

Política educacional e gestão da educação na cultura digital



Bruna Silva dos Santos
Greyce da Silva Rodrigues
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

Bruna Silva dos Santos
Greyce da Silva Rodrigues
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko
(Autoras)

***Política educacional e
gestão da educação na
cultura digital***

São Paulo
Pragmatha
2022

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Luccas Pozzada
Copyright: Do Autor

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial
sem a expressa autorização.

*O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul (IFRS).*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S237p Santos, Bruna Silva dos.

Política Educacional e Gestão da Educação na Cultura Digital / Bruna
Silva dos Santos; Greyce da Silva Rodrigues; Procasko, Josiane Carolina
Soares Ramos – Porto Alegre : Pragmatha, 2022.

136 p. : il. color. ; 14x21 cm.

ISBN versão impressa: 978-65-00-54343-8

ISBN Ebook: 978-65-00-54344-5

Disponível nas versões: Impressa e Ebook.

Inclui bibliografia.

1. Política Educacional. 2. Gestão da Educação. 3. Cultura Digital. I. Ro-
drigues, Greyce da Silva. II. Procasko, Josiane Carolina Soares Ramos.
III. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecário Filipe Xerxeneski da Silveira – CRB-10/1497

Sumário

- 05 | Apresentação
- 08 | Prefácio, por Lucia Giraffa
- 15 | Introdução
- 14 | Capítulo 01: As tecnologias digitais na política educacional e na gestão educacional
- 48 | Capítulo 02: Possibilidades da digitalidade nas metodologias para a análise de políticas e gestão de processos educacionais
- 80 | Capítulo 03: O conceito de inovação e alguns exemplos de produtos educacionais

Apresentação

Estimados leitores e leitoras, nossas saudações cordiais!

A comunidade educacional vem passando por muitos desafios nas últimas décadas, principalmente devido às demandas de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais a partir da cibercultura: famílias, professores, estudantes e gestores, cada um com demandas específicas advindas dos processos de ensino-aprendizagem. Para lidar com essas demandas é importante que todo o ecossistema escolar tenha uma fundamentação sólida em relação às mudanças da natureza do conhecimento, à pluralidade de metodologias para o desenvolvimento do ensino e ao desenvolvimento da aprendizagem.

Os gestores escolares possuem um papel central no âmago dessas questões e demandas, estando na linha de frente para potencializar processos pedagógicos inovadores no interior das salas de aula e no espaço escolar como um todo. Suas ações devem estar sob perspectiva da cultura digital, buscando sobretudo a constituição de uma educação de qualidade social referenciada¹.

¹ Entendemos o conceito de qualidade social referenciada a partir de uma visão ampla e complexa, abrangendo aspectos socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores para com a formação continuada e a valorização da carreira dos trabalhadores em educação (SILVA, 2009).

Esse livro, assim como sugere seu título *Política educacional e gestão da educação na cultura digital* foi pensado a partir do contexto desse atendimento às demandas que o ecossistema escolar apresenta aos responsáveis da gestão escolar e das pesquisas realizadas no grupo de pesquisa “Educação, Inovação e Trabalho” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre na linha de “Práxis Educativa na sociedade digital”.

O conteúdo do livro advém de duas dissertações defendidas no âmbito do curso de Mestrado Profissional de Informática na Educação, sob a orientação da professora Josiane Carolina Soares Ramos Procasko. Essas dissertações têm como títulos: *Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de Educação Infantil municipal em Gravataí*, de Greyce da Silva Rodrigues; e, *Tecnologias digitais na educação: uma inovação como diretriz para a cidadania*”, de Bruna Silva dos Santos. O conteúdo completo dessas pesquisas acadêmicas pode ser acessado por meio do Repositório Institucional do IFRS².

Para o desenvolvimento da presente obra foi realizado um trabalho coletivo a seis mãos para a organização do material em um todo coerente com as expectativas das autoras. O objetivo geral deste livro é apresentar a discussão da relação entre as tecnologias digitais, as políticas educacionais e a gestão de processos educacionais. As autoras entendem que essa discussão urge na nossa atual conjuntura educacional, principalmente nesse período pós-pandemia da covid-19, quando a alternativa encontrada e aplicada em diferentes escolas para dar continuidade aos processos educacionais foi a utilização das tecnologias digitais, buscando qualificar teoricamente o debate educacional, transpondo possíveis preconceitos teóricos em relação à tecnologia na educação, especificamente nas políticas educacionais e na gestão pedagógica.

² <https://repositorio.ifrs.edu.br/>

Outro objetivo específico tão importante quanto o geral seria a exposição e reflexão de possíveis metodologias de pesquisa na área da política educacional e da gestão de processos educacionais na atual cultura digital. A finalidade das autoras, nesse sentido, foi ampliar o debate de metodologias já utilizadas na pesquisa educacional, correlacionando especificamente no campo da pesquisa em Informática na Educação. Para além de apresentar importantes metodologias de pesquisa a serem utilizadas com os diferentes objetos de investigação no campo da Informática na Educação, a perspectiva das autoras seria a instrumentalização de pesquisadores e futuros pesquisadores da área, apontando oportunidades de caminhos investigativos, inclusive trazendo exemplos realizados por meio das duas pesquisas de mestrado citadas anteriormente.

E, por fim, ainda como outro objetivo específico, temos a apresentação de produtos educacionais potentes construídos a partir das pesquisas realizadas nas dissertações de mestrado, fazendo também um convite à comunidade em geral e à comunidade de pesquisa para uma reflexão da *práxis* educativa na cibercultura. Ampliando o entendimento de produto como algo inflexível, demonstrando o alargamento da concepção de produto educacional na área da Informática na Educação.

Embora sejam apresentadas algumas práticas de pesquisa com seus caminhos metodológicos e produtos construídos, muito mais que receitas prontas nosso propósito foi de instigar o debate científico e, se possível, inspirar novos caminhos investigativos. A todos e todas um abraço fraterno e uma ótima leitura!

*As Autoras
abril/2022*

Prefácio

É com muito prazer que escrevo este prefácio. Nesse sentido, quatro foram os motivos que me fizeram aceitar esse tão honroso convite: *gratidão* pela escolha, que implica confiança e reconhecimento de meu trabalho, *importância* do tema e seus desdobramentos, *qualidade* das pesquisas desenvolvidas no grupo sob orientação da professora Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, e a *oportunidade* criada pelas autoras para ampliar as reflexões associadas às questões que envolvem adoção, integração e uso reflexivo-crítico das tecnologias digitais no contexto escolar.

Outrossim, quando se estuda o campo da discussão da inserção de tecnologias digitais na Educação, geralmente dois aspectos são primordialmente analisados:

- *Educação de Informática (EI)*: é o desenvolvimento da fluência e da ambiência digital por parte dos docentes e discentes. Ou seja, o quanto cada um desses atores possui habilidades e competências para utilizar recursos digitais no intuito de resolver questões relacionadas aos processos de ensinar e de aprender (fluência), bem como o quanto ambos se sentem confortáveis e integrados para habitar o mundo digital e nele selecionar recursos mais adequados ao que desejam fazer, além de se relacionar com outras pessoas e artefatos digitais que emulam comportamentos humanos (ambiência).

· *Informática na Educação (IE)*: envolve o estudo das práticas pedagógicas que devem ser criadas /adaptadas /modificadas para poderem ressignificar os processos de ensino (docentes) e de aprendizagem (discentes), considerando este mundo digital, oriundo do surgimento da internet (inovação disruptiva) e de seus serviços, onde se estabeleceu uma cultura digital (cibercultura¹). Incluindo, ainda, os desdobramentos dessas ações no âmbito do ecossistema escolar, constituído por docentes, discentes, família, colabores e gestores. E é nesse último aspecto (gestão) que esta obra alicerça suas reflexões e implicações.

As tecnologias digitais são fibras do tecido social que compõem a sociedade em que vivemos. Elas estão imbricadas de tal modo que as juventudes que nasceram após os anos 80 no século XX têm dificuldade em conceber um mundo não-conectado. Evidentemente, em um país díspare em oportunidades e acesso, essa afirmação pode parecer alienada e dissonante. Mas é justamente neste aspecto que a pesquisa em IE se faz mister.

Em outros termos, quem não estiver conectado estará “de fora” de muitos processos importantes para o desenvolvimento de uma das múltiplas inteligências, dentre elas a inteligência digital, aquela que nos permite compreender como funciona o mundo digital e suas interrelações com o mundo físico.

Verdade seja dita: para quem está vivendo encarnado neste planeta há mais de 40 anos, o mundo digital é percebido com uma extensão presencial. Porém, para quem habita este orbe há menos de 20 anos essa fronteira é difícil de ser percebida. As referências deste público jovem partem do virtual e se estendem ao presencial num movimento inverso à maioria dos seus familiares e professores. Criam um sistema próprio de referencial, linguagem, escolhas, bem como o modo de perceber o mundo. Isso é bom ou ruim? Simplesmente é

¹ LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2009.

diferente do modo que fomos criados e formados. É apenas isso que podemos afirmar, com certeza. Nesse sentido, emitir juízo e valores, lamentar pelas mudanças e referenciar saudosismos do que passou não adianta para construir as transformações pedagógicas e de gestão de que necessitamos. Logo, é importante compreender, buscar se adaptar e ressignificar, com olhar crítico e mente aberta, o cenário contemporâneo. O novo sempre vem, independentemente de nossos desejos ou esforços para detê-lo.

Retomando a questão das diferenças e oportunidades de se fazer educação oportunizada pela cibercultura, basta um olhar atento às experiências vivenciadas pelo estabelecimento da pandemia causada pelo vírus SarCov19 (Covid19), em 2020 e 2021, com reflexos ainda em 2022. Foram vários os desafios enfrentados no contexto escolar, em que o acesso ao mundo digital (conectividade) foi o elemento chave para manter docentes, discentes e famílias interligadas e desempenhando suas funções. Quem ficou alijado desse acesso sofreu, sofre e sofrerá perdas, as quais não se sabe ao certo quanto tempo levarão para serem recuperadas. Contudo, esperemos que as aprendizagens e descobertas experienciadas durante a pandemia, especialmente a oportunidade que o sistema escolar conectado vivenciou, não se percam e reflitam numa nova postura para escola. Já que, conforme afirma Nóvoa (2021)², a escola como a conhecíamos morreu.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que pesquisadores, assim como eu, que trabalham há mais de 40 anos com pesquisa em IE, sinalizavam, há muito, a necessidade dos docentes, primariamente, darem uma oportunidade para a experimentação envolvendo tecnologias digitais. Nesse sentido, o que vivenciamos em 15 dias foi um processo doloroso e acelerado (emergencial) para o ecossistema escolar fornecer uma resposta rápida com vistas a manter a educação funcionando em todo mundo. Isto é, começamos com ações emergenciais, de-

² <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>

pois urgentes, e estabelecemos um patamar de ensino remoto apoiado em ambientes de videoconferência e plataformas, integrando diversos recursos para organizar as ações pedagógicas. Espera-se, diante disso, que as lições aprendidas se reflitam em mudanças e inovações no retorno à presencialidade.

De fato, nós mudamos. O contexto mudou e, desse modo, não mais nos é possível utilizar práticas anteriores à pandemia sem a necessária adaptação. E, dessa maneira, espero que não retrocedamos a 2019 e a anos anteriores, resgatando conceitos e práticas que não funcionam mais.

Mas onde esta obra se encaixa em tudo isso? Ela nos apresenta a perspectiva dos resgates conceituais básicos (histórica e criticamente), as questões de gestão, a formação docente e a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para a construção de uma práxis que reflita as necessidades e oportunidades que a cibercultura nos oferece, pautada no destaque da importância de políticas públicas alinhadas às demandas que a escola possui. Quer dizer, não bastam apenas movimentos isolados, necessitamos de uma ação social coordenada para que as boas ideias se efetivem.

Nessa lógica, as autoras iniciam o diálogo pelo conceito de “educação”, posicionam a questão das “tecnologias”, esclarecem de que tecnologias estão falando, resgatam Perez Gomez e diversos autores, a fim de colocar as reflexões para além da instrumentalização. Elas enfatizam os aspectos multifacetados da IE, provendo destaque do papel das políticas públicas, e realizam a tessitura das práticas pedagógicas e da formação docente ao comentarem as diretivas norteadoras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ademais, no “enredo” desta obra não foi esquecido o resgate histórico, em que as autoras gentilmente “pegam na nossa mão” e nos levam a acompanhá-las pelos caminhos onde buscaram informações para construir o aporte teórico que fornece sustentação para todas as discussões apresentadas.

Nessa lógica, o fio condutor escolhido para discutir o conceito de “tecnologia” está apoiado no nosso mestre Álvaro Vieira Pinto (AVP), e ficou ... “deslumbrante”³.

A discussão postulada no capítulo 2, relacionado à gestão colaborativa e às posturas esperadas, descreve, resgata e aponta caminhos para quem deseja saber mais sobre o assunto. De mais a mais, como se isso não bastasse para “convencer” o leitor a saborear este livro, a autoras tiveram o cuidado de descrever o trajeto da construção do aporte teórico gerando dicas importantes para quem faz pesquisa, especialmente quem está iniciando a escrita de monografia de final de curso, mestrado e doutorado.

Assim dizendo, este livro não é a simples junção de duas pesquisas, é mais do que isso. É a síntese do registro de uma longa caminhada iniciada pelas autoras e sistematizada neste texto, que reflete muito das discussões do grupo de pesquisa. Igualmente, ao finalizar a leitura, se fica com a sensação de “querer saber mais”... Contudo, tranquilizemo-nos, pois o mais virá!

Por ora, finalizo parabenizando o esforço de escrita, seleção e organização da estrutura desta obra. Que sirva de exemplo a outros grupos de pesquisa, porque o conhecimento produzido nas investigações acadêmicas universitárias precisa “transbordar” para sociedade em formato acessível, sendo o livro um dos veículos mais potentes para tal; seja em que formato for.

Feliz leitura e ótima imersão na EDU@Ç@O!

Abraços,
Lucia Giraffa.

Professora titular da Escola Politécnica-Computação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde leciona

³ Para saber mais da escolha desta palavra ... leia Álvaro Viera Pinto ... será emocionante a jornada de descobertas.

Algoritmos e Programação. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Escola de Humanidades/PUCRS.

Bolsista Produtividade CNPq-nível 2

Líder ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital da PUCRS (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogruppo/1961885168367047>). E-mail: giraffa@pucrs.br

Introdução

Segundo o dicionário Aurélio, a definição de educação é a “ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais; resultado dessa ação; conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras [...]”. E a definição de escola para o mesmo dicionário é “estabelecimento onde se ensina; o que proporciona instrução, experiência [...]”. Refletir sobre essas definições a partir da atual conjuntura que vivemos é um grande desafio. O momento histórico que estamos vivendo nos estimula a repensar a relação existente entre as tecnologias e a educação.

A educação e a escola estão em processo de redefinição, principalmente com o advento da cibercultura. Nossas formas de comunicação e interação modificaram-se, o ciberespaço é uma realidade irreversível. Cabe a nós experimentarmos e explorarmos as potencialidades desses novos espaços da forma mais positiva possível nos planos econômico, político, cultural e humano (LÉVY, 2009). Tanto Gómez (2015), quanto Castells (1994) concordam que as áreas fundamentais da vida social passaram por grandes transformações: no campo da produção/consumo (economia), no campo do poder (político) e no campo da experiência cotidiana (sociedade e cultura). Essas mudanças foram tão relevantes, que os autores colocam que estamos diante de uma mudança de época.

É fato que as novas gerações possuem formas, conteúdos, códigos e processos de socialização distintos dos das gerações anteriores. Consequentemente, novas demandas surgiram para os processos educativos e para a escola, instituição social responsável pela instrumentalização das novas gerações na apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

A tecnologia, de um ponto de vista mais formal, pode ser entendida como “habilidade, conhecimentos e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive” (MILL & BERTOLDO, p.596 in MILL, 2018). Entendemos o conceito de tecnologia de forma abrangente, tanto como meios e apoios para a aprendizagem de estudantes, quanto formas de organização de grupos e espaços (MORAN, 2003), assim, a tecnologia é ampla, compreendendo o digital e o não digital em convergência.

Cabe especificarmos aqui observar que as tecnologias digitais revolucionaram a sociedade por conta do fluxo das informações. Para Castells (1999), a informação é fator relevante na organização social, o fluxo dessas mensagens e imagens em rede faz parte das bases da nossa estrutura social. E assim, com uma estrutura social pautada pelas informações, uma nova cultura se estabelece: a cultura digital, com novas formas de se comunicar, de agir, de pensar e de se expressar.

Para Gómez (2015), novos desafios são originados na era digital, principalmente para o ecossistema escolar.

Para participar desta nova estrutura social, é preciso passar por uma nova alfabetização. Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escritura verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea,

torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (p.21, 2015).

Para o autor, a preparação/formação desse cidadão é incontestável diante dessa sociedade em rede, onde novas oportunidades surgem, assim como riscos e incertezas. As tecnologias da informação e comunicação alteraram a vida cotidiana das pessoas, independentemente da sua faixa etária, oferecendo peculiaridades para o conhecimento e a experiência das pessoas. Citamos aqui algumas dessas peculiaridades, segundo Gómez (2015): ampliação de ferramentas digitais como extensão dos recursos (calculadoras aritméticas, processadores de texto, gestores de informação, canais de comunicação, meios de expressão, experimentação simulada e interpretação, plataformas de relações e mobilizações grupais e coletiva); surgimento de iniciativas de código aberto, com acesso livre, possibilitando a publicação aberta e com livre aquisição, representando uma nova ecologia do conhecimento; o conhecimento distribuído por meio de representações acessíveis na interação mediada, diversificando a cultura; a possibilidade de confiar algumas tarefas, funções e atividades às máquinas; a necessidade de aprendizagens que nos auxiliem a viver na incerteza e na complexidade com a primazia do desenvolvimento da capacidade da organização de ideias para um pensamento independente, fundamentado e contextualizado; o desenvolvimento da cooperação como condição do conhecimento e da ação; a modificação na concepção da natureza e da funcionalidade da informação e do conhecimento, entendendo que nada é definitivo, mas possível com base em argumentos e evidências; e, por fim, a exigência de abordagens abrangentes, que lidam com a complexidade e as incertezas, integrando conhecimentos, atitudes e competências.

Diante de tais experiências, as novas gerações desenvolveram atitudes, comportamentos e expectativas distintas das gerações anteriores: liberdade de escolha e expressão, perso-

nalização do que os rodeia para atendimento de suas demandas, controle a análise mais apurada das situações, abertura para interagir com diferentes pessoas e grupos, associação do trabalho e da diversão, multitarefa, velocidade na comunicação, colaboração e a criatividade.

Portanto, é urgente reinventar a escola! Infelizmente, muitos sujeitos participantes do ecossistema escolar parecem ignorar tais transformações, reiterando práticas ultrapassadas e uma cultura escolar baseada em tradições históricas. Precisamos superar os paradigmas da escola tradicional, para assim compreendermos as necessidades para a formação pessoal, social e profissional dos cidadãos contemporâneos na era digital.

Eis o desafio assumido aqui nessa obra: refletir sobre a importância das tecnologias digitais tanto para as políticas educacionais quanto para os processos educacionais mais amplos, especificamente, os processos de gestão educacional e escolar. Consideramos que os sujeitos envolvidos com a gestão educacional e a gestão escolar possuem um papel insubstituível e crucial para que boas práticas mediadas ou enriquecidas pela tecnologia sejam estabelecidas no cotidiano educacional.

Iniciaremos nossas análises discutindo no capítulo 1 sobre os conceitos de políticas educacionais, tecnologias, gestão pedagógica, formação inicial e continuada de professores. No capítulo 2 apresentamos algumas possibilidades da digitalidade nas metodologias de pesquisa voltadas principalmente para as temáticas citadas no capítulo 1. E no capítulo 3 apresentamos dois produtos educacionais na área da Informática na Educação.

CAPÍTULO 1

As tecnologias digitais na política educacional e na gestão educacional

O direito à educação é um direito individual¹, social², político³ e público subjetivo⁴, pois a Constituição Federativa de 1988 o assim reconhece, em seu Art. 6º e em capítulo e seção específicos, conforme os Arts. 205 e seguintes. A Carta Magna também estabelece a formulação do Estado Democrático de Direito como o ordenamento jurídico nacional vigente (BRASIL, 1988). Neste contexto, a implantação de preceitos constitucionais dessa natureza pode ocorrer por meio de políticas públicas.

Desse modo, encarar a educação enquanto política social é reconhecê-la como política pública que traduz a “materialidade da intervenção do Estado”, sendo preciso considerar as influências dos conflitos estruturais de poder e dominação, interesses que infiltram-se por todo o “tecido social” (AZEVEDO, 2001, p. 05). Portanto, é possível inferir que a política educacional é uma manifestação da política social (VIEIRA, 2007).

¹ Trata-se de direito que pertence individualmente a cada indivíduo, todos são titulares desse direito (CURY, 2016).

² Representa um conjunto de normas elaboradas para regular a vida em sociedade, estando previstos nos Arts. 6º a 11 e 193 a 232 da CF/88 (HOEPPNER, 2009).

³ Por ter a pretensão de garantir aos sujeitos capacidade de participar do destino de sua nação, como cidadãos ativos e autônomos (CURY, 2016).

⁴ Tem o significado de ser direito inarredável do titular, assegurando a defesa, a proteção e efetivação deste quando for negado (CURY, 2014).

Como decorrência dessas premissas, Demo define a política social como uma “proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais” (1994, p. 14), em determinadas circunstâncias históricas. Assim, “Não será ‘social’ a política que não tocar as desigualdades ou desconcentrar renda e poder” (1994, p. 10).

Para melhor esclarecer, as políticas públicas são “[...] definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base nas memórias da sociedade ou do Estado em que têm curso [...]”, ou mais “[...] são ações que guardam intrínseca conexão com o [...] sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social [...]” (AZEVEDO, 2001, p. 05-06). Assim sendo, estas surgem para um setor em especial, são engendradas a partir de uma situação que ganha notoriedade social, de um problema que é amplamente debatido pela população, e exige a intervenção do Estado, gerando conseqüentemente a elaboração de uma política pública específica (AZEVEDO, 2001). Ou seja,

A política pública abarca uma decisão política e muitas ações voltadas para um determinado fim, sendo a decisão política uma escolha conforme a visão dos envolvidos adequando-se aos objetivos e meios disponíveis (AMARAL, 2011, p. 27).

Outros elementos também são importantes para a constituição das políticas públicas, como a dimensão política dominante no condicionamento dos planos de ações para resolver as demandas. Além disso, representantes de distintos setores devem se organizar para que seus problemas estejam na agenda do governo. Os planos de ação ora estão em um sentido, ora em outro, conforme o poder de pressão de determinado setor. Essa capacidade de pressão e organização influencia na determinação das soluções concebidas (AZEVEDO, 2001).

Vieira traz claras considerações a este respeito, ao afirmar em sua obra que “quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais [...]” (2007 p. 56), além do mais, as

políticas representam espaços em que se manifestam “politicidade inerente à educação’, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade” (2007, p. 56).

Tendo por sedimento de ponderação as balizas fincadas até o momento, pode-se assinalar que os autores citados têm como aspecto em comum reconhecer a função primordial das políticas públicas como meio de concretizar as decisões de “fazedores de leis”, representando o “Estado em ação” em determinada época, para resolver demandas que alçaram as agendas de governo por sua relevância social. Desse modo, reconhece-se a pertinência em debater políticas educacionais; no entanto, é preciso cuidado com generalizações, ao criar expectativas extremas e maniqueístas de condenação a todas as políticas públicas ou de esperar delas redenção nacional. Entretanto, elas têm o potencial de ser uma engrenagem para as mudanças no caminho de uma sociedade menos desigual.

Especialmente no que tange à educação, esta emerge como elemento fulcral para a construção e desenvolvimento do Estado, precipuamente, nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Neste cenário, há imensa contradição, pois ao mesmo tempo que as políticas públicas são essenciais, limitam-se e não transpõem a lógica do sistema capitalista. No entanto, ganham força quando organizadas em iniciativas estruturais que articulem atenção à educação, à cidadania, à ciência e à tecnologia (DEMO, 1994).

No mundo globalizado contemporâneo, a disseminação tecnológica tem atingido patamares sem precedentes. Os sujeitos, ao terem acesso às informações via redes digitais, alcançam possibilidades de trocas e também de geração de conhecimento. Assim, a abordagem das tecnologias digitais torna-se uma ferramenta ímpar no processo de fornecer apoio à elaboração das políticas públicas, podendo ser utilizadas como estratégia de desenvolvimento social, uma vez que possibilitam acompanhar e monitorar processos, a melhoria dos serviços públicos e, principalmente, a garantia de direitos.

Nesse sentido, Reis (2018) contribui afirmando que a utilização de tecnologias, digitais ou não, nos processos de formulação de políticas públicas deve ocorrer a partir da participação popular, com o intuito de promover soluções inovadoras para a transformação social. O autor ao descrever esses processos, que contam com o envolvimento social, destaca como essencial para sua efetivação passos que envolvem a divulgação dos dados que definem a execução da política, como também os cidadãos são chamados a manifestar sua percepção quanto à concordância “das ações governamentais com o planejamento que ajudou a deliberar e com as suas expectativas de qualidade [...]” (2018, p. 409). Da mesma maneira,

no monitoramento, a partir de indicadores objetivos e subjetivos, o governo informa os resultados que vêm sendo alcançados para a população, que, a partir deles e de sua experiência cidadã, aponta caminhos para o redirecionamento [...] (REIS, 2018, p. 409).

Assim sendo, diversos pontos do processo são conectados e harmonizados visando a uma política pública democratizada, com o fortalecimento de ações que fomentem o controle social. A prática da cidadania se fortalece através de acesso à informação e a recursos que instrumentalizam a participação da sociedade nos processos que envolvem as diferentes etapas do ciclo de desenvolvimento das políticas públicas.

Sob outra ótica, no que refere-se à implementação das políticas públicas sociais no âmbito educacional, um cuidado a ser tomado é não usar a tecnologia para excluir aqueles que não têm acesso, como, por exemplo, o que ocorre, reiteradamente, em um país continental como o Brasil. Atualmente, as instituições de ensino podem utilizar as TDs de uma maneira positiva e integradora, ou de forma a segregar parcela específica da população. Para Barreto (2012), a tecnologia por si só não tem tendência alguma, mas os usuários a utilizam da forma que lhe convier e há o risco de beneficiar a si próprio ou privilegiar determinados grupos, deixando de lado o bem so-

cial. Dessa forma, considerando a heterogeneidade cultural pátria, onde as políticas públicas têm em seu papel atender às necessidades de todos e não marginalizar, em conformidade ao previsto na Constituição Federal de 1988, principalmente, à luz do princípio da isonomia, toda cautela é prudente.

Esta forma de integração entre políticas públicas e tecnologias permite ao cidadão estar ativo na construção destas políticas e aumenta a produtividade, a eficiência e a transparência dos governos que as implementam. Como também, previsto no art. 23 da Constituição Federal, promove o desenvolvimento de ações articuladas em regime de colaboração, entre União, estados, Distrito Federal, municípios e sociedade civil, em prol de direitos sociais, como educação de qualidade (BRASIL, 1988).

O desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi exemplo recente na história brasileira, ligado à política social, para a melhoria da qualidade de ensino em que utilizou-se de tecnologias digitais. Pois, através da possibilidade de envio on-line de sugestões, facilitou-se e ampliou a participação dos interessados. Esses processos de participação de diferentes setores da sociedade civil levam a pensar a respeito da influência do privado sobre o público. No atual momento histórico, trata-se de uma tendência a incidência de parcerias público-privadas nas políticas públicas, em especial no âmbito educacional. Como claramente se posiciona Ball no que se refere à expansão do setor privado na área educacional pública (2013, p.460) “[...] uma fase pós-neoliberal do relacionamento do Estado com o setor privado.”.

Historicamente, a vinculação entre a iniciativa privada e o ente público esteve presente desde os tempos do Brasil colônia até a contemporaneidade, porém com o passar do tempo as nomenclaturas foram alterando-se, até chegar às atuais parcerias público-privadas, as práticas foram se intensificando e normatizando dentro do ordenamento jurídico (por meio de

Leis, Decretos e demais documentos legais). Tais mudanças no cenário político e educacional surgem porque o governo no poder proclamava nos discursos oficiais que o país vivia uma crise, a estratégia apresentada para contornar a situação foi o projeto de reforma do Estado, criado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, denominado de Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Essas reformas são intensificadas a partir da década de 1990, especialmente entre 1995 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, governo que implementou o encolhimento do papel e da atuação do Estado brasileiro em diversos setores, inclusive no que concerne ao direito à educação (CAMPOS; DAMASCENO, 2020).

Notadamente, quanto às políticas educacionais, esse processo se intensificou a partir do ano de 1997, momento em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) tornou-se dependente do MEC, passando a elaborar estudos a respeito da realidade da Educação Básica nacional através de dados oficiais. Com base neste contexto, os governantes nas diferentes esferas de poder (União, Estados e Municípios) ampliaram a construção e execução de políticas públicas, contando com a parceria de instituições empresariais envolvidas com educação, como, por exemplo, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Lemann, entre outras. Essa tomada de decisão tem o objetivo de proporcionar a ascensão dos índices educacionais apontados pelos dados do INEP, seguindo a lógica das empresas privadas de eficácia e eficiência (CAMPOS; DAMASCENO, 2020).

Ainda, quanto ao percurso histórico que envolve as parcerias público-privadas e a educação, é importante destacar os avanços e retrocessos apontados por Peroni (2020):

Após o último período da ditadura, a partir de meados dos anos 1980, vivenciamos um período de construção democrática, no qual participação, coletivização das decisões e

direitos sociais materializados em políticas entraram para a pauta em um processo de alargamento do público, vinculado ao democrático – inclusive na educação. Ao mesmo tempo, os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização redefiniam o papel do estado, avançando em políticas de austeridade que reduziam direitos sociais. Assim, tanto quanto avançamos lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais, progredimos na privatização do público. (2020, p. 09).

É possível extrair das concepções dos autores que as parcerias público-privadas no Brasil sempre estiveram fundadas na proclamação de períodos de crise do Estado (diagnóstico do neoliberalismo e da terceira via). A justificativa para o estreitamento dessa relação está no objetivo de agregar qualidade ao serviço público, pelo viés da eficiência. Destaca-se como característica das parcerias público-privadas a transferência de responsabilidades, isto é, o afastamento do Estado frente às demandas sociais, pois este cede espaço que é originariamente seu aos parceiros.

A ausência do Estado e a visão mercadológica da educação, em um país com tamanha diversidade como o Brasil, pode gerar graves consequências, como apontado por Peroni e Bittencourt:

Entendemos que com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação.

Com as mudanças no conceito de igualdade, tanto por ideólogos da terceira via quanto do neoliberalismo, ficam reforçadas também as políticas individualizadas, focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não de sujeitos com direitos materializados em políticas sociais. (2014, p. 19).

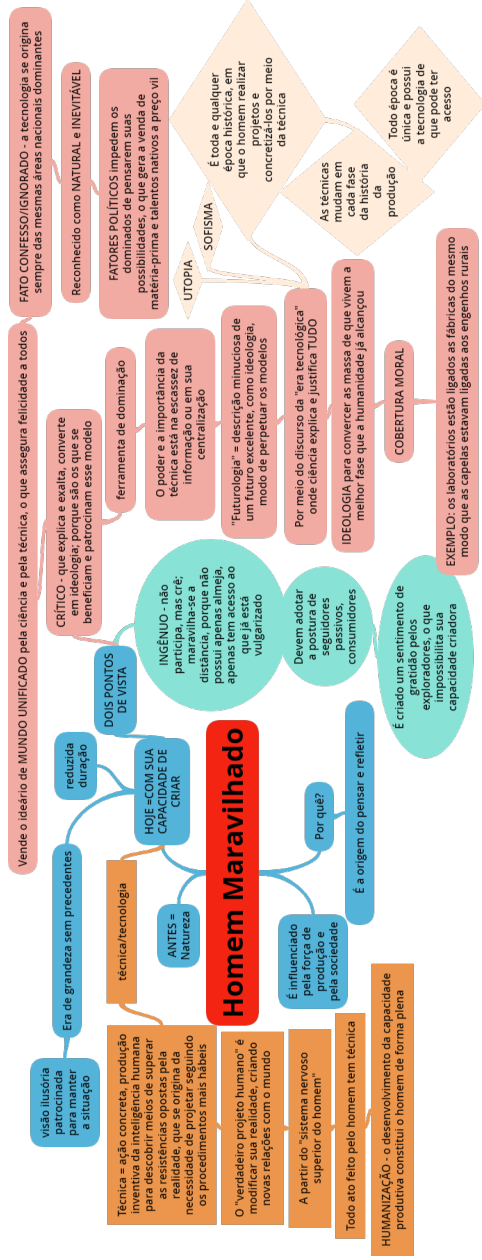
Por mais que haja fundamento nos argumentos que apontam os déficits da educação básica pátria, e a inegável neces-

cidade de resolver essas situações. Tais fins não podem justificar os meios. Há um vasto caminho em construção para qualificar a educação, mas o mesmo precisa ser trilhado com prudência e consciência crítica. São muitos os recursos que podem ser empregados neste processo.

Em vista disso, a utilização das tecnologias digitais na construção de política pública, e como objeto de seu conteúdo, tem significativo potencial no contexto educacional, especialmente, como meios para contribuir à construção do conhecimento. Essas ferramentas podem proporcionar situações em que os sujeitos deixam de ser meros receptores e passam a indicar quais são as temáticas de seu interesse para guiar na busca das informações. Assim, o conhecimento passa de imposição vertical para uma contribuição horizontal, entre os participantes dos processos educacionais, em que o indivíduo desenvolve a competência de posicionar-se de forma crítica frente às situações do mundo, princípio crucial ao exercício da cidadania.

Esse potencial transformador da tecnologia é tratado por Pinto (2005) a partir da expressão “homem maravilhado”. O autor inicia a obra explicando sua concepção sobre o assunto e a relevância para embasar as discussões que prosseguem até alcançar o cerne do conceito de tecnologia. Para auxiliar na compreensão deste conceito, “homem maravilhado”, foi elaborado mapa mental que segue:

Figura 01 - Mapa mental, baseado na obra de Álvaro Vieira Pinto, O conceito de tecnologia, cap. I, Em face da "era tecnológica", 2005.



Fonte: Santos, 2021.

A construção desse mapa permitiu tomar e retomar em um processo elíptico o que o autor explica por “homem maravilhado” e suas conseqüentes vinculações ao conceito de tecnologia. São extremamente interessantes as conexões feitas por Pinto (2005), ao afirmar que a capacidade do homem em deslumbrar-se é o que motiva-o a pensar e a refletir e, conseqüentemente, a criar. Na atualidade, maravilha-se pelo que é capaz de engendrar, como, por exemplo, a tecnologia. Destaca, ainda, que ao mesmo tempo que esse fenômeno é positivo, porque impulsiona a evolução, também é negativo, pois é utilizado como ferramenta de dominação, por meio de uma ideologização a respeito da “era tecnológica”, pregando um ideário em que todos vivem em um mundo unificado e com tecnologias sem precedentes. Essas são afirmações que possuem múltiplas interpretações e conseqüências.

O conceito de tecnologia e seus reflexos no ecossistema escolar

Para tanto, há que se ponderar, inicialmente, que tecnologia é um vocábulo complexo, que está carregado de múltiplos conceitos, significados e sentidos. Esta posição é reforçada por Pinto (2005) em sua obra, quando apresenta o termo por quatro enfoques distintos. Ele afirma que tecnologia pode ser: primeiramente, definida em seu sentido etimológico, com o significado de área do conhecimento que estuda a técnica; o segundo seria como se técnica e tecnologia fossem sinônimos; o terceiro, um conjunto de técnicas que determinada comunidade detém em específico período da história (posição interligada à anterior); e, por derradeiro, no sentido de “ideologização da técnica”.

Posto nesses termos, destaca-se que a posição adotada pelo autor é a última, no sentido de que a tecnologia é um processo concebido das relações históricas e sociais, em ações concretas do sujeito para modificar o mundo, tendo po-

tencial de recobrar nos homens, na coletividade, a ânsia por estabelecer uma sociedade diferente, livre das amarras do sistema capitalista (PINTO, 2005). Sob a égide do teorizado por Pinto (2005), percebe-se que sua postura de como a tecnologia deve ser encarada corrobora com os demais autores que vislumbram a função transformadora da educação. Talvez, esse seja o aspecto crucial do encontro entre educação e tecnologia, onde a união de ambas pode potencializar mudanças significativas na sociedade.

Desse modo, vem a lume a possibilidade de utilização das tecnologias digitais como política pedagógica no ambiente escolar, sendo assim reconhecidas como meios para contribuir à construção do conhecimento. Essas ferramentas podem proporcionar aos integrantes do ecossistema escolar novas perspectivas em suas práticas. Tais colocações ganham maior sentido a partir da concepção de Oliveira, Moura e Sousa (2015) ao afirmarem que as tecnologias digitais referem-se a todas as formas de tecnologias, ligadas à transmissão de informação mediadas por processos de comunicação. Ainda, nas palavras dos autores (2015, p. 77-78), as tecnologias digitais podem ser entendidas como um grupamento de meios tecnológicos “[...] integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações a automação e comunicação dos processos [...]”.

Diante o exposto, fez-se imperioso destacar o papel da escola para a inserção das tecnologias digitais, uma vez que é função essencial desta instituição ofertar práticas formativas, e acesso a elas, aos professores, para que esses tenham melhores condições de desenvolver suas capacidades e potencial profissional. Ademais, oferecer condições a estes de incorporá-las às suas ações cotidianas, para que possam o fazer, de modo inovador, e em trabalhos colaborativos que propiciem a reflexão de todos os envolvidos no ambiente escolar (RODRIGUES; TAROUÇO; KLERING, 2014).

Em razão disso, jamais pretendeu-se enaltecer as tecnologias digitais como salvadoras, ou como solução para todas as mazelas da educação, pois como consta em seu conceito “[...] a tecnologia serve para aprimorar a ação humana, otimizando, no caso na educação, a aprendizagem dos indivíduos” (PIROZZI, 2013, p.14). Como já mencionado, as tecnologias digitais estão presentes na sociedade, e o que aqui pretende-se destacar é seu potencial para efetivar uma educação de qualidade.

Nesse mesmo coro, afirmam Gautério e Vigorito (2016) que, no mundo contemporâneo, são muitas as demandas que surgem nas escolas, visando à tecnologia como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento humano. Nesse passo, os recursos oriundos das tecnologias digitais precisam ser utilizados sob um novo prisma, em que haja uma valorização e um cuidado com as contribuições dos discentes. Como apregoado por Boll e Melo, é necessária “[...] uma ideologia educacional que entende o ensino não mais repetidor, analógico, disciplinar e consumidor de recursos, mas colaborador, compartilhador e criador [...]” (2015, p. 64). Entretanto, tal caminho apenas será possível quando todos os segmentos do ecossistema escolar estiverem inseridos nesse processo emancipatório.

Por conseguinte, cabe aos docentes avaliar quando, qual e como utilizarão de cada recurso dos que possuem à disposição. Ao escolher fazer uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares, não estão abdicando de outros artefatos (como giz e papel), apenas estão elegendo o momento mais adequado para cada um. Nessa concepção, a atenção não está nas ferramentas em si, mas nas relações que se oportunizam “[...] a partir do uso delas, ou seja, nas possibilidades que elas oferecem para que se possa criar espaços de convivência” (DUVOISIN et al., 2009, p. 10).

O uso educativo da internet visa desconstituir o isolamento em que as escolas tradicionais se encontram para colocá-las em uma teia que as conecta ao mundo, propiciando apren-

dizado e desenvolvimento profissional aos professores e alunos. Oportuniza amplo acesso à informação, aos recursos, ao contato com outras pessoas, estimulando desenvolvimento que não se restringe ao ensino formal, mas aprendizado autodidata que pode se manter pelo decorrer de suas vidas. Esta competência possui inestimável valor e necessita ser prezada (ADELL, 2012, p. 37).

Desta forma, corrobora-se com Boll e Melo (2015), que afirmam que a internet, em seus processos de compartilhamento de ideias e experiências, proporciona uma formação complexa, pois abarca a interdisciplinaridade e a necessidade de envolver-se como produtor, organizador e transformador da informação e do conhecimento. Lugar onde seus agentes ocupam a posição de espectador, e também de autor dentro de uma cultura digital.

Contudo, é importante salientar que a inclusão digital na educação não significa exclusivamente a utilização de novos recursos para ensinar os conteúdos curriculares, ou a utilização de tecnologias digitais para reproduzir técnicas tradicionais. Mas, uma forma de educar que vislumbra o desenvolvimento do senso crítico e as necessidades reais de um mundo que está em constante transformação (ADELL, 2012).

Em consequência das novas facetas que a inconstância das tecnologias digitais ocasiona, além de tantas outras que sabe-se que surgirão em razão dessas, e que, incontrolavelmente, transversalizam a escola, entende-se que posturas inovadoras devem ser tomadas para garantir a educação. Não qualquer educação, mas uma que instrumentalize os sujeitos para produzirem e encararem a tecnologia em sua capacidade emancipatória, aquela da “ideologização da técnica”, com reflexos que atingem a coletividade, no exercício de sua cidadania.

Segundo Müller (2007) é necessário reconhecer as limitações da educação em alcançar uma formação para a cidadania, em razão da conjuntura do mundo globalizado, onde os

meios de comunicação possuem grande peso na constituição dos indivíduos. Porém, não se pode olvidar que a educação é princípio basilar para o exercício da cidadania, sendo esta percebida “[...] como a concretização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo a inserção na sociedade” (MÜLLER, 2007, p. 89). Por esta ótica, a educação possibilita a transposição dos indivíduos da posição de marginalizados para a concretude da cidadania.

Nessa medida, pode-se crer que os temas educação, políticas públicas e tecnologias digitais precisam ser analisados paralelamente, já que de modo isolado e estanque nenhum deles será capaz de fomentar mudança de paradigma social. Ou seja, é preciso reconhecer o potencial dessa fusão, para conseqüentemente pensar em como aplicá-la na realidade da gestão educacional brasileira.

A gestão pedagógica escolar voltada para contextos colaborativos

Um dos grandes desafios na gestão do grupo de trabalhadores em educação, sob a ótica pedagógica, é fortalecer os momentos de interações entre os docentes. Ou seja, proporcionar uma comunicação significativa que vise à coordenação efetiva das potencialidades individuais a fim de promover a colaboração como meio de construir e encaminhar os processos de ensino e aprendizagem de forma coletiva.

Neste contexto, o avanço tecnológico digital potencializou as habilidades de comunicação global (ILLERA, 2007). Ademais, a rápida interação proporcionada pela internet permite que professores de escolas distintas ou até mesmo aqueles que lecionam na mesma instituição e não conseguem se encontrar possam realizar discussões pedagógicas através de correio eletrônico, redes sociais, blogs etc. Entretanto, essa problemática não depende somente da comunicação, uma

vez que as construções coletivas necessitam de outras habilidades, como debates entre diferentes perspectivas e alinhamento de conceitos e estratégias. É neste ponto que os esforços da gestão pedagógica escolar tornam-se fundamentais no auxílio às práticas docentes.

Em suma, esse desafio cresce à medida em que os sistemas de ensino apoiam-se na racionalidade técnica, trilhando caminhos e construindo rotinas de trabalho que visam à produtividade do professor em prol da lógica do mercado. Ball, ao dissertar sobre performatividade, oferece importante contribuição sobre a mercantilização do trabalho docente:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. [...] a subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (2005, p. 544).

Assim sendo, esse modo de regulação não visa apenas reformar o que “se faz” nas escolas, mas principalmente “quem faz”, atingindo a subjetividade do profissional. Dessa maneira, a gestão escolar depara-se com a responsabilidade de gerir desempenhos profissionais que, em meio à competição com seus pares, tendem a produzir sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja, sob a justificativa que dispõem da autonomia necessária para organizar seus processos educacionais e atingir a qualidade esperada (MORAES, 2018).

Portanto, a reivindicação pelo cuidado com as subjetividades docentes elucidada uma lacuna que traz prejuízos à educação que é ofertada nas escolas, na medida em que promove inseguranças sobre o trabalho docente através de variados tipos de avaliações externas que, por vezes, não possuem os mesmos objetivos. Com efeito, este processo tende a incenti-

var os profissionais e as instituições a valorizarem a visibilidade de seus resultados na busca de sobressaírem-se entre seus pares (BALL, 2002, 2005, 2010).

Logo, essa lógica incentiva a competitividade, dificultando assim o ensino interdisciplinar, pois tende a promover aprendizagens superficiais e fragmentadas. Portanto, as investigações que aqui se propõem creem que essa não é uma luta solitária, é coletiva, na medida em que um professor apoia e fortalece o outro na relação entre o “eu” e as coletividades.

Diante dessa denúncia, Barroso, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, complementa com a seguinte afirmação:

“[...] o profissional da educação que acolhe e ajuda no crescimento do outro, também precisa ser acolhido diante das suas atividades quotidianas e procurar ajuda para melhor compreender a sua realidade e nela intervir” (BARROSO, 2013, p. 208).

A construção coletiva dos processos educacionais demanda tempo e ambiente apropriado para a conexão entre os saberes docentes. Entretanto, as instituições que não contam com momentos reservados para elaboração do planejamento, no qual o mesmo possa se efetivar com a intersecção entre os conhecimentos dos professores, podem recorrer às tecnologias digitais a fim de minimizar as lacunas evidenciadas.

Nessa perspectiva, Freire proporciona importante reflexão: “profissional é atributo de homem, não posso, quando exerço um que fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original” (FREIRE, 1983, p. 20). É justamente nesta relação intrínseca que esta discussão se concentra, pois a gestão escolar voltada para a formação de professores precisa ver o profissional como sujeito dentro de um grupo, suas concepções e hábitos, bem como o grupo em sua totalidade, fundado pela composição de concepções e hábi-

tos individuais de cada educador.

Além disso, considerando as especificidades do homem enquanto profissional, Libâneo e Pimenta contribuem no que se refere ao significado da profissão docente:

Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/inter-subjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/ educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Ao tratar sobre esse “profissional do humano”, cabe ressaltar que tal conceito de gestão difere do conceito de administração, superando-o, mas não substituindo-o (LÜCK, 2006). Nesse sentido, a gestão é concebida como o elo que liga os segmentos escolares (professores, funcionários, alunos e comunidade), tendo em seu papel também a função de gerir os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, todos sintonizados com a legislação vigente. É neste ponto que o modelo de gestão pode ter distintos fazeres, pois é norteado pela concepção de educação que determinada comunidade almeja.

Assim, a professora Amaral contribui no que se refere à defesa da gestão exercida pelo preceito da democracia: “A gestão democrática da educação defende a implementação de mecanismos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica” (AMARAL, 2011, p. 117). Dessa forma, esses mecanismos podem ser a eleição de diretores⁵, a eleição de conselheiros escolares e a autonomia financeira.

Portanto, ao pensar a gestão pelo viés democrático, ela se efetiva através da participação de todos os envolvidos

⁵ Eleição de diretores faz parte do processo democrático na visão dessa produção.

enquanto responsáveis mútuos pela elaboração e efetivação dos processos educacionais. Do mesmo modo, os conceitos de gestão democrática e gestão participativa serão utilizados como sinônimos, de acordo com Libâneo:

[...] a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades — portanto, a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (LIBÂNEO, 2003, p. 448).

De fato, a gestão, além de seus atributos administrativos e burocráticos, precisa estar atenta aos processos de ensino e de aprendizagem promovidos na e pela escola, uma vez que este é seu coração, seu objetivo fundante. Para tanto, observa-se as inter-relações entre democrático e participativo, dado que um depende e relaciona-se com o outro para concretizar-se.

A gestão pedagógica é uma parte do todo, sendo que em seu cerne há questões da totalidade. Por conseguinte, tendo como exemplos a compra de materiais pedagógicos, o financiamento de transporte para saída de campo, a organização dos momentos de alimentação na escola, a disposição de recursos humanos adequados às necessidades da instituição, a limpeza e higiene dos ambientes, a manutenção dos espaços utilizados para as atividades educacionais, entre outros.

Posto isso, quanto ao objetivo da escola, Vieira traz importante afirmação sobre sua razão de existir possuindo “tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem-sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos” (VIEIRA, 2007, p. 67). Dessa forma, o fazer dos educadores e alunos são dependentes dos aspectos financeiros, estruturais e organizativos, assim como tais aspectos têm em seu objetivo principal as questões pedagógicas.

Entretanto, não é intenção dividir o que não se separa na prática, mas, sim, lançar luz sobre essa relação interdependente.

Mediante o exposto, compreende-se a gestão escolar como o grupo de profissionais que atuam direta e indiretamente com professores e alunos (equipe diretiva, supervisores, orientadores, setores pedagógicos das mantenedoras etc.). Assim, esses sujeitos exercem a função de agentes na mediação das conexões éticas e políticas entre ensinar e aprender, assim como sobre os processos educativos e culturais que permeiam essa relação através de atitudes de cuidado e valorização com os educadores.

Logo, a gestão pedagógica, sob a concepção participativa e democrática, é marcada pelas seguintes ações: agir de forma convergente, proporcionando a conexão dos saberes docentes de modo que suas diferenças se complementem; oferecer suporte para o aprimoramento científico dos educadores no que tange ao seu aprendizado e de seus alunos; incentivar o autocuidado, fomentando a solidariedade entre o grupo; aplicar esforços em prol da defesa dos trabalhadores em educação; e, principalmente, observar sinais de esperança no cotidiano escolar. Enfim, a formação continuada de professores não é o único, mas é um dos principais meios para atingir tais objetivos. Ou seja, a competência científica é tão necessária quanto as questões educativas-culturais e ético-políticas.

Outrossim, o professor Lima salienta que em espaços de formação faz-se necessário reflexão “[...] sobre o humano e a sua condição, sobre o devir e a esperança, sobre as desigualdades e a democracia, sobre a justiça” (LIMA, 2016, p.154). Portanto, este é o desafio que se apresenta: ocupar os espaços da escola com diálogos de formações coletivas e com esperança através da sensibilização dos grupos escolares, com atenção às subjetividades docentes por meio da sistematização do trabalho pedagógico e do planejamento institucional.

Formação docente: o professor aprendiz

Todo e qualquer projeto de desenvolvimento nacional tem, em sua estrutura, estratégias no campo da educação. Assim, essas são norteadas por concepções e ideologias, essas ações influenciam não só no desenvolvimento humano como também nos problemas sociais enfrentados por brasileiros e brasileiras.

Com isso, ao considerar como eixo principal desse projeto a educação, percebe-se como esta tem potencial de auxiliar em outras frentes problemáticas, de forma simultânea, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento e meio ambiente (SAVIANI, 2009). Dessa forma, faz-se necessário atentar para algumas das condições estruturais da educação brasileira no que se refere aos recursos materiais e humanos que ela dispõe. Sendo assim, dedica-se atenção aos profissionais em educação, em especial aos professores.

A formação inicial de professores no Brasil e seus desdobramentos até os dias de hoje

A formação docente inicial, no Brasil, não seguiu uma linha crescente de avanços, pois passou por períodos de embates e retrocessos, os quais foram norteados por ideais que valorizavam apenas as instruções a respeito dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos. Assim, tal trajetória cronológica não garante um futuro de conquistas nesta seara, pois, analisando o passado e o atual contexto pátrio, identificamos a necessidade de contínua reflexão e estudo sobre como os professores formam-se para cumprir com qualidade as suas jornadas de trabalho.

Logo, são inquietações dessa natureza que impulsionaram a discussão aqui realizada, no desejo de encontrar caminhos para fomentar a aprendizagem inicial e continuada de pro-

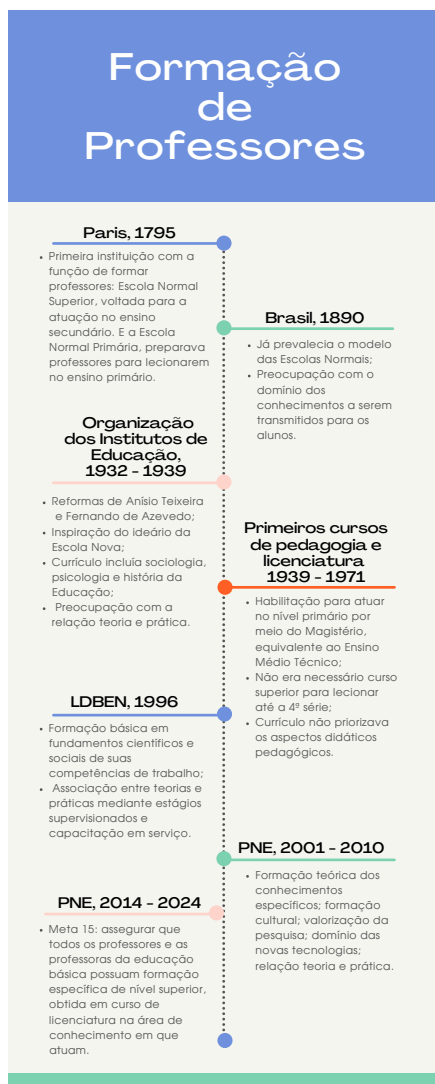
fessores. Dessa maneira, o percurso até aqui percorrido serve também de procedimento para colocar em debate as especificidades da realidade da formação docente no Brasil, questões essenciais para iluminar as análises e discussões das páginas que seguem.

De acordo com dados do INEP⁶ sobre o ano de 2017, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. Este público é parte fundamental da educação nacional, pois está em contato com crianças e jovens diariamente, auxiliando na formação e construção de aprendizagens através de seus conhecimentos e métodos. Nesse sentido, a questão da formação de professores torna-se ponto principal nos debates e programas educacionais, uma vez que a qualidade da educação está diretamente atrelada à qualidade dos profissionais que nela atuam.

Para maiores esclarecimentos, a Figura 02 representa a linha do tempo referente aos momentos marcantes, coletados nesta investigação, a respeito da formação de professores. Os mesmos serão analisados e discutidos na sequência.

⁶ Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. CENSO ESCOLAR 2017. NOTAS ESTATÍSTICAS. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

Figura 02 – Linha do tempo: formação de professores.



Fonte: Rodrigues, 2020.

A primeira instituição com a função de formar professores foi criada em Paris, em 1795, com o nome de Escola Normal Superior, com o intuito de formar professores voltados para o nível de ensino secundário, e a Escola Normal Primária que visava preparar docentes para lecionarem no ensino primário. No Brasil, a formação para professores se iniciou após a independência, em meados de 1890 (SAVIANI, 2009), em que já prevalecia o modelo das Escolas Normais. Neste período, a preocupação voltava-se para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos para os alunos.

Após, o momento histórico é marcado pela sistematização dos Institutos de Educação (1932-1939), “cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933” (SAVIANI, 2009, p. 144), sob inspiração do ideário da Escola Nova. Neste sentido, faz-se necessário ressaltar o documento que é parte do alicerce da educação atual, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, no que tange sobre a formação dos educadores:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (AZEVEDO et al., 2010, p. 59-60).

Percebe-se, aqui, uma preocupação com a formação do professor que vai além dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os Institutos de Educação, por sua vez, continham em seus currículos disciplinas voltadas para a educação, como sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação. Ainda, como suporte para a relação entre teoria e prática, também, continha outros níveis de ensino: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Desse modo, entre os anos de 1939 a 1971, surgiram os primeiros cursos de pedagogia e de licenciatura, entretanto, o currículo que disponibilizavam não priorizava os aspectos didáticos pedagógicos. Na sequência, a habilitação para atuar no nível primário se deu através do Magistério, equivalente ao Ensino Médio Técnico de hoje. Assim sendo, não era necessário curso superior para lecionar até a 4ª série (atual quinto ano do ensino fundamental).

Nesse ínterim, Libâneo e Pimenta relatam sobre a formação superior de Pedagogia, que adquire caráter de operacionalização metodológica no ensino em prejuízo das áreas filosófica, epistemológica e científica (LIBÂNEO; PIMENTA,1999). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, orienta em seu Art. 61 os fundamentos da formação de professores da seguinte forma:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB, 1996, p. 35).

Em meio às rupturas e aos retrocessos, é possível observar os avanços que a educação conquistou, pois o Plano Nacional da Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, traz os seguintes princípios para os cursos de formação de professores, os quais dialogam com a LDB/96:

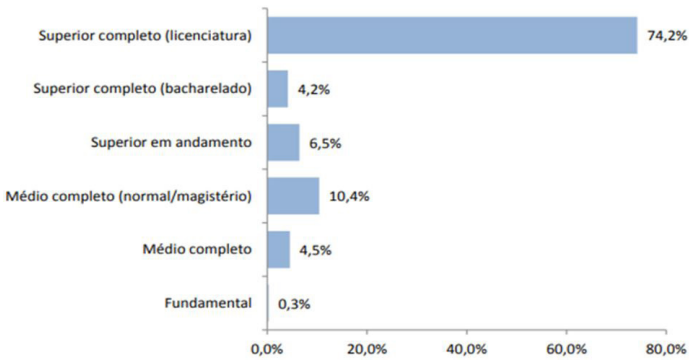
a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como

princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação. (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, seguindo a linha histórica, o PNE vigente determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em seu texto, confirma a importância da formação docente, em nível superior, através da meta quinze, a qual reforça o objetivo de assegurar que todos os professores “possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Logo, no contexto educacional contemporâneo, referente ao nível de escolaridade dos professores que atuam na educação básica, os dados do INEP trazem importante contribuição, uma vez que apresentam o seguinte: 78,4% dos professores possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na educação básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. Contudo, ainda há um número considerável de docentes sem a formação mínima exigida, como demonstra o Gráfico 01:

Gráfico 01 – Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade



Fonte: INEP, 2018.

Ao verificar as informações, torna-se preocupante a quantidade de professores sem formação pedagógica atuando nas escolas. Assim, presume-se uma defasagem no aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, bem como sobre as concepções educacionais que norteiam sua prática. Segundo Gatti (1999), dados desta natureza sinalizam a dimensão dos desafios para se melhorar a qualificação da educação no nível da educação básica no Brasil.

Entretanto, cabe ressaltar que, para além do nível de escolaridade do professor, sua trajetória docente precisa ser acompanhada e aprofundada para conectar-se com as mudanças sociais, buscando fortalecer os aspectos didáticos da formação inicial docente (PROCASKO et.al, 2019). Com o fim de avançar para além da formação inicial, abordou-se ainda outras referências que tratam da educação continuada de professores.

Formação continuada de professores

Inicialmente, a LDBEN/96, em seu Art. 62, discorre sobre a formação de docentes para lecionar na educação básica. Assim, no inciso 1º, orienta que, em regime de colaboração, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios “deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

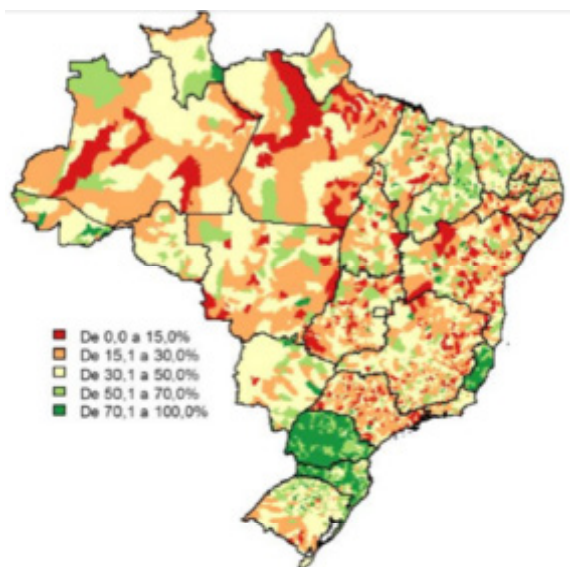
Dessarte, a definição de formação continuada abrange muitas possibilidades; é possível encontrar cursos de extensão e cursos de formação. Quanto à formação continuada de professores, Gatti traz o seguinte conceito e formatos:

[...] O significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Portanto, com o objetivo de realizar formações continuadas, a gestão educacional necessita proporcionar espaços de discussões, reflexões e construções coletivas sistematizadas. Por isso, esse tipo de formação tem caráter complementar ao da formação inicial docente, ou aquela que serviu de requisito para iniciar a atividade de lecionar. Logo, sua função ultrapassa os conceitos e conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, adentrando no campo profissional e pessoal dos professores.

Neste contexto, ressalta-se, de modo exemplificativo, que no ano de 2017 o estado de Santa Catarina obteve o maior número de municípios cujos professores realizaram formações continuadas, totalizando 97,6%. Nos municípios do Espírito Santo e do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram formações continuadas (INEP, 2018). O mapa da Figura 03 ilustra o cenário nacional no que se refere à formação continuada de docentes e assim denuncia a discrepância existente no território brasileiro.

Figura 03 – Percentual de professores da educação básica com formação continuada por município.



Fonte: INEP, 2018.

Apesar dos três estados que despontam com relação a essa temática, torna-se visível a desigualdade existente sobre a valorização e promoção da formação continuada dos docentes, pois ainda é grande a quantidade de municípios que contemplam, no máximo, 50% dos seus professores. Nesse sentido, cabe fomentar iniciativas e ações que promovam reflexões e discussões acerca das práticas e concepções pedagógicas.

No entanto, não é o objetivo deste livro delegar toda a responsabilidade da qualidade educacional apenas para a formação inicial e continuada dos educadores, porque entende-se que a qualidade é parte de um conjunto de relações e processos pedagógicos, políticos, econômicos e sociais em que a escola está inserida. Sendo assim, Canário diz que

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de “resistência” à mudança. Cria-se então o dilema de saber por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»? (CANÁRIO, 1995, p. 05).

O questionamento realizado amplia as discussões aqui abordadas, compreendendo o contexto escolar como espaço de “transformações de reflexões” (CANÁRIO, 1995, p. 06), no qual o professor muda e o ambiente também é alterado. Desta forma, percebe-se o professor como pessoa e a escola como organização social.

Para tanto, altera-se a ótica da formação, sendo essa voltada para as especificidades da escola em questão e do público pretendido. Assim, é elaborada através de planejamento e não como catálogo de ações, de modo que a formação individual se complemente com a formação coletiva.

Além disso, o objetivo deixa de ser a mudança final pretendida pelo plano de formação e concentra-se nos procedimentos para alcançar esta mudança através das experiências dos formandos, apontando que “é a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado que permite transformar a experiência num saber utilizável” (CANÁRIO, 1995, p. 16).

Nesta perspectiva, a cultura presente no ambiente escolar e o contexto em que a mesma está inserida influenciam no processo de construção de aprendizagens, uma vez que as pessoas que compõem a instituição modificam práticas e concepções, e a própria instituição se modifica. Portanto, a promoção de espaços colaborativos de aprendizagens propõe que as diferenças e competências dos professores se complementem de forma autônoma. Neste percurso, as tecnologias digitais oferecem uma gama de recursos e ferramentas que podem proporcionar significativa contribuição para a aprendizagem docente.

CAPÍTULO 2

Possibilidades da digitalidade nas metodologias para a análise de políticas e gestão de processos educacionais

A inestimável contribuição da metodologia para a formação científica pode abortar, se tornar obsessão de quem apenas constrói caminhos, mas não chega a nada. O cientista criativo é tanto capaz de fazer um trabalho “como manda o figurino”, formal, dentro da ordenação prevista, como é capaz de começar pelo fim, de não citar ninguém, de afirmar o contrário do que todo o mundo espera, de buscar espaços ilógicos para a invenção etc. (DEMO, 1985, p. 22).

A provocação que inicia esse capítulo pretende destacar que existem muitos caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa. Inegavelmente, muito tem-se a dispor a respeito de metodologia, diferentes autores com primazia já o fizeram e dessas águas muito nos beneficiamos, mas neste momento também nos dirigimos àqueles que estão tendo os primeiros contatos com esse tema, e podem ainda o encarar com estranheza. Às vezes, no início da jornada como pesquisador, na ansiedade por encontrar ou aprofundar seu objeto de pesquisa, aquilo que realmente o motiva a pesquisar, pode parecer que investir energia delineando a metodologia é perder tempo, porém, bem ao contrário, quando você entender o que existe e qual delas se enquadra no que você

deseja fazer passa a compreender o quando o caminho pode ser menos tortuoso.

A importância em compreender essas possibilidades é que vai garantir a validade e fidedignidade da pesquisa, especialmente, no campo das pesquisas em informática na educação, onde se vislumbra a fusão de campos de estudo de áreas distantes, ciências exatas e ciências humanas. Como já aventado, a metodologia é constituída de muitas possibilidades, existe para mostrar caminhos possíveis a alcançar os objetivos do pesquisador e dar embasamento aos resultados. Porém, não são processos estanques, mas mutáveis em razão das necessidades de cada pesquisa.

Nesse aspecto, vale frisar que a metodologia é como a arte que supera a técnica. A primeira não pode existir sem a segunda, mas também não existe apenas para esta. Trata-se de um instrumental, dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para fazer ciência. Em suma, são os meios essenciais para se alcançar os fins propostos pelo pesquisador (DEMO, 1985).

Parte da concepção de que a ciência propõe-se a compreender e manipular a realidade, enquanto a pesquisa é a ação do cientista para desvendar a realidade. Essa é exuberante e não esgota-se à primeira vista, desse modo, a metodologia está a serviço de como o investigador percebe o seu entorno, deixando nítida sua posição instrumental (DEMO, 1985).

Para tanto, retoma-se de forma mais direta os conceitos preliminarmente tratados, em que a metodologia “é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica” (PRODANOV, 2013, p. 14). Como também o método é o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83).

Do mesmo modo, entende-se a ciência como uma “sistematização de conhecimentos, conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 80). Enquanto a “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade” (DEMO, 1985, p. 23). Ou ainda, definida com mais elementos pelo autor, a pesquisa é compreendida tanto como a “fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem, sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento” (DEMO, 2000, p. 20).

Como resultado deste trabalho de tecitura, pretende-se esclarecer alguns conceitos essenciais para embasar a tomada de decisão na construção dos caminhos metodológicos. Por mais que se tratem de termos distintos, percebe-se que existem conexões entre si. Em síntese, de nada vale metodologia sem método, tampouco limitá-la unicamente a esses. A metodologia e os métodos científicos são os meios para fazer ciência, todos têm como finalidade direcionar a construção do conhecimento. A metodologia é o como fazer, não basta rigor metodológico sem criatividade, questionamento e dúvida, mas também o contrário é verdadeiro, não é possível pesquisar e fazer ciência sem o rigoroso desenvolvimento metodológico.

Demo (1985), com bastante propriedade, argumenta, a fim de elucidar a situação,

O que realmente interessa é a pesquisa. Esta é a maior finalidade básica da ciência. A metodologia é somente instrumento para chegarmos lá. Discutimos os caminhos possíveis, os já vigentes, os que poderíamos inventar, os discutíveis, os que já se superaram, e assim por diante. Não vale a pena entreter-se de tal modo com questões metodológicas que não cheguemos a fazer a pesquisa. Assim, mais importante que botar defeito metodológico em tudo é fazer a pesquisa, ou seja, pôr-se à construção das ciências sociais. (p. 22).

Partindo deste princípio, finca-se pilares cruciais para ingressar mais especificamente no contexto das pesquisas sociais sobre educação. Triviños (1987) afirma ser indispensável ao investigador sopesar a ideia da historicidade e da intrínseca relação e interdependência dos fenômenos sociais, porque nos países de Terceiro Mundo a investigação educacional “[...] tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social [...]” (p. 14). É imprescindível, em uma pesquisa na área educacional, contextualizar a realidade em que o objeto de estudo está inserido, pois seu contexto apresenta razões, justificativas e explicações cruciais para sua compreensão.

Um exemplo: para a análise de política pública é preciso considerar quem a propôs, os sujeitos que levantaram sua demanda, para quem ela foi destinada, e quem está se beneficiando etc. Outro exemplo pode ser a respeito dos documentos pedagógicos de uma determinada escola. Antes da análise desses documentos, precisa-se saber onde está essa escola, qual a origem dos alunos, o nível de envolvimento da comunidade escolar, a formação da equipe de docentes etc. Essas são algumas das informações que podem trazer riqueza e profundidade a análises em pesquisas educacionais. É preciso conhecer o todo para entender as partes, principalmente, quando a análise envolve fatos sociais.

A pesquisa em Educação requer olhares atentos e reflexões profundas sobre os sujeitos e as relações que constroem em um determinado espaço e período de tempo, pois, “o homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1979, p. 39). Sendo o sujeito, único, aprendente e inacabado, não há pesquisa educativa e social que consiga construir conhecimento sem a investigação do contexto (lócus) de trabalho.

Dessa maneira, é por compreender que a história, a religião, a política, a economia e a sociedade como um todo condicionam comportamentos e concepções, que este estudo analisará tais aspectos. Sobretudo, sem perder de vista que

o sujeito é um ser condicionado pelo ambiente em que se desenvolve, entretanto, este ambiente também é único e passível de transformações.

O estado do conhecimento

O quê? Por quê? E como? Estas são algumas das questões que envolvem a construção do estado do conhecimento em uma pesquisa. Para quem está tendo seus primeiros contatos com o termo, pode parecer que é apenas mais uma parte das referências bibliográficas, mas é sem dúvida maior do que isso. Posto que, além de integrar as referências da pesquisa, serve, essencialmente, para contextualizar o que já existe de estudos, e em como o meio acadêmico está compreendendo determinado tema, em determinado momento. É a partir da construção do estado do conhecimento que o pesquisador encontrará insumos para embasar sua tomada de decisão, sobre o que há de inédito na pesquisa que deseja realizar, ou, ainda, em como dar um viés exclusivo no seu recorte de pesquisa.

Como a singela pretensão de auxiliar na busca por respostas às questões do parágrafo anterior, se colaciona fragmentos do estado de conhecimento construído para a dissertação de mestrado de uma dessas autoras¹. Espera-se que algumas situações descritas possam ser observadas como exemplos de possíveis caminhos a percorrer, como também a entender a necessidade de determinadas ações.

Para dar início à construção do estado do conhecimento, é necessário definir um recorte temporal, e justificar por que estes marcos foram escolhidos; início e término, são questões que precisam estar claramente definidas. Outra questão importante é determinar onde pesquisar, distintas fontes po-

¹ Dissertação intitulada “Tecnologias digitais na educação: uma inovação como diretriz para a cidadania”, 2021, disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/437>.

dem ser utilizadas. Por isso, é essencial escolher quais e por que elas foram escolhidas. Tudo precisa ser documentado e justificado, através de planilhas, textos, fichamentos etc. Esses registros podem ser realizados através de recursos digitais, como: softwares e ferramentas do *Google Drive*, que inclusive permitem gerar gráficos e quadros, que facilitam e enriquecem o posterior processo de relato e análise dos materiais coletados.

Na pesquisa exemplificada, foi realizado levantamento da produção científica recente, com recorte temporal no período de 2015 a 2018 a respeito da temática da relação entre as tecnologias digitais na perspectiva da inovação na educação como diretriz para a cidadania. Os trabalhos pesquisados foram realizados em Programas de Pós-Graduação brasileiros e em revistas científicas vinculadas à temática educação e tecnologia, com o intuito de construir um panorama do que está sendo produzido nesta área do conhecimento.

Esse processo foi realizado como um dos primeiros passos da pesquisa, por ser considerado essencial para embasar a tomada de decisão do pesquisador. Visto que, de acordo com Morosini (2015), elaborar uma produção científica não relaciona-se unicamente com a pessoa do pesquisador, mas sofre influências da instituição a qual está afiliado, do contexto em que está inserido e suas relações nacionais e globais. Assim, para desempenhar essa função, são exigidos autonomia e disciplinamento, com posição ativa na busca, seleção e análise dos materiais do seu interesse. Logo, é importante estabelecer responsabilidade sobre essas escolhas, planejar metas realmente viáveis, saber definir o momento de encerrar o levantamento de trabalhos e constituir o *corpus* de análise. Outrossim, acrescenta-se o conceito de Morosini:

No meu entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2015, p.102).

Seguindo essas premissas, na pesquisa, aqui trazida a ilustrar algumas escolhas, foram utilizadas três fontes de dados digitais, sendo elas: Banco de Dados de Teses e Dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT; e o site de duas revistas digitais sobre Informática na Educação. Esse é um rol apenas exemplificativo; diversas outras fontes podem ser utilizadas.

Por tratarem-se de repositórios digitais, com abrangência nacional, viabilizaram o acesso a uma ampla gama de materiais, que de forma analógica talvez seriam inviáveis. Como também permitiram uma busca através de filtros de refinamento, que direcionam e auxiliam nos processos de busca e seleção dos materiais.

Na referida pesquisa no Banco de Dados de Teses e Dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, contou-se com o auxílio de filtros como o ano de publicação e a área de conhecimento (educação). Utilizou-se como termos de busca: tecnologias digitais, inovação, cidadania, cidadão, cidadã, e a combinação gestão e inovação. Segundo o recorte de tempo definido, identificou-se o total de 1.054 trabalhos, usando as seguintes cadeias de busca manual:

Quadro 1 - Busca no portal de teses e dissertações CAPES

Termos utilizados	Trabalhos encontrados
Tecnologias digitais	469
Cidadania	313
Cidadão	101
Cidadã	86
Inovação e gestão	85
Total	1.054

Fonte: Santos, 2021.

Os trabalhos encontrados passaram por dois critérios de seleção. O primeiro foi a leitura dos títulos, em que todos os escritos envolvendo processos de ensino e aprendizagem ou ensino superior foram excluídos, pois fogem à ênfase de pesquisa definida para este estudo. Além disso, todos os trabalhos idênticos presentes em mais de uma fonte de busca também foram rejeitados. Como segundo critério, foi feita a leitura dos sumários, resumos e referências. Assim, os trabalhos que não possuíam vinculação entre os temas centrais da pesquisa também foram eliminados.

O mesmo processo foi repetido junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, tendo como diferencial a utilização da modalidade de busca avançada, ferramenta de grande valia nessa fase, que teve como resultado 186 trabalhos. A busca avançada possibilitou a combinação entre termos, fazendo uso de três de cada vez, sendo eles:

Quadro 2 - Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

Termos utilizados de modo conjunto	Trabalhos encontrados
Educação, Tecnologias digitais e Cidadania	9
Educação, Tecnologias digitais e Cidadão	2
Educação, Tecnologias digitais e Cidadã	6
Educação, Inovação e Gestão	169
Total	186

Fonte: Santos, 2021.

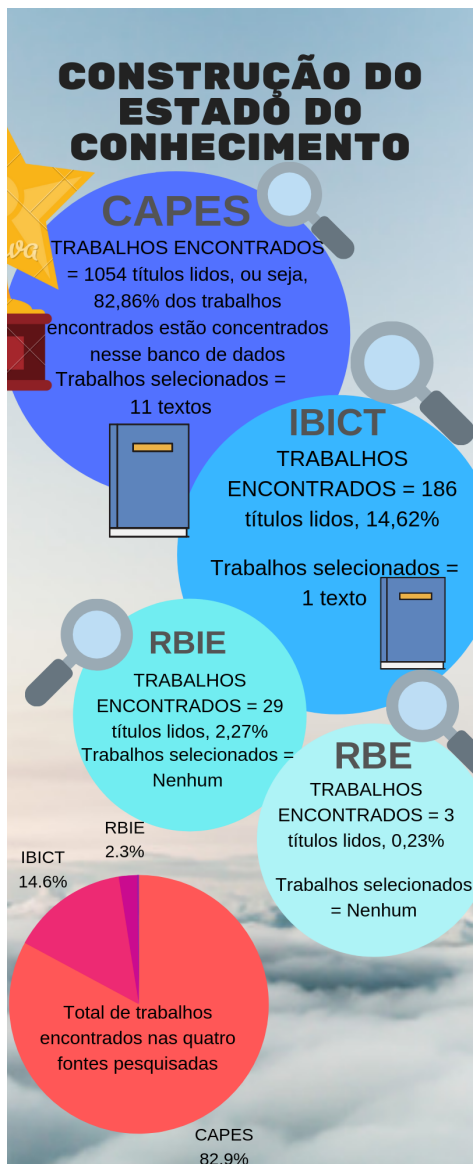
As revistas pesquisadas foram a Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE e a Revista Brasileira de Educação

- RBE² publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, por serem periódicos com grande repercussão e notoriedade acadêmica dentro das áreas de interesse deste estudo. Para a seleção de trabalhos correlatos utilizou-se dos mesmos termos anteriormente citados, e localizou-se 32 artigos, porém nenhum destes textos foi selecionado, pois não passaram pelos dois critérios e não se correlacionam ao recorte pretendido. Cabe destacar que os instrumentos de busca e o estabelecimento de filtros disponíveis nos repositórios pesquisados é restritivo e dificulta o trabalho do pesquisador.

Para ilustrar o percurso de buscas nestas distintas fontes de pesquisa, acrescenta-se um infográfico, que pode contribuir no entendimento deste processo.

² O critério para a pesquisa nestes dois periódicos foi escolher um na área da Informática na Educação e outro na área da Educação, além de tratar-se de revistas bem avaliadas, respectivamente, com qualificação Qualis A1 e B1.

Figura 04 - Etapas desenvolvidas para a construção do corpus de análise



Fonte: Santos, 2021.

Ao final deste longo processo, além da imagem anterior, também, foi possível elaborar o quadro 3, que auxilia na compreensão de como se desenvolveu essa fase da pesquisa. O mesmo apresenta informações relevantes, como os termos utilizados na busca (palavras-chave ou expressões em cada fonte utilizada), juntamente com seus respectivos parâmetros (busca avançada ou busca básica), a base de dados utilizada, o número total de trabalhos encontrados, além do escore de trabalhos selecionados em cada fase.

Quadro 3 - Etapas desenvolvidas para a construção do corpus de análise

Base de dados	Termos utilizados	Filtros aplicados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados após primeiro critério	Trabalhos selecionados após segundo critério
CAPES	Tecnologias digitais	Recorte temporal 2015-2018; busca básica; e área de conhecimento -educação	469	8	5
	Cidadania		313	7	4
	Cidadão		101	2	0
	Cidadã		86	2	1
	Inovação e gestão		85	2	1

BDTD/ IBICT	Educação e tecnologias digitais e cidadania	Busca avançada; todos os campos; e recorte temporal 2015-2018	9	1	0
	Educação e tecnologias digitais e cidadão		2	0	0
	Educação e tecnologias digitais e cidadã		6	0	0
	Educação e gestão e inovação		169	1	1
RBIE	Cidadania, cidadão e cidadã	Todos os campos; e recorte temporal 2015-2018	1	0	0
	Tecnologias digitais		22	0	0
	Inovação		6	0	0
RBE – ANPED	Cidadania, cidadão, cidadã, tecnologias digitais, e inovação	Cada termo pesquisado individualmente; e recorte temporal 2015-2018	3	0	0
Número total de trabalhos			1.272	23	12

Fonte: Santos, 2021.

O quadro anterior foi elaborado para dar concretude ao processo já descrito, demonstrando-o de forma pormenorizada. A partir desse, ainda, é possível notar que o *corpus* de

análise constitui-se dos 12 trabalhos demonstrados no próximo quadro, Quadro 4. Neste, destacam-se informações relevantes sobre o nível, ano e local de publicação. Dados que auxiliam na construção do contexto em que os estudos estão inseridos e que necessitam ser considerados durante o exame de suas relações com o presente estudo.

Quadro 4 - Escore dos trabalhos selecionados por descritor

Estado do Conhecimento					
Termos	Ano	Nível	Instituição	Programa	Base de dados
Cidadania	2015	Tese	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
Cidadania	2015	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
Cidadania	2016	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
Cidadania	2016	Dissertação	Universidade Católica de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
Cidadã	2017	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
TDs	2015	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública	CAPES
TDs	2016	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado Profissional em Gestão em Organizações	

Aprendentes	CAPES				
TDs	2016	Dissertação	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	CAPES
TDs	2016	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia	CAPES
TDs	2017	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba	Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
Inovação	2016	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional	CAPES
Inovação	2018	Tese	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	IBICT
Total de trabalhos selecionados: 12					

Fonte: Santos, 2021.

Da análise dos dados contidos nos quadros, observa-se a quantidade de estudos relacionados aos termos pesquisados, principalmente quanto às tecnologias digitais em que os números são mais expressivos. Dentro do recorte temporal pré-definido, observa-se, em 2016, maior concentração de trabalhos aproximados, e que entre estes doze estudos apenas dois são teses. Ainda, do exame do *corpus* de análise percebe-se que o campo investigado é fértil, já que nenhum deles abarca conjuntamente todos os temas (tecnologias digitais, cidadania e inovação), como será esclarecido na descrição de cada trabalho.

A partir desta etapa, iniciou-se a sistematização dos trabalhos selecionados e o estabelecimento de suas relações com essa dissertação. A seguir, apresentam-se as principais contribuições de cada produção, contextualizando com o tema e destacando considerações relevantes. Os textos foram categorizados pela temática central e organizados em ordem cronológica de sua publicação. Assim, cada um dos doze trabalhos selecionados foi descrito individualmente, com seus respectivos pontos de aproximação e afastamento.

Por consequência da elaboração desse *corpus* de análise, viabiliza-se a feitura de um panorama dos estudos brasileiros recentes (2015-2018), com a pretensão de compreender de que modo a comunidade científica, nesse caso, representada pelos trabalhos correlatos selecionados, percebe a temática em exame. Corroboram nesta tangente as concepções sobre estado do conhecimento de Fontoura (2018) ao afirmar que a

construção não pode ser estanque, ela está presa a um movimento constante de 'ir e vir' inerente a produção do conhecimento científico, temos nessa construção uma 'fotografia', um momento situado em um determinado tempo e período da história (2018, p. 109).

Portanto, como produto do desenvolvimento desta análise, resta clara a existência de uma lacuna, pois não foi localizado nenhum trabalho que contemplasse de pleno as três temáticas enfrentadas por este estudo, que são tecnologias digitais, inovação e cidadania. Por meio da construção desse conjunto de produções acadêmicas, torna-se possível validar a presente investigação, justificando-se como relevante contribuição social para o campo educacional.

Salienta-se que o exemplo de estado do conhecimento aqui trazido apresenta as fontes de pesquisa utilizadas, os critérios de inclusão e exclusão de estudos e as devidas justificativas para cada uma dessas escolhas. Porém, é importante ressaltar que trata-se apenas de uma amostra de como é possível traçar essa caminhada, posto que construir um esta-

do do conhecimento é uma processo personalíssimo, que depende da subjetividade de cada pesquisador, e por tal razão, de modo algum, pode ser determinado um modelo rígido de construção.

A análise documental

A análise documental é uma fonte de pesquisa amplamente utilizada em estudos envolvendo a gestão educacional e as pesquisas em educação em geral, visto que distintas espécies de documentos podem ser objeto de análise, legislação, pareceres, relatórios, documentos de formulação, registros e divulgação de políticas públicas, documentos internos de cada instituição de ensino etc. Justamente, em virtude de sua ampla possibilidade de fontes, que é uma técnica a ser destacada.

Quanto aos procedimentos técnicos para realização de trabalhos acadêmicos, é essencial empreender a pesquisa bibliográfica; nesta, pode-se utilizar de livros, artigos, teses e outras fontes, cujos temas estiverem vinculados ao objeto de estudo. Existem autores que são taxativos ao afirmar que a escolha da pesquisa documental e bibliográfica fundamenta-se no fato de que todas as pesquisas, obrigatoriamente, necessitam dessa técnica de levantamento de dados. Além de essas terem como propósito recolher informações prévias que facilitam e permitem a realização e definição de outros métodos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Com base nas fontes documentais e bibliográficas as demais etapas dos estudos podem ser mais claramente definidas.

Apenas após a realização da pesquisa bibliográfica, é possível balizar o recorte dado ao objeto de estudo, etapa medular para coletar e definir quais documentos serão úteis. Essa é a real motivação para compreender as diferenças entre pesquisas bibliográfica e documental.

Suas distinções emanam na origem das fontes. A pesquisa

bibliográfica é mais ampla, o conhecimento disponível sobre o tema faz uso de contribuições de diversos autores, enquanto a documental utiliza-se de materiais que não foram objeto de análise, nesse caso possuem maior diversidade de formatos de apresentação. Destarte, a primeira tem como vantagem sua amplitude, pois permite ao pesquisador alcançar um número amplo de dados, além de desenvolver-se por meio de um processo que envolve etapas previamente definidas e planejadas, permitindo uma familiaridade com o tema para futuros aprofundamentos, análises e reflexões. De outra forma, a segunda apresenta como potencialidade ter abundância e ser estável no decurso do tempo (GIL, 2002).

Outrossim, no que se refere à pesquisa documental, Marconi e Lakatos dialogam com Gil, esclarecendo suas características: “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrito ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). Assim, como exemplo, se colaciona fragmentos da análise documental construída para a dissertação de mestrado de uma dessas autoras³.

Inicialmente, de fontes primárias é possível citar a análise das legislações federais na área da Educação, tais como: Constituição Federal, ECA, LDBEN, etc. As leis federais são notadas, a partir de seus pontos de aproximação, e combinadas com as normas estaduais e municipais.

Na segunda etapa, a fim de fundamentar e fortalecer este estudo, foram analisados: Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar, Resoluções e Pareceres expedidos pelo Conselho Municipal de Educação da localidade, decretos municipais e demais legislações referentes aos temas abordados, além de dados estatísticos governamentais e de entidades envolvidas com a comunidade.

³ Dissertação intitulada “Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de educação infantil municipal em Gravataí/RS.”, 2020, disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/403>

Este estudo debruça-se sobre os documentos escolares que norteiam a prática educativa e que são os responsáveis por guiarem a diversidade de pensamentos e ações pedagógicas, de cada professor, pelo caminho das concepções e filosofia da instituição.

Nesse sentido, ao seguir a perspectiva democrática, orientada na legislação vigente, os mesmos devem ser construídos com ampla participação dos segmentos escolares, a saber, pais, alunos, professores e funcionários. Logo, esse processo pode ser auxiliado pelas TDs, pois

Para a escola, o cenário é de oportunidade de fortalecimento de propostas, onde a tecnologia possibilite o diálogo e ofereça a seus interlocutores novos espaços no fluxo da formação e outros arranjos na construção do conhecimento (DOMINGUES RAMOS, BOLL, 2019, p. 5).

O cotidiano de todas as instituições de ensino é permeado pela diretrizes dos seus documentos norteadores, dentre eles o projeto político pedagógico, o regimento escolar, o calendário anual, a avaliação dos alunos, ou seja, todo o planejamento pedagógico e administrativo da escola, conforme Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em suma, a partir das legislações federal e municipal é possível perceber a gestão democrática macro diretamente relacionada com a gestão democrática micro. Tal afirmação advém das observações efetivadas no contexto da escola investigada, pois percebeu-se as normativas do Conselho Municipal de Educação aparentes, por exemplo, na adequação da quantidade de alunos por professor, alunos por espaço; formação mínima exigida de Magistério para todos os professores; aprovação e autorização de funcionamento da EMEI em questão no Sistema Municipal de Ensino.

Com base no descrito, o município analisado demonstrou potencial no que tange às políticas públicas voltadas para a Educação. Assim, a gestão escolar precisa estar atenta às

normas vigentes para construir os documentos da escola em consonância com os preceitos legais e de acordo com as necessidades do grupo escolar.

Dessa maneira, a realidade refletida nos trechos extraídos neste capítulo retrata os caminhos que os trabalhadores em educação vivenciam na sua prática pedagógica. Sendo assim, passamos à análise da instituição investigada e seus documentos norteadores.

O Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Atividades são os orientadores das ações realizadas pelas escolas. Dessa forma, apresentam a filosofia, os fins e os objetivos que nortearão a instituição sob as concepções de criança, educação, sociedade, metodologia e avaliação, também como são entendidas e almejadas por todos os segmentos da comunidade escolar.

Os documentos utilizados pela escola investigada, durante a fase de observação da pesquisa, foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação em 16 de dezembro de 2015, através do Parecer nº 20/2015. Entretanto, percebeu-se, através dos relatos do grupo escolar, que já foram realizadas novas ressignificações nos documentos nos anos de 2018 e 2019, mas suas alterações ainda estão sendo avaliadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Sendo assim, em seu documento, a comunidade escolar compreende o objetivo da Educação Infantil da seguinte forma:

Oportunizar que a criança seja o sujeito do processo de desenvolvimento com seu jeito próprio de brincar e descobrir o mundo que a cerca. A escola como agente orientador, questionador da realidade e motivador de transformações, incentiva o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicológicas, sociais, afetivas e psicomotoras da criança de 0 a 5 anos. Uma escola que oferece através da ludicidade e da efetiva participação, experiências que contribuam para sua formação enquanto ser social, autônomo, crítico e cooperativo. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 05).

Tal objetivo é guiado pela concepção de sociedade apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o qual demonstra a perspectiva de que a comunidade necessita refletir sobre as mudanças que ocorrem na mesma e posicionar-se sobre elas, apontando que

As mudanças em nossa sociedade acontecem muito rapidamente. A criança não é um ser passivo, pronto, acabado. É preciso que a escola esteja atenta a essas transformações que a sociedade em frente e promova o desenvolvimento das relações sociais. (PPP, 2015, p. 05).

Logo, ao analisar este trecho, é possível conectá-lo com a seguinte afirmação:

a escola nesta perspectiva não se reduz a um mero reverso das políticas, mas antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas (VIEIRA, 2007, p.58).

Dessa forma, o espaço educativo é norteado pela concepção do seu coletivo, pois todo o conhecimento produzido é construído com base nos preceitos da sociedade em questão. Enfim, presta um serviço ao modelo político e econômico vigente, ou não.

Observa-se que alguns dos documentos mais valiosos de toda a instituição de ensino, como Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, apresentam estar desatualizados, posto que foram aprovados em 2015. Mesmo o grupo escolar tendo realizado ressignificações, percebe-se que o processo administrativo é moroso. Ainda, quanto às revisões, foram observadas as seguintes propostas de mudança pela comunidade escolar: atualizar a equipe de profissionais que constam nos documentos e a função que exercem na escola, pois hoje a EMEI possui vigia escolar, professor para Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor substituto, professor volante e adolescentes estagiários, público-alvo da Educação Especial; objetivos, currículo adaptado e avaliações dos alunos com necessidades especiais; e as metas almeçadas pelos segmentos, em razão de que algumas já foram atingidas.

Outrossim, entre os documentos observados durante a coleta de dados, os pareceres descritivos semestrais ganharam destaque por não estarem sendo construídos conforme orientado no Projeto Político Pedagógico da instituição:

A avaliação e a reflexão sobre a prática educativa em todos os seus aspectos é algo imprescindível. Tais reflexões são construções coletivas e que devem nortear o trabalho dentro da EMEI, sem objetivo de promoção, mesmo para turmas de acesso ao ensino fundamental. (PPP, 2015, p. 09).

De acordo com o documento citado, as avaliações dos alunos deveriam ser construídas de forma coletiva por todos docentes que lecionam na mesma turma, entretanto, observou-se que a maior parte dos docentes o fazia individualmente. Como exemplo, em uma turma de maternal com 15 alunos, na qual lecionavam 3 professores titulares, cada docente construía o parecer descritivo de 5 alunos.

Nesse sentido, salienta-se que os professores utilizam o mesmo caderno para registro e acompanhamento das aprendizagens discentes ao longo do ano letivo. Entretanto, a elaboração do documento avaliador, o qual se dá como uma síntese dos progressos alcançados pelos alunos, era elaborado de forma individual nos momentos que tinham disponível na escola ou em suas casas (HOFFMANN, 1993).

Destarte, tal situação está relacionada com o fato de os educadores trabalharem em escalas de horários distintos. Assim, uma turma de alunos, na faixa etária de 3 a 4 anos, por exemplo, pode ter um professor das 7h às 11h, outro das 11h às 15h e mais um das 15h às 19h.

Ademais, outro fator relevante é o fato de o município em que a escola se encontra não disponibilizar horário, dentro da carga horária docente, para esta construção de forma coletiva, conforme orienta a Lei Nº 11.738/2008. Por consequência, essa situação demonstra a precariedade de espaços e tempos destinados que os professores enfrentam em seu cotidiano e,

por certo, interferem diretamente na qualidade da educação ofertada.

Em conclusão, ressalta-se novamente que o objetivo deste material não é ser um protocolo ou modelo pronto de como realizar estudos a partir de determinada metodologia, mas apenas de trazer exemplos práticos de como essas já foram utilizados em pesquisas envolvendo informática na educação. Destaca-se que o trabalho descrito fez uma abordagem que encadeou os documentos analisados a partir dos mais amplos, em nível federal, até os mais específicos, como os pareceres descritivos de avaliação de uma determinada escola. Ou seja, esse foi o percurso metodológico definido por um pesquisador em particular, tantos outros também podem ser definidos.

A Análise Textual Discursiva

Ao iniciar uma discussão de análise qualitativa, precisamos ter presente a relação entre leitura e significação. Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados. Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem.
(MORAES, 2003, p. 192).

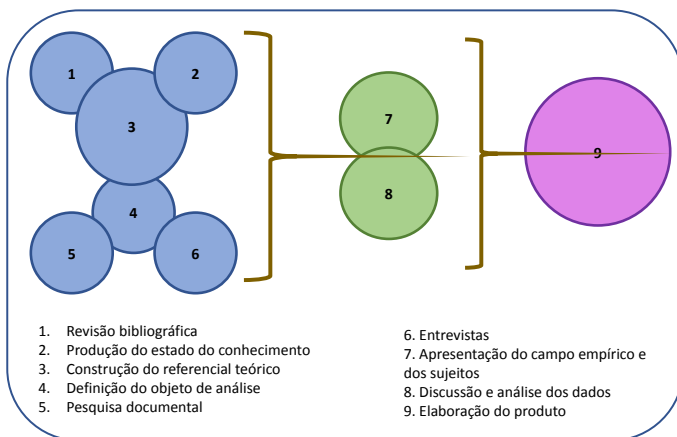
Assim como no percurso metodológico, também a análise dos dados está vinculada a questões relativas ao pesquisador, à instituição a que está filiado e ao período histórico em que a pesquisa se desenvolve. Essas são questões que inegavelmente precisam ser consideradas e podem estar presentes em suas pesquisas. Mais uma vez, colaciona-se como exemplo fragmentos da metodologia de análise qualitativa combinada com a análise textual discursiva construída na dissertação de mestrado de uma dessas autoras⁴.

⁴ Dissertação intitulada “Tecnologias digitais na educação: uma inovação como diretriz para a cidadania”, 2021, disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/437> .

Para dar início à análise dos dados, primeiramente, houve uma retomada das etapas desenvolvidas na pesquisa, que teve como técnica e procedimentos para a coleta de dados as pesquisas bibliográfica e documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados ocorreu através de abordagem qualitativa, considerando as informações evidenciadas durante o processo por meio da discussão integrada dos dados, seguindo as três etapas (unitarização, categorização e comunicação) definidas por Moraes (2003) para a realização de uma análise textual discursiva. Utilizar de modo conjunto uma abordagem qualitativa e a realização da análise textual discursiva foi uma possibilidade indicada por Moraes (2003).

O delineamento metodológico deste trabalho pode ser observado na Figura 05, em que seguem representadas as etapas do trabalho e seu fluxo de desenvolvimento.

Figura 05 - Síntese do fluxo de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Santos, 2021.

Como pode-se observar da figura 05, no primeiro momento foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, objetivando angariar informações a respeito dos temas a serem estudados. Entre as fontes utilizadas, houve a leitura e fichamento de livros, artigos publicados em periódicos e sites, além da pesquisa para a construção do estado do conhecimento. Com a leitura dos materiais catalogados passou-se à feitura do referencial teórico, norteado pelas palavras chaves da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica trata-se de fonte secundária, composta principalmente de livros, teses e periódicos, e permite ao pesquisador entrar em contato com o publicado sobre o tema, além de conhecer o já realizado para possibilitar o exame sobre um novo enfoque. Por esta razão, este procedimento foi primordial para dar seguimento ao presente estudo.

Na sequência, foi realizada a definição do objeto de análise, com fundamento na relação existente entre as informações coletadas durante a pesquisa bibliográfica e as políticas públicas desenvolvidas para a educação e uso de tecnologias digitais daquele período. Foi definido como critério de escolha a contemporaneidade da iniciativa pública e o estabelecimento de relações entre os temas (educação, tecnologias digitais, cidadania e inovação) e, desse modo, eleito o projeto *Jovem RS Conectado no Futuro*.

Desta decisão, passou-se à pesquisa documental, e essa técnica pode ser definida como fonte primária, podendo ter origem escrita ou não. Logo, compõem-se de documentos oficiais, tais como: leis, decretos, resoluções, panfletos, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2003). A busca por informações sobre este projeto foi realizada inicialmente em sites, especialmente o da Secretaria de Educação, e também, através da leitura dos documentos cedidos no primeiro contato com a equipe da Seduc. Foi realizado um agendamento prévio das visitas à secretaria para conhecer o espaço onde ocorrem as

reuniões do projeto, alguns integrantes da equipe de trabalho e solicitar a colaboração dos sujeitos envolvidos.

A partir das visitas na Seduc, surgiram sugestões de nomes para as entrevistas. Foram tentados diversos contatos por meio eletrônico (ligação telefônica, e-mail, e mensagem por aplicativo). Em consequência dessas tentativas, foi possível agendar as entrevistas semiestruturadas realizadas neste estudo, com os profissionais que se dispuseram voluntariamente.

Vale ressaltar que Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada é uma das principais fontes de coleta de dados para as pesquisas qualitativas, posto que ela permite que o investigado seja espontâneo em suas respostas e, dessa forma, traz subsídios capazes de enriquecer a investigação. Ainda, tomando as palavras do autor observa-se que,

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Indubitavelmente, esse processo de troca e construção flexível ocorreu durante as entrevistas realizadas. Essas sucederam-se em datas distintas, definidas conforme a disponibilidade de agenda dos entrevistados. Foram realizadas individualmente, utilizando-se como técnica de registro a gravação em áudio com posterior transcrição. É imperioso destacar que todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando preservar os princípios éticos fundamentais à pesquisa, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, em novembro de 2020, pelo parecer número 4.377.137.

Antes de dar início às entrevistas, foi possível realizar uma breve apresentação do universo da pesquisa em tela para contextualizar os indivíduos com as questões. A entrevista semiestruturada teve como eixo central explorar a visão dos sujeitos sobre o desenvolvimento do *Jovem RS*, suas concepções sobre os temas inovação, cidadania e tecnologias digitais na educação.

Depois de cumprida essa etapa, prosseguiu-se com a tabulação e transcrição das respostas das entrevistas. Por fim, deu-se o trabalho de tratamento e análise dos dados colhidos com a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A discussão e análise dos dados desenvolveram-se com base na análise qualitativa, em que as informações alçadas foram coejadas e interpretadas.

Segundo Gil (2008), a análise qualitativa não possui receitas prontas para direcionar o pesquisador, depende de suas capacidades e estilo. Este autor apresenta a seguinte definição:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como **uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório** (GIL, 2002, p. 133) (grifo nosso).

Para compreender melhor essas etapas da análise qualitativa, Gil as explica da seguinte forma, no que se refere aos dados: a “redução dos dados consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem nas notas redigidas no trabalho de campo [...]” (2008, p. 175); enquanto a apresentação compõem-se na “organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento [...]” (2008, p.175); e culminando com a redação do relatório que

demanda uma avaliação que considere o significado dos dados e suas “regularidades, padrões e explicações [...] a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões” (2008, p. 176).

Sob esta ótica, Moraes (2003) afirma que as pesquisas qualitativas têm feito uso de análises textuais, em virtude da pesquisa qualitativa ter como objetivo aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa. Desse modo, pode-se compreender a análise textual discursiva como um processo constituído por três elementos: **unitarização** (ler e fragmentar); **categorização** (estabelecer relações através de argumentos aglutinados); e **comunicação** (apresentar as compreensões emergentes); sendo que a realização desse conjunto de etapas resulta na análise. Em virtude do exposto, percebe-se que as etapas definidas por Gil (2008) e Moraes (2003) apresentam profundas conexões.

Por essa razão, para o tratamento dos dados, foram realizadas exaustivas releituras dos textos e da transcrição dos conteúdos das gravações, o que possibilitou a ordenação das informações coletadas nos relatos, para assim definir um recorte dos trechos capazes de constituírem unidades significativas dos enunciados. Haja vista que, durante esse processo, procurou-se captar, nas entrevistas, sentenças essenciais à contextualização da realidade do projeto Jovem RS.

Para garantir a fidedignidade e validação das discussões e interpretações, as compreensões atingidas ocorrem por meio de interlocuções teóricas e empíricas, representando uma estreita relação entre teoria e prática (MORAES, 2003). Para tanto, tomou-se os cuidados definidos como essenciais por Gil (2008) ao se dirigir às análises de pesquisas sociais com abordagem qualitativa dos dados, como observa-se:

Os significados derivados dos dados precisam ser testados quanto à sua validade. Cabe considerar, no entanto, que o

conceito de validade é diferente do adotado no contexto das pesquisas quantitativas, que se refere à capacidade de um instrumento para medir de fato aquilo que se propõe a medir. **Aqui validade significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas.** (GIL, 2008, p. 176) (grifo nosso).

Em vista do exposto, partiu-se para o delineamento de categorias que são constituídas das respostas das entrevistas, sendo que essas tornaram-se aspectos para a reflexão desencadeada nas análises. Executou-se a análise dos dados agrupando os enunciados que apresentavam semelhanças, além de destacar e respeitar as especificidades de cada entrevistado, pois a distinção entre as contribuições dos sujeitos ao projeto trouxera, também, questões que foram exclusivas para cada um.

Ainda, prosseguindo nos trechos da dissertação sob observação, segue parte dos resultados desta, que nortearam-se pela análise textual discursiva.

Análise e discussão dos dados

*Tão certo é que a paisagem depende do ponto de vista, é que o melhor modo de apreciar o chicote é ter-lhe o cabo na mão. Machado de Assis, na obra Quincas Borba, de 1891.
(BAGNO, 1998, p. 137).*

A interpretação e análise dos dados é realizada por um sujeito e inquestionavelmente sua bagagem histórica será refletida em seu trabalho. O ponto de vista do pesquisador, mesmo que com todo o distanciamento científico que a pesquisa acadêmica exige, de algum modo estará presente. Segue-se no relato e descrição de como se realizou a análise textual discursiva na referida dissertação.

Após realizar a coleta dos dados, a ordenação das entrevistas e a transcrição dos conteúdos das gravações, foram

realizadas reiteradas leituras dos textos, para sistematizar os relatos, de forma a tornar possível o recorte, em cada um deles, das unidades significativas de fala dos entrevistados, a fim de que a fragmentação em unidades menores permitisse compreendê-las de modo mais claro. Tendo em vista as distintas contribuições e atribuições dos sujeitos ouvidos dentro do projeto Jovem RS, procurou-se extrair, de suas falas, as sentenças essenciais à contextualização da fase de implantação do projeto por eles vivenciada.

Inicialmente, definiu-se duas categorias a priori, sendo elas: Inovação e Cidadania. Essas categorias se originam das teorias que servem de fundamento para esse estudo. A partir delas, se estabelecem pontos para reflexão sobre as relações entre o projeto Jovem RS, a inovação e a cidadania dentro do contexto educacional. De acordo com Moraes (2003, p.195), é possível esse processo de categorização “quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias a priori, basta separar as unidades de acordo com esses temas [...]”. Esse processo ocorreu em um movimento do geral para o particular, partindo das leituras do referencial teórico para o agrupamento dos enunciados.

As categorias serão analisadas em conformidade às perspectivas já definidas ao longo deste texto, como se observa no quadro 5:

Quadro 5- Categorias e suas especificidades

Categoria	Especificações
Inovação	Compreendida como um processo de ruptura com o modelo educacional repetidor e opressor. Ocorre por meio de um planejamento, estruturado e consciente, objetivando qualificar os processos educacionais. Precisa considerar relações democráticas de poderes e saberes, através do protagonismo discente emancipatório, utilizando ou não tecnologias digitais (PALMA, 2011; LEITE, 2000, 2005; MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018).
Cidadania	Refere-se a sensação de pertencimento e de responsabilidade coletiva com uma nação. É exigir e conquistar direitos, mas em compensação assumir e respeitar os contratos sociais. Trata-se de uma prática/ação cotidiana, exercida a partir da consciência de seu significado e amplitude (MARSHALL, 1967; CARVALHO, 2008; PINSKY, 2012, 2015; DEMO, 1995, 2012).

Fonte: Santos, 2021.

A análise e interpretação dos dados seguiram em termos gerais essas duas categorias, procurando estabelecer um diálogo fecundo entre o embasamento teórico deste estudo e o relato das vivências dos entrevistados. As questões que orientaram as entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com a finalidade de alcançar o objetivo proposto pelo estudo.

Nesse sentido, corroboram as palavras de Marconi e Lakatos (2003) a respeito do assunto, ao trazerem aproximações e diferenças entre as ações de analisar e interpretar:

A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações. Análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas [...] Análise (ou explicação). É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. [...] Interpretação. É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. (p. 167-168).

Para realizar tais ações, primeiramente, foram listadas as questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas e, depois, as discussões ocorreram a partir de cada uma delas. Foram apresentadas no texto final da pesquisa as considerações mais recorrentes nas entrevistas, bem como o referencial teórico que dá suporte a cada categoria, destacando algumas falas dos sujeitos ouvidos e suas percepções sobre os assuntos discutidos.

É importante destacar que a gestão da análise dos dados pode ser delineada de diferentes formas. A pesquisa qualitativa situa o pesquisador em meio a um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Práticas essas que figuram como os diários de campo, entrevistas, conversas informais, fotos, gravações, múltiplos documentos. O pesquisador, nesse sentido, necessita dar sentido a fenômenos diante das significações que as pessoas trazem dessas práticas (VOSGERAU, MEYER & CONTRERAS, 2017).

Os pesquisadores na investigação qualitativa deparam-se com desafios relevantes: o apelo de revistas científicas para a dissolução da divisão entre estudos quantitativos/qualitativos, e a promoção de estudos complementares, compartilhados; e, a perspectiva de utilização de uma pluralidade de fontes de dados, além dos já citados, surgem os dados advindos da digitalidade, por meio de blogs, fóruns, redes sociais, comunidades de aprendizagem, dentre outros.

Para Vosgerau, Meyer & Contreras (2017, p.912-913),

“[...] no contexto de complexidade social em que vivemos, precisamos avançar e buscar novos instrumentos que nos auxiliem a ter uma compreensão mais ampla e, simultaneamente, mais profunda dos resultados de pesquisa qualitativamente descritos”.

É imperiosa a instrumentalização dos pesquisadores na investigação qualitativa. Nesse sentido, já superamos o mito de que a utilização de *softwares* determinaria a condução do processo de análise de dados. Pesquisadores já concluíram que existem inúmeros trabalhos conduzidos pelo mesmo *software* com encaminhamentos metodológicos e analíticos completamente distintos. O que conta realmente é a criatividade de cada pesquisador no delineamento do processo investigativo.

Uma das possibilidades que surgem na digitalidade para a gestão da análise dos dados é a utilização de *softwares* (abertos e fechados): MaxQDA, *Atlas.ti*, *NVivo*, dentre outros. Esses softwares são operados para organizar sistematicamente fatos complexos em dados não estruturados. Pesquisadores que utilizam essa ferramenta, entendem que ela

[...] permite esboçar ideia; tomar notas; registrar palavras-chaves; identificar códigos; identificar temas; contar palavras; contar frequências de códigos; relacionar categorias; relacionar categoria a um quadro teórico; criar pontos de vista; e elaborar esquemas de visualização de dados (VOSGERAU, MEYER & CONTRERAS, 2017, p. 915).

Fica claro que o método de exposição para o tratamento analítico dos dados é facilitado por essas ferramentas. De forma que a criatividade do pesquisador, já citada anteriormente, é definitivamente evidenciada, podendo inclusive superar os desafios apresentados pela complexidade social e segmentação de estudos.

CAPÍTULO 3

O conceito de inovação e alguns exemplos de produtos educacionais

Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido. Charles Chaplin, no discurso de O grande ditador, de 1940. (FACINI, 2017, p. 210-211).

A partir da leitura de distintas obras a respeito do tema *inovação na educação*, tais como Leite (2000), Carvalho (2018) e Corso (2016), entre outros, percebe-se que esses, inicialmente, conceituam inovação em sentido amplo, desligada da educação, além de especificá-la enquanto inovação educacional; porém a segunda, ainda, em muito está atrelada à primeira. Messina (2001) é explícita, neste sentido, ao ressaltar que na história da inovação os teóricos compreendiam-na como um desenvolvimento previsível, com concepção generalista, em que o termo *educacional* foi absorvido da área da administração. Fato observável até o presente momento nas produções acadêmicas sobre o assunto.

A concepção semântica predominante está vinculada à ideia de “mudança objetivando o aperfeiçoamento de uma estrutura vigente” (LEITE et al., 1999, p. 65), porém esse tra-

ta-se de um modo incompatível para o ambiente educacional contemporâneo. Assentava-se a realidade dos anos 1960 e 1970, em que o sistema político-administrativo autoprotoclamava-se competente para definir o que era ou não inovador. Ou nos anos 1980 e 1990, quando a inovação serviu a projetos hegemônicos e globalizantes, com a importação e introdução de modelos e tecnologias à educação (LEITE et al., 1999).

Nesse intervalo, parte-se deste conceito clássico de inovação, que é compreendida como,

Experiências educacionais inovadoras são as que introduzem algum tipo de **mudança** numa determinada cultura e/ou prática escolar através de uma **intervenção intencional ou proposital**. Tal mudança deve ser conduzida numa sequência lógica de passos e responder a um propósito previamente determinado. Nem toda a inovação é, necessariamente, uma **experiência inédita**, e nem todo o ineditismo pode ser caracterizado como uma inovação. [...] A inovação se caracteriza por um **processo de mudança** que tem como pressupostos: a intencionalidade (ação planejada), a historicidade (ação concreta ou prática cotidiana), a sedimentação (temporalidade, extensão e profundidade da internalização) e a abrangência (complexibilidade e multiplicidade de aspectos e maior alcance) (MEC/Crie/Cred, 1997 apud LEITE et al., 2000) (grifo nosso).

Carvalho (2018) aborda o tema especificamente no campo educacional, sugerindo uma abordagem de inovação enquanto processo e jamais como produto ou ação isolada. No que concerne à escola, um bom meio de expressá-la é em seu projeto pedagógico, pois este documento traduz o entendimento da comunidade escolar sobre educação, cultura e valores.

Ademais, percebe-se na concepção de Palma (2011), ao dialogar com outros autores, que a inovação na educação é mais do que o novo ou a novidade. É uma mudança planejada e consciente, que tem por objetivo a melhoria do processo educacional, necessitando da quebra dos paradigmas existentes para o caminhar no sentido da consolidação de ações emancipatórias.

Leite et al. (2000, 1999), ao pesquisarem sobre a inovação no âmbito da educação superior, definiram que essa é “processo de ruptura com as lógicas de reprodução e regulação” (p. 56). Esta concepção está ligada à ideia de uma mudança educacional que tenha como objetivo a mudança social para produzir uma melhoria do sistema, no sentido da qualidade, em que há o resgate do “humano na relação educativa”.

Inclusive, há de se notar que, como consequências positivas da inovação, estariam a “reconfiguração de poderes”, em espaços micro ou macro institucionais, respectivamente ilustrados, como salas de aula ou situações mais amplas dentro das instituições. Por conseguinte, emergem relações mais democráticas, em que o professor e o aluno desenvolvem novas relações entre poderes e saberes, ambos assumindo papel de protagonismo nos ambientes escolares (LEITE et al., 1999).

A partir dessas leituras preliminares sobre o tema, nota-se que o ideário de inovação na educação está vinculado às distintas terminologias. Os principais sentidos semânticos atrelados são a noção de novo ou não estreado, intencionalidade, algo positivo a priori, como melhoria sensível, mudança deliberada, criatividade, reforma, alterações de propostas curriculares, ou remodelar práticas educacionais (TAVARES, 2019, DEMO, 2010 e LEITE, 2000).

Apenas para esclarecer potencialidades e limitações entre as posições, apresenta-se a síntese das diferenças entre os termos mais recorrentes, elaborada por Leite (2000), em que o termo novo toma sentido qualitativo de introduzir algo inédito; enquanto, a mudança é uma alteração intencional do sistema; e já a reforma envolve um processo de ação e prática em um planejamento que necessita de diferentes indivíduos. Do mesmo modo, Messina (2001) concentra-se no que tange à concepção de mudança, em sua relevância dentro do cenário educacional, como reflexo do processo acelerado de transformações sociais da vida contemporânea, reflexos da

sociedade globalizada que permeiam as instituições de ensino. “Em resumo, fala-se de sociedades em processo acelerado de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis” (MESSINA, 2001, p. 230).

Outra expressão frequentemente associada à inovação é a criatividade, como prescrito por Carvalho,

Inovação e Criatividade estão implicadas recursivamente, entretanto, apesar de não ser foco desse trabalho, é importante distinguir que a criatividade é expressão da subjetividade humana enquanto inovação é processo gerado pela intencionalidade humana em dado espaço social, sendo, muitas vezes potencializado por ações criativas individuais e/ou coletivas (2018, p. 37).

Tais aproximações e distinções entre terminologias, muitas vezes utilizadas como sinônimos, auxiliam na compreensão e formulação de concepções próprias e salvaguardadas a respeito do assunto. Desse modo, finca-se como ponto de apoio para esse estudo a concepção de inovação na educação como um processo de ruptura com o modo educacional vigente, que utiliza-se de modelos repetidores e opressores. Uma ruptura que constitui-se por meio de um planejamento, estruturado e consciente, objetivando qualificar os processos educacionais e, conseqüentemente, alcançar uma mudança efetiva para os sujeitos que compõem o ecossistema escolar. Esse processo precisa considerar relações democráticas de poder e saberes, através do protagonismo discente emancipatório, utilizando ou não tecnologias digitais.

Também é reiterada, pelos autores citados, a latência da temática inovação nos diversos setores da sociedade. Na educação, em especial, justifica-se por fenômenos, como as novidades tecnológicas, o acesso acelerado de informação e conhecimentos¹, o desejo em debelar a fragmentação das áreas

¹ São muitas vezes usadas de modo indistinto, porém não são sinônimos, podem ser compreendidas como: a informação é matéria-prima que funda o conhecimento, sendo essencial na comunicação; enquanto o conhecimento, é adquirido por meio das informações, quando estas se relacionam e criam uma significação que interioriza-se (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

do saber para encará-lo como multi², inter³ e transdisciplinar⁴, demandas que perpassam a educação em diferentes esferas.

Do aspecto de vista da vinculação entre a inovação e as tecnologias digitais, as pesquisas se preocupam em destacar que não se trata simplesmente de inserir estas no processo educacional, muito menos limita-se unicamente ao nível pedagógico. Como retratado por Modelski; Azeredo; Giraffa (2018, p.117) quanto à compreensão sobre inovação em sala de aula e a busca por novas formas de relacionamento entre “professor-aluno-conhecimento [...]”, tirando o foco principal dos recursos digitais. O que os autores expressam é a necessidade de cautela em seu uso, este precisa ser empregado por meio de uma instrumentalização. Recursos aplicados para alcançar “[...] um fim específico. Caso contrário, o aluno acaba por se perder mediante a estimulação tecnológica e a atividade proposta pelo professor não leva a um aprendizado [...]” (OLIVEIRA et al., 2017, p.10).

Desta maneira, ainda nas palavras dos autores,

[...] inovar a educação não se trata apenas de trazer para o ambiente educacional os artefatos tecnológicos, tampouco se trata de mudar questões metodológicas e didáticas em sala de aula. Na realidade, esses dois universos precisam estar presentes no contexto da inovação educacional e, além disso, devem-se levar em consideração os quatro níveis de interação que um aluno pode ter para que a aprendizagem seja potencializada (OLIVEIRA et al., 2017, p. 13).

² “Trata da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina, porém sem nenhuma preocupação de seus temas comuns sob sua própria ótica, articulando algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação de conteúdos” (SILVA, 2004, p. 03).

³ “Refere-se àquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento” (ARAÚJO, 2003, p. 19).

⁴ “Pressupõe a integração global de várias ciências, tendo como característica uma concepção holística de sistemas de totalidade em que não há fronteiras sólidas entre as disciplinas” (ARAÚJO, 2003, p. 21).

Preocupados com o uso inadequado de recursos tecnológicos para o fim de inovação na educação, alguns autores trazem exemplos, como Masetto (2011, p. 03) ao questionar se as seguintes ações são suficientes para identificar cursos como inovadores:

[...] introduzir disciplinas novas na grade curricular, como por exemplo: informática para muitos cursos, o empreendedorismo para a administração e economia, criatividade para a engenharia, têm o mesmo efeito; incentivo a trabalhos com projetos e a atividades extensionistas com apoio da instituição e, por vezes, até mesmo o fato de “não haverem mais aulas expositivas, mas apenas trabalhos em grupo” são indicadores que se apresentam como “inovações”.

De igual maneira, Demo (2010, p. 866-867) enfatiza como a escola, mesmo proclamando-se como agente da transformação social, usa as tecnologias para reproduzir velhos hábitos. Ele é categórico ao concluir que o “instrucionismo continua o mesmo, ainda que agora inserido no mundo digitalizado”. Nesse sentido, traz situações como:

Por exemplo, foi decantada em prosa e verso a “lousa eletrônica”. Permite maleabilidade acentuada (pode ser gravada, se houver na sala ambiente de internet; o que se escreve pode ser deslocado; pode ser apagada e refeita, etc.), mas, quase sempre, para sustentar a velha aula. Aproveita-se como confirmação de práticas obsoletas, já que serve principalmente para facilitar que o aluno a copie/grave sem maior esforço em seu computador (2010, p. 866-867).

Essas são apenas algumas das preocupações expressas pelos pesquisadores, que têm em comum sua atenção no modo como as tecnologias digitais podem e devem ser utilizadas para auxiliar a escola a desempenhar seu papel social. Palma (2011) posiciona-se veementemente neste sentido, ao destacar que a inovação é oriunda do mundo dos negócios e, muitas vezes, está “a serviço do capital”, para estimular o consumo acrítico, como demonstrado nos exemplos colacionados.

As autoras acreditam ser “função da escola andar na contramão dessa lógica” (PALMA, 2011, p. 58), almejando fomentar a constituição de sujeitos que usufruem do consumo responsável, com condições de decidir sua forma de viver e gozar dos bens advindos do sistema capitalista e desigual (PALMA, 2011). Permite-se aqui um adendo, ao conectar o referido consumo à ingestão acelerada de tecnologias digitais e da avalanche de informação midiática, que é despejada diariamente na sociedade, o que exige uma ingestão crítica desses bens.

A questão do capital também é trazida à luz por Leite (2000) ao abordar as propostas de inovação dos gestores educacionais, com ações que privilegiam essa lógica, como meios de inovar com mudanças a “curto prazo, massificação, classificação, comparação, competitividade, individualismo e disciplinamento” (p. 56), por meio da resignificação do previamente conhecido. Ou seja, práticas que sustentam um modelo de ensino regulador, em que a educação absorve e reproduz paradigmas dos sistemas econômicos.

Os documentos das escolas, tanto públicas como privadas, exibem seu ostensivo desejo de desenvolver em seus discen-tes a capacidade de dimensionar os princípios democráticos que norteiam uma sociedade mais igualitária e cidadã, porém as práticas verificáveis estão na contramão desta proposta, muito ainda se preocupa e prima com os resultados e os ranqueamentos (LEITE, 2000 e ARAÚJO, 2008). Araújo (2008, p. 164) ainda destaca haver uma “preocupação quase que exclusiva com a transmissão de alguns dos conteúdos científicos acumulados pelas diferentes culturas e pela humanidade”, uma preocupação do currículo com determinadas áreas do ensino. Permanece um privilégio a estimulação de dimensões cognitivas dos sujeitos, negligenciando tantas outras essenciais à vida humana, e mais, pois novas dimensões, que neste caso podem ser entendidas como competências, têm sido exigidas em virtude das mudanças que a evolução tecnológica tem imposto à sociedade.

Ademais, o aspecto que precisa ser levantado é a concepção de Perrenoud (1999) de competências, concebidas enquanto a capacidade de realizar ações eficientes diante de situações complexas. Primeiramente, identificar o problema (avaliação), depois resolvê-lo (ação) por meio da mobilização de distintos conhecimentos e saberes, em processo de escolha da forma mais adequada, da necessidade de reorganizá-lo para a realidade, e transpor ou preencher lacunas que existiam até aquele momento (PERRENOUD, 1999). Trata-se de tema reiteradamente associado à inovação educacional, em diferentes fins, como nos textos legais de políticas públicas (BNCC e PNE), na publicidade das instituições educacionais, nas pesquisas acadêmicas... Por essa razão, considera-se necessário discorrer sobre competências conjuntamente com a temática inovação.

Porém, há diversas definições, as quais podem ser filiadas às competências. A que embasa a linha de desenvolvimento deste estudo é a de Kuenzer (2004a, 2004b), que, ao cunhar o termo “competência como práxis”, afirma essa ser uma consequência da sociedade contemporânea que vem sendo atravessada pela inserção tecnológica. Essa é oriunda de situações que exigem a articulação de conhecimentos teóricos (empíricos ou científicos) e se realiza na prática por um fazer transformador, em razão de situações inesperadas. Posto que o simples conhecimento de saberes não é suficiente, é preciso conhecer o processo para enfrentar as situações não previstas.

O conceito neoliberal de competências não tem nada de novo⁵, está presente nas políticas públicas educacionais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 (KUENZER, 2004b), inclusive, fazendo-se presente na atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Consequentemente, por ser contemplada em inúmeros documentos norteadores da educação, de cumprimento obrigatório, encontra-se re-

⁵ Mais informações sobre o percurso histórico das competências podem ser encontradas em Kuenzer (2004b).

fletida nas práticas educacionais. Como, também, infere na ampliação dos momentos de práticas no ensino regular escolarizado, por entender ser suficiente para promover uma formação de qualidade (KUENZER, 2004a). O referido marco histórico é lamentado por Demo (2010) ao lembrar da decisão de expandir os dias letivos definidos na LDBEN/1996, como se o acréscimo de aulas instrucionistas pudessem desencadear em melhoria da educação, ingenuamente confundindo aula com aprendizagem.

A partir dessa excursão, reforça-se que os conhecimentos científicos e tecnológicos, que transpassam as relações sociais na atualidade, impõem uma distinta concepção ao conceito de competências e habilidades. Não aquele centrado no desenvolvimento de competências comportamentais transversais, como “trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente” (KUENZER, 2004a, p. 12), mas o desenvolvimento de dimensões cognitivas complexas, como: trato interdisciplinar entre as áreas do conhecimento; capacidade de tomada de decisões que desencadeiam práticas que podem realocar aprendizagem de situações novas; saber como lidar com a dinamicidade, estresse, e incertezas constantes (KUENZER, 2004a).

Dessa sorte, deve ficar claro e preciso que este diálogo serve para embasar melhor compreensão do papel ocupado pela inovação na educação. Para tanto, preza-se por um deslocamento dentro dos processos educacionais, onde os gestores possam desempenhar suas funções, ofertando aporte aos integrantes do ecossistema escolar, para que visem ao desenvolvimento de competências, a produção de conhecimento crítico e reflexivo, que possa ecoar positivamente na sociedade, e na formação da cidadania.

Deste modo, é imperioso lembrar as assertivas palavras de Araújo em que a

busca por novas configurações educativas não pode ser concebida de maneira dicotômica, contrapondo tradição e

inovação. O novo não se assenta sobre o vazio, e sim sobre as experiências milenares da humanidade (2011, p. 39).

Esta breve passagem serve para frear o desejo pudico pela transformação, mas também para reiterar que o estabelecimento de novos paradigmas é possível, porém existem diversas variáveis que precisam ser prudentemente avaliadas e consideradas. Destarte, passa-se a apresentação dos produtos educacionais construídos a partir das dissertações de mestrado em observação.

Recursos Educacionais: o caso do site “Gestão Escolar”

Após o início da pandemia, as escolas passaram a utilizar recursos digitais para se comunicar com alunos e familiares, bem como incorporaram tais recursos em suas metodologias de ensino. Nesse contexto, o grupo escolar precisou revisar suas práticas pedagógicas e inovar seu cotidiano.

Diante dessa necessidade, ressalta-se a importância de reavaliar os recursos que a instituição possui e buscar alternativas educacionais que atendam às especificidades almeçadas, uma vez que a inovação escolar é construída com base em conceitos e hábitos já existentes na cultura educacional, como citado anteriormente por Araújo (2011). Atualmente, os sujeitos que integram o ecossistema escolar têm acesso a um grande número de materiais pedagógicos disponíveis em repositórios e bancos de dados digitais, porém, a escolha de quais recursos serão utilizados faz parte de um processo cuidadoso de curadoria (CECHINEL, 2017).

A curadoria de recursos educacionais digitais requer a identificação de características do público para qual será destinado, como: idade, nível de alfabetização, nível de familiaridade com o recurso utilizado, entre outras. Além do mais, exige um planejamento prévio sobre qual objetivo de aprendizagem busca-se atingir, e as especificidades do contexto fático tam-

bém são critérios para a escolha do recurso mais adequado. Estes requisitos são imprescindíveis para direcionar uma tomada de decisão consciente.

Com relação ao aspecto digital, cabe analisar em qual espaço o instrumento será utilizado: notebook, computadores, lousas digitais, smartphones etc. Assim como investigar se o recurso possui versão gratuita ou paga, e se necessita de licença aberta. Com base nesse quesito questiona-se: existe um dispositivo para cada aluno, a atividade será realizada individualmente, em duplas ou grupos? Como é o acesso à internet? A ação pedagógica será realizada no ambiente escolar ou em casa?

Muitos são os detalhes a se pensar, entretanto essa não é uma prática nova aos professores, uma vez que já realizavam esse processo de curadoria com materiais analógicos. Nesse sentido, apresentamos um exemplo de recurso digital para professores e gestores. O mesmo é fruto da dissertação⁶ de mestrado de uma das autoras e visa oportunizar a promoção de conteúdos, procedimentos e recursos que fomentam contextos escolares colaborativos apoiados no uso das TDs, através de postagens atualizadas e discussões com visitantes por meio de fórum.

Com esse objetivo, construiu-se um site, pois possibilita a fácil atualização de conteúdos, uma vez que se tratando de TDs, sua evolução é rápida e constante. Ainda mais, busca-se promover reflexões e interações sobre a prática pedagógica entre professores, gestores escolares e demais interessados nessa temática.

Dessa forma, o benefício previsto com o desenvolvimento desse produto é o aumento das fontes de significados que guiam as práticas pedagógicas de sala de aula. Nesse ínterim,

⁶ Dissertação intitulada “Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de educação infantil municipal em Gravataí/RS.”, 2020, disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/403>

quanto mais vivências se proporcionam aos docentes, em ambientes estrategicamente pensados, em relação ao uso de recursos tecnológicos, suas possibilidades de acesso a novas fontes de significado aumentam (MODELSKI, AZEREDO, GIRAFFA, 2018, p. 118).

Dessarte, o site “Gestão escolar, por Greyce Rodrigues” pode ser encontrado no endereço: <https://greycempie.wix-site.com/gestaoescolar> e no portal de objetos educacionais abertos eduCAPES, através do link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/58104>. O eduCAPES⁷ é um espaço para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que buscam aprimorar seus conhecimentos.

Além disso, o site foi produzido através da ferramenta de Inteligência Artificial de Design do Wix⁸, a qual tem plano gratuito e oferece opções de templates e conta com banco de imagens próprio. Assim, a Figura 06 ilustra o layout inicial do site.

Figura 06 – Layout do site.



Fonte: Rodrigues, 2020

⁷ <https://educapes.capes.gov.br>

⁸ <https://support.wix.com/pt/wix-adi/editor-adi>

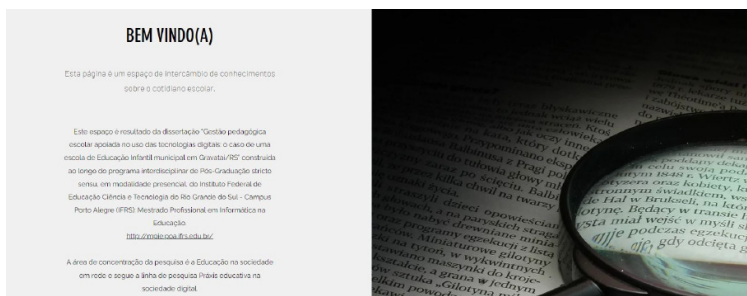
Junto ao título, constam as principais temáticas abordadas no site: Formação de professores, Comunidades de prática e Tecnologias digitais. As mesmas foram escolhidas por serem os temas centrais do percurso de investigação trilhado por esse estudo.

O site possui quatro abas, como visto na figura anterior: Início, Diálogos, Publicações, Recursos e Dicas. Ainda na parte superior, constam botões que redirecionam o visitante para as redes sociais da administradora e a possibilidade de efetuar login no site; para isto, é necessário que o usuário conecte-se a sua conta de e-mail. Estando logado, o visitante torna-se membro do site e assim pode interagir através do chat e fóruns na aba diálogos.

Em Início (Figura 07), há uma breve apresentação do site, biografia da autora e comentários de visitantes. Esta aba tem a intenção de fazer um convite para que o visitante do site explore-o, aprecie o conteúdo apresentado e, principalmente, para que possa interagir com suas percepções sobre o cotidiano educacional o qual vivencia. A fim de contextualizar a origem do site, o mesmo é descrito como fruto das leituras, investigações, análises e aprendizagens que essa dissertação de mestrado proporcionou.

Na aba Início, ainda é possível conhecer um pouco da autora, seu trabalho atual e formações na área educacional. Logo após, é destinado um espaço para que os visitantes deixem seus comentários e as formas de contato com a administração do site.

Figura 07– Apresentação do site



Fonte: Rodrigues, 2020.

A segunda opção para conversar, tirar dúvidas e enviar sugestões para a administradora do site é através de chat, esse contato pode ser assíncrono ou síncrono. No canto inferior direito da tela, uma barra verde com a frase *Vamos conversar por chat!* acompanha a navegação do usuário em todas as abas do site. Caso o visitante não tenha realizado seu login na página e a administração não esteja *on-line*, será solicitado que o visitante deixe seu e-mail para futuro contato.

Na aba Diálogos (Figura 08), é disponibilizado um fórum sobre temáticas pertinentes à gestão escolar, comunidade de prática e TDs. Esta aba tem o objetivo de divulgar produções na área educacional e proporcionar dinamismo para as discussões, pois os visitantes podem interagir através de curtidas e comentários nas publicações.

Os posts disponíveis para interação, até o momento, são frutos do processo de escrita dessa dissertação, sendo eles: *A gestão pedagógica escolar voltada para contextos colaborativos, Formação continuada de professores, Tecnologias digitais na escola, a hora é agora!, Comunidades de Prática em contextos colaborativos.* A Figura 08 ilustra essa aba.

Figura 08 – Diálogos.



Editado: 22 de ago. de 2020

Tecnologias digitais na escola, a hora é agora!

em Diálogos

A educação é parte fundamental do desenvolvimento humano, para tanto, encontra-se comprometida com a formação afetiva, cognitiva, social, e, atualmente, tecnológica dos alunos. Entretanto, a escola necessita de condições pedagógicas e estruturais para cumprir seu papel com excelência.

A estrutura tecnológica interfere diretamente nos processos educacionais nos dias de hoje, uma vez que, há redes de ensino que possuem *software* para sistematização dos dados pessoais dos alunos, funcionários e professores, matrículas, cadernos de chamada, avaliações, históricos escolares, calendário acadêmico, bem como, o gerenciamento do patrimônio da instituição e até mesmos os alimentos que entram e saem da escola, a quantidade que foi consumida e a quantidade restante. A gestão pedagógica escolar também utiliza as tecnologias digitais no fortalecimento da comunicação entre os segmentos escolares docente (PROCASKO, J. C. S. R.; RODRIGUES, G. S.; SANTOS, B. S.; RODRIGUES, L. S.; VILLARROEL, 2019). Avançando, posto que, a grande maioria dos alunos, pais, funcionários e educadores dispõem de dispositivos móveis, como o celular para acessar a *internet*, enviar e receber mensagens, fotos, vídeos e áudios.

Fonte: Rodrigues, 2020.

A aba Diálogos pode ser considerada o ponto central do site, uma vez que ela possibilita maior interação e discussões a respeito da práxis, ou seja, proporciona reflexões sobre como as teorias educacionais estão presentes nas práticas pedagógicas e como tais práticas ressignificam as teorias utilizadas.

A próxima aba é denominada Publicações (Figura 09) e apresenta informações sobre experiência profissional, cursos, eventos e publicações da autora. Este espaço foi construído para contextualizar a trajetória da autora e possibilitar fácil acesso às produções acadêmicas da mesma.

Figura 09 – Publicações.

HISTÓRICO DE APRENDIZAGENS

Cursos, experiências e publicações

PROFESSORA

Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Ser professora, pra mim, é lidar todos os dias com a beleza do inacabamento na essência humana.

DIRETORA ESCOLAR, EMEI BARRO VERMELHO

Diretora eleita duas vezes.

Fazer gestão escolar é conectar os saberes e esforços dos trabalhadores em educação em prol do Projeto Político Pedagógico da instituição.

PESQUISADORA

Grupo de pesquisa- 2018 - Atualmente

A gestão educacional no contexto das tecnologias digitais: experiência de prática pedagógica nas escolas de Educação Básica.

Fonte: Rodrigues, 2020.

Na trajetória profissional e educacional apresentada, fica evidente que o interesse por tecnologias digitais surgiu no ano anterior ao ingresso no curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação do IFRS, campus Porto Alegre. Esse fator se deve à busca da autora por soluções que pudessem minimizar as dificuldades de falta de tempo e espaço adequados para garantir os processos democráticos inerentes ao contexto escolar.

Neste sentido, percebeu-se que a inserção das tecnologias digitais evolui a cada dia nos diferentes setores da sociedade e a escola não poderia ficar fora desse processo. Entretanto, esta pesquisa demonstrou que, além de um processo de atualização, as potencialidades digitais contribuem de forma significativa com a Educação.

Por fim, a aba Recursos e Dicas (Figura 10) tem o objetivo de oferecer aos visitantes do site um conjunto de vídeos, objetos de aprendizagens, links, artigos e livros referentes à temática da Gestão Escolar. Este espaço tem o intuito de compartilhar boas ideias, para que gestores, professores e demais

interessados tenham a oportunidade de conhecer outros espaços. A figura 10 ilustra um espaço educacional gratuito, o qual professores e alunos podem realizar experiências sobre fabricação digital, o POALAB - Laboratório de fabricação digital do IFRS *campus* Porto Alegre⁹.

Figura 10 – Recursos e dicas.



Fonte: Rodrigues, 2020.

O site do Ministério da Educação e Cultura, Plataforma MEC de recursos educacionais digitais¹⁰, também é um recurso publicado no site por oferecer recursos pertinentes ao contexto de escolas públicas e privadas. Demais recursos podem ser inseridos no decorrer do andamento do site, selecionados pela autora ou através de indicação dos visitantes, realizando assim um processo de curadoria dos materiais que serão expostos.

Por certo, o produto apresentado tem o intuito de ser um instrumento propagador de possibilidades sobre o uso das tecnologias digitais no meio escolar. Para tanto, no próximo subcapítulo, é apresentada a descrição dos passos de construção do próximo produto educacional.

⁹ <https://ifrs.edu.br/noticias/tags/poalab/>

¹⁰ <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>

“Diretrizes para a consolidação de políticas públicas educacionais”: possibilidades para a aplicação

Quem não sabe que ao pé de cada bandeira grande, pública, ostensiva há muitas vezes várias outras bandeiras modestamente particulares, que se hasteiam e flutuam à sombra daquela, e não poucas vezes lhe sobrevivem? Machado de Assis, na obra Memórias póstumas de Brás Cubas, de 1881. (BAGNO, 1998, p. 80).

A dissertação que deu origem ao presente produto fez a análise de um política pública em específico e suas relações aos temas tecnologias digitais, cidadania e inovação. Trilhando caminhos para alcançar essas respostas, notou-se a necessidade de desenvolver um produto que apresente diretrizes para a consolidação de políticas públicas no campo educacional. Estas diretrizes pretendem levar os sujeitos envolvidos nos processos de construção e desenvolvimento de políticas públicas educacionais a refletir a respeito de alguns pressupostos fundamentais para que estas políticas tornem-se mais fortes, bem como salvaguardá-las das volúveis trocas de governos e gestores.

Conjuntamente, ao processo de escrita das diretrizes, foi desenvolvida uma hipermídia¹¹ para dar tangibilidade e tornar interativa a relação do leitor com as presentes diretrizes. Ressalta-se que o presente produto é composto de duas facetas (o texto com todo seu arcabouço teórico e o infográfico interativo), que se complementam e relacionam.

Não há pretensão de apresentar uma receita pronta para tal façanha, mas trazer instrumentos às pessoas para que possam pensar alternativas de como encontrar soluções aos problemas socioeducacionais da melhor forma possível. É necessário que os sujeitos possam refletir sobre as diretrizes apontadas e alcancem suas próprias conclusões de como fazer frente às situações de cada caso. Como bem colocado por

¹¹ Para poder visualizar a referida hipermídia acessar o site do Genially. Disponível em: <https://view.genial.ly/612f8fb5bfa1620db21d42e5/interactive-contentuntitled-genially>.

Ball, em entrevista realizada em 2009, instigar os indivíduos a refletir pode “[...] empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. Este é o objetivo da atividade intelectual”, posto que a análise social é parcial “[...] tudo o que é possível são alguns insights úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 309). Isso significa que as diretrizes para as políticas públicas educacionais, aqui apresentadas, não são algo estanque ou acabado, são apenas o início da reflexão de como as escolhas podem ser feitas.

Para tanto, segundo Cury (2016),

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (2016, p. 06).

Ainda, de acordo com as palavras definidas pelo autor, o termo *diretriz* significa “um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento” (CURY, 2016, p. 06). Como, também, “a diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos” (CURY, 2016, p. 06). Ou seja, as diretrizes podem ser entendidas como orientações de quais caminhos seguir para resolver uma situação problema, respeitando a diversidade cultural e regional, pois tratam-se de sugestões abertas e flexíveis.

Logo, as diretrizes indicadas neste produto seguem à luz do conceito supracitado, em que não pretende-se ter cunho autoritário, tampouco apresentar tamanho detalhamento que impeça sua aplicação frente às peculiaridades de cada realidade, mas, singelamente, no sentido de ser um impulso ini-

cial para as reflexões a respeito das políticas públicas educacionais. Assim, primeiramente, traz-se emprestada definições e diferenças entre Estado e governo, como também, entre política de estado e política de governo.

Nesse passo, insta ressaltar as contribuições de Höfling (2001, p. 31) ao afirmar que

“é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Enquanto que o governo, seria

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Tratam-se de elementos distintos, porém, como pode-se observar, extremamente conectados entre si. Já para Amaral (2011, p. 25) “entende-se o Estado como a luta de forças contrárias, onde distintos interesses se conflituam”. E o governo “é a expressão política de comando, de iniciativa de fixação de objetivos do Estado e de manutenção da ordem jurídica existente” (MORAES, 2007, p. 19).

É importante perceber estes aspectos para então passar a noção de política social de Estado e de governo. As políticas de Estado encontram-se em patamar superior em uma escala ético-hierárquica em comparação às políticas de governo, já que as primeiras estariam voltadas a responder às necessidades da população em âmbito nacional, independentemente dos interesses dos diferentes grupos de poder que compõem a sociedade. Desta maneira, as políticas de Estado são políticas de longo prazo, como, também, são medidas que não podem ser facilmente modificadas com as mudanças de go-

verno, a cada eleição ou reeleição (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Do mesmo modo, Oliveira (2011) também apresenta tais diferenciações:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (2011, p. 329).

Estes diferentes aspectos são indispensáveis para poder contextualizar as diretrizes que são delineadas, posto que podem enquadrar-se em ambas as modalidades (políticas de estado ou de governo), conforme cada realidade. Por estarem direcionadas especialmente ao cenário educacional, mesmo tratando-se de política de governo, esta deve estar voltada aos interesses maiores. Ações pontuais dirigidas para questões importantes, como maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são indispensáveis, porém insuficientes para concretizar uma educação pública emancipatória, crítica e igualitária.

Para ir além, a administração pública, sob uma concepção crítica de Estado, que invista sua atribuição de atender a sociedade como um todo, não privilegiando os anseios dos grupos controladores do poder econômico, essencialmente, precisa estabelecer em suas prioridades programas de ação nacionais que viabilizem aos grupos menos favorecidos à incorporação de conquistas culturais, com o objetivo de alcançar equidade social (HÖFLING, 2001). Independentemente de em qual nomenclatura se estabeleçam as políticas públicas, que concretizem-se através de planos, programas, projetos ou ações, o essencial é que seu objetivo mantenha-se cristalino.

É sob este viés que as diretrizes aqui propostas têm a finalidade de ser uma maneira de pensar as políticas e saber como as tornar mais sólidas. Pois, como afirma Ball na já referida entrevista, as políticas públicas não se desenvolvem em um processo linear, mas o “processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Primeiramente, é a modalidade textual, quando as políticas são escritas, para na sequência tornar-se prática, o que inclui o realizar ações. Ainda, nos termos do autor, seguem expressas as relações intrincadas que envolvem as políticas, como pode-se observar:

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (2009, p. 305).

Essa similaridade apresentada entre as políticas públicas e a representação teatral enfatizam que é apenas através da prática que elas se efetivam, contando com indispensáveis ajustes e negociações entre os envolvidos. Sendo assim, passa-se a apresentar as cinco diretrizes identificadas ao longo deste estudo.

1ª Diretriz - Vinculações normativas - As políticas públicas educacionais precisam apresentar amarrações com a legislação vigente, como também estar vinculadas a outras políticas públicas preexistentes, como, por exemplo, o PNE e o Plano Estadual de Educação. Assim, a política apresentará subsídios

legais que justifiquem sua existência e, talvez, posterior transformação em lei.

Na esteira dessa diretriz, frisa-se que ao construir políticas públicas em escala micro é importante buscar respaldo em políticas macro e na legislação, porque, mesmo que ocorram mudanças ideológicas, esta é sempre uma possibilidade de trazer diferentes interpretações e formas de utilizar as normas existentes. Aliás, o discurso e o pensar sobre as políticas pode ser alterado pela ação da própria política, “assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Isso não é um problema, apenas um processo natural, as pessoas mudam com o passar do tempo, a sociedade muda e seus discursos a respeito de determinada política também podem mudar.

Essas amarrações precisam ser pensadas considerando as particularidades de cada realidade, reconhecendo sua limitação de recursos e as capacidades locais (MAINARDES; MARCONDES, 2009). A regionalidade precisa ser considerada nas diversas fases das políticas, principalmente nas educacionais, que possuem total dependência das relações humanas. Assim, os diferentes sujeitos que compõem o ecossistema escolar precisam ser levados em conta. As diversas esferas de governo compartilham de compromissos comuns frente à educação ao planejarem suas ações de forma integrada, colaborativa e, com o respaldo normativo, podem obter resultados mais efetivos.

2ª Diretriz - Planejamento a longo prazo - As políticas sociais são formas de interferência do Estado, a princípio, desenvolvidas para a redistribuição de benefícios sociais com o intuito de dirimir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001). Portanto, elas precisam ser pensadas e elaboradas com duração maior que o período de um governo, para assim terem a possibilidade de alcançar esse objetivo.

A inovação na educação apoiada pelas TDs tem potencial de trazer transformações no atual contexto nacional, por isso exigem ações combinadas a curto, médio e longo prazos. Não se pode esperar soluções imediatistas, trata-se do desenvolvimento de um processo que precisa amadurecer no decorrer da prática. Para tanto, através de políticas de Estado, há chances de galgar esse tempo, posto que não são somente de longo prazo, “mas seriam medidas que não poderiam ser substituídas ou alteradas com as mudanças de governo” (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 818).

Esses mesmos autores corroboram neste sentido:

As orientações adotadas pelos governos podem ganhar consenso e hegemonia num determinado contexto ou cenário, mas nada garante sua permanência a longo prazo, nem mesmo a sua consagração na Constituição Federal (BRASIL, 1988), uma vez que a partir das próprias regras do jogo podem surgir ou ressurgir ideias e propostas hegemônicas. São vários os exemplos emblemáticos sobre a mudança de curso de “Políticas de Estado”: dentre elas, podemos registrar importantes metas apresentadas na Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, as mesmas que não foram cumpridas, ficando relegadas a segundo plano de acordo com os governos que se alternaram no poder. (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 819).

Por conseguinte, por melhor que seja a intenção de planejar políticas de longo prazo, como apresentado pelos autores, isso não traz garantias de sua concretização, como no exemplo do PNE, que a cada troca de governo permanece em vigor, porém recebe prioridades e direcionamentos diferentes. Sob esta ótica, percebe-se pontos de conexão entre a primeira e segunda diretrizes apresentadas. Em ambos os casos, frisam-se as múltiplas possibilidades de interpretações para as políticas, destacando as posições ideológicas dos governantes, que forçam as políticas a seguir adquirindo novos contornos frente às disputas de poder e dos conflitos de interesses entre grupos. Assim, as “Políticas do Estado vão se redefinindo de

forma contínua e permanente a partir dos diversos inputs de demanda” (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 819).

3ª Diretriz - Democratização do processo - Retomando os arranjos supracitados, destaca-se a potência das posições ideológicas¹² dos gestores; em vista disso, é de tamanha importância democratizar os distintos processos que envolvem as políticas públicas, respeitando as perspectivas ideológicas dos variados representantes políticos. Democratizar a gestão fortalece as ações do governo, em especial na área educacional. Determinada política pública, com a adoção dessa postura, passa a não ter um “dono”, não sendo apenas a proposta de um representante, mas uma proposta construída a muitas mãos, apresentando seus diferentes interesses.

Esse é um processo lento e difícil; historicamente, a administração pública sempre esteve vinculada aos interesses privados. As diferentes funções que o Estado assumiu no passar dos anos, as formas de organização e administração do aparelho estatal, e suas relações com a sociedade civil sempre estiveram subordinadas aos mandos do capitalismo (AMARAL, 2011).

¹² Um amplo conjunto de elementos desenha a concepção gramsciana de ideologia, na obra são apresentados por três enfoques, aqui são adotados dois deles, pois enquadram-se a concepção adotada nesta dissertação, de que todos os sujeitos são seres históricos e subjetivos carregados de ideologias. Primeiro concebe a ideologia como sistema de ideias políticas, como sendo a elaboração unitária de uma consciência coletiva, através da difusão de um modo de pensar e atuar que favorece um centro homogêneo. Porém, a concepção de ideologia não é apenas, exclusivamente política, é também uma visão ou concepção do mundo concebida em sentido mais amplo, posto que, não existe homem que não participe de uma concepção do mundo, mesmo que inconscientemente. Essa visão do mundo se manifesta “por todo o ser social, desde a linguagem, a arte e a cultura em sentido antropológico (‘todas as manifestações de vida individuais e coletivas’)” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 789). Ainda, acrescenta um dado fundamental, pelo prisma da ideologia como concepção do mundo, todos pertencem sempre a um determinado grupo, precisamente daqueles que compartilham uma mesma forma de pensar e de agir. Neste sentido, enfatiza um risco, pois, “quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 790).

Espera-se um espaço dialógico entre os sujeitos envolvidos com as políticas. Por mais que este não seja o percurso progressivamente dominante, ele é naturalmente possível, visto que a “possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada” (PARO, 2012, p. 163).

Assim, a Administração pública pode ser delimitada,

[...] objetivamente como a atividade concreta e imediata que o Estado desenvolve para a consecução dos interesses coletivos e subjetivamente como o conjunto de órgãos e de pessoas jurídicas aos quais a lei atribui o exercício da função administrativa do Estado. [...] o objetivo principal da Administração pública, que em última análise é atender ao bem comum. (MORAES, 2007, p. 20).

Uma forma de atingir esse objetivo é estabelecer esse processo através da gestão democrática da administração pública. Ela pode ser entendida como um estímulo à mudança da lógica vigente a partir de novas formas de relações sociais, contando com o envolvimento de todos. Essa lógica tem a capacidade de se sustentar e se contrapor à atual hegemonia. Especificamente, quanto à gestão democrática educacional, essa pode ser compreendida como meio de atingir os objetivos propostos pela comunidade escolar a partir da participação dos sujeitos envolvidos (AMARAL, 2011). Esse paradigma “acredita no processo, contínuo e descontínuo, mas acima de tudo, vivenciado por todos, na busca da consolidação cidadã de todos” (AMARAL, 2011, p. 205). Essa exigência de constantes discussões é indispensável para a concretização da qualidade na educação.

Nesta perspectiva, cabe a definição de Cury (2007),

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na

participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? porque o concreto (cum crescere, do latim, é crescer com) é o nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. Afirma-se, pois, a escola como espaço de construção democrática, respeitado o caráter específico da instituição escolar como lugar de ensino/aprendizagem. (2007, p. 494).

Sob este viés, a gestão democrática da educação envolve manter e respeitar os princípios gerais da administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência), combinado com a constante e intensa participação da sociedade civil. Com a gestão democrática, o envolvimento de diferentes representantes nos processos de desdobramento das políticas públicas, imperiosamente, as tornam mais sólidas frente às situações inesperadas proporcionadas pelo transcurso natural do tempo.

4ª Diretriz - Envolvimento social - A participação ativa da sociedade civil, representada por diferentes atores sociais, nos três contextos¹³ pelos quais perpassam as políticas públicas, desde a inserção nas agendas de discussão das instituições até nos seus processos de implementação, acompanhamento e avaliação, é mais um importante passo para o fortalecimento destas. Para dar fidedignidade às políticas públicas, é primordial os gestores garantirem a transparência das informações e permitirem o monitoramento das ações pela sociedade civil. Já existem recursos disponíveis neste sentido, tais como: observatório do PNE, observatório de políticas públicas, cam-

¹³ O contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática são os três contextos primários definidos pela Teoria do Ciclo de Políticas apresentada por Bowe; Ball; Gold em 1992 (MAINARDES, 2018). Mais informações e aprofundamentos podem ser extraídos do texto “A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional” de autoria de Jefferson Mainardes.

panha nacional pelo direito à educação, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), o Portal da Transparência (para acompanhar investimentos e gastos públicos), o portal do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC (que permite o acompanhamento das ações do MEC) etc. Destaca-se que os mesmos estão disponíveis por meios digitais e a utilização das TDS tem ampliado e facilitado a comunicação entre a sociedade civil e a administração pública.

No presente caso, especialmente na gestão do Estado, os exemplos citados são amostras da inserção de recursos digitais em diferentes aspectos da vida em sociedade, utilizados como meios de atender aos anseios da população por transparência nos governos. Oportunizar espaços dessa natureza permite o envolvimento da sociedade civil na tomada de decisão, acompanhamento e fiscalização de políticas públicas. Neste sentido, reverberam os escritos de Höfling:

“enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos [...] mas não quanto à avaliação política da educação” (2001, p. 39).

Nessa mesma linha, Reis (2018) ensina que o uso de tecnologias digitais nos processos que envolvem políticas públicas deve contar com a participação popular, visando promover soluções inovadoras para a transformação social. O autor destaca alguns passos importantes para propiciar o envolvimento dos atores sociais, sendo eles: a publicidade dos dados a respeito da execução da política; a convocação da população a sensibilizar-se e manifestar-se a respeito das ações governamentais; monitorar os resultados e apontar soluções a possíveis conflitos. Dessa forma, diferentes aspectos do processo são harmonizados, objetivando democratizar as políticas públicas, bem como sedimentar ações que fomentem a cidadania e o controle social.

Em escala micro, dentro do ecossistema escolar, o envolvimento social para a efetivação da gestão democrática pode ocorrer através de diversos conselhos, como os conselhos de classe, os escolares, os de pais e mestres, e também os conselhos do Fundef, da merenda e do ECA. Por meio desses, viabiliza-se campos de articulação e consulta que cooperam para uma administração integrada (CURY, 2007). Portanto, a gestão democrática “[...] se efetiva através da participação de todos os envolvidos enquanto responsáveis mútuos pela elaboração e efetivação dos processos educacionais” (RODRIGUES, 2020, p. 56). Outrossim, a gestão precisa ater-se para mais do que resolver questões burocráticas “precisa estar atenta aos processos de ensino e de aprendizagem promovidos na e pela escola, uma vez que este é seu coração, seu objetivo fundante” (RODRIGUES, 2020, p. 56).

Em contraponto, alguns autores apresentam situações concretas que demonstram a falta de espaços para o diálogo, gerando inúmeros prejuízos à mobilização social:

constata-se a falta de fóruns abertos a todos os sujeitos sociais. Essa falta permite que a classe dominante, bastante articulada, consiga ganhar a disputa nos diferentes embates políticos, introduzindo suas metas e seus procedimentos. Talvez essa discussão deva iniciar nas escolas, nas instituições formadoras de professores, na academia, mas com a responsabilidade de transcender os “muros da escola” para a sociedade civil de maneira que consiga reaver a mobilização em prol de movimentos de cidadania. (AMARAL, 2011, p. 212).

Outra situação que fragmente a visão do todo e prejudica o envolvimento social diz respeito

aos próprios projetos e programas, que são mencionados de forma rápida nos portais dos ministérios ou órgãos do governo, não reportando ao contexto de sua criação, aos decretos, a sua relação com outras políticas, a sua trajetória, implantação, aos dados produzidos pelo próprio governo e, muito menos, a sua avaliação. Todas as ações de um governo deveriam promover a transparência, no entanto, informações e dados sobre as políticas públicas, da maneir-

ra como estão sendo disponibilizadas, não colaboram para processos mais democráticos de acesso à informação e avaliação dessas políticas. (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 8-9).

Assim, ambos apontamentos destacam algumas questões que dificultam o efetivo acesso à informação e à transparência dos dados que envolvem as políticas públicas. Inclusive, as autoras Cordeiro e Bonilla vão além, ao apontarem a postura do governo federal, que segue imutável e de extremo prejuízo à sociedade, posto que “muitos sites saíram do ar e outros não foram atualizados, dificultando ou mesmo impedindo a localização dos conteúdos, o que já indica um problema” (2018, p. 2-3), principalmente, administrativo em relação às políticas. Tal conduta demonstra latente descaso com a memória dos dados e com o acesso público aos mesmos.

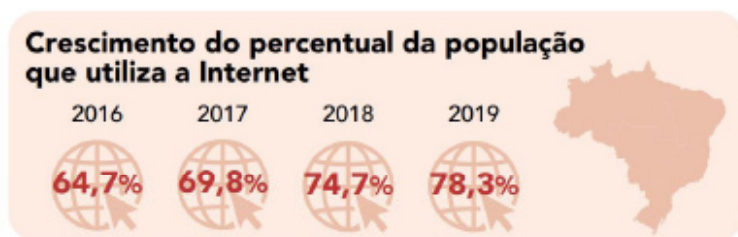
Nessa diretriz, estão elencados modelos de ações de como e por que incentivar o envolvimento da sociedade civil nos processos das políticas sociais, como, também, a que ações se atentar para garantir que o cerceamento na transparência das informações e no monitoramento das condutas da administração pública não inviabilizem tal envolvimento. Em vista disso tudo, compreende-se que por meio dessas iniciativas é possível problematizar, bem como também “[...] gerar pressões e disputas que promovam uma educação plena, verdadeiramente de qualidade, que leve em consideração todas as dimensões do ser humano” (AMARAL, 2011, p. 212).

5ª Diretriz - Inovação na cidadania - A abertura do diálogo entre os representantes do governo e a sociedade civil pode se dar através da utilização de mídias sociais, trazendo uma perspectiva inovadora para o fortalecimento da cidadania. É possível utilizá-las para divulgar e engajar a sociedade a participar dos processos, pois, quando a política pública ganha notoriedade e reconhecimento pela população, e a sociedade se identifica com ela, e isso lhe garante força e a torna interessante para os governantes.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, que abrangeu, no quarto trimestre

de 2019, o módulo temático sobre TIC nos aspectos de acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal aponta que na população de 183,3 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade do País, 78,3% (ou 143,5 milhões) utilizaram a Internet no período de referência. Este percentual vem crescendo desde 2016, como se pode verificar na figura a seguir.

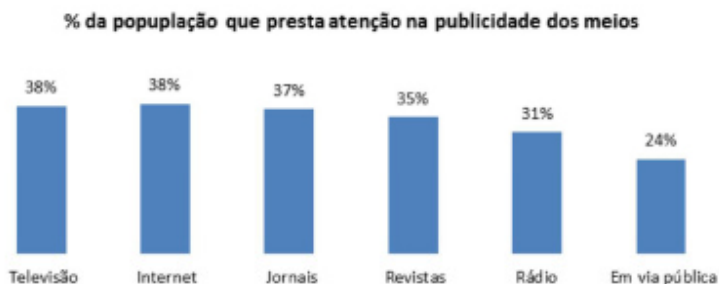
Figura 11 - População que utiliza internet no Brasil



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2019, 2021.

Do mesmo modo, pesquisa realizada pelo Kantar IBOPE Media (2016) enfatiza a significância de visibilidade pelos usuários dos anúncios oriundos da internet. Conforme esses dados, anúncios publicitários via internet e televisivos estariam equiparados.

Figura 12 - Atenção da população ao meio de publicidade dos dados



Fonte: Fonte: Kantar Media IBOPE, 2016.

Notando os dados das pesquisas elencadas, percebe-se que no decorrer dos últimos anos o acesso à internet vem ganhando espaço no cenário nacional. Como reflexo dessa expansão, e em razão de seu dever com a publicidade dos atos, como previsto nos art. 5º, inciso XIV, combinado ao art. 37, § 1º, ambos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a gestão pública tem incorporado em suas ações o uso de meios digitais para tentar alcançar esse fim.

Os cidadãos com acesso à internet disponibilizam a possibilidade de obter informações até então limitadas. Em razão da modificação de paradigma na publicização dos dados públicos, o acesso está mais democratizado, como se observa:

Conhecer e acompanhar o que o Estado faz é desafiador, pois até pouco tempo o acesso à informação pública só era possível através da imprensa – rádio, jornais, revistas e, principalmente, a televisão eram as formas como os cidadãos ficavam sabendo das ações promovidas pelo governo. Com a evolução da internet a maneira do governo se comunicar com a população têm mudado. Mais que a televisão, o rádio, cinema ou vídeo, o computador conectado a Rede proporciona uma verdadeira interação em tempo real. (FARRANHA et al., 2014, p. 1).

A interatividade proporcionada pelo uso da internet amplia-se com a incorporação pela gestão pública de interação nas redes sociais. Os autores citados alhures utilizam como exemplos de referência o Facebook e Twitter, mesmo que existam outros recursos similares (FARRANHA et al., 2014). Lembrando que Recuero, em sua obra, define que “uma rede social é sempre um conjunto de atores e suas relações” (2009, p. 69). Dessa maneira, os espaços proporcionados nas redes sociais das instituições públicas vêm “permitindo com que os usuários utilizem as Redes Sociais para se expressar, manifestar sua opinião e buscar a informação pública” (SILVA; RIBEIRO; SILVA FILHO, 2018, p. 209). Para além, é importante que os representantes da administração pública, através dessa conexão com os cidadãos, implementem a cultura de incorporar a suas ações os *feedbacks* oriundos dessa interação, para

assim aprimorar a prestação dos serviços públicos, tentando, dessa forma, minimizar os problemas sociais (SILVA; RIBEIRO; SILVA FILHO, 2018).

As mídias sociais digitais têm demonstrado características positivas de interação entre o governo e os cidadãos, tais como: a livre participação e o descomplicado acesso por meio de diferentes mecanismos tecnológicos, já incorporados aos hábitos e habilidades dos sujeitos. A conduta dos cidadãos de compartilhar as informações, seguir e curtir os perfis das instituições públicas podem ser compreendidas como demonstração de simpatia e identificação com a causa (FARRANHA et al., 2014). Os autores sublinham que a literatura a respeito da democracia e participação social “[...] mostra que estar identificado é um valor fundamental para construção de uma cidadania ativa, pois trata-se de um sentimento de pertencimento” (FARRANHA et al., 2014, p. 190). Ou seja, as interações nas redes sociais podem ser um indicador de cidadania ativa e participação social nas tomadas de decisões e nos processos de fortalecimento das políticas sociais.

A partir desses antecedentes, meticulosamente, é preciso retomar os ensinamentos de Pinto (2005), o qual lembra que a tecnologia por si só não tem tendência alguma, pode emancipar ou excluir, o que não depende do artefato tecnológico em si, mas do ímpeto desumano a quem pode servir, usado com propósito de dominação. Como apresentado nos dados do IBGE (2021), o acesso à internet e, em consequência, às redes sociais, ainda não é para todos, pois parcela significativa da população segue excluída. A reflexão sobre as cinco diretrizes apresentadas precisa levar em conta esse todo, como fortalecer as políticas públicas educacionais abrangendo todos os cidadãos sem qualquer distinção.

Por fim, para dar concretude ao presente produto, que foi denominado de “Diretrizes para a consolidação de políticas públicas educacionais”, desenvolveu-se um infográfico inte-

rativo¹⁴, através do software com versão gratuita para criação de conteúdo interativo Genially. O infográfico apresenta as cinco diretrizes elencadas nesta dissertação, a concepção central de cada uma delas, autores, textos, links, exercícios, imagens e vídeos relacionados aos temas. Estes recursos podem auxiliar o leitor na sua compreensão sobre as diretrizes, como também tornar seu contato com o produto interativo e singular, visto que cada leitor pode estabelecer trilhas distintas ao explorar esta hipermídia.

A visualização da referida hipermídia pode ser acessada por dois caminhos, por meio do eduCAPES, que é um portal público de objetos educacionais abertos, no endereço: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643101?mode=full>, como também através do site do Genially, com publicação livre, fazendo uso do *link* disponível em: <https://view.genial.ly/612f8fb5bfa1620db21d42e5/interactive-content-untitled-genially>. Com o intuito de proporcionar maior acessibilidade ao produto dessa dissertação, viabiliza-se diferentes caminhos de acesso. O sujeito pode iniciar pela leitura desse trabalho e avançar para a hipermídia, ou também, caso tenha acesso primeiro ao infográfico, encontrará em seu interior um *link* que o direcionará para a dissertação.

¹⁴ É uma forma de infográfico que possui elementos de interatividade, permitindo ao público experimentar o conteúdo de forma única. Assim, o leitor pode visualizar parte dos dados baseado em suas escolhas, um exemplo é quando o leitor pode acessar informações ocultas acionando partes específicas do infográfico interativo. Predominantemente, construído de modo digital, trata-se de “objeto gráfico para representar fatos, fenômenos e/ou dados por meio principalmente de elementos pictóricos e esquemáticos, tendo a função de contextualizar uma informação para o leitor” (SANTOS, 2015, p. 40-41). Nesta dissertação adota-se a compreensão de que o infográfico interativo trata-se de uma forma de hipermídia. Mais especificações a respeito das relações entre infográfico interativo e hipermídia podem ser encontradas no texto “Do jornalismo de dados à narrativa hipermídia: um estudo de caso dos jornais brasileiros ‘Folha’ e ‘Estado’” de autoria de Juliana Colussi e Flávia Gomes-Franco e Silva. Disponível em: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/27539>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

Dessa forma, torna-se necessário trazer o conceito de hiperímia,

por sua vez, corresponde ao uso de recursos multimímia e de hipertextos para a apresentação de uma determinada informação. Ou seja, o produtor de conteúdo utiliza conteúdos em formato textual, audiovisual e interativo para criar uma experiência mais completa para o leitor ao acessar uma reportagem, por exemplo. Perceba que a hiperímia e a multimímia não possuem o mesmo significado: a hiperímia usará os recursos multimímia (como imagens, sons e vídeos) e os aplicará no ambiente digital. (MAIA *et al.*, 2021, p. 23).

Convém, ainda, acrescentar que o conceito de hiperímia pode ser compreendido como a intersecção entre multimímia e hipertexto, na medida em que possibilita a conexão interativa e não sequencial entre diversas informações, sendo representada por múltiplos meios (texto, imagem, áudio, animação e vídeo), associados àqueles que o texto confere. A hiperímia permite que cada leitor faça livremente acesso aos materiais em diferentes níveis de detalhes, de acordo com suas experiências e habilidades (REZENDE; BARROS, 2005).

No contexto do presente trabalho, utilizou-se de uma hiperímia associada à escrita das diretrizes aqui delineadas, por acreditar na importância de proporcionar protagonismo e autonomia ao leitor durante seu contato com o texto. Especificamente, no caso das diretrizes para as políticas públicas educacionais, essas podem ser um tema extenso e complexo. Dessa forma, a hiperímia pode viabilizar uma abordagem que amplie as possibilidades do leitor atingir um melhor entendimento, e possa interagir com outros materiais para auxiliar neste processo de aprofundamento do assunto.

Por derradeiro, cabe ressaltar que as diretrizes apresentadas podem ser aplicadas tanto em políticas de Estado como em políticas de governo. Como já mencionado anteriormente, as políticas de Estado são hierarquicamente mais fortes, mas apenas isso não é suficiente para garantir a efetivação da polí-

tica no contexto da prática. Ambas as formas são necessárias e se complementam em um processo de espiral sem fim, para viabilizar o movimento da máquina pública ao prestar seu trabalho à população, bem como ambas estão sujeitas às subjetividades de quem está no governo. Como bem registrado por Höfling (2001, p. 35) “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados”. Isto posto, as diretrizes aqui elencadas propõem-se a ser um ponto de partida às inúmeras reflexões e desdobramentos possíveis aos processos de avanços e retrocessos que envolvem as políticas públicas educacionais na realidade brasileira. Maiores detalhes sobre o percurso para desenvolver a hipermídia que compõem essas Diretrizes estão descritos no subcapítulo seguinte.

O Percurso de construção da hipermídia

O processo de investigação realizado durante a construção da dissertação possibilitou a elaboração de uma hipermídia, que resultou em um infográfico interativo desenvolvido através do *software* Genially. A hipermídia foi construída com a pretensão de oportunizar ao leitor, sujeito que a acessar, estabelecer trilhas para percorrer os conteúdos de formas singulares, em que os temas são apresentados por meio de recursos multimídia e hipertexto. Com esse objetivo, a escolha do *software* deu-se por possibilitar a atualização de conteúdos e a exploração não linear dos mesmos, uma vez que, se tratando de tecnologias digitais, sua evolução é rápida e constante. Ainda mais, busca-se promover reflexões e interações sobre as políticas públicas no campo educacional, direcionado a estudantes, professores, gestores e demais interessados nessa temática.

A hipermídia foi produzida através do Genially, em razão de tratar-se de ferramenta intuitiva, pois permite que pessoas

sem formação específica de programação também possam facilmente manuseá-lo. O software oferece plano gratuito, com opções de templates variados, e conta com banco de imagens próprio.

A primeira etapa para a construção da faceta interativa do produto foi a seleção dos materiais, seguida pela elaboração de um breve conceito de cada uma das cinco diretrizes, combinado pela busca por imagens, vídeos, infográficos, exercícios, legislação, textos e *links* relacionados. Cada um deles foi selecionado considerando a fidedignidade de sua fonte, referenciada a autoria dos materiais e priorizando ofertar diferentes recursos em cada uma das diretrizes. Os materiais foram escolhidos por se relacionarem aos temas centrais do percurso de investigação trilhado neste estudo.

Depois, ao explorar o Genially, foi escolhido um dos templates para a elaboração da primeira versão do produto. Nesse momento, percebeu-se que o infográfico estava poluído e com muitas informações simultâneas (textos, imagens, botões, cores e animação em excesso), o que poderia prejudicar sua utilização. Dessa forma, fez-se necessário a escolha de um novo template, com um layout mais limpo, porém, com o uso dos mesmos materiais foi possível obter um resultado harmônico. As figuras 12 e 13, a seguir, ilustram as versões de layout inicial da hipermídia.

Figura 13 - Layout da página de abertura na primeira versão



Fonte: Santos, 2021.

Figura 14 - Layout da página de abertura na versão final



Fonte: Santos, 2021.

A hipermídia possui seis páginas no total. Na tela inicial colocou-se o título do produto “Diretrizes para a consolidação de políticas públicas educacionais” vinculado a botão que direciona ao texto integral dessa dissertação, conectando assim hipermídia e o presente trabalho. Além de apresen-

tar a denominação das 5 diretrizes em setas individuais, que servem de canal para direcionar o leitor a página específica da diretriz. Como, também, traz links que levam para as redes sociais do MPE, unindo o produto a esse programa de pós-graduação.

Ainda na primeira tela, definiu-se uma paleta de cores em degradê, que se originam do canto esquerdo da página do infográfico e se direcionam nas setas com o nome das diretrizes, como ilustra a figura 14. Cada uma das cores será utilizada como plano de fundo para o título da referida diretriz, permitindo assim uma identidade visual para o leitor, pois terá uma cor na capa para cada diretriz que também será utilizada no seu slide em específico.

As páginas seguintes apresentam alguns botões de navegação que se repetem por toda a hipermídia, como o ícone de home para retornar à tela inicial, ou de setas para avançar e voltar um a um os slides. No centro de cada uma das diretrizes foi utilizada uma imagem que possui a predominância da mesma cor da seta inicial. As imagens centrais são ilustrações de pessoas, já que o tema principal são as políticas públicas sociais, e estas são construídas por e para os sujeitos, em suas disputas de interesses. As imagens expostas no produto foram extraídas do repositório disponibilizado pelo Genially, ou do site Freepick¹⁵, que disponibiliza imagens gratuitamente.

Em cada uma das diretrizes, apresenta-se um ícone que traz um breve texto com o conceito dessa e as referências dos materiais que embasaram sua construção. As referências que possuíam fontes da internet tiveram seus *links* disponibilizados para permitir maior aprofundamento aos leitores interessados. Quanto às referências dos materiais utilizados, se fez a opção por colocá-las dentro de cada um dos botões. A organização da tela da primeira diretriz pode ser observada na Figura 15.

¹⁵ Disponível em: <https://br.freepik.com/>.

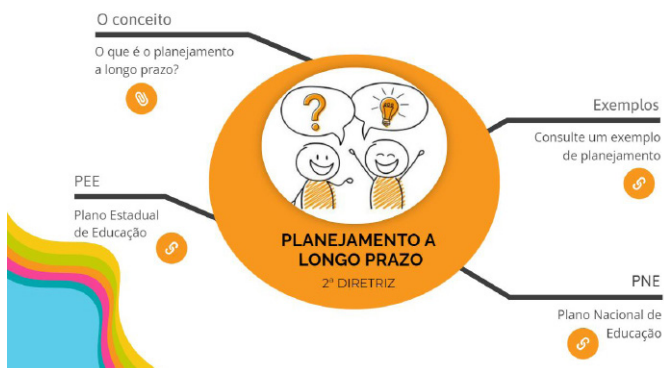
Figura 15 - Tela principal da primeira diretriz



Fonte: Santos, 2021.

Na primeira diretriz, “Vinculações normativas”, são apresentados dois vídeos, um disponibilizado pelo Senado Federal sobre o conceito de políticas públicas, e outro de uma palestra do professor Dermeval Saviani a respeito do histórico das políticas públicas educacionais no Brasil. Na escolha dos vídeos, foi dada preferência aos que possuíam tradução em libras e/ou legendas. Como se pode verificar na figura da segunda diretriz a seguir, muitas características são mantidas em todos os slides.

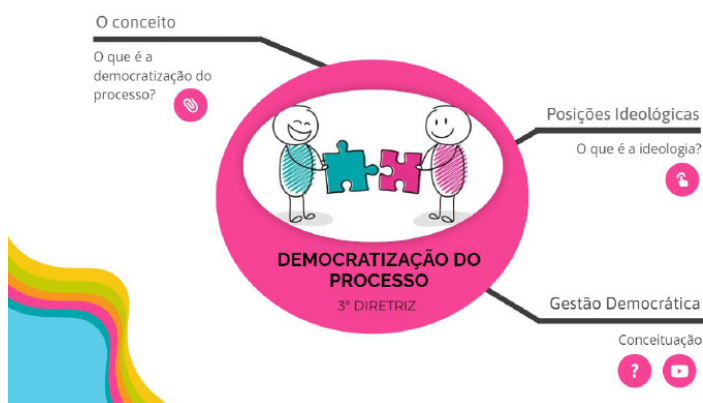
Figura 16 - Tela principal da segunda diretriz



Fonte: Santos, 2021.

Na segunda diretriz, “Planejamento a longo prazo”, são trazidos exemplos de políticas com planejamento a longo prazo e as legislações que as correspondem. Para complementar a experiência, apresentam-se diversos *links* que direcionam a materiais para explorar, compreender e acompanhar o andamento em que se encontram as duas políticas citadas.

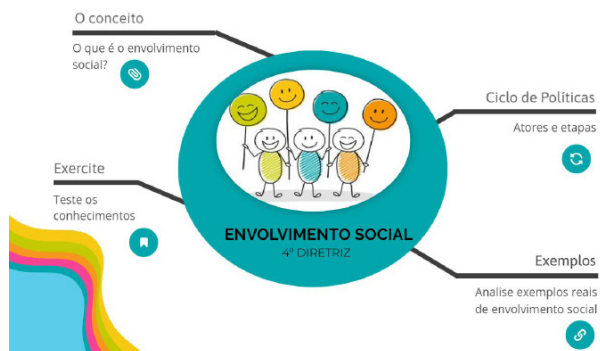
Figura 17 - Tela principal da terceira diretriz



Fonte: Santos, 2021.

Na terceira diretriz, “Democratização do processo”, são trazidos outros dois conceitos, por crer serem essenciais à compreensão do conceito da própria diretriz, além dos links para o livro e textos que os sustentam. A respeito da gestão democrática na educação, acrescenta-se um vídeo de animação gráfica produzido pela Rede dos Institutos Federais.

Figura 18 - Tela principal da quarta diretriz



Fonte: Santos, 2021.

Na quarta diretriz, “Envolvimento Social”, emerge o tema do ciclo de políticas. Assim, apresenta-se breve conceito, obra de referência, infográfico sobre atores e etapas do ciclo, além de um botão com um exercício sobre o tema e que direciona para o site Qconcursos. O site conta com diversas outras questões que permitem ao leitor testar seus conhecimentos e possui acesso gratuito limitado. Acrescenta-se, também, um agrupamento de exemplos reais de envolvimento social, inclusive alguns deles mediados por tecnologias digitais.

Figura 19 - Tela principal da quinta diretriz



Fonte: Santos, 2021.

Por fim, na quinta diretriz, “Inovação na cidadania”, são trazidos os conceitos de cidadania e de inovação na educação para complementá-la. Posto que, são os conceitos que embasaram essa dissertação, acompanhado de suas devidas referências bibliográficas, combinados com um vídeo do Senado Federal sobre cidadania. Em outra hiperligação, são apresentados dados estatísticos a respeito do uso das tecnologias digitais, seguidos por links para explorar as pesquisas completas.

Acredita-se que o potencial deste produto é compilar materiais diversificados a respeito do tema *políticas públicas na educação*, destacando os pontos de aproximação e as relações entre si das cinco diretrizes estabelecidas, de onde emanam as temáticas cidadania, inovação e tecnologias digitais. O produto apresentado tem o intuito de ser um instrumento propagador de possibilidades sobre o uso das tecnologias digitais nas diversas etapas dos processos que envolvem as políticas públicas educacionais.

Referências bibliográficas

ADELL, Jordi. Educação 2.0. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià (Org.). **Computadores em Sala de Aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 25-38.

AMARAL, Josiane Caroline S.R. **A política de gestão da educação básica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD : Educação Te-**

mática Digital, v. 12, p. 31-48, 2011.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar. In: ZENAIDE, M.N.T.; SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Ed. Universitária/UFPB, 2008, p. 161-168.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. *et. al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2001.

BAGNO, Marcos. **Machado de Assis para principiantes**. São Paulo: Ática, 1998.

BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação e realidade, 35(2):37-55 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, número 002, p.3-23. Braga, Portugal. 2002.

BOLL, Cíntia Inês; MELO, Rafaela da Silva. Cultura digital e recursos educacionais abertos (REA): mídias móveis e desafios contemporâneos. In: GIL VICENTE, Dilce Eclai de Vargas; EIDELWEIN, Monica Pagel (Org.). **Educação com tecnologias**. Porto Alegre: Cidadela, 2015, p. 59-73.

BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemô-

nico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p41/21907>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BARROSO, João. **Educação Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais**. Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia | Universidade de Évora. N° 12 e 13. Ano 06. 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32432/1/Artigo%20LLT%20completo%20Rev.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20UE.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – no 9394/1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2018.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6WqvzPsNFRmnqmLB3mfdPGc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

CAMPOS, Danielly Cristinne Barbosa de; DAMASCENO, Alberto. Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **Perpesctiva** - Revista Do Centro De Ciências Da Educação. Volume 38, n. 1–p. 01–23, Florianópolis, jan./mar.2020.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-9380-83-x. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inova-

ção. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CECHINEL, C. **Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais**. Centro de Inovação para Educação Brasileira, 2017. (Série CIEB Estudos #5) Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudios-5-Modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionais-digitais-31-10-17.pdf> . Acesso em: 08 abr. 2022.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. **Anais [...]** - Seminário Nacional de Inclusão Digital. 5 SENID - Cultura digital na educação. Passo Fundo, 2018. Disponível em:

https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf. Acesso em: 22 de ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A organização da educação básica e a base nacional comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 11, n. 14, out. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/12960/10201>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 18, n. 69, p. 861-872, oct. 2010. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/473>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores associados, 1995.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DUVOISIN et al. Conversar pela escrita: possibilidades de aprendizagens na educação a distância. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Brasília, **Anais [...]**. 23, 24 e 25 de novembro de 2009.

FACINI, Diogo Rossi Ambiel. Discursos na história, discursos sobre a história: uma reflexão sobre “o grande ditador” e “monsieur verdoux”. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n.2, p. 203 – 222, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/17297/11782>. Acesso em: 03 set. 2021.

FARRANHA, Ana Claudia et al. Administração pública e redes sociais (Facebook e Twitter): análise de casos selecionados. **Periódico Científico Negócios em Projeção**. vol. 5, nº 1, junho 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/356>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo De Ávila. **A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Um novo modelo para a formação de professores**. Revista Textos do Brasil. Ministério das Relações exteriores. Departamento Cultural, Brasília, n. 7, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GAUTÉRIO, Vanda Leci Bueno; VIGORITO, Tania Maria Silva. Objetos virtuais de aprendizagem na educação matemática: recursos tecnológicos potencializando o ensinar em consonância com o aprender. In: LAURINO, Débora Pereira; SILVEIRA, Daniel da Silva. (Org.). **Projeto Novos Talentos: experiências com tecnologias no ensinar e aprender matemática**. Rio Grande: Pluscom, 2016, p.21-48.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em**

construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

GÓMEZ, A I. P. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98L-gjpc5YsHq/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22 de ago. 2021.

ILLERA, José L. Rodríguez. **Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação.** Sísifo/ Revista de Ciências da Educação. nº 3. mai. / ago. Conferências Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 31 de Maio de 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS-IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira - 2017. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica n. 37. v4.3.16.1. 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/gravatai/panorama>. Acesso em: 09 fev. 2019.

INSTITUTO FEDERAL. **Projeto político-pedagógico do Mestrado Profissional em Informática na Educação.** Disponível em: http://www.inf.poa.ifrs.edu.br/~mestrado/wp-content/uploads/2015/03/ppp_mpie.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019 Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 09 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas.** Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: <http://download>.

inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro. v. 30, p. 81-93, 2004a.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Educação & Linguagem**. Universidade Metodista - SP, v. 8, p. 45-68, 2003. ro, v. 30, p. 81-93, 2004b.

LEITE, Denise *et al.* Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. *In*: LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, p. 63-78, 1999.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 53-60, 2000.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 141 págs. 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBANÊO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBANÊO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Dezembro, 1999. Página 239-277. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LIMA, Licínio. C. **Sobre a educação cultural e ético-política dos professores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série: cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes 2006.

MAIA et al., Maria Aniolly Queiroz. **Guia de boas práticas na produção de conteúdos para o portal de notícias do sistema nacional de juventude**. Brasília: Ibict, 2021. Disponível em:

https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/1174/1/Guia_de_Boas_Praticas_na_Producao_de_Conteudos_para_o_Portal_de_Noticias_do_Sinajuve_2021.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 7, p. 01-20, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa** [online] n.114, p. 225-233, 2001.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias**. REPesquiseduca, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan.-abr. 2018.

MORAES, Ed da Silva. **O princípio constitucional da eficiência na administração pública: indicadores possíveis**. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Programa de Mestrado em Direito. Caxias do Sul, 2007.

MORAES, Maria Laura Brenner. **Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente**. Revista Thema. Volume 15, Nº 2, Pág. 553 a 562. 2018. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/rt/capture-Cite/796/771>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista educação. Santa Maria. v. 40. n. 1. p. 101-116. jan./abr. 2015.

MÜLLER, Kelli Cristina. **A formação da cidadania no cenário educacional brasileiro: avanço ou retrocesso**. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedroso; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: goo.gl/vTFq1K. Acesso em: 20 Abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: relexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22 de ago. 2021.

OLIVEIRA, L. M. ; PEREIRA, L. M. F ; SOUZA, M. M ; Aragão, P,A,F ; EVANGELISTA, F. L. . Projeto tecnológico de ensino de física e matemática sob a ótica da neuroeducação. In: VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** Conhecimento e Inovação: Energia para o desenvolvimento. Foz do Iguaçu: CIKI, 2017.

PALMA, Gisele. **Inovação na prática docente: motivações e compromissos**. 2011. 166 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: educação crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: 10 jun. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. **Aspectos das parcerias público/privadas na gestão da educação básica no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democracia**. In: 6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Bento Gonçalves: 2014. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/6o-encon>

tro-internacional-da-sociedade-brasileira-de-educacao-comparada/vera_maria_vidal_peroni.pdf. Acesso em: 08 de ago. 2021.

PINSKY, Jaime. **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PIROZZI, Giani Peres. Tecnologia ou Metodologia? O grande desafio para o século XXI. **Revista Pitágoras**, Nova Andradina, v.4, n.4, p. 1-19, dez/mar. 2013. Disponível em: goo.gl/Bc2d8m. Acesso em: 28 jun. 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PROCASKO, J. C. S. R.; Greyce S. Rodrigues; VILLARROEL, M. A. C. U. **Professor também aprende? A autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de docentes**. In: Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel. (Org.). **RELEITURAS DA PRÁTICA EDUCATIVA: um exercício dialógico entre as TICs, a psicologia da aprendizagem e a ciência pedagógica**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2019, v., p. 117-130.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, L. D.; BOLL, C. I. Educação em contexto de cultura digital: potências pedagógicas e possibilidades de visibilidade para o conhecimento científico escolar. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.35819/tear.v8.n2.a3570. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3570>. Acesso em: 25 abr. 2022.

REIS, Sérgio Roberto Guedes. Desenho de uma política de governo digital com base no paradigma de governo aberto: uma proposta a partir do modelo de integração de agendas. **Planejamento e políticas públicas**, n. 51, p. 395-440, jul./dez. 2018.

REZENDE, Flavia; BARROS, Susana de Souza. Hipermissão e Aprendizagem de Ciências: Exemplos na área de física. **Física na Escola**. v. 6, n. 1, São Paulo: 2005, p. 63-68. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol6/Num1/hipermissao.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RODRIGUES, Greyce da Silva. **Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais**: o caso de uma escola de educação infantil municipal em Gravataí/RS. Porto Alegre, 2020.111 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre.

RODRIGUES, Herik zednik; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; KLERING, Luis Roque. Incorporação das TIC à gestão escolar e à prática pedagógica: indicadores para o desenvolvimento do e-Maturity. In: SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (org.). **Formação a distância para gestores da educação básica**: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 21-51.

SANTOS, Bruna Silva dos. **Tecnologias digitais na educação**: uma inovação como diretriz para a cidadania. Porto Alegre, 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Danilo Moraes da; RIBEIRO, Ana Claudia Dias; SILVA FILHO, Esiomar Andrade. Redes sociais como ferramenta para acesso à informação na administração pública. **Perspectivas**

em Políticas Públicas. Belo Horizonte, Vol. XI, Nº 21, p. 267-294. jan/jun 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/2894/1603>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SILVA, Ítalo Batista da. Uma Pedagogia Multidisciplinar, Interdisciplinar ou Transdisciplinar para o Ensino/Aprendizagem da Física. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, Belo Horizonte, 2004. **Anais [...]** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrest/Educa/Educa173.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES.** Vol. 29 no 78 mai/ago. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VOSGERAU, D. S. R., MEYER, P. & CONTRERAS, R. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 17 (53), p. 909-935, 2017.

Autoras



Bruna Silva dos Santos - Mestrado Profissional em Informática na Educação - Instituto Federal Rio Grande do Sul, *campus* POA (2021). Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação - FURG (2018), e especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Aberta do Brasil - FURG (2015).

Graduada em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (2013). Possui experiência profissional na área da educação, tendo atuado como professora da educação básica, técnica e superior. Atualmente exerce a profissão de advogada na área de Direito Civil. Apresenta interesse por temas como educação, cidadania, direitos humanos, políticas públicas e informática na educação.



Greyce da Silva Rodrigues - Doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (em andamento). Mestrado Profissional em Informática da Educação - Instituto Federal Rio Grande do Sul, *campus* POA (2020). Pós-graduação em Psicomotricidade - Centro

Universitário Barão de Mauá (2014). Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2013). Atualmente Professora de Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Gravataí, atuando desde 2015 como diretora escolar na EMEI Professora Carolina Menger da Rosa.



Josiane Carolina Soares Ramos Procasco - Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa “Políticas e gestão de processos educacionais”. Doutorado em Educação pela UFRGS na mesma linha de pesquisa e Pós-Doutoramento em Educação

pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS na linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação” na perspectiva da Educação Digital. É professora da área da Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS *Campus* Porto Alegre, lecionando para os cursos de formação de professores (graduação e pós graduação). Atualmente é docente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Informática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Política educacional, Tecnologias Digitais, Práticas Pedagógicas na EPT, Gestão Democrática da Educação, Coordenação Pedagógica e Formação de Professores.

