP/NIED, 1999. 156p.

VARGAS, Roberto Lucio. **Políticas de currículo:** ressignificações no contexto da prática. 2012 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

VELOSO, Luciana. Políticas educacionais e as novas tecnologias de informação e comunicação: formação docente entre bits e bites. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, ENDIPE, Campinas, 16., **Anais...** 2012. Disponível em:
<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/1930c.pdf> Acesso em: 31 jul. 2015.

WECKELMANN, Valéria Farias. **Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal.** 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

WERTHEIN, Jorge. **Aspectos Éticos da Sociedade da Informação:** a marca da UNESCO no debate global. Publicado no Observatório da Sociedade da Informação, de responsabilidade do Setor de Comunicação e Informação da UNESCO no Brasil. set. 2003. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154056por.pdf>> Acesso em: 03 set. 2015.

APÊNDICES



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

TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Pesquisa de Mestrado: **PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Estamos desenvolvendo um estudo com a temática intitulada “PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA”. Nossa pesquisa tem por objetivo analisar as ressignificações nas ações de docentes que atuam no ensino médio a partir do Projeto Professor Conectado no contexto da prática de escolas estaduais situadas na cidade de Mossoró/RN. Assim para alcançarmos o nosso propósito, realizaremos entrevistas com docentes que foram contemplados com essa política e que atuam na Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Médio. Desse modo, viemos através deste documento solicitar o vosso consentimento para a realização da presente entrevista. Ressaltamos ainda que as informações obtidas em nossas entrevistas, ao serem apresentadas em nossa Dissertação, serão tratadas de forma sigilosa, sem aparecer à identificação da escola e dos sujeitos, garantindo total anonimato e privacidade da instituição escolar e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Maria de Fátima da Silva Melo

Aluna do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN

Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira

Professora orientadora do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN

Após os devidos esclarecimentos, e ciente de que minha aceitação ou recusa não acarretará em nenhum tipo de sanção ou prejuízo, e que mesmo aceitando posso, a qualquer momento, desautorizar as gravações ou, até mesmo, desistir de participar da pesquisa.

Eu, _____, autorizo gravar em áudio as entrevistas realizadas durante a realização da pesquisa.

Assinatura do participante: _____

CPF: _____

Testemunhas:

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Assinatura do bolsista aplicador: _____

Mossoró, ____ de _____ de 2015.



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

TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Pesquisa de Mestrado: **PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Estamos desenvolvendo um estudo com a temática intitulada “PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA”. Nossa pesquisa tem por objetivo analisar as ressignificações nas ações de docentes que atuam no ensino médio a partir do Projeto Professor Conectado no contexto da prática de escolas estaduais situadas na cidade de Mossoró/RN. Assim para alcançarmos o nosso propósito, realizaremos entrevistas com docentes que foram contemplados com essa política e que atuam na Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, viemos através deste documento solicitar o vosso consentimento para a realização da presente entrevista. Ressaltamos ainda que as informações obtidas em nossas entrevistas, ao serem apresentadas em nossa Dissertação, serão tratadas de forma sigilosa, sem aparecer a identificação da escola e dos sujeitos, garantindo total anonimato e privacidade da instituição escolar e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Maria de Fátima da Silva Melo

Aluna do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN

Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira

Professora orientadora do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN

Após os devidos esclarecimentos, e ciente de que minha aceitação ou recusa não acarretará em nenhum tipo de sanção ou prejuízo, e que mesmo aceitando posso, a qualquer momento, desautorizar as gravações ou, até mesmo, desistir de participar da pesquisa.

Eu, _____, autorizo gravar em áudio as entrevistas realizadas durante a realização da pesquisa.

Assinatura do participante: _____

CPF: _____

Testemunhas:

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Assinatura do bolsista aplicador: _____

Mossoró, ____ de _____ de 2015.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

- Seu nome:
- Sexo:
- Escola:
- Quanto tempo você está na instituição?
- Qual a sua formação?
- Quanto tempo você atua na profissão e na escola?
- Fale sobre o seu processo de formação continuada?

PERGUNTAS NORTEADORAS

1. Como você ficou sabendo do Projeto Professor Conectado?
2. Ocorreu algum encontro formativo no intuito de explicar os objetivos dessa política?
3. Como se deu a orientação e o planejamento para o manuseio dos notebooks e dos tablets? Justifique.
4. Como foi a entrega dos notebooks e dos tablets?
5. O que você acha da forma como o Projeto Professor Conectado foi desenvolvido?
6. Quais as mudanças ocorridas na ação docente a partir do recebimento do notebook e do tablet?
7. Quais mudanças você considera positiva e negativa para a sua ação docente?
8. Quais as diferentes formas de ressignificações ocasionadas pelo notebook/tablet em sua ação docente?
9. Como você tem construído as metodologias da sua ação docente a partir do uso do notebook e do tablet?
10. Quais os novos sentidos ocasionados em sua ação docente depois que adquiriu o notebook e o tablet?
11. Comente como era o desenvolvimento da sua ação docente antes da chegada do notebook e do tablet enquanto recurso tecnológico.
12. Como você usa o notebook e o tablet, e como esse uso tem contribuído para melhorar a sua ação docente?
13. Como você avalia a sua ação docente após o recebimento notebook e do tablet? O que mudou? O que permaneceu?
14. Levando em consideração a maneira que você utiliza notebook e o tablet em sua ação docente, você o considera um recurso pedagógico? Justifique.
15. Em sua opinião, quais as formas mais frequentes de uso do notebook e do tablet em sua ação docente?
16. O notebook e o tablet influenciaram de que forma na sua ação docente? Justifique.
17. Ao receber as ferramentas tecnológicas, você já praticava o uso desses recursos como subsídios para a elaboração de suas aulas? Comente sobre isso.
18. Quais são os locais que você mais utiliza o notebook e o tablet com finalidades pedagógicas, no planejamento de aulas, para sua ação docente? Justifique.

ANEXOS

Remetente: "Gabinete da Secretaria de Educacao e Cultura - RN" <gabseec@rn.gov.br>

Para: Os destinatários não estão sendo exibidos para esta impressão

Data: 15/09/2010 15:45 (21 minutos atrás)

Assunto: Esclarecimentos

Da. **Secretaria de Estado da Educação e da Cultura** ☐ **SEEC**

Para: lorena_cabral@yahoo.com.br target=" blank">Todas as DIRET

Natal, 15/09/2010.

ESCLARECIMENTO PROJETO PROFESSOR CONECTADO

Informamos que o público-alvo a ser contemplados no projeto **PROFESSOR CONECTADO** **ESTÁ DIVIDIDO EM TRÊS ETAPAS:**

- **1ª Etapa** ☐ professores constantes no rol das escolas públicas estaduais desenvolvendo atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula **dia 17/09/2010;**
- **2ª Etapa** ☐ 01 (um) notebook para cada escola da rede pública estadual, o qual terá como finalidade o uso comum para ações de apoio administrativo e pedagógico - **data a ser definida;** -
- **3ª Etapa** ☐ gestor e vice-gestor, coordenador pedagógico, apoio pedagógico, professores de atendimento especial, salas de apoio, professores de programas especiais e outros - **data a ser definida.**

Atenciosamente,

Cátia Araújo Lopes Muniz
Subsecretária

- Apoio logístico -
- Termo de guarda e recebimento -
(entregue este livro com o computador)
(pode levar o livro) - - -

laertem@rn.gov.br.



laertem@rn.gov.br

TERMO DE RECEBIMENTO, GUARDA E RESPONSABILIDADE

Servidor ANGELA MARIA DE MIRANDA ANDRADE Matrícula 116010-9
 Unidade - Órgão de lotação E.E. AMBULATORIO JOSE PEREIRA LIMA Documento de identificação 813900764-15
 Endereço residencial: AV. ALBERTO MAZANHAO-36 BH-2

DECLARA:

Receber, guardar e conservar o computador portátil inventariado conforme etiqueta patrimonial afixada a este termo, marca CCE, processador Intel T4450 dualcore 2.2GHz, RAM 2GB, HD 320 GB, wireless IEEE 802.11 b/g, DVD-RW, webcam, tela 15.6 polegadas Dual Boot Linux Educacional, Software Educacional certificado de garantia de 02 (dois) anos, cobrindo todos os componentes colados, excetuando-se o prazo de 12 (doze) meses das baterias com atendimento técnico realizado pelo SAC no telefone 0800-7275665 e no site www.cceinfo.com.br

Assumir sobre o mesmo inteira e total responsabilidade, pela posse e uso, sob compromisso de fazer uso conforme a destinação aqui descrita e com responsabilização pessoal pela posse do mesmo.

É ciente que a instalação de quaisquer outros softwares no notebook acima especificado somente poderá ser feita com licença original, no caso de programas proprietários.

Receber o equipamento novo acima descrito em perfeitas condições, responsabilizando-se por qualquer dano ou extravio que porventura venha a ocorrer durante o período em que estiver sob sua guarda e responsabilidade e a devolvê-lo, nos casos de disposição, exoneração, demissão, licenças superiores a 90 (noventa) dias, exercício do cargo em órgão de outros Poderes, por meio de convênio de cooperação técnica ou outro instrumento equivalente, aposentadoria, extinção do contrato com fundamento na Lei complementar nº 122, de 30 de junho de 1994.

Está ciente de que será instaurada sindicância em todos os casos em que ocorrer furto, roubo, destruição ou outra qualquer circunstância que acarrete perda ou extravio do equipamento objeto deste Termo, devendo dela constar o devido registro de ocorrência realizado em delegacia de polícia.

Ser corresponsável de que o equipamento apenas poderá ser recebido por professores que estejam efetivamente em sala de aula, sob pena de incorrer nas sanções previstas no Estatuto dos Servidores Públicos do Estado do Rio Grande do Norte.

A qualquer tempo poderá a SEEC solicitar o computador portátil ao servidor (a) beneficiado (a) para análise do uso específico do bem, sendo vinculado o ato que revogue o presente no caso de irregular utilização.

Utilizar este equipamento conforme as normas determinadas, cujos termos afirmo conhecer

- avaliar o processo de ensino e aprendizagem por meio de ferramentas diversas que incluam uma série de observações diretas do aluno, provas e testes, trabalhos e tarefas, além da frequência do aluno e de aspectos socio-educativos não mensuráveis quantitativamente, mas passíveis de avaliação diferencial;
- registrar todas essas avaliações, informações e suas observações sobre os alunos e sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como relatar os tópicos do currículo que estão sendo abordados e as estratégias e atividades que estão sendo desenvolvidas com os alunos;
- analisar os resultados obtidos por diferentes formas de avaliação e coleta de dados e, a partir deles, tomar decisões de caráter pedagógico, de forma a replanejar suas estratégias de ensino com base em critérios objetivos efetivamente observados e registrados;
- dar transparência, divulgar e discutir os resultados obtidos pelos alunos com os próprios alunos, com a coordenação pedagógica da escola e com os responsáveis pelos alunos.

Cidade) Mossoró (dia) 21 (mês) dezembro (ano) 2010