

A formação de professores e as políticas públicas: desafios e dinâmicas na cultura digital

Saete de Fátima Noro Cordeiro

Universidade Federal da Bahia
saete.noro@ufba.br

Resumo: Este trabalho objetiva contribuir com as reflexões acerca da formação de professores no contexto da cultura digital. A problemática central envolve a chegada das tecnologias digitais nas escolas da rede pública através de diversos modelos de dispositivos e as oportunidades de formação que são oferecidas para o corpo docente. O objetivo geral nesse momento é analisar as maneiras como os professores percebem a chegada dessas tecnologias e quais são as concepções de educação e tecnologias que permeiam os processos de formação. A metodologia desenvolvida parte dos referenciais da pesquisa qualitativa e dos estudos do cotidiano. Os dados apresentam de maneira geral, forte presença de uma concepção instrumental na formação desses educadores, focada no dispositivo digital e na tecnologia em si, o que acarreta a necessidade de se repensarem essas concepções e outros processos formativos. Entretanto, surgem maneiras outras de fortalecer esses professores quando percebemos dinâmicas mais horizontalizadas de formação, que chamamos de estruturantes, chegando no chão da escola. Como resultado podemos apontar que somente compreendendo o contexto da cultura digital, suas possibilidades, seus desafios, é que poderemos desenvolver propostas de formação de professores que incentivem processos estruturantes do ensinar e aprender, mobilizando o protagonismo e a autoria tanto de professores como de alunos.

Palavras-chave: Cultura digital, Formação de professores, Educação

Introdução

A chegada avassaladora dos aparelhos celulares, principalmente dos smartphones no interior das escolas, foi o elemento desencadeador de conflitos, inquietações, e ao mesmo tempo, da abertura de horizontes para pensar a educação contemporânea. Perceber o movimento e grande interesse das crianças e jovens pelo universo de possibilidades que um dispositivo caracterizado pela convergência de diversas mídias que propiciam captura de imagens e sons, interação nas redes sociais, busca por conteúdos em portais e sites de notícias, entretenimento, utilização de diversos aplicativos, inclusive os de comunicação instantânea, tem causado, no mínimo, muito desconforto e reflexões.

Os desafios no campo da educação têm se mostrado crescentes, diante de políticas públicas que não são elaboradas nas bases, não são estruturadas e concebidas como políticas de Estado, o que inviabiliza sua avaliação e sustentabilidade. Agregado a esses fatores, existem mudanças sociais profundas e velozes que atingem todos os setores, tanto da política como da economia,

segurança ambiental, mundo do trabalho, cultura, da ciência e tecnologia, e também da educação. Um dos enfrentamentos colocados para o campo educacional hoje refere-se às mudanças que a cultura digital tem colocado para a escola. Vivemos em um contexto, onde as tecnologias digitais têm intensificado sua penetração nos mais diversos setores, processos de produção, atividades sociais, culturais, econômicos, comunicacionais e, sobretudo, educacionais. As atividades humanas estão intensamente permeadas pelas dinâmicas do digital, a comunicação humana é intensificada a partir das redes sociais, que atendem a diversos propósitos. Toda essa tecnologia tem chegado de maneira direta ou indireta às escolas.

A presença, principalmente dos dispositivos móveis e da conectividade, muda de maneira profunda as relações estabelecidas com o conhecimento. Se antes o espaço educativo formal era o único *lócus*, onde os sujeitos buscavam aprender, hoje os conteúdos estão dispersos pela rede e nela também estão grupos que produzem esses conteúdos, que constroem conhecimento e os compartilham.

Sabemos que no campo da educação, apesar de ter sofrido alterações ao longo de décadas, nada muda tão de repente e as alterações necessárias para a incorporação de dinâmicas outras do ensinar e do aprender, acontecem de maneira lenta e gradual. Bem diferente é o ritmo com que as tecnologias digitais têm se expandido nos diversos setores da vida social, alterando processos, dinâmicas e formas de vivenciar o próprio cotidiano, seja ele familiar, acadêmico ou profissional. No interior das escolas, esse processo não se apresenta de maneira diferente, pois seu cotidiano é provocado, influenciado, atravessado pelas influências externas do meio social. Nesse sentido, a presença massiva dos dispositivos digitais móveis e a maneira pelas quais todos os praticantes desse ambiente passam a usufruir de suas potencialidades, principalmente no que diz respeito à ordem pessoal de seus usos, é indício potente para repensarmos o conceito de educação e conseqüentemente discutir a formação de professores.

A disponibilidade e acesso a conteúdos, notícias, informações e a própria produção de ideias e sua disseminação através das redes é uma realidade, e acontece a todo momento de forma vertiginosa. Esse ritmo exige a necessidade de formação que auxilie os professores a pensar as tecnologias para além de seus usos imediatos e técnicos, mas em relação a processos mais abrangentes de formação dos sujeitos, de construção de conhecimentos significativos, que contemplem o contemporâneo, os processos comunicacionais em rede, de busca, reconfiguração e compartilhamento de

A perspectiva formativa que defendemos leva em consideração a construção de conteúdos, conhecimentos e saberes por professores, alunos e suas comunidades tendo em vista a vivência, produção e disseminação de cultura livre e compartilhada. Consideramos os professores elementos fundamentais para a construção de ambientes e ecossistemas de aprendizagem que sejam significativos. Sabemos que o governo federal tem investido em políticas públicas que levam tecnologias digitais e conectividade para as escolas da rede pública, principalmente às do meio urbano, que nos últimos anos foram contempladas, além de infraestrutura física - laboratórios, *laptops* educacionais, *tablets*, lousas digitais, etc - com banda larga através do Plano Nacional de Banda Larga nas Escolas – PNBLE. Nem sempre essas políticas dialogam no sentido de construir espaços fortalecedores de formação e implementação das próprias políticas. Temos como objetivo nesse trabalho, analisar as maneiras como os professores receberam formação para uso das tecnologias digitais, principalmente no período da implantação do Programa Um Computador Por Aluno – PROUCA, mas que também abrangeu a chegada dos *tablets*, lousas digitais e demais dispositivos digitais, a exemplo dos *smartphones*, trazidos pelos próprios praticantes. Este estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado, realizada em três escolas da rede pública do Ensino Fundamental. A primeira escola, que denominaremos escola A, atende da Educação Infantil ao primeiro ciclo do Fundamental I e localiza-se em um bairro populoso da capital Salvador-BA. As escola B e C, localizam-se em Aracaju-SE e atendem ao Ensino Fundamental I e II. Como referencial teórico metodológico utilizamos a pesquisa qualitativa baseada nos aportes de Desin e Lincoln (2006), na teoria dos cotidianos tanto de autores nacionais como internacionais, e o método indiciário de Ginsburg. Como dispositivos de construção de dados utilizamos diários de campo, rodas de conversas, entrevistas e imagens, tanto as produzidas pelos praticantes como pela própria autora da pesquisa. Para fins de organização dos dados, identificamos as escolas como escolas A, B e C e seus respectivos professores como professores A1, A2, B1, B2, C1, C2, e assim sucessivamente.

Formando professores: caminhos e descaminhos

Falar em formação de professores invoca sempre tratar das mazelas que envolvem essa categoria de profissionais. Mas não temos como deixar de apontar as problemáticas que envolvem o contexto em

quem que trabalham os professores da rede pública, que passa por questões de infraestrutura básica até formação e valorização de suas carreiras. Para Pretto (2017, p.180) precisamos enfrentar o problema investindo em “condições de trabalho, salários e formação inicial e continuada. Só fortalecendo esse tripé poderemos avançar na educação nesse país”. Encaramos os desafios contemporâneos no campo da educação e da formação de professores como complexos. Desafios esses determinados, em grande parte, pela dinâmica acelerada de transformações provenientes do desenvolvimento tecnológico e concentradas, principalmente, no campo das tecnologias da informação, atingindo diversos âmbitos da vida humana: o trabalho, a economia, a política, a vida social e pessoal e, conseqüentemente, a educação. Diante de tal contexto, torna-se imprescindível mudanças profundas no âmbito educacional e, conseqüentemente, na formação docente.

As políticas públicas para a formação de professores em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, geralmente provêm de agências internacionais. Sabemos que essas iniciativas têm uma motivação prioritária: defender o capital. No Brasil, a gestão das políticas educacionais é determinada pelo Banco Mundial, que segue um modelo baseado na lógica de gerenciamento de empresas privadas para pensar a educação (SCAFF, 2007). Toda a mobilização em prol da universalização da educação de qualidade, a luta dos movimentos de base instaurada no pós-ditadura militar, acaba sendo diluída no momento em que a educação se torna mercadoria, passa a fazer parte de um jogo de relações de produção e consumo, mensurada pelo custo-benefício e destituída de qualquer compromisso com os princípios democráticos e cidadãos. (MORAES E SILVA, 2006).

Sob o prisma da racionalidade do capital, a educação passa a ter caráter instrumental, onde o conhecimento é centralizado, a avaliação é feita de maneira a priorizar conteúdos e critérios externos, tendo função quantitativa, de medição, criação de índices, e, como agravante, é retirada toda a autonomia pedagógica dos agentes diretamente relacionados com o processo: professores, alunos e comunidade escolar. A legitimidade desse processo é nutrida por um discurso de crescimento econômico, que sustenta as medidas adotadas na reestruturação dos países em desenvolvimento. No entanto, o que está em jogo são os interesses dos países que já atingiram um certo estágio de desenvolvimento econômico, dos grandes conglomerados, das corporações e das instituições financeiras, e que, portanto, acabam ganhando um viés bastante

racionalista e cientificista. Não há interesse político, nesses locais, de que a população se torne emancipada política e socialmente. Como consequência desse processo, uma das primeiras exigências e medidas executadas nos países em desenvolvimento como o Brasil, é o crescente enxugamento do deficit público, que provoca a diminuição nos investimentos em saúde, educação, transportes e demais áreas sociais.

Dessa maneira, a educação pública limita-se a oferecer uma formação instrumental para atender ao mundo do trabalho e ao consumo, de maneira que grande parte da população não se torne ameaça aos projetos desenvolvimentistas. Conseqüentemente, por um lado a educação é ministrada em doses homeopáticas, para não causar uma insurreição pela sua ausência, e, por outro, oferecida sem qualidade política, não proporcionando a formação de cidadãos críticos que compreendam os meandros das políticas públicas que os atingem, direta ou indiretamente, e assim evitando movimentos populares significativos. Um exemplo dos esforços em manter uma educação bancária é o Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, do senador Magno Malta do PR/ES, mais conhecido como escola sem partido. Projeto esse que visa retirar todo o conteúdo crítico de dentro dos processos formativos, tentando estabelecer uma educação sem sentido e significado, descontextualizada dos problemas sociais, instrumentalizadora e alienante.

No Brasil, seguindo o perfil das políticas mencionadas acima, podemos tomar como exemplo o surgimento de uma Base Nacional Comum Curricular, que por sua estrutura torna o professor um reproduzidor de objetivos comportamentais, um seguidor de receituário educativo, obrigado a fazer isso retamente em função da implementação de processos avaliativos, tendo como princípio esse mesmo receituário. Precisamos estar alertas, pois isso significa retrocesso, avanço acelerado de uma racionalidade técnica, onde o professor acaba assumindo o papel de reproduzidor e executor de propostas e programas elaborados em outras instâncias. Giroux (1988) chama atenção para a necessidade de fortalecimento dos educadores, enquanto intelectuais da educação, aqueles que têm nas mãos a responsabilidade teórica e política do seu campo de atuação. Entretanto, esses aspectos são ignorados muitas vezes tanto pelas instituições de formação como pelas próprias escolas. Ele atribui a esse fato a “crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia, que ignoram a criatividade e o discernimento

Pensar qualquer proposta que viabilize alterações na educação exige a necessidade da reflexão sobre a formação de professores. Cabe enfatizar que aqui estamos defendendo uma formação no sentido pleno, que envolva desde os conhecimentos e conteúdos científicos de cada área do conhecimento, até os conhecimentos pedagógicos e saberes da experiência profissional. Não podemos contentar-nos apenas com uma formação racional/instrumental/cientificista, pois a prática pedagógica necessita de saberes que emanam da própria relação dos sujeitos com a ação educativa, da sua relação com outros professores, com alunos, com sua própria prática na relação ação-reflexão-ação, como bem nos fala Schön (1992).

Formação de professores e o potencial das redes

Não podemos entender a atividade docente como uma atividade instrumental/racional, mas que está envolvida por uma grande complexidade de variáveis: saberes, fazeres, conhecimentos e tantas outras, algumas até imperceptíveis e que estão em permanente movimento. Para Nóvoa (1995), a formação de professores engloba três dimensões: pessoal, profissional e organizacional. A primeira é construída através de seus percursos de vida e formativos, onde a formação pessoal é construída através da reflexão e crítica. É muito difícil separar o professor como um ser vivente, que possui desejos, sonhos, sentimentos, ideologias, do profissional que ele vai se constituindo. A dimensão profissional, passa pela maneira como ele vai construir sua identidade no campo da sua profissão, quais suas decisões, suas opções teóricas, práticas, epistemológicas, qual o lugar que ocupa em seu campo de atuação. A organizacional passa pela capacidade e legitimidade de implementar as mudanças na organização escolar. Para o autor supracitado, a formação profissional tem vínculo direto com a própria formação pessoal e, portanto, faz-se urgente “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p.25)

Segundo Nóvoa, a dimensão pedagógica da formação dos professores ainda não recebeu a atenção devida, e nem sempre é vista com bons olhos, sendo muitas vezes desprestigiada.

Pensamos que a formação docente constrói-se no coletivo e através de práticas colaborativas que podem ser fortalecidas. É na práxis, nessa relação de teoria e prática reflexiva que o professor forma-se a si mesmo e aos outros. Concordamos com Imbert (2003), quando afirma que:

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado (IMBERT, 2003, p. 74).

As tecnologias da informação e comunicação têm proporcionado espaços coletivos através da conectividade em rede, onde são estabelecidos diálogos, partilha de saberes e construção de conhecimentos de maneira colaborativa. Assim, os meios digitais, tanto os dispositivos físicos como as redes, transformam-se em elementos potentes tanto para a formação dos professores como para a construção de sua própria profissionalidade. Nunca se exigiu tanto a necessidade de um professor que além de dominar os conhecimentos específicos da sua área e os pedagógicos tenha um protagonismo político, que seja um militante das causas que envolvem os determinantes educacionais.

Através das redes, os professores têm a possibilidade de serem os protagonistas, autores de sua profissionalidade, buscarem sua formação à medida que praticam a ação educativa, política e social. Segundo Primo (2007) o potencial da comunicação em rede, de estar comunicando de maneira conectada “tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento”(p.1).

Apesar de todos os programas que chegam às escolas, baseados nas prerrogativas em formar de maneira colaborativa os professores, nem sempre esse é um destaque quando da implementação dessa formação. O que se observa é que chegam os equipamentos e não há preocupação na instalação de condições para o desenvolvimento das práticas e nem da organização da formação dos professores em rede e pela rede, ancoradas em princípios de colaboração. No projeto UCA, podemos perceber alguns desses elementos, como foram encaminhados em diversos momentos e experiências, explicitados nas três escolas investigadas.

Processos formativos e professores da rede pública

A formação dos professores é um elemento que aproxima as três escolas investigadas, pois apesar de contarem com instâncias formativas com concepções diferenciadas, a relação dos professores com as tecnologias que chegam aos cotidianos é muito parecida e mobiliza muitos a buscarem essa formação, ou para conhecerem os dispositivos ou para receberem a certificação.

Na escola (C) o processo formativo iniciou-se em 2011 quando a Universidade Federal do Sergipe (UFS) começava os trabalhos de formação a partir do Projeto UCA; passa a receber apoio do NTM e de um articulador tecnológico durante a implantação da fase III do programa. Já a escola (B) recebe formação diretamente, através do NTM, e em 2013, dando continuidade à fase de expansão. Na escola (A) o processo inicia-se em 2011, estando a cargo do grupo de formação UCA/Bahia da UFBA, com apoio do NTE e NTM e da coordenadora pedagógica da escola. Na primeira fase de implantação do UCA, muitos professores não tinham nenhuma intimidade com as tecnologias digitais e possuíam muita dificuldade de interação básica diante dos dispositivos. Cabe ressaltar que esse processo formativo nunca aconteceu de forma plena, pois muitos professores foram designados para outras escolas, havendo uma rotatividade grande de docentes de um ano para outro. Em decorrência dessa rotatividade, todos os professores que chegam à escola necessitam receber formação.

Um elemento fundamental começa a aparecer: a busca por um trabalho colaborativo, onde uns podem aprender com os outros. Nóvoa (1995) chama atenção para o aparecimento de uma cultura profissional que fortalece os professores no exercício de sua profissão. Para isso, afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da formação docente” (NÓVOA, 1995, p.26). Precisamos destacar que entre os elementos trazidos pelo grupo de formação da UFBA, estava a criação e fortalecimento de redes de comunicação, trocas e formação entre as dez escolas contempladas com o programa na Bahia, através de ambientes virtuais de comunicação como a plataforma Moodle, que continha dois ambientes específicos de formação, os blogs das próprias

escolas e o ambiente E-proinfo que era obrigatório. Entretanto, apesar das redes presenciais terem se estabelecidos de maneiras e com intensidades diferentes entre as três escolas estudadas, não foi um elemento marcante durante a formação, e isso aconteceu por diversos aspectos entre eles: ou por não haver disponibilidade de conectividade, ou por não receber destaque nos documentos oficiais do programa, ou, ainda, por não ter sido trabalhado de maneira intencional, em algumas das experiências.

A premissa de que os professores são resistentes também cai por terra, quando a professora da escola A menciona a necessidade que teve, para buscar formação. Essa necessidade provém tanto das necessidades que surgem no cotidiano escolar com a chegada dos programas governamentais que trazem o laptop UCA como da vida, onde para completar seu curso de graduação necessita dominar o manuseio dessas tecnologias.

A desculpabilidade em relação à resistência é mais um elemento para desqualificar o corpo docente. Não são levados em conta, na construção desse discurso, as condições de trabalho desse educador para que possa formar-se, nem as condições de infraestrutura da escola que possibilite executar essas atividades com suas turmas, nem de apoio pedagógico para que consiga tirar suas dúvidas ou receber incentivos para implementação de seus projetos. Vai se introjetando uma cultura de professor limitado, que nega a tecnologia contemporânea, desprovido de condições teóricas/epistemológicas e científicas para refletir sobre outras práticas pedagógicas. Percebemos que o tipo de formação buscada nos cursinhos de informática é importante, mas possui um caráter extremamente instrumental, técnico, não possibilita ao educador aquela formação que chamamos de estruturante, que o ajude a refletir sobre sua prática dentro de um contexto de cultura digital, que vai além do uso dos aparelhos, dos softwares ou estar em rede. Entretanto, a realidade é ainda mais dura, quando as práticas realizadas em tais cursinhos também são reproduzidas dentro dos ambientes acadêmicos de formação de professores ou pelas instâncias formativas locais.

As falas evidenciam a importância da formação para esses professores que estavam distantes e que não tinham nenhuma base ou pouco conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais. O professor (B1) tem computador, *smartphone*, gosta de jogos, mas teve a possibilidade de aprender a fazer vídeos e conhecer o *software* livre a partir do curso de formação oferecido durante o projeto UCA, o que possibilitou pensar em

outras dinâmicas de uso das tecnologias no cotidiano escolar.

Na escola (B), o processo formativo foi influenciado diretamente pela maneira como o Programa UCA chegou e foi distribuído na escola. Percebemos nas falas, tanto da direção como dos professores, indícios de insatisfação quanto a sua participação na chegada do projeto na escola, o que de certa maneira influenciou também na formação e implantação do projeto. A formação tem início após a distribuição do equipamento, indo um pouco na contramão do que os professores geralmente esperavam: primeiro receber formação e depois distribuir aos alunos e usar. Se algumas iniciativas aconteceram dentro da escola, elas estão muito mais relacionadas ao desenvolvimento de atividades propostas como avaliação no curso de formação que os professores receberam, onde cada um dos cursistas deveria desenvolver um projeto com sua turma utilizando a tecnologia presente nos *laptops*, do que a qualquer iniciativa da coordenação pedagógica ou projeto da escola.

Muitas vezes, quando a formação acontece fora do espaço escolar, distante das condições materiais reais, onde o professor trabalha, parece não ter muito sentido a formação. A realidade de um laboratório das secretarias de educação, dos NTE ou NTM, ou mesmo, das universidades, não dão conta das problemáticas que surgem no cotidiano desse trabalho dentro das escolas. Outro ponto que é marcante nas falas, é o aspecto instrumental da formação, voltado para conhecer e operar a máquina, o equipamento.

Na escola (A), a formação dos professores teve início em 2011, e aconteceu de forma bem diversificada em cada etapa do projeto, contemplando momentos presenciais, com grupos de formadores tanto em ambientes *offline* como *online*, com utilização de equipamentos (*laptops* e *modems*) dos bolsistas da equipe de formação UCA Bahia, ou em outros espaços com conectividade. Mesmo com acesso à internet em apenas uma máquina da secretaria, não houve impedimento para que a formação dos professores ocorresse, nem as atividades realizadas com os alunos.

A falta de infraestrutura dentro da escola acarretou a necessidade de se pensar uma logística em função dos espaços para a formação dos professores. Como havia necessidade de se trabalhar com ambientes *online* e realizar algumas atividades que necessitavam de conectividade, a formação não pode acontecer de forma intensa e plena dentro do espaço da escola. Inicialmente, o trabalho de formação aconteceu fora desse espaço, pois era necessário os professores se ambientarem com os espaços digitais e *online* de formação. O NTM, onde geralmente os encontros de formação aconteciam,

era distante da escola, mas nem por isso os professores deixaram de participar.

A postura dos professores e dirigentes da escola, em fazer o curso de formação UCA Bahia, principalmente em relação aos momentos presenciais, sempre foi positiva, mesmo havendo a necessidade de deslocamento para locais distantes da escola e suas residências, onde houvesse conectividade. Também percebemos empenho na realização de trabalhos *offline*, para depois colocarem em ambientes *online*, já que a escola ficou sem conectividade. A ausência de conectividade nunca serviu de desculpas para não realizarem a atividade ou desvincularem-se do projeto. Percebemos, durante os encontros de formação que ocorreram desde 2011, um grande empenho, tanto por parte das duas professoras que representam o NTM, como dos professores da escola A, incluindo equipe diretiva, em realizar os cursos de formação e implementar atividades dentro da escola. Mesmo não tendo rede internet na escola ocorre um movimento interessante em relação às ações desenvolvidas na escola, como produção de conteúdos tendo como suporte o *laptop* e seus programas.

Portanto, a formação deve ser pensada para além de uma concepção instrumental, de apenas aprender a fazer um blog ou utilizar um programa de edição, mas deve contemplar a reflexão sobre seus usos e significados no contexto contemporâneo. Para além da necessidade de termos acesso a informações e conhecimentos, está a oportunidade de elaborarmos nossos próprios conteúdos e disponibilizá-los em rede. Fazer parte de comunidades virtuais de aprendizagem e colocar a escola conectada criando rede, dinamiza os espaços/tempos escolares e vai aos poucos alterando as dinâmicas de seu cotidiano.

Considerações finais

A formação teve pontos de fragilidade, uma vez que os professores precisavam, além de formação, infraestrutura e apoio, da vinda de um coordenador pedagógico, de um diretor ou de um articulador que os acompanhasse na escola, para poder criar redes autossustentáveis de colaboração, o que não foi evidenciado no cotidiano das escolas em análise. Dessa maneira, programas e projetos que envolvem a inserção das tecnologias digitais na educação e diretamente nas escolas, seguem uma lógica instrumental, onde se prima pela inserção de máquinas e equipamentos, sem pensar na dimensão social desse processo. O que temos, são ações desarticuladas do governo que inserem equipamentos, dispositivos, artefatos tecnológicos, mas esquecem da

infraestrutura necessária como rede elétrica, conectividade e, principalmente, formação para se trabalhar na dinâmica do contexto digital, da formação de comunidades de aprendizagem, de produção e compartilhamento de conteúdos.

Referências

DENSIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Traduzido por: Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artemed, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. 2ª edição. Traduzido por: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

MORAES e SILVA, S. A. **Do global ao local: apolítica de participação da família e suas repercussões na gestão da unidade escolar**. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/silvad2006.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. 2ª. Portugal. Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SAGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0 . **E- Compós** (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.88, n 219, 2007. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/501>>. Acesso em: 22 de fev. de 2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.