

## Um Olhar para as Políticas de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Brasileira

Lara Popov Zambiasi Bazzi Oberderfer<sup>1</sup>, Oto João Petry<sup>2</sup>, Roberta Pasqualli<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Chapecó (IFSC)

Rua Nereu Ramos, 3450D, Bairro Seminário, 89813-000 – Chapecó – SC – Brasil

<sup>2</sup>Coordenador do Programa de Mestrado em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó (UFFS)

Rod. SC 484 Km 02, Bairro Fronteira Sul, 89801-001 – Chapecó – SC – Brasil

<sup>3</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina – Campus Chapecó (IFSC)

Rua Nereu Ramos, 3450D, Bairro Seminário, 89813-000 – Chapecó – SC – Brasil

lara.popov@ifsc.edu.br, oto.petry@uffs.edu.br,  
roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

**Resumo.** O texto, ora apresentado, traz uma análise acerca dos projetos educacionais inseridos na práxis pedagógica das instituições escolares públicas brasileiras por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Com uma perspectiva crítica, procura visualizar o discurso neoliberal e os avanços dos programas e políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação. Por meio de abordagem qualitativa, com revisão de documentos e de literatura, apresenta um olhar histórico e dialético dos projetos e das políticas educacionais na área de TICs.

**Abstract.** The words, now presented, brings an analysis of educational project inserted in pedagogical practice of Brazilian public school institutions through the use of Information and Communication Technologies (ICTs). With a critical perspective, seeks to visualize neoliberal discourse and the advancement of educational programs and policies for improving the quality of education. Through a qualitative approach, with review of documents and literature, presents a dialectical historical view of the projects and educational policies in the area of ICTs.

### 1. Considerações Iniciais

Tendo como pressuposto o fato de que a escola surgiu a partir da necessidade histórica de (inter)ação humana objetivando a apropriação do conhecimento científico e a troca de experiências acumulados por meio da cultura e que, ela adquire significado quando suas concepções educacionais traduzem-se em práticas pedagógicas, curriculares, sociais, culturais e políticas com o olhar voltado, conforme descreve (Young, 2007, p. 1294), à construção do “conhecimento poderoso”, enfatiza-se a preocupação com os contornos relacionados à qualidade da aprendizagem frente às grandes transformações que estão ocorrendo em todo o planeta, fruto do racionalismo da era moderna, das políticas neoliberais contemporâneas e, neste caso, para fins de estudo, da explosão do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Nesta direção, as reflexões apresentadas por este texto têm o objetivo de contribuir para o aprofundamento das discussões acerca das políticas implementadas para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação brasileira e na preocupação com a construção de uma práxis coerente ao discurso de emancipação dos estudantes.

Para contribuir, Litwin (1998, p. 52) destaca que

[...] o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas de vida da sociedade, que a escola não pode ficar à margem. Não se trata simplesmente da criação de tecnologia para educação, da recepção crítica ou da incorporação das informações e dos meios na escola. Trata-se de entender que se criaram novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e de produzir conhecimento. Compreendê-los em toda a sua dimensão nos permitirá criar boas práticas de ensino para a escola de hoje. (LITWIN, 1998, p. 52).

Para a sistemática metodológica utilizou-se a abordagem qualitativa com análise de dados no campo empírico (BARDIN, 1997; MORAES, 1998). Esta abordagem, segundo Flick (2009), presume que sejam adotados métodos e teorias adequadas na pesquisa, por meio de diversas perspectivas. Considera também que a pesquisa é parte integrante do método de produzir o conhecimento. A base do estudo constituiu-se de aportes teóricos que tratam do assunto, bem como do documento Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE).

O texto é oriundo da questão: “quais foram os projetos educacionais na área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) inseridos na práxis pedagógica das instituições escolares públicas brasileiras” e, é sobre esta que se apresentam as discussões e reflexões a seguir.

## 2. Educação com Qualidade e a Tecnologia: Algumas Reflexões

Concebe-se a educação como um bem social, cultural e um processo que deve ser partilhado igualmente para todos, no entanto, na situação atual da política neoliberal, Gentili (1996, p. 20-21) afirma:

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor. (GENTILI, 1996, p. 20-21).

Nesse sentido que a educação passa a ser tratada como um bem de consumo, deixando claro, por meio do modelo neoliberal que a educação não visa somente a formação para o mercado de trabalho, mas também se transformando em um mercado.

Seguindo a direção do modelo neoliberal, na atual conjuntura da educação brasileira, a qualidade escolar está sendo mensurada pela lógica da competição do mercado, por meio dos resultados de avaliações em larga escala, onde os estudantes são “medidos”, em maior proporção, de forma quantitativa e pouco qualitativamente.

Sabe-se, entretanto, que a discussão em torno da conceitualização do termo qualidade traz dificuldades aos pesquisadores, provocando ambiguidades de acordo com Revista Tecnologia da Informação e Comunicação: Teoria e Prática. Vol.1 n.1, 2017

as diferentes concepções de sociedade. Segundo Gadotti (2013), esse termo se constitui como a principal base no tempo atual, globalizado, dizendo que existe uma relação direta entre o bem-viver de todos em nossa sociedade e a educação com qualidade. Logo, no sentido de orientar a discussão acerca da questão da qualidade na educação, precisamos lembrar que, no processo de globalização, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) estão implicadas de forma profunda e produzem ou não sentidos à educação, de acordo com a forma que são tratadas.

No Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) pode ser considerado o principal indicador de qualidade da Educação Básica. Ele é resultado do produto entre o desempenho, média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, e do rendimento escolar, baseado na taxa de aprovação da etapa dos alunos da unidade. O teto da nota seis decorre de uma pesquisa mundial realizada pelos países pertencentes à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). (INEP, 2015).

A partir dos dados obtidos por meio do IDEB, os municípios que não atingem a meta esperada recebem apoio financeiro e técnico do Ministério da Educação (MEC) e, como moeda de troca a este investimento, assumem o compromisso com a ampliação das notas a fim de atingir metas de desempenho bianuais, que deverão chegar, até 2022, à nota seis, indicador preconizada pela OCDE. Sendo assim, o IDEB passou a ser o padrão de qualidade que todos os entes federados buscam/devem/preendem alcançar (INEP, 2015).

Entretanto, há que se refletir acerca desses indicadores, uma vez que, para Bondioli (2004, p. 18-19),

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...]. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. [...] aquilo que os diferentes atores sociais [...] se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade. (BONDIOLI, 2004, p. 18-19).

Considerando o contexto apresentado, percebe-se que um dos grandes desafios do campo da gestão escolar é redefinir o conceito de qualidade, superando os indicadores de qualidade do IDEB, onde somente as avaliações de português, matemática e ciência definem o grau de qualidade da escola.

Nesta direção, Bondioli (2004, p. 14) nos apresenta um conceito de qualidade que acentua a necessidade de diálogo e de ampliação dos espaços de participação que se refere à qualidade negociada.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Bondioli nos parece certo em sua análise e, mesmo observando que, a partir  
Revista Tecnologia da Informação e Comunicação: Teoria e Prática. Vol.1 n.1, 2017

da década de 1990, as políticas públicas educacionais têm dado mais ênfase ao compromisso social para a melhoria da educação básica, incluindo a responsabilidade da família e dos indivíduos ainda é necessário qualificar o processo de avaliação da qualidade na educação brasileira e, para isto, o compromisso e o engajamento de toda a sociedade é fundamental.

Para contribuir neste debate, incluímos na pauta a discussão acerca da inserção das TICs na educação uma vez que, para Sancho; Hernández *et al.*, (2006) a escola pode seguir três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos.

Nesta direção, tendo como norte a terceira hipótese levantada anteriormente, acredita-se que é possível criar possibilidades para que os estudantes possam se relacionar com as informações com vistas à aprendizagem e elaboração do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1294). A tecnologia não é um simples recurso novo na sala de aula, mas um instrumento que transcende os espaços físicos. Essa dinâmica e as complexas estruturas das redes expõem todos como atores do “momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário” (KENSKI, 2011, p. 47). Desta forma, as TICs se apresentam como uma das ferramentas a mais para possibilitar a melhoria da qualidade da educação.

Na sequência, apresenta-se as discussões acerca das políticas educacionais para a utilização da TICs na educação pública brasileira. Com um recorte temporal específico e uma perspectiva crítica, procura trazer à luz o discurso neoliberal e os avanços dos programas e políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação.

### **3. Políticas Educacionais e Tecnologias de Informação e Comunicação**

Com relação ao termo políticas públicas, é possível afirmar que existem muitas definições na literatura. No que se refere às políticas públicas educacionais, o conceito de Vieira (2007, p. 56) que as trata como “ideias e ações governamentais estudando o governo em ação” parece nos atender de forma mais completa. Nessa ótica, expressam a complexidade e a diversidade em um certo momento histórico, se subdividindo em áreas específicas como as políticas educacionais do campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola.

Segundo Moraes (1997), em 1981, no I Seminário Nacional de Informática Educativa, ocorreu uma das primeiras ações que estimulavam e promoviam o uso da tecnologia nas escolas brasileiras e foi a partir desse evento que, ao longo dos anos, alguns projetos foram implementados pelo Ministério da Educação (MEC), tais como: (1) Computadores na Educação (Educom), (2) Informática Educativa (FORMAR), (3) Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), (4) Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), (5) Um Computador por Aluno (UCA), (6) Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e, (7) Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Esses projetos foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

O projeto EDUCOM, aprovado em 1983, tinha o objetivo interdisciplinar voltado à implantação experimental de centros-piloto com infraestrutura para o reconhecimento da informática como ferramenta de apoio às mais variadas atividades da emergente sociedade pós-industrial e o desenvolvimento de pesquisas, capacitação e coleta de subsídios para uma futura política na área, preferencialmente nas escolas públicas de 2º grau.

Sobre os desdobramentos do projeto EDUCOM, Moraes, (1997, p. 5) destaca que:

Lamentavelmente, desde o início do EDUCOM, e em decorrência de alterações funcionais e interferências de grupos interessados em paralisar a pesquisa em favor de uma possível abertura do "mercado educacional" de software junto às secretarias de educação, a questão do suporte financeiro transformou-se no maior problema, prejudicando, nos mais diferentes momentos, a continuidade do projeto. Apesar dos percalços, interesses velados, e tentativas de obstrução da pesquisa, o Projeto EDUCOM cumpriu o seu papel, como pode ser observado no documento anteriormente referenciado. Na realidade, se mais não foi feito, foi porque os organismos governamentais deixaram de cumprir parte de suas obrigações financeiras, apesar dos diversos protocolos firmados e do interesse e iniciativa de implantação do Projeto partir do próprio Governo Federal. (MORAES, 1997, p. 5).

Para a formação de professores, a Unicamp junto com a colaboração do projeto EDUCOM, criou o Projeto FORMAR, que se destinava à formação de profissionais para atuarem nos centros de informática educativa nas esferas estadual e municipal. Eram dois cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, realizados em 1987 e 1989 na UNICAMP, dedicados a professores das diversas secretarias estaduais de educação e das escolas técnicas federais, com disciplinas que trabalhavam com aulas teóricas, práticas, seminários e conferências. (MORAES, 1997).

Segundo Borba e Lacerda (2015) o foco dos projetos FORMAR I e FORMAR II foi de capacitar os professores na área da informática educativa e esses cursos abriram portas para outros cursos de formação nessa área ao longo do país.

A partir dessas iniciativas foi criado o PRONINFE, em 1989, cujo o objetivo era desenvolver a informática educativa no Brasil nos ensinos de 1o, 2o e 3o graus e na educação especial, para fomentar a infraestrutura de suporte para a criação destes centros, consolidar e integrar as pesquisas e a capacitação contínua e permanente de professores, amparado pela Constituição Federal (título VIII, capítulos III e IV) relacionadas às áreas de educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 1994).

O PRONINFE buscava “desenvolver a informática educativa [...] através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica” (MORAES, 1997, p. 7).

Para Borba e Lacerda (2015) o PRONINFE foi responsável por implementar vários laboratórios de informática nas escolas públicas, financiados por governos nas esferas estaduais e municipais, além de promover e incentivar os professores a utilizarem a informática como prática pedagógica contribuindo para consolidar a informática educativa para a escola pública.

Segundo Ferreira e Bueno (2014), foi depois dos anos 90 que a tecnologia  
Revista Tecnologia da Informação e Comunicação: Teoria e Prática. Vol.1 n.1, 2017

ganhou atenção mais acentuada no campo educacional, período em que o governo reavaliou as políticas voltadas às tecnologias de informação e comunicação na área da educação. Neste período, o PRONINFE foi substituído pelo PROINFO.

O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), criado pela portaria nº 522/MEC de 1997 visou promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio, além de articular os esforços e as ações desenvolvidas no setor sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Para apoiar esses núcleos, foi criado o Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE), que ficava situado no MEC, em Brasília. O programa visava, dentre outras contribuições: melhorar a qualidade da prática escolar; criar uma ecologia cognitiva na escola através das TICs; desenvolver o conhecimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global tecnologicamente desenvolvida. (BRASIL, 2013).

O PROINFO apresentou diversos problemas de implantação e execução que acentuaram a dificuldade de acesso e uso da tecnologia na escola e fora dela através de uma má formação dos profissionais da área. (ESTEVÃO; PASSOS, 2015). Aliás, este é um problema que persiste até hoje.

Da avaliação da experiência, Estevão e Passos (2015) afirmam que houve um grande aperfeiçoamento da presença de TICs nas instituições públicas brasileiras e uma melhoria na formação de profissionais da área e citando MEC (2008) nos anos de 1996 a 2002 foi possível capacitar 137.911 docentes e propiciou 6 milhões de estudantes, instalando cerca de 53.895 microcomputadores.

Segundo Ferreira e Bueno (2014), o projeto educacional PROINFO contribuiu para basear as ideias de premissas mercadológicas do capital, alinhando a expectativa da comunidade escolar ser incluída e participante do acesso democrático por meio da informatização tecnológica. Desse modo, ressalta-se a emergência de uma discussão no que tange à introdução das TICs na escola.

Entretanto, há críticas pesadas ao PROINFO, seja no campo da formação de professores, da utilização dos laboratórios e mesmo da aquisição das máquinas, como as feitas por Prates *et al.* (2015, p. 19):

Se, de acordo com as ideias propostas pelo MEC, a implantação do PROINFO em algumas escolas públicas deveria ocorrer de modo organizado, e é compreensível que algum projeto até possa ter caminhado nos moldes corretos, todavia, não é o que pode-se dizer de vários municípios, particularmente, na Bahia. São muitos os casos: há aqueles em que o projeto chegou e não foi implantado; outros, onde foi implantado, mas alunos e docentes não tiveram acesso, ou seja, computadores comprados, mas não instalados etc. (PRATES *et al.*, 2015, p. 19)

Dando sequência às políticas públicas educacionais no campo da TICs, destaca-se o projeto Um Computador por Aluno (UCA), lançado em 2006 e implantado com o objetivo de intensificar o uso das TICs nas escolas, distribuindo um computador por aluno na rede pública de ensino. O governo brasileiro apoiava a ideia de “que a disseminação do laptop educacional com acesso à internet poder ser uma poderosa ferramenta de inclusão digital e melhoria da qualidade da educação”. (BRASIL, 2012).

Segundo Egler e Costa (2012) a política do programa UCA aumentou o número de alunos na escola, melhorou o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), Revista Tecnologia da Informação e Comunicação: Teoria e Prática. Vol.1 n.1, 2017

observou-se também um esforço da comunidade escolar, permitindo um salto quantitativo e qualitativo no nível de muitas escolas. Nesta análise, foram observadas algumas habilidades novas para o papel do professor como a do aperfeiçoamento constante e atualização, que é exigido pelo uso das TICs, por elas serem dinâmicas promovendo um desafio na forma de pensar o ato de ensinar. Ainda, várias experiências apontam que essa política contribuiu para a inclusão digital nas escolas e promoveu a acessibilidade nas comunidades carentes.

Porém, pesquisas (VALENTE, 2008; ALMEIDA, 2004; FAGUNDES, 2005; SANCHO e HERNANDEZ, 2006; GVIRTZ e LARRONDO, 2007; BRUNNER, 2010) apontam que não existem orientações sobre o que fazer com os computadores que estão nas escolas; as discussões são escassas sobre as opções metodológicas dos docentes; faltam informações e conhecimento técnico para utilizar a internet de forma eficaz e crítica para professores e alunos. Vários depoimentos da gestão e professores que atuam em escolas que receberam o UCA enfatizam essa falta de orientações sobre como apresentá-los e distribuí-los aos alunos e suas famílias como também a falta de competência técnica para seu uso crítico, o que vai além do acesso ao computador. (QUARTIERO *et al.* 2012).

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) é outra política pública educacional voltada para a inserção das TICs na escola. Criado em 04 de Abril de 2008, por meio do Decreto nº 6424, definiu que as operadoras autorizadas têm a obrigação de, dentre outras coisas, fornecer infraestrutura de rede e suporte a internet às escolas públicas urbanas, atendendo todas as escolas públicas de nível fundamental e médio, que participam dos programas E-Tec Brasil e instituições de apoio a formação de professores, tais como: polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). (BRASIL, 2012).

[...] o PBLE é considerado uma iniciativa inovadora e premiada em razão das obrigações e da dinâmica estabelecidas entre governo e sociedade com reflexo direto na condução do programa. Com o objetivo de combater a exclusão digital e garantir o acesso à educação de qualidade, por meio do empoderamento significativo de alunos e professores conectados à economia global e presentes no próximo estágio da revolução informacional, outro aspecto positivo do PBLE é o fluxo de informação contínuo sobre as decisões e o desenvolvimento do programa. (MELO, 2015, p. 435).

Porém, segundo Melo (2015, p. 435), a velocidade da internet que chega nas escolas públicas é de baixa qualidade, velocidade e serviços. Infelizmente, existe uma distorção na implementação do PBLE, que incentiva a “massificação” de banda larga, o que na prática, não garante a “universalização” do acesso a todas as escolas públicas.

Por fim, entre as políticas públicas destacadas para este texto, apresenta-se a transformação do Projeto um Computador por Aluno (UCA) para Programa um Computador por Aluno (PROUCA), instituído pela Lei nº. 12.249, de 14 de junho de 2010, com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem de estudantes e docentes nas escolas públicas brasileiras, através da utilização de computadores portáteis, chamados de laptops educacionais. (BRASIL, 2012).

Segundo Meneses e Ferreira (2011) o PROUCA foi criado de modo a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) integrando o PROINFO. O *laptop*, Revista Tecnologia da Informação e Comunicação: Teoria e Prática. Vol.1 n.1, 2017

dentre suas tarefas, possui “mobilidade, com o uso dentro e fora da escola ampliando os tempos e espaços de aprendizagem e construção de conhecimento. Integração das mídias; conectividade sem fio; imersão na cultura digital pedagógica” (p. 8). Dentre os problemas relatados, se encontram “falta de acesso à internet em seus domicílios e dificuldade de tempo disponível para acessar o curso na escola, e a diversidade de níveis de conhecimentos em informática, por parte dos professores e diretores” (MENESES E FERREIRA, 2011, p. 14).

Objetivando articular o Sistema Nacional de Educação, descrito no art. 214 da Constituição Federal de 1988, o PNE (2014-2024) foi aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, fruto de uma construção histórica e articulada que busca a garantia do direito à educação a todos os indivíduos do território brasileiro, garantindo, principalmente, a melhoria da qualidade de ensino e a promoção humanística, científica e tecnológica de País (BRASIL, 2014). Este plano, no entanto, não destaca o uso da internet em sala de aula, o que parece demonstrar que não se considera prioridade que os recursos tecnológicos se disseminem na escola.

Com 20 metas para os próximos dez anos, o PNE pretende que os mais de 5500 municípios brasileiros as atinjam. E, quem sabe, em algum dos projetos municipais ou estaduais, pode ser que se viabilize o uso mais intensivo da internet, conforme a realidade de cada região. Para cobrir essa lacuna, Kenski (2015) sugere que o uso da internet seja viabilizado a partir da terceira meta do PNE, que trata do direito à educação através da universalização do Ensino Médio no Brasil. Ele destaca ainda que, em um país com a extensão do Brasil, “é um grande desperdício ignorar o potencial educacional das redes para garantir o que está previsto na lei” (KENSKI, 2015, p.141-142).

Concluindo as reflexões oriundas da análise acerca dos projetos educacionais inseridos na práxis pedagógica das instituições escolares públicas brasileiras por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), seguem as considerações finais.

### **Considerações Finais**

Sobre a introdução das TICs nas escolas e a descentralização, na prática, cabe dizer que os estados e municípios não cumprem ou cumprem de maneira parcial as responsabilidades assumidas, quanto à capacitação do magistério para o uso das TICs. Também o suporte técnico e a manutenção dos equipamentos não estão seriamente comprometidos com os objetivos. Como acontece seguidamente no Brasil, as políticas educacionais são uma coisa no papel mas na prática são implementadas de maneira precária, e não existe uma avaliação sistemática da sua efetivação.

A isso se soma o fato de que, nessa engenharia institucional, não há qualquer vínculo entre liberação de recursos e cumprimento das atribuições pactuadas ou mesmo destas com novos aportes de recursos. Assim, o programa segue um ciclo: estados e municípios auferem os benefícios do Programa, reduzem os seus custos no que tange à infraestrutura de informática e implementam-no precariamente. Como não há uma estratégia que os induza a efetivar o que estabelece o Programa, os objetivos não são atingidos plenamente. (ESTEVÃO; PASSOS, 2015, p. 209).

Sabe-se que a supremacia dos ideais do neoliberalismo no Brasil, quanto aos aspectos sociais e econômicos, efetiva-se através do reformismo do Estado e, idealizado

por organismos internacionais, o neoliberalismo procura uma nova lógica para os direitos universais do cidadão, reduzindo esses direitos e principiando uma substituição deles por ações compensatórias e assistencialistas.

Assim se legitima o projeto neoliberal na educação fazendo convergir o Ministério da Educação com os projetos educacionais nas escolas. Os projetos educacionais tornam-se compensatórios na medida em que se são um paliativo para encobrir uma falsa cura para diversos problemas da educação, escondendo as reais situações das estruturas do capitalismo que implementam a miséria e a desigualdade social. Destaca-se que existe um esforço descomunal em implementar os projetos compensatórios, como salvação da educação e como mecanismos para consolidar a nova hegemonia, pautada pelo projeto neoliberal.

Dessa forma, a visão estratégica implementada é construída para alicerçar uma escola baseada na eficiência e eficácia administrativa, aparentemente moderna e com tecnologia de ponta. (FERREIRA E BUENO, 2014).

Portanto, a melhoria da qualidade de ensino, ficou como um instrumento oficial retórico que acabou incorporando categorias empresariais tais como: qualidade, eficiência, eficácia, produtividade, empreendedorismo, gestão por competências, e assim elaborou-se um sentido moderno e avançado na educação que, na realidade não passam de estratégias do projeto neoliberal. (FERREIRA E BUENO, 2014).

Desse modo, na prática, a luta pela democratização da escola e pela qualidade do ensino, com a introdução de novas ferramentas tecnológicas, têm um longo caminho a percorrer. Essa luta deve ser implementada pela sociedade como um todo e por todos aqueles envolvidos no processo educacional e comprometidos com uma escola em que caibam todos.

#### **4.Referências**

- BONDIOLI, A. (2004) O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associado.
- BORBA, Marcelo de C.; LACERDA, Hannah D. G. (2015). Políticas públicas e tecnologias digitais: um celular por aluno. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v. 17, n. 3, pg. 490-507, <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/25666/pdf>, Maio.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1994). Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE, MEC, Semtec. Brasília.
- \_\_\_\_\_, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2012). Programa Nacional de Tecnologia Educacional: PROINFO. Brasília, <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacionalproinfo/proinfo-apresentacao>, Maio.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Proinfo – Apresentação (2013). Brasília, <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>, Maio.
- EGLER, Tamara T. C.; COSTA, Aldenilson dos S. V. (2012) Interação social e tecnologia na escola, In: Fábio Ferrentini Sampaio; Marcos da Fonseca Elias (org). Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas, Rio:NCE/UFRJ, p. 69/78.

- ESTEVIÃO, R. B.; PASSOS, G. O. (2015) O programa nacional de tecnologia educacional (PROINFO) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. HOLOS, ano 31, vol. 1, pg. 199-213, [http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/2645/pdf\\_159](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/2645/pdf_159), Maio.
- FERREIRA, Maria L.; BUENO, José L. P. (2014) O PDE e as salas do PROINFO: análise crítica sobre os projetos compensatórios na educação. Revista Histedbr Online, Campinas, no. 57, pg. 102-114, <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/5307/5899>, Maio.
- GENTILI, P & SILVA, T. T. da (orgs.). (1996) Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 20-21.
- LITWIN Edith. (1998) Tecnologias de comunicação e informação da EAD. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância.
- MORAES, Maria C. (1997) Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação. Número 1, <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf>, Maio.
- MORAES, Raquel de A. (2014) Educom, Eureka e Gênese: projetos pioneiros de informática nas escolas públicas brasileiras. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, no. 34, p. 35-52, mai/ago, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71532890002>, Maio.
- KENSKI, Vani M. (2011) Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8 a ed. Campinas, SP: Papirus.
- MELO, Lílian M. M. C. de. (2015) Direito e política pública para inclusão digital o programa banda larga nas escolas. 418-438. Direitos sociais e políticas públicas [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS; Coordenadores: Clerilei Aparecida Bier, Eid Badr, Julia Maurmann Ximenes – Florianópolis: CONPEDI, <http://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/rma2ey1m/IXedZJa0L0JzQ3pF.pdf>, Novembro.
- MENESES, Soraya C. P.; FERREIRA, Simone de L. (2011) Projeto piloto - um computador por aluno (UCA) Barra dos Coqueiros: cidade na era da inclusão digital, 2o. Simpósio Educação e Comunicação: As redes sociais e seu impacto na cultura e educação do século XXI, [http://ww3.unit.br/simposiodeeducacao/files/2011/08/texto\\_soraya-e-simone.pdf](http://ww3.unit.br/simposiodeeducacao/files/2011/08/texto_soraya-e-simone.pdf), Novembro.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2009) As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBP AE. V. 25, n. 2, <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>, Maio.
- QUARTIERO, E.M., FANTINI, M., BONILLA, M.H.S. e PRETTO, N.L.P.. (2012) Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do Programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a Educação Básica, In: Fábio Ferrentini Sampaio; Marcos da Fonseca Elias (org). Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas, Rio: NCE/UFRJ, p. 69/78.
- SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). (2006) Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed.

- SANTOS, J., PRATES, M. C., PEREIRA, M., ÁVILA, M., & BRESSAN, N. (2015) PROINFO: Uma crítica ao uso das tecnologias no ensino da geografia, GEOSABERES – Revista de Estudos Geoeducacionais, 6 (11), 10-27, <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/269/258>, Novembro.
- VIEIRA, Sofia L. (2007) Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. RBP AE, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr, <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>, Maio.
- YOUNG, Michel. (2007) Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302.