

FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO EM TIC? REFLEXÕES SOBRE AS DIRETRIZES DA UNESCO

TRAINING OR FORMATION IN ICT? REFLECTIONS ON UNESCO DIRECTIVES

¿FORMACIÓN O CAPACITACIÓN EN TIC? REFLEXIONES SOBRE LAS DIRECTRICES DE LA UNESCO

'Nelson De Luca Pretto¹ Maria Sigmar Coutinho Passos²

Resumo: Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as concepções de formação de professores na área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Educação, considerando como principal fonte para análise o documento da UNESCO intitulado "Padrões de Competência em TIC para Professores". Lançado em 2008, tal publicação pode trazer elementos para compreensão acerca das políticas de formação de professores em diversos países, inclusive no Brasil. Neste sentido, buscamos estabelecer os possíveis nexos entre essas diretrizes e os direcionamentos adotados para a formação de professores nas políticas de inserção das TIC nas escolas, tomando como objeto os documentos referentes ao Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado. A metodologia consiste na análise de conteúdo dos documentos oficiais dos programas publicados pelas referidas instituições (UNESCO e MEC). Concluímos afirmando a defesa de uma perspectiva de formação que não se resuma à capacitação tecnológica, mas proporcione aos professores uma inserção ativa na cultura digital.

Palavras-chave: Formação de professores; Diretrizes da UNESCO; Proinfo Integrado; TIC e educação.

Abstract: This paper aims to examine and reflect upon teacher education in the area of Information and Communication Technologies (ICT) and Education. We take as main source for analysis the UNESCO document entitled "ICT competency standards for teachers: implementation guidelines". Launched in 2008, this publication contains elements for understanding teacher education policies in several countries, including Brazil. We seek to establish possible links between these guidelines and the guidelines adopted for policies regarding the training of teachers, for the area of ICT in particular, in schools in Brazil. To do this, we analyse documents of the National Program of Continuing Education in Educational Technology - Integrated Proinfo. The methodology consists of content analysis of the official documents of the programs published by the Ministry of Education (MEC) and UNESCO. We conclude by affirming the need to review a perspective that highlights technological training and instead aim to provide teachers with a full and active insertion in digital culture.

Key words: Teacher training; UNESCO policies; Integrated Proinfo; ICT and education.

Submetido em: 21/09/2017 – **Aceito em**: 24/09/2017 – **Publicado em**: 30/10/2017.

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade federal da Bahia. Doutor em Comunicação, USP, 1994. Bolsista do CNPq.orcid.org/0000-0001-8152-8963. E-mail: nelson@pretto.pro.br

² Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Licenciada em História (UFBA), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Doutora em Educação (UFBA). E-mail: mariasigmar@gmail.com

Resumen: Este artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre las concepciones de formación de profesores en el área de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Educación, tomando como principal fuente para analizar, el documento de la UNESCO titulado "Estándares de Competencia en TIC para Profesores". Publicado en 2008, tal publicación puede traer elementos para la comprensión acerca de las políticas de formación de profesores en diversos países, incluso en Brasil. En este sentido, buscamos establecer los posibles nexos entre esas directrices y los objectivos adoptados para la formación de profesores en las políticas de inserción de las TIC en las escuelas, tomando como objeto los documentos referentes al "Programa Nacional de Formación Continuada en Tecnología Educativa - Proinfo Integrado". La metodología consiste en el análisis de contenido de los documentos oficiales de los programas publicados por dichas instituciones (UNESCO y MEC). Concluimos reforzando una perspectiva de formación que no se resuma a la capacitación tecnológica, sino que proporcione a los profesores una inserción activa en la cultura digital.

Palabras clave: Formación de profesores; Directrices de la UNESCO; Proinfo Integrado; TIC y educación.

PRIMEIROS RECORTES

O campo de estudo que abrange a categoria Formação de Professores é bastante amplo, envolve diversas abordagens e correntes filosóficas. Assim, para chegarmos ao recorte que pretendemos, que é a formação de professores para o uso pleno das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação no Brasil a partir das políticas públicas, necessário se faz algumas incursões no campo mais abrangente da formação de professores com uma breve mapeamento das diretrizes que mais influenciam as políticas de TIC e Educação, que é nosso foco de pesquisa. Isso trouxe-nos alguns desafios, pois nem sempre são explicitadas as filiações teóricas e condicionantes que orientam as diretrizes dessas políticas e, nesse sentido, as análises e inferências que aqui realizamos serão a partir do que está escrito e publicado nos documentos oficiais utilizados como fonte para a análise. Para entender as aproximações teórico-conceituais dessas políticas, analisaremos o que dizem (e, em sentido complementar, o que omitem) esses documentos.

No caso brasileiro, para analisar os direcionamentos atuais da formação de professores, temos que buscar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, as tendências que influenciaram as diretrizes para formação inicial e continuada lançadas nas décadas seguintes (Resoluções CNE/CP N° 1/2002 e CNE/CP N° 1/2015). Na mesma década da LDB, também ganham destaque programas governamentais de TIC e Educação como TV Escola e Proinfo que incluíam nas suas ações a formação de professores e que reforçavam a aproximação entre esses dois campos. No Título VI da LDB 9.394/96 que trata dos profissionais da Educação, o Artigo 62, logo no primeiro parágrafo, enfatiza que cabe à



União, Estados, Municípios e Distrito Federal promover, em regime de colaboração, a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.³ Os parágrafos seguintes, acrescidos pela Lei 12.056/2009, incluem a possibilidade da formação inicial e continuada serem realizadas utilizando recursos e tecnologias de educação a distância para a formação de profissionais do Magistério (§ 2° e 3°). Esses direcionamentos também mantinham sintonia com as diretrizes que foram lançadas pelo Banco Mundial, em 1990, na Conferência de Jomtien, Tailândia, sintetizada no documento "Declaração Mundial sobre Educação para Todos". 4 Para Emilia Ferreiro (2001), as diretrizes desse programa (Educação para Todos) coloca a formação de professores como um dos principais desafios a ser enfrentado para melhoria dos índices educacionais, priorizando a capacitação continuada e em serviço. Para tal, o documento explicita que os recursos tecnológicos são meios para modernização das práticas pedagógica dos professores e suportes para sua formação através da modalidade educação a distância (EAD), conforme apresentado no artigo 5 da referida Declaração: "Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos." (p. 5). Dessa forma, conjugando as demandas nacionais com os direcionamentos dos organismos internacionais de financiamento como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as políticas de formação de professores vão tomando corpo no Brasil nas décadas de 1990 e seguintes.

No que tange a formação para a incorporação das TIC na Educação, ainda nesse período, são lançados no Brasil, programas visando a sua inserção nas escolas públicas, acompanhados de ações de capacitação de professores em serviço (a exemplo do Proinfo, em 1997) e outros programas cujo foco era a própria formação de professores e os meio eram as TIC (como o TV Escola, Gestar, Proinfantil).⁶ Segundo Barreto et al. (2006), a

³Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/leis/l9394.htm> Acesso em 15 set. 2009

© Redoc Rio de Janeiro v.1 n.1 p. 11 Setembro/2017 ISSN 2594-9004

⁴Na LDB 9394/96 isso fica explícito no Título IX Das disposições Transitórias: "§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (Artigo 87 §1°).

⁵Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf Acesso em 07out. 2013

⁶Esses programas do governo federal, lançados na década de 1990, utilizavam diversas mídias (internet, livros impressos e televisão e vídeos) como suportes para a formação de professores e gestores através da modalidade

implantação dos programas na área de TIC na década de 1990 desencadeou diversas ações de formação e também impulsionou as pesquisas e publicações que envolviam a categoria "Formação de Professores e TIC", sendo que a maioria delas foi mais voltada para a formação continuada do que para a graduação, conforme pesquisas de Santos (2011) também sinalizaram. No entanto, acreditamos que esse é um campo aberto para mais pesquisas que aprofundem a diversidade e complexidade dessa relação TIC e Educação, em vista dos desafios contemporâneos que se apresentam com a inserção das tecnologias móveis no cotidiano escolar através de políticas estatais como o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), criado através da Lei 12.249 de 11 de junho de 2010 com o objetivo de introduzir o uso pedagógico de laptop educacionais em escolas públicas e, posteriormente, programa de distribuição de Tablets para o Ensino Médio, implantado em 2012, que, em sua fase inicial, previa a formação dos coordenadores que iriam treinar multiplicadores responsáveis por capacitar os professores nas escolas.⁷

Nesse campo, as investigações apontam para um conjunto significativo de problemas na execução dessas políticas públicas⁸, assim como a falta de discussão sobre as TIC na formação inicial dos professores. Uma pesquisa publicada pela UNESCO em 2009 (GATTI; BARRETO, 2009) demonstra a quase inexistência de componentes curriculares que tratem das tecnologias nas diversas licenciaturas, a exemplo do curso de Pedagogia onde tais componentes representam 0,7% das disciplinas obrigatórias e 3,2% das optativas. Isso mostra uma discrepância entre os conhecimentos adquiridos pelos professores e as novas demandas contemporâneas onde há a presença massiva das TIC nas práticas sociais, especialmente entre crianças e jovens em idade escolar. Bonilla (2011) também aponta para essa lacuna, pois a ausência de disciplinas nos currículos dos cursos de formação de professores, assim como a oferta isoladas de disciplinas em apenas um semestre letivo, não

de ensino a distância e voltados para capacitação em serviço, a exemplo dos programas citados Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), TV Escola, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) e Proinfantil. Outras informações disponíveis no portal do MEC http://portal.mec.gov.br>

⁷Informações nos portais do governo, respectivamente http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18241:ministro-entrega-tablets-parainiciar-formação-de-professor-do-ensino-medio&catid=372:agenda, Acesso 12set, 2017

⁸Uma avaliação do TV Escola e do Proinfo é encontrada no livro organizado por BARRETO (2001) 'Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas': sobre o ProUCA a tese de COELHO, L.A. Contextos de uma política pública: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas (UFBA, 2014) e o livro Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública, organizado por Elisa Quartiero, Maria Helena Bonilla e Monica Fantim (Edufba, 2015); sobre o Proinfo Integrado ver artigo Inclusão Digital no Proinfo Integrado (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012)



é suficiente para que os professores se apropriem das TIC enquanto elementos estruturantes da cultura contemporânea, resultando que essa formação nas universidades, que são espaços privilegiados da inovação e pesquisa, "[...] ainda não incorporou, de forma plena, nos cursos de licenciatura, a discussão sobre o contexto tecnológico contemporâneo" (BONILLA, 2011, p. 65). Vale salientar que a oferta de componentes curriculares sobre tecnologia é apenas uma possibilidade de inserção dessa discussão na graduação, mas que não deve se limitar a uma dimensão instrumental:

No Brasil, os cursos de graduação têm oferecido, via de regra, apenas mais uma disciplina do tipo "Introdução à Informática", que se limita a desenvolver algumas competências e possibilitar o contato com o computador, mas que não abordam questões epistemológicas, políticas, relacionadas às características das tecnologias e linguagens, ao contexto contemporâneo. Pesquisas e experiências que não apresentem um viés instrumental da relação educação/tecnologias, hoje, ainda são muito poucas. (BONILLA, 2005, p. 200)

Existem outras possibilidades, como a discussão sobre as tecnologias contemporâneas perpassar todos os componentes curriculares, assim como estruturar as práticas pedagógicas no ensino superior, estabelecendo outra lógica comunicacional e colaborativa de aprendizagem em rede na formação inicial, mas essa perspectiva ainda não se consolidou. Por outro lado, as discussões sobre TIC e Educação, descontextualizadas da dinâmica da pesquisa e produção de conhecimento nas universidades, são inseridas na formação continuada dos professores já vinculadas ao pragmatismo do exercício profissional, em que são priorizados os resultados de curto prazo, especialmente o impacto do seu uso sobre a melhoria da aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, sobre os índices das avaliações nacionais. Acreditamos que esse quadro de esvaziamento das discussões sobre as TIC na formação de professores traz limitações para uma inserção ativa desses sujeitos na cultura digital como argumentaremos ao longo do texto. Mas será que as propostas de capacitação em TIC inseridas nas políticas públicas brasileiras conseguem superar essas lacunas? Buscaremos analisar os limites e potencialidades das propostas da UNESCO e do MEC.

COMPETÊNCIA EM TIC: O QUE DIZ A UNESCO

⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) inclui: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

© *Redoc* Rio de Janeiro v.1 n.1 p. 13 Setembro/2017 ISSN 2594-9004

Neste item, buscamos fazer uma análise crítica dos pressupostos de formação para uso das tecnologias digitais por professores expressos no documento "Padrões de competência em TIC para professores" da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em 2008. Procurarmos observar o que o referido documento aponta como perspectiva de formação de professores, no que se aproxima e se distancia de uma formação para a cultura digital, que não se resuma apenas às questões metodológicas do uso das TIC. De antemão, podemos dizer que essa publicação reproduz a concepção de formação permanente, que remete a processos de atualização constante frente às exigências do mercado de trabalho, o que se repete em publicações que contemplam diretrizes dos organismos internacionais de financiamento. Nesse âmbito, sem articulação com a pesquisa e produção do conhecimento, a formação em serviço ganha destaque e visa o desenvolvimento de habilidades específicas, definidas a partir de padrões preestabelecidos. Aqui pretendemos analisar quais são esses padrões de competência propostos pelas diretrizes da UNESCO, entendendo que a sua publicização visa disputar ideologicamente e se mostrar como as mais adequadas concepções de formação nas políticas públicas de diversos países (em especial, os países em desenvolvimento) na área de TIC e Educação para alavancar o desenvolvimento econômico.

Também não é um mero detalhe entender o papel desempenhado pela UNESCO na orientação das políticas de vários países como parte das agências que compõem a Organizações das Nações Unidas (ONU), criada após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, como uma organização internacional com a função de mediar os conflitos entre as nações quando emerge, no pós-guerra, a polarização mundial entre as nações capitalistas e socialistas.¹⁰ A ampliação de suas ações em diversos setores como Economia, Cultura, Direitos Humanos e outros, levou a criação na sua estrutura de outras agências complementares. Assim, a UNESCO, também criada em 1945, se autodefine como a "agência intelectual" da ONU que atua em diversas áreas, conforme o seu próprio site: "devemos criar políticas holísticas que são capazes de lidar com as dimensões social, ambiental e econômica do desenvolvimento sustentável."¹¹

¹⁰ Disponível em:< http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/a-historia-da-organizacao>. Acesso em: 08 set.2013.

11 "We must create holistic policies that are capable of addressing the social, environmental and economic

dimensions of sustainable development." (Tradução nossa). Disponível em https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 08 set. 2013.



Segundo Vieira (2002), a presença das agências internacionais na educação brasileira vem desde a década de 1950, mas tem se tornado mais explícita nos anos 1990. Através de diversos mecanismos e diversas ações, a influência dessas agências externas "[...] se materializam em financiamentos, acordos de cooperação técnica e, até mesmo, na simples circulação de recomendações desses organismos" (VIEIRA, 2002, p. 32). Se por um lado os bancos multilaterais atuam prioritariamente no financiamento e também na definição das diretrizes das políticas educacionais, as outras agências como UNESCO e UNICEF se propõem a prestar cooperação técnica aos países, o que, entretanto, não pode ser entendido como uma atuação secundária no direcionamento das políticas públicas educacionais.

Gomide; Miguel (2012), que estudaram a influência da UNESCO nas políticas educativas e na formação de professores no Brasil, no período histórico de 1945 a 1990, afirmam que a interferência da instituição acontece desde sua fundação e que há, também, participação ativa dos emissários brasileiros nas Conferências Internacionais com pensamentos, ideias e experiências que são apropriadas pela UNESCO e depois difundidas internacionalmente. As autoras dividem sua análise em três períodos que mantêm relação com o contexto sócio-histórico brasileiro e os marcos legais da educação, conforme resumiremos a seguir.

No primeiro período (1945-1960), a UNESCO busca consolidar os princípios basilares para educação e formação de professores, visando a formação moral do ser humano de acordo com os princípios liberais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, tornando-se principal mediadora na consolidação dos valores da sociedade capitalista no mundo pós-guerra. Segundo as autoras, "definida como um laboratório de ideias e uma organização para fomentar consensos universais sobre temas emergentes, a UNESCO baseou-se no pressuposto de que a educação é determinante para a sociedade" (GOMIDE; MIGUEL, 2012, p. 3). Como parte dessa estratégia, foram realizadas Conferências Internacionais que definiam prioridades a partir das necessidades dos países membros e, dessa forma, emanavam recomendações para escolaridade obrigatória e sua extensão ao ensino primário (1953); acesso da mulher à educação (1953); formação do magistério primário (1954); inspeção de ensino (1957) e educação rural (1958). Gomide; Miguel (2012,

© Redoc	Rio de Janeiro	v 1	n 1	n 15	Setembro/2017	ISSN 2594-9004
© REUUL	l Rio de Janeiro	v.1	L	D. 15	36(6)(10)(0/201/	13311 2394-9004

p. 4) identificaram que nesse período, no Brasil, as políticas educacionais resultaram no aumento quantitativo das escolas e dos docentes com o objetivo de "[...] preparar maior contingente de pessoas para o novo contexto econômico, em processo de urbanização e industrialização".

No segundo período (1961-1970), as autoras identificam nos documentos e nas Conferências como sendo o foco o Planejamento Educacional, inicialmente voltado para o planejamento escolar. Segundo elas, "distante de uma compreensão dialética da organização escolar, a UNESCO valorizou a concepção de planejamento como estratégia para racionalizar investimentos e aumentar a eficiência das ações pedagógicas escolares" (GOMIDE; MIGUEL, 2012, p. 8). O conceito de planejamento passa, então, a ser associado ao desenvolvimento da educação e ao desenvolvimento geral do país, fortalecendo a articulação entre o planejamento da educação e o modelo econômico, com execução de políticas educacionais de longo prazo. No Brasil, a ditadura civil-militar no período estimulava o desenvolvimento econômico baseado no endividamento, com concentração de renda e desigualdade social. No plano educacional, evidenciava-se a formação para o mercado de trabalho como prioridade para o desenvolvimento do país, o que mantinha as políticas públicas em sintonia com os documentos da UNESCO que apresentavam a educação como estratégia para superação da crise econômica dos países.

Já no terceiro período (1971-1989), no Brasil consolidava-se uma perspectiva educacional tecnicista de formação para o mercado de trabalho urbano e industrial. Essas políticas, que antes estavam direcionadas para o ensino superior, passam agora a olhar com mais atenção ao denominado, à época, de 2º Grau técnico-profissionalizante (hoje, Ensino Médio). Os documentos da UNESCO articulavam-se com as propostas tecnicistas dos países e disseminava "[...] seus direcionamentos para a educação na vertente produtivista, economicista e tecnicista" (GOMIDE; MIGUEL, 2012, p. 11). Na década de 1980, o seu discurso voltava-se para a educação permanente, ao longo da vida, não restrita ao ambiente escolar.

Dessa forma, a UNESCO, ao longo das últimas décadas, buscou consolidar sua influência através de diretrizes, orientações e recomendações para as políticas educacionais dos países membros, consolidando, no pós-guerra, sua mundial e significativa influência, com base na associação de sua imagem a um projeto de sociedade sem guerras e conflitos, o que se materializava nos discursos propagados:



A inspiração humanista e idealista; o uso de terminologias motivadoras; a exploração de um jogo discursivo do bem, da paz e da prosperidade; a valorização dos interesses individuais e da moralidade humana e a disseminação de valores apropriados à sociedade ocidental capitalista prenderam-se à forma hegemônica de pensar e conceber a educação e a formação do professor, favorecendo a aceitação de suas concepções e legitimando o discurso da UNESCO. (GOMIDE; MIGUEL, 2012, p. 5)

As atribuições e atividades da UNESCO se expandem, penetrando em diversos campos e atividades. Segundo Vieira (2002, p. 34), a UNESCO:

[...] realiza estudos prospectivos, contribui para o avanço, a transferência e a difusão do conhecimento; desenvolve ações voltadas para o estabelecimento de padrões; e presta colaboração especializada, por meio de cooperação técnica e da promoção de intercâmbio de informações especializadas. Suas formas de atuação envolvem o desenvolvimento de programas e projetos, a realização de importantes conferências — a exemplo do Fórum Mundial de Educação, em 2000 (Unesco 2000) — e, sobretudo, publicações. Entre 1946 e 2000 mais de dez mil títulos foram publicados diretamente ou sob os seus auspícios.[grifo nosso]

No campo da formação de professores, a UNESCO tem publicado uma série de documentos com o objetivo de estabelecer padrões para as ações nesse campo. O documento "Padrões de Competência em TIC para Professores - Diretrizes de Implantação, versão 1.0" é rico em detalhes sobre as concepções que subjazem ao seu texto. Já na ficha catalográfica podemos identificar que o mesmo foi originalmente publicado em 2008 na cidade de Paris, recebendo edição em português no ano seguinte, essa produzida em parceria com a Microsoft Brasil. Também é explicitada que a publicação é parte de um projeto maior, o "Projeto UNESCO Padrões de Competência em TIC para Professores" e tem como objetivo principal "[...] suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula [...]" (UNESCO, 2008, s/p). Dessa descrição chama atenção que uma publicação de 2008, contexto marcado pela disseminação de diversos usos sociais das tecnologias de base digital, ainda utilize o termo "novas tecnologias" para designar as TIC. Nesse aspecto, o binômio novas-velhas tecnologias só faz sentido a partir da referência à sala de aula (e à escola) como contextos de convivência entre as 'velhas' tecnologias que já fazem parte e são comuns nas escolas (TV, vídeo, retroprojetor, DVD), muitas delas pensadas enquanto Tecnologias Educacionais, e as 'novas' tecnologias (as digitais e em rede) que passam a ser inseridas, mais intensamente, a partir da década de 1990, conforme analisado e já referido por Barreto (2003). Por outro

© Redoc	Rio de Janeiro	v.1	n.1	p. 17	Setembro/2017	ISSN 2594-9004
---------	----------------	-----	-----	-------	---------------	----------------

lado, o uso do termo pode carregar implícito o estereótipo da escola como lugar de atraso em relação às práticas sociais, com as tecnologias assumindo a adjetivação da novidades, mesmo já sendo tão disseminadas na sociedade. A parceria com a Microsoft também pode indicar, por um lado, uma concepção tecnicista de formação, expressa no termo capacitação, e, por outro lado, com a influência dessa empresa na concepção de tecnologia centrada no utilização de softwares e programas proprietários em detrimento do uso e da concepção do software livre12 associado à sua visão e proposta de uma concepção restritiva do direito autoral, conforme já apresentado, entre outros, por Pretto; Cordeiro; Oliveira(2013) no artigo Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação. Uma análise mais detalhada do documento é importante para destacar esses argumentos.

No Prefácio, observamos que é enfatizada a importância da Agência como definidora de padrões e sua função na concretização do Programa Educação para Todos, em especial nas ações voltadas para capacitação e para aprendizagem eletrônica. Num momento seguinte, o referido documento buscará mecanismos para endossar programas de treinamento que visem atender "os padrões UNESCO" de competência tecnológica para os professores. O contexto apresentado exige a formação de professores e alunos hábeis na utilização das TIC, mas ao tratar disso, o que observa-se é uma oscilação entre apenas o usuário qualificado, produtor de informações e cidadão informado. Ao referir-se à formação de professores, tanto inicial quanto continuada, enfatiza a necessidade de "[...] oferecer experiências adequadas em tecnologia em todas as fases do treinamento [...]" (PRETTO; CORDEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 1) e que "as escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e competências em TIC" (p. 1). Tais afirmações que apresentam a formação como treinamento, reforçam a ideia defendida por diversos autores (BARRETO, 2003; SCHEIBE, 2002; VEIGA, 2002) de que um novo viés tecnicista se afirma enquanto modelo de formação de professores e de que a concepção de formação estabelecida nas reformas educacionais a

-

¹² O movimento *Software* Livre tem como base a defesa da liberdade do conhecimento, se opondo a concepção prevalente na maioria dos países acerca dos Direitos Autorais e da Propriedade Intelectual por ser direito privado. Uma síntese sobre o tema é encontrada no livro SILVEIRA, Sergio Amadeu. Software Livre: a luta pela liberdade do conhecimento. SP: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. Disponível em < http://softwarelivre.org/> Acesso em 26 Jun. 2013. Mais informações também no portal do Projeto Software Livre Brasil http://softwarelivre.org/.



partir do Programa Educação para Todos está associada à aquisição de habilidades técnicas para exercício profissional, treináveis ao longo desse processo, durante "as fases do treinamento" através de "experiências adequadas". A educação, concebida como esse conjunto de procedimentos treináveis, deve formar, primordialmente, alunos com habilidades em tecnologia para competir no mercado de trabalho e o professor deve possuir a competência tecnológica para alcançar essa meta.

Na publicação, as tecnologias digitais (TIC) são concebidas como recursos ou suportes para melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento de competências tecnológicas para os alunos e não como elementos que estruturam as práticas culturais na sociedade contemporânea, conforme preconizam vários pesquisadores brasileiros, entre os quais aqueles reunidos no GT 16 da ANPED, dos quais podemos destacar Bonilla (2005; 2011), Pretto (1996; 2001), Santaella (2003; s/d), Santos (2005), Silva (2000) e também autores internacionais, como Lévy (1999; 1993), Castells (1999; 2013), Piscitelli (2002, 2010), entre outros. Nos associamos a essa concepção e, dessa forma, avançamos aqui na análise dessas políticas públicas e dos documentos dessas Agências.

Na proposta do documento, a interação com as TIC nos processos educacionais aparecem desconectadas de outros usos sociais e de sua imbricação na própria trajetória humana (Levy, 1999; Lima Jr, 2004), apresentando uma simplista equação que não leva em consideração os diferentes condicionantes históricos que determinam o modelo social hegemônico. Dessa forma, resume-se à preparação de professores para utilizar as TIC para melhorar suas práticas pedagógicas, o que resultaria na melhoria dos sistemas educacionais e no desenvolvimento de competência dos alunos com as TIC, que serão a força de trabalho altamente qualificada e cidadãos informados para a tal sociedade globalizada, o que, por sua vez, pode alavancar o desenvolvimento social e econômico do país. Vejamos as palavras do próprio documento:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;

© Redoc F	Rio de Janeiro	v.1	n.1	p. 19	Setembro/2017	ISSN 2594-9004
-----------	----------------	-----	-----	-------	---------------	----------------

- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. (UNESCO, 2008, p. 5)

Apesar da afirmação de que os padrões de competência apontados nas diretrizes da UNESCO se articulam com "[...] as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar [...]" o que podemos observar é que, no conjunto, há um foco nas concepções de tecnologia e de formação de professores sem tal articulação, não os entende, pelo menos de forma explícita, como perspectivas em disputas que precisam ser explicitadas.

Reforçamos, mais uma vez, que defendemos perspectivas de formação de professores que não se resumam ao treinamento de competências específicas para utilização das TIC como recursos pedagógicos para melhorar práticas instituídas (BONILLA, 2011), uma vez que tal perspectiva não possibilita ao professor uma avaliação crítica de sua prática e das políticas públicas que condicionam sua atividade profissional, além de colocá-lo como consumidor de informações prontas e disponíveis nas diversas redes e meios de comunicação. Ao contrário, trabalhamos com a perspectiva de um professor produtor de informações, culturas, conhecimentos e tecnologias. De outro lado, apesar de ser um dos objetivos do projeto de harmonizar os pontos de vista e nomenclaturas em relação às TIC, não acreditamos que se trate apenas de nomenclaturas, mas, sim, de concepções e posições que são distintas e irreconciliáveis do ponto de vista tecnológico, epistemológico e educativo.

Continuando na análise da proposta da UNESCO, observa-se que o documento supracitado está constituído de três abordagens da reforma do ensino para desenvolvimento de competências tecnológicas: alfabetização em tecnologia, aprofundamento do conhecimento e criação de conhecimento, assim descritas:

- Aumentar o entendimento tecnológico da força de trabalho incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo ou a abordagem de alfabetização tecnológica.
- Aumentar a habilidade da força de trabalho para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado econômico, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real ou a abordagem de aprofundamento de conhecimento.
- Aumentar a capacidade da força de trabalho para inovar e produzir novos conhecimentos, e a capacidade dos cidadãos para se beneficiar desse novo



conhecimento – ou a abordagem de criação de conhecimento. (UNESCO, 2008, p. 6)

Fica, mais uma vez, evidente que a formação de professores e o desenvolvimento de competências tecnológicas desses profissionais objetiva o aperfeiçoamento da força de trabalho visando atender as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais tecnologizado. Nesse sentido, a educação é colocada como uma importante estratégia de qualificação da mão de obra para atender as exigências do capitalismo e o avanço das forças produtivas, que têm nas suas bases a inserção maciça da microeletrônica, que demanda habilidades tecnológicas dos diversos profissionais. Essas abordagens, para a UNESCO, são integradas a proposição de seis componentes do sistema de ensino, a saber: 1. política e visão; 2. currículo e avaliação; 3. pedagogia; 4. TIC; 5. organização e administração; 6. desenvolvimento profissional do docente. Cada componente envolve objetivos, métodos, metas curriculares e habilidades docentes a serem alcançadas pelos países que aderirem ao programa.

Nessa articulação entre componentes e abordagens, para o específico das tecnologias são propostas três metas para a capacitação dos professores: ferramentas básicas, ferramentas complexas e ferramentas abrangentes. Já fica explícito que o entendimento tecnológico sobre as tecnologias é considerá-las como ferramentas, ou seja, instrumentos que os professores precisam aprender a manipular para o exercício eficiente da sua profissão. Fica também subjacente a concepção linear de que o aprendizado deve ser dar em etapas, indo do conhecimento básico ao abrangente. Esses aspectos ficam ainda mais evidentes no detalhamento de cada uma das três abordagens (alfabetização em tecnologia, aprofundamento do conhecimento e criação de conhecimento) e nas competências tecnológicas esperadas em cada uma delas. Na abordagem de alfabetização em tecnologia, por exemplo, em relação ao componente tecnologia é esperado que o professor seja capaz de interações básicas como saber manipular os equipamentos, usar editores de texto, programas de apresentação e planilhas eletrônicas, criar e usar e-mails, usar ferramentas de busca, navegar na internet, usar programas de registro dos alunos, usar programas de mensagens eletrônicas, videoconferência, entre outros aplicativos. Essa abordagem em si já carrega a desatualização com as discussões na área que abordam a

© Redoc	Rio de Janeiro	v 1	n 1	n 21	Setembro/2017	ISSN 2594-9004
© REUUL	INIO GE Janeno	v. 1	1 11.1	D. ZI	Jetellibio/201/	13311 2334-3004

inserção do professor na cultura digital muito além da aquisição de habilidades básicas com as diversas tecnologias, como a informática e internet, que são as tecnologias enfocadas no documento da UNESCO, e as discussões voltam-se mais para o letramento digital do que para a alfabetização digital. Mesmo na discussão sobre letramento digital, há atualizações sobre a concepção de alfabetização e letramento na cultura digital que sinalizam para os contextos e usos sociais da leitura e escrita a partir de suportes digitais e não apenas a aquisição de habilidades técnicas de codificação e decodificação da linguagem desses meios.13 Assim, a formação do professor não deveria se resumir ao aprendizado de alguns procedimentos para acessar e usar determinados aplicativos, mas analisar as potencialidades de cada TIC e as especificidades de cada linguagem para a comunicação no contexto contemporâneo.

Pretto (1996) já apontava essa dimensão em relação a incorporação do audiovisual na educação para que não reproduzisse a lógica informacional de outros recursos presentes na escola, como os impressos, mas que contribuísse para configuração de uma cultura audiovisual nos diversos espaços educacionais (desde a escola básica até a universidade): "usar o vídeo como instrumentalidade é considerá-lo apenas como mais um recurso didático-pedagógico" (PRETTO, 1996, p. 112). Por outro lado, defende a possibilidade de incorporação do audiovisual como fundante de uma nova educação: "sua função, nessa perspectiva, será a de constituir-se num centro irradiador de conhecimento, como o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função" (PRETTO, 1996, p. 115). Vale acrescentar que o autor propõe essas mudanças de concepção em relação às tecnologias digitais, como o computador e a internet, vistos como elementos da cultura digital (PRETTO, 2001; ASSIS, PRETTO, 2008). Desta forma, para que possa acompanhar essa perspectiva, a formação de professores não pode ser limitada a capacitação ou treinamento apenas para operar os equipamentos.

Também as discussões sobre habilidades e competências na formação de professores vêm sendo alvo de críticas e revisões, sendo avaliada por alguns autores como

_

¹³ Sobre a questão do Letramento Digital veja, por exemplo, as discussões em SOARES, M. (2002), *Novas práticas de leitura e escrita*: letramento na cibercultura. Disponível em <<u>http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935</u>> Acesso em 23Abr. 2012; FREITAS, Mª (2000), Escrita Teclada: uma nova forma de escrever? Disponível em <<u>http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1011t.PDF</u>> Acesso em 07 Maio 2013; OLIVEIRA, M. C. de. "Letramento Digital em Contexto de Formação de Professores: o curso de Pedagogia da Faced/UFBA". Dissertação de Mestrado, UFBA, 2013.



uma forma de padronizar a atuação e o desempenho dos professores, como afirma Menezes (2003, p 314):

Por isso, até mesmo as questões envolvendo a aquisição de habilidades e competências vêm sendo alvo de novas discussões acerca de profissionalização docente, pois não estamos, de modo geral, tão somente ocupados em modelar comportamentos ou esperar reações padronizadas; estamos ocupados em educar pessoas que exercem suas funções profissionais pautadas pelo desempenho do corpo físico, da emoção e da inteligência, e não apenas pela expressão de um deles em detrimento dos demais.

No sentido anteriormente referido, também a padronização das competências com as TIC proposta pelo programa da UNESCO pode carregar a intenção de modelar o comportamento de professores e estudantes com essas tecnologias, especialmente no contexto da Web 2.0, em que a comunicação em rede digitais traz uma perspectiva de descentralização da comunicação, o que torna o controle da informação mais complexo e menos padronizável (ao contrário da forma de comunicação dos meios de massa). Como a escola é, historicamente nas sociedades industriais, o lugar do controle da informação, da padronização dos comportamentos, da homogeneização das diferenças (SIBILIA, 2012) e é nesse sentido que a UNESCO propõe a formação dos professores para as TIC.

Outros aspectos relevantes para o entendimento das opções teóricas e políticas para a formação de professores expressos pela UNESCO poderiam ser analisados, mas para os limites deste texto, buscamos centrar as considerações e argumentos em torno da concepção de formação e da concepção de tecnologia que expressa. Nesses dois aspectos, o documento apresenta uma perspectiva instrumental de formação (como treinamento para aquisição de habilidades e competências) e de tecnologia (como ferramentas e objetos técnicos).

AS DIRETRIZES DA UNESCO E OS POSSÍVEIS NEXOS COM AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE TIC

Buscamos aqui estabelecer os possíveis nexos entre as diretrizes que analisamos no tópico anterior, com os direcionamentos e diretrizes adotados para a formação de professores nas políticas de inserção das TIC na Educação implementadas no Brasil a partir de 2008. Neste recorte temporal, centraremos as análises no Proinfo Integrado que

© Redoc Rio de Janeiro v.1 n.1 p. 23 Setembro/2017	ISSN 2594-9004
--	----------------

englobou as ações de formação em TIC e Educação na rede pública de ensino desde a reformulação do Proinfo, a partir do Decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Tomamos para análise de conteúdo os documentos oficiais dos referidos programas (decretos, informações no portal do MEC, módulos dos cursos), buscando inferir sobre a(s) concepção(ões) de formação e das TIC que, implícita ou explicitamente, apresentam para orientar as ações formativas. Embora fique claro no documento da UNESCO que suas diretrizes apenas orientam "prestadores de desenvolvimento profissional" que aderirem ao Projeto da UNESCO, acreditamos que pela atuação desse organismo internacional na concretização das metas do Programa Educação para Todos, tais diretrizes podem ter influência significativa nas políticas de formação de professores na área de TIC e Educação, mesmo isso não sendo declarado nos documentos de tais políticas.

O Proinfo Integrado tem por objetivo a "[...] formação voltada para o uso didáticopedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar [...]"
em articulação com os conteúdos digitais disponibilizados pelo MEC a exemplo do Portal do
Professor, Domínio Público, TV Escola e outros. Tal formação era para ser desenvolvida em
parceria com os estados e municípios, sendo os NTE e NTM14 os principais agentes na
execução dessas ações. O público são professores, gestores, técnicos e outros agentes que
atuam nas escolas públicas e a formação consiste num pacote de cursos modulares com
conteúdos e carga horária definidos em âmbito nacional, a saber: Introdução à Educação
Digital (40 h), Tecnologia na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC (100h) e
Elaboração de Projetos (40h). Posteriormente, foi acrescido o curso Redes de Aprendizagem
(40 h) e o Projeto UCA. O material didático que acompanha os cursos também é produzido e
distribuído pelo MEC em parceria com algumas universidades, de forma padronizada,
atendendo os quantitativos demandados por cada Secretaria, com módulos impressos e CD
sendo a plataforma e-Proinfo15 o principal ambiente virtual de aprendizagem dos cursos.

Na primeira inferência que fizemos, conforme o tópico anterior e tendo como fonte os documentos do programa e os módulos dos cursos, percebemos que a concepção de formação de professores está mais associada ao desenvolvimento de habilidades e competências no uso das TIC nas atividades escolares, concepção essa que vem associada a

__

¹⁴ Na estrutura do Proinfo são os Núcleos de Tecnologia Educacional vinculados às Secretarias de Educação Estaduais (NTE) e Municipais (NTM) que realizam as ações de formação e acompanhamento do programa ¹⁵ Disponível em:http://e-proinfo.mec.gov.br. Acesso 21 Set.2017.



outra conceituação que consideramos inadequada para dar conta da complexidade da relação TIC e educação: a tecnologia como ferramenta didático-pedagógica. Tal concepção aparece, por exemplo, nos materiais que acompanham os cursos, como no módulo do curso de Introdução à Educação Digital ao descrever os objetivos específicos: "desenvolver habilidades necessárias ao manejo do computador e de programas que possibilitem a elaboração e edição de textos e de apresentações multimídia, a comunicação interpessoal, interatividade, navegação e pesquisa de informações, produção, cooperação e publicação de textos na Internet" (BRASIL/MEC, 2008, p. 10). Apesar da dimensão comunicacional aparecer em alguns itens, no conjunto, o curso pretende desenvolver as habilidades básicas para que professores e gestores possam utilizar os computadores distribuídos pelo Proinfo com Linux Educacional: "conhecer e vivenciar atividades com recursos básicos de computadores e Internet" (BRASIL/MEC, 2008, p. 8). Nesse sentido, e sendo esse o módulo inicial, segue a tendência de oferecer, primeiramente, cursos para o desenvolvimento de habilidades básicas de navegação na internet e produção de textos digitais (a alfabetização tecnológica) como proposto pelas diretrizes da UNESCO: "aumentar o entendimento tecnológico da força de trabalho incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo – ou a abordagem de alfabetização tecnológica" (UNESCO, 2008, p. 6). Assim, para essa agência, o desenvolvimento profissional do docente passa pela alfabetização digital como etapa inicial de sua formação em TIC e no mesmo sentido o Proinfo Integrado organiza suas formações modulares.

O problema nessa perspectiva é que não aborda outras dimensões e implicações da inserção das TIC no contexto educacional. Barreto(2003) questiona essa hipertrofia da dimensão técnica, quando se considera que a tecnologia é neutra, independente do trabalho que realiza-se a partir dela e da cultura que a produz. Para a autora "não há manuais de instrução ou outros mecanismos capazes de dar conta dos usos específicos que os sujeitos fazem e podem vir a fazer desses objetos" (BARRETO, 2003, p. 274). Desse modo, se as tecnologias são vistas como ferramentas neutras, desconexas dos contextos sociais de uso e das relações de poder, basta que os professores sejam capacitados para seguir os procedimentos didáticos mais eficazes para produzir os resultados esperados na aprendizagem dos estudantes. Ainda no módulo inicial do curso, temos como objetivo

© Redoc	Rio de Janeiro	v.1	n 1	n 25	Setembro/2017	ISSN 2594-9004
© NEUUL	i Rio de Janeiro	V.1	<u> </u>	D. 23	36(6)11010/201/	13311 2334-3004

"refletir sobre propostas de dinamização da prática pedagógica com os recursos tecnológicos disponibilizados no computador e Internet" (BRASIL/MEC, 2008, p. 10). No entanto, o texto em alguns momentos busca explicitar que estimula a reflexão sobre as tecnologias, como pode ser visto no módulo do curso: "trata-se de um curso que estimula o professor e o gestor escolar a refletir sobre o porquê e o para que utilizar essas tecnologias, oferecendo instrumentos tecnológicos como meios para desenvolver atividades significativas e refletir sobre diversos temas que fazem parte de sua prática docente" [grifo nosso] (BRASIL/MEC, 2008, p. 8) As tecnologias digitais voltam a ser abordadas como meios e como instrumentos para abordar os temas do currículo. É essa concepção reducionista de tecnologia, reduzida a sua dimensão de objeto/ferramenta e ao seu uso pedagógico, por ser um método treinável que consideramos inadequado para uma formação para a cultura digital.

Tanto a concepção de formação, no que se refere à aquisição de habilidades e competências, quanto a de tecnologia, ambas vistas como instrumentos e ferramentas, coadunam com as perspectivas propostas pelos organismos internacionais, o que tem sido identificado por alguns autores. Barreto (2003), analisando os discursos do MEC, afirma ainda que nos documentos das políticas de formação de professores que foram engendradas pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED)16, exacerba os discursos dos organismos internacionais e coloca a tecnologia no lugar do sujeito na construção do novo paradigma educacional brasileiro, levando à desvalorização do papel dos professores como sujeitos na mudança educacional. A prioridade dada a EaD para formação de professores e a profissionalização como o desenvolvimento de atividades e competências também estão em sintonia com as orientações dos organismos internacionais, conforme afirma a autora:

A partir do deslocamento do trabalho docente para atividade e, até, para tarefa, bem como da sua decomposição em competências que, por sua vez, estão associadas ao uso intensivo de tecnologias ou, mais precisamente, à aposta nos materiais veiculados pelas TIC, a formação docente tem sido progressivamente ressignificada, aligeirada, minimizada, esvaziada. (BARRETO, 2003, p. 281)

Para ela, as políticas de formação do MEC durante a governo Fernando Henrique Cardoso, a formação inicial é descentrada e são lançadas estratégias de capacitação e

¹⁶ A SEED foi extinta e os programas e ações vinculados a ela foram remanejados em outras administrações, em consequência do Decreto nº 7480/2011 que reestruturou o MEC.



treinamento em serviço para as quais são destinadas a grande parte dos recursos nacionais e internacionais para formação de professores. A autora relaciona esse esvaziamento da formação inicial a dois movimentos que tem se consolidado: a substituição tecnológica e o desenvolvimento de habilidade e competência como base da profissionalização. Esses dois movimentos foram mantidos mesmo com a reformulação do Proinfo/Proinfo Integrado e ainda com a inserção da meta inclusão digital17 no programa. Poucas são as referências que sinalizaram para que as ações de formação resultassem na inserção ativa de alunos e professores na cultura digital.

Ainda em relação ao Proinfo Integrado, podemos identificar algumas semelhanças na sua concepção com as diretrizes propostas pelo projeto da UNESCO. Com a reformulação em 2008, o Proinfo passou a englobar três eixos: 1. Distribuição de computadores; 2. Formação de professores, gestores e coordenadores; 3. Produção de conteúdos digitais. O Proinfo Integrado que organiza as ações de formação de professores dentro dessa reformulação teve sua proposta pensada em etapas lineares a partir de cursos que, embora modulares, deveriam serem feitos em sequência para ser coerente com a lógica proposta: do conhecimento mais simples (curso Introdução a Educação Digital), passando pelo conhecimento intermediário (curso Tecnologia na Educação) até chegar ao mais complexo (Elaboração de Projetos). Essa forma de organização se assemelha às três abordagens propostas pelo programa da UNESCO, conforme citamos, em que a formação dos professores em TIC vai da alfabetização em tecnologia, passando pelo aprofundamento do conhecimento até a produção de conhecimento, sequencialmente, sugerindo que a aprendizagem do professor e sua interação com as TIC seguissem uma sequência linear.

O imperativo tecnológico se afirma nas metas dos programas (da UNESCO e do MEC) de formar pessoas qualificadas em termos tecnológicos para inserção no mercado de trabalho, cabendo ao professor um papel fundamental nisso. As tecnologias são apresentadas como meio para melhoria do desenvolvimento econômico e social e para o desenvolvimento de habilidades e competências tecnológicas para o uso adequado e

© Redoc Rio de Janeiro v.1 n.1 p. 27 Setembro/2017 ISSN 2594-9004

¹⁷ Sobre o tema "inclusão digital nas políticas de inserção das TIC nas escolas" veja os artigos: Bonilla, 2011 e também o livro organizado por Bonilla; Pretto, 2011. Lemos (2003), no artigo *Dogmas da inclusão digital*, questiona o determinismo tecnológico que a inclusão digital pode conter. Em termos gerais, para esses autores a inclusão digital não deve se limitar ao acesso aos equipamentos e à *internet*, mas envolver a apropriação dos elementos da cultura digital.

eficiente das TIC, um imperativo para que países em desenvolvimento não fiquem para trás na nova ordem mundial, no modelo de globalização tornado hegemônico. Com as diretrizes definidas globalmente, cabem papéis tecnológicos diferentes para os países desenvolvidos, para os países em desenvolvimento e também níveis desiguais de inserção na sociedade atual.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito que se analisar ainda em relação às concepções teóricas que subjazem os direcionamentos das políticas públicas, no geral, e nas políticas de inserção das TIC na Educação, em específico, no contexto brasileiro nos últimos anos, passando por governos de diversas matizes. Essas concepções nem sempre estão explícitas, mas a análise dos documentos trouxe-nos pistas acerca dos comprometimentos teóricos e ideológicos das diversas propostas e os projetos de educação e de sociedade que intencionam afirmar.

Nas diretrizes da UNESCO e na política de formação de professores que analisamos (Proinfo Integrado) um ponto em comum é a valorização de um modelo de formação que privilegia o pragmatismo técnico, que torne os professores hábeis no uso didático-pedagógico para melhoria dos índices educacionais. Essa perspectiva reduz as TIC a um único aspecto: o seu papel como recurso didático para "modernizar" a prática pedagógica dos professores. Também coloca a escola como um lugar anacrônico em relação a um novo processo cultural que tem nas tecnologias digitais sua base material e que vem configurando as formas de comunicação e difusão de informações, reproduzindo a lógica tecnicista de inserção das tecnologias no contexto educacional, como tecnologias educacionais, apresentadas na qualidade de salvadoras dos problemas e modernizadora da educação.

Ao mesmo tempo, as diretrizes internacionais e nacionais reafirmam uma lógica que coloca historicamente professores como meros executores das ações emanadas das políticas públicas, desvalorizando o conhecimento profissional que acumulam no exercício do magistério e desqualificando seu papel como principal sujeito na proposição pedagógica de seu trabalho. Isso subjacente à pedagogia das habilidades e competências que evoca um novo tecnicismo reformado e apresentado como novo paradigma para formação de professores (VIERA, 2002; BARRETO, 2003). Também a formação continuada segue essa lógica e passa a ser resumida ao treinamento ou à capacitação em serviço através de cursos



aligeirados, voltados para uma abordagem metodológica para inserção dessas tecnologias nas aulas. Tais perspectivas, em consonância com os organismos internacionais, contribuem para desqualificar a inserção das TIC na escola e colocar professores e tecnologias em pólos opostos na construção de uma educação mais contextualizada e significativa para todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar e dos processos culturais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A.; PRETTO, N. L. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S.o A. (Orgs.). *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008

BARRETO, R. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003

BARRETO, R.; GUIMARÃES; MAGALHÃES; LEHER. As tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan-abr 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm> Acesso em 16 ago. 2012

Ministério da Educação. Introdução à Educação Digital: caderno de estudo e prática.
Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.
Ministério da Educação. Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia
Educacional (ProInfo Integrado). Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13156> Acesso em 28 jun. 2013
BONILLA, M. H. S. Escola Aprendente: uma constituição política. In: Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação. RJ: Quartet, 2005.
, M. H. S Formação de professores em tempos de web 2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (org.). Escola, Tecnologias Digitais e Cinema. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
, M. H. S. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas in Motrivivência. Ano XXII, n.34, p. 40-60, jun. 2010.
, M. H. S.; PRETTO, N. L. (org.). <i>Inclusão Digital</i> : polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011, v. 2 (23-48).
CASTELLS M. A sociedade em rede. SP: Paz e Terra. 1999

© Redoc	Rio de Janeiro	v.1	n.1	p. 29	Setembro/2017	ISSN 2594-9004

, M. Redes de Indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. RJ: Zahar, 2013
FERREIRO, E. O mundo digital e o anuncio do fim do espaço institucional escolar. Pátio, ano IV, n. 16, p. 9-12, fev./abr. 2001
GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf > acesso em 24 jun. 2013.
GOMIDE, A. V.; MIGUEL, M. E. Políticas para Formação de Professores no Brasil: Um Estudo dos Documentos da Unesco (1945-1990). 35ª Reunião da Anped (Anais eletrônico). Disponível em < http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT02%20Trabalhos/GT02-1476 int.pdf> Acesso em 19 dez. 2013.
LEMOS, A. Dogmas da inclusão digital. <i>Correio Brasiliense</i> , Brasília, DF, 13 dez. 2003. Disponível em: <www.facom.ufba.br andrelemos="" ciberpesquisa="" inclusao.pdf="">.</www.facom.ufba.br>
LEVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. SP:Ed. 34, 1993
, Pierre. Cibercultura. SP: Ed. 34, 1999
LIMA JR, A. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. Revista da FAEEBA — Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 241-474, jul./dez., 2004.
MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. Revista da FAEEBA. Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez., 2003
PISCITELLI, A. Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes. [S.I.]: Paidós, 2002.
, A. 1@1 Derivas en la educación digital. [S.l.]: Santillana, 2010.
PRETTO, N. L. A educação num mundo de comunicação. In: <i>Uma escola com/sem futuro</i> . Campinas, SP: Papirus, 1996.
, N. L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. (org.). <i>Tecnologias educacionais e educação a distância</i> : avaliando políticas e práticas. RJ: Quartet, 2001.
PRETTO, N. L.; CORDEIRO, S. N.; OLIVEIRA, W. S. Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação. <i>Educação em Revista</i> (UFMG. Impresso) , v. 29, p. 17-40, 2013.
SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre. n. 22, dez. 2003
, L., e CARDOSO, T. "O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour". Matrizes 9, nº 1 ([s.d.]). doi: http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i1p167-185.



SANTOS, E. Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese de Doutorado. UFBS, 2005

SANTOS, E. T. As tecnologias digitais na formação dos professores: pesquisas em debate. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (org.). *Escola, Tecnologias Digitais e Cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011

SIBILIA, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, 222p.

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.; AMARAL, A. L. (orgs.). *Formação de Professores*: Políticas e Debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 47-63

SILVA, M. Educar em nosso tempo. In: Sala de aula interativa. RJ: Quartet. 2ª ed. 2001

UNESCO. Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 15 jan. 2017

	Padrões de com	petência em TIC para	professores: diretrize	s de implementação.	Versão
1.0.	Paris:	UNESCO,	2008.	Disponível	em
<http: td="" ur<=""><td>esdoc unesco org</td><td>/images/0015/001562</td><td>2/156209nor ndf> Ace</td><td>sso em 23 mar 2013</td><td></td></http:>	esdoc unesco org	/images/0015/001562	2/156209nor ndf> Ace	sso em 23 mar 2013	

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana L. (orgs.). Formação de Professores: Políticas e Debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 65-93

VICENTINI, P.; LUGLI, R. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. SP: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana L. (orgs.). *Formação de Professores*: Políticas e Debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 13-46.

© *Redoc* Rio de Janeiro v.1 n.1 p. 31 Setembro/2017 ISSN 2594-9004