

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

EDNA CRISTINA JAQUES BRELAZ CASTRO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
PRÁTICA DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE
DE MARABÁ/PA.**

Recife
2020

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

EDNA CRISTINA JAQUES BRELAZ CASTRO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
PRÁTICA DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE
DE MARABÁ/PA.**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Viviane Toraci Alonso de Andrade.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Edma do Socorro Moreira da Silva.

Recife
2020

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
PRÁTICA DO DOCENTE DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE
DE MARABÁ/PA.**

EDNA CRISTINA JQUES BRELAZ CASTRO

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Viviane Toraci Alonso de Andrade
Fundação Joaquim Nabuco

Prof^a. Dr^a. Darcilene Claudio Gomes (Examinadora interna)
Fundação Joaquim Nabuco

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Miranda (Examinadora externa)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em 20/03/2020.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

C355t

Castro, Edna Cristina Jaques Brelaz

Tecnologias digitais de informação e comunicação na prática do docente de sociologia no ensino médio na cidade de Marabá/PA/Edna Cristina Jaques Brelaz Castro. - Recife: O Autor, 2020.

127 p.

Orientador: Profa.Dra. Viviane Toraci Alonso de Andrade

Coorientadora: Profa. Dra. Edma do Socorro Moreira da Silva

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia. 3. Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC). I. Andrade, Viviane Toraci Alonso, orient. II. Silva, Edma do Socorro Moreira da, coorient. III. Título

CDU: 37:301:681.5(811.62M)

A Deus, por seus atributos incontáveis. Por fazer brotar em meu coração tanto o querer, quanto o realizar. O melhor estrategista. O orientador por excelência.

Ao meu esposo Reinaldo Castro, pelo incentivo à minha luta (nossa luta), por ter se mantido à retaguarda, apoiando, laborando, e sobretudo, sendo pai, cuidando dos meninos, sempre com o bom humor que lhe é peculiar. Um companheiro!

Aos meus meninos Victor e Willian, privados da minha companhia por um período, um aprendizado à força e à coragem. O sorriso de vocês sempre foi e será meu combustível.

“Em tudo devemos dar graças...” (I tess.5:18), por isso minha gratidão,

À Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/4ªURE), na pessoa do professor, mestre, Cristiano Gomes que nos recebeu, fornecendo informações e colaborando no procedimento de envio dos formulários aplicados aos professores, através de encaminhamentos e solicitações aos seus diretores de escola. Esse trabalho de cooperação foi muito importante para o êxito da pesquisa. Agradeço as professoras Léa e Núbia, que atuam no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), pelas informações repassadas no momento das observações do campo. Aos professores de Sociologia que atenderam ao nosso pedido de preenchimento do formulário (*survey*).

Agradeço ainda:

À Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), por permitir a licença e desse modo, o incentivo aos estudos do mestrado, possibilitando-me ampliar os conhecimentos sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), por oportunizar a formação continuada de muitos professores de Sociologia que atuam na educação básica, inclusive, a minha. Aos que lutaram incansavelmente para que este Programa se tornasse uma realidade.

À Fundação Joaquim Nabuco por institucionalmente nos receber, dando-nos o aparato suficiente para que pudéssemos realizar nossas aulas, nossos estudos e nossas atividades.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Viviane Toraci, por ter acolhido a ideia inicial deste trabalho de pesquisa, acreditando que eu poderia “ir mais longe”, sua objetividade, atenção e acima de tudo experiência foram muito importantes, principalmente, em momentos que parecia “sair dos trilhos”.

À minha co-orientadora Prof.^a Dr.^a Edma do Socorro Moreira, não somente por querer e aceitar me co-orientar, mas sobretudo, pela parceria acadêmica e pela confiança em meu trabalho.

A todos os professores do Profsocio com os quais convivemos, todo aprendizado compartilhado certamente nos enriqueceu. Tê-los como meus professores foi um privilégio. Em especial, aos professores doutores Cibele Rodrigues e Cristiano Borba pelas valiosas contribuições dadas ao meu trabalho, por ocasião da banca de qualificação.

À Professora Doutora Maria da Conceição Miranda por ter generosamente aceito o convite de participação em minha banca de defesa.

À minha querida turma de 2018 (primeira turma), como foi linda nossa trajetória e convivência. Rimos, choramos, compartilhamos nossas histórias, criamos encontros. Os que estavam em casa (Recife) foram suporte em forma de incentivo e alegria para os que vieram de longe, como eu. Vou trazê-los à memória sempre.

Em especial, quero agradecer a Ingrid Samico “meu anjo” em Recife, por ter me recebido com carinho em sua casa para estudarmos, pelas palavras de amor e carinho em momentos inconstantes.

A Sayara Pimentel, quero dizer que foi lindo dividir com você a parceria em muitos trabalhos. Aprendi muito estando em sua companhia, o melhor de tudo foi compartilhar de sua amizade, ter a oportunidade de conhecer sua família, que muito bem me acolheu.

A Kelderlange (kelzito), companheiro de almoços, *coffee break* e estudos, foi muito bom compartilhar com você horas de discussão sobre trabalhos e temas em comum de nossa pesquisa.

Aos amigos e irmãos queridos da Igreja Batista em Casa Forte, pela amizade, apoio físico e espiritual, sem dúvida vocês foram a minha família em Recife.

À cidade de Recife que tão bem me recebeu, verdadeiramente me senti em casa. Sua gente generosa e hospitaleira. Quero deixar aqui meu registro e gratidão à Marcela, D. Zezinha, seu Raimundo, Seu Miguel, Rose, Camila, Seu Gilson, D. Neuza, Betânia, Mirian, Marta, Marister (essa família acolhedora). Indiretamente todos vocês contribuíram para a culminância de meu trabalho e para a realização de meu sonho.

À minha amiga Lucia Cristina, por ter dedicado horas de seu tempo para fazer a normatização deste trabalho.

À minha amiga Sheila Alves retribuo aqui meu carinho e estima. Agradeço por você ter vindo de Belém para fazer companhia comigo em Recife, num momento difícil em que tive que abrir mão de pessoas tão especiais, mas era necessário voltar para os meus. Sua presença tornou esse momento menos doloroso.

A meus pais Alair Brelaz (*in memoriam*) e Nei Brelaz, a referência para tudo, é impossível subir um degrau e não lembrar de cada esforço de vocês em direção à minha educação, na luta para tornar-me na pessoa que hoje sou.

A meus irmãos Regina e Altair Brelaz, com quem vivi e repartir a infância, cada vitória minha eu sempre dividirei com vocês.

A todos (as) minha eterna gratidão.

“Até aqui nos ajudou o Senhor” (I Sam 7:12)

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.
(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho versa sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática do docente de Sociologia no ensino médio da cidade de Marabá/PA. O objetivo foi investigar os usos e finalidades dados às TDIC pelos professores de Sociologia em sua prática pedagógica. O estudo faz uso da Análise do Discurso Crítica (ADC) formulada por Norman Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003, 2005), articulando-se a autores como Pierre Bourdieu (1989, 1998), Antônio Gramsci (2011, 2013) e Michel Foucault (1996, 1997, 2003), que referenciam seu pensamento e sua abordagem. A estratégia metodológica considerou dois momentos interligados, a saber: revisão da literatura e o trabalho de campo. No primeiro momento, realizou-se levantamento bibliográfico para construção do estado da arte sobre o uso das TDIC na prática do professor de Sociologia. O procedimento de análise bibliográfica conduziu-nos à abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso Crítica (ADC), permitindo uma reflexão crítica sobre as TDIC relacionadas à prática docente. O segundo momento do procedimento da pesquisa, o trabalho de campo, ocorreu em períodos intermitentes. Inicialmente, realizou-se um estudo de caráter exploratório, de cunho qualitativo auxiliado pelos conceitos teórico-metodológicos da ADC, de natureza básica e descritiva, a permitir coleta de dados. Essa pesquisa proporcionou a aproximação com entidades e profissionais da educação básica em Marabá. Os resultados obtidos apontam que as TDIC têm sido o fio condutor para garantir a melhoria da qualidade do ensino, esse discurso é reforçado no interior de uma poderosa rede de práticas que orienta políticas educacionais, dificultando a resolução do problema social. O reflexo no contexto marabaense sobre o uso e finalidades dados às TDIC pelos professores de Sociologia em suas práticas pedagógicas, revela que são professores que usam a internet diariamente, auxiliando sua prática docente. Ressaltam-na como importante ferramenta pedagógica servindo para ampliar suas habilidades como professor e para ajudar na incorporação de métodos de trabalho. A utilização das TDIC na prática pedagógica dos professores está limitada a fontes de informações, não havendo evidências em sua prática de produção autoral e coletiva como prevê a BNCC. A realidade aponta aspectos que refreia a utilização das TDIC colocando sob discussão a sua inserção, como a ausência de infraestrutura das escolas, melhor clareza sobre a importância e o uso das tecnologias, o medo de que elas possam impactar à rotina do professor, aumento de sua carga horária, e pressões no trabalho. Os dados gerados apresentaram o seguinte perfil de professores em Marabá: são mulheres na faixa de 30 a 39 anos, lecionam Sociologia há mais de 10 anos, utilizam a internet a partir do computador pessoal e do celular, consideram-se suficientemente preparadas para utilizar as TDIC na sua prática pedagógica. O delineamento do perfil somado às implicações provocadas pelas discussões em torno da implementação da BNCC nos permitiu inferir que temos em Marabá professores usuários das TDIC, percebendo-as como importante ferramenta pedagógica, facilitadora da aprendizagem.

Palavras-Chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Prática pedagógica. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This work deals with Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in the practice of Sociology teacher in high school in the city of Marabá / PA. The objective was to investigate the uses and purposes given to TDIC by Sociology teachers in their pedagogical practice. The study makes use of the Critical Discourse Analysis (ADC) formulated by Norman Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003, 2005), articulating with authors like Pierre Bourdieu (1989,1998), Antônio Gramsci (2011, 2013) and Michel Foucault (1996,1997,2003), who reference his thinking and approach. The methodological strategy considered two interconnected moments, namely: literature review and fieldwork. In the first moment, a bibliographic survey was carried out to build the state of the art on the use of TDIC in the practice of the professor of Sociology. The bibliographic analysis procedure led us to the theoretical-methodological approach of Critical Discourse Analysis (ADC), allowing for a critical reflection on TDIC related to teaching practice. The second moment of the research procedure, the fieldwork, occurred in intermittent periods. Initially, an exploratory study was carried out, of a qualitative nature aided by the theoretical and methodological concepts of the ADC, of a basic and descriptive nature, allowing data collection. This research provided an approximation with entities and professionals of basic education in Marabá. The results obtained show that TDIC has been the guiding thread to guarantee the improvement of the quality of teaching, this discourse is reinforced within a powerful network of practices that guides educational policies, making it difficult to solve the social problem. The reflection in the Marabá context about the use and purposes given to TDIC by Sociology teachers in their pedagogical practices, reveals that they are teachers who use the internet daily, helping their teaching practice. They emphasize it as an important pedagogical tool serving to expand their skills as a teacher and to help in the incorporation of working methods. The use of TDIC in the pedagogical practice of teachers is limited to sources of information, with no evidence in their practice of authorial and collective production as provided by the BNCC. The reality points to aspects that curb the use of DICT, putting its insertion under discussion, such as the lack of infrastructure in schools, better clarity about the importance and use of technologies, the fear of what they may impact on the teacher's routine, increase of their workload, and pressures at work. The data generated showed the following profile of teachers in Marabá: they are women aged 30 to 39 years old, they have been teaching Sociology for over 10 years, they use the internet from their personal computers and cell phones, they consider themselves sufficiently prepared to use the TDIC in its pedagogical practice. The outline of the profile added to the implications caused by the discussions around the implementation of the BNCC allowed us to infer that we have teachers in Marabá who use TDIC, perceiving them as an important pedagogical tool, facilitating learning.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies (TDIC). Pedagogical practice. Sociology teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cartograma da Localização de Marabá no Brasil e Estado do Pará.....	22
Figura 2 – Discurso como texto, interação e contexto. Processos de produção e de interpretação e as relações entre estes.....	36
Figura 3 – Tridimensionalidade Conceitual do Discurso de Norman Fairclough.....	38
Figura 4 – Base de Implementação dos Pacotes Econômicos.....	48
Figura 5 – Rede de Práticas.....	53
Figura 6 – Marco Global “Educação para Todos” no Cenário Educacional Brasileiro.....	61
Figura 7 – Características para Escolas Conectadas.....	67
Figura 8 – Programas e Projetos Afins dos Atores da Rede de Práticas.....	71
Figura 9 – Fios que Tecem a Rede de Práticas.....	74
Figura 10 – Rede Estratégica do Pacto pela Educação no Pará (ano 2014)	79
Figura 11 – Resultados Esperados pelo Pacto pela Educação no Pará.....	80
Figura 12 – Nuvem de Palavras dos Discursos dos Professores.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Disciplinas que Lecionam.....	90
Gráfico 2 - Geralmente, Você Acessa Internet Utilizando.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Opções que Melhor Descrevem o Uso da Internet para Fins Educacionais...	98
Tabela 2 – Motivos do Não Uso da Internet no Auxílio de suas Práticas Pedagógicas.	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias Analíticas do Discurso Tridimensional.....	38
Quadro 2 – Relatórios de Monitoramento Global da Educação.....	56
Quadro 3 – Temas Discutidos em Âmbito Nacional.....	65
Quadro 4 – Áreas de Atuação do CIEB.....	68
Quadro 5 – Respostas dos Professores.....	95
Quadro 6 – Dimensões da Prática Profissional.....	100
Quadro 7 – Sites Utilizados pelos Professores nas Aulas de Sociologia.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problema

ALCA - Associação do Livre Comércio das Américas

ALPA – Aços Laminados do Pará

ADC – Análise do Discurso Crítica

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BRIC – Brasil, Rússia, Índia e China

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEO – *Chief Executive Officer* (Diretor Executivo)

CP – Conselho Pleno

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEFOP – Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CTAE – Coordenadoria Tecnológica Aplicada à Educação

CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DME – Dirigentes Municipais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica

EUA – Estados Unidos da América

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ONG – Organização Não-Governamental

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEP – Pacto pela Educação no Pará

PET – Projeto Extracurricular Temático

PGC – Programa Grande Carajás

PIB – Produto Interno Bruto

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PIEC – Programa de Inovação Educação Conectada

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe

PRO-BNCC – Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PROEG – Pró – Reitoria de Ensino e de Graduação

PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TINA – *There Is No Alternative* (Não há alternativa)

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

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

UNIFESSPA – Universidade do Sul e Sudeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

URE – Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	29
1.1. Contextualização histórica.....	29
1.2. Conceitos basilares em ADC: poder e ideologia.....	31
1.3. Propostas da Análise Crítica do Discurso.....	36
1.4. Categorias de análise e subcategorias.....	38
1.5. Aspectos práticos: etapas do marco analítico da ADC.....	42
2. ATORES DA PRODUÇÃO DISCURSIVA: A REDE DE PRÁTICAS.....	46
2.1. Antecedentes históricos do ideário neoliberal.....	47
2.2. A compleição do discurso hegemônico nas políticas de educação brasileira.....	54
2.2.1 A atuação estratégica do Ministério da Educação.....	61
2.2.2 Centro de Inovação para a Educação Brasileira: uma nova Associação integra-se à Rede de práticas.....	67
2.3 Rede de práticas: correlacionamento de forças sociais hegemônicas.....	73
3 DISCURSOS HEGEMÔNICOS E EDUCAÇÃO NO PARÁ: O USO DAS TDIC PELOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DE MARABÁ.....	76
3.1 A instauração do Pacto pela Educação no Pará (PEP)	77
3.2 O perfil dos professores.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO A – Formulário de Pesquisa	120
ANEXO B – Termo de Consentimento.....	126
ANEXO C – Solicitação de autorização para Pesquisa.....	127

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica¹ iniciou-se em 1998 no Curso de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) da Universidade Federal do Pará-UFPA. Posso dizer que vivi intensamente esse momento no que diz respeito ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, ou seja, como aluna, bolsista de iniciação científica e exercendo a monitoria de disciplina. Participei ativamente dos eventos relacionados ao curso escolhido, palestras, seminários, colóquios, encontros, projetos de pesquisas, alguns promovidos pelo Projeto Extracurricular Temático – PET de Ciências Sociais e outros promovidos por Institutos e Faculdades da Instituição. Buscava dessa forma não me conformar apenas com as informações repassadas em sala de aula, mas agregar conhecimentos apreendidos através desses eventos extracurriculares.

Minhas atividades profissionais como professora de Sociologia iniciaram no período entre 2008 a 2014. Ministrei as disciplinas de História para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Sociologia, História e Artes para alunos do ensino médio regular. Esse tempo foi marcado de experiências intensas que vão desde a questão de infraestrutura do trabalho escolar e o (re)pensar da dinâmica de aulas, materiais didáticos, estrutura curricular, principalmente das disciplinas, História e Artes, as quais eu não tinha a formação acadêmica.

Atualmente, sou servidora na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde integro o quadro técnico da Pró-Reitoria de Ensino e de Graduação (PROEG). Na PROEG minhas atividades direcionam-se para o acompanhamento e avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), esta atividade me faz estar em contato direto com diversos cursos e dentre eles, o de Ciências Sociais. Em função do trabalho com os PPC participei de alguns cursos de capacitação que me aproximaram do tema de minha investigação, são eles: *Aprendizagem Baseada em Problema (ABP)* e *Aperfeiçoamento em Tecnologia e Educação para o Século XXI*. Ambos acenavam para os modos pelos quais as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)² vêm sendo incorporadas aos processos educacionais e ao discurso pedagógico.

¹ Por tratar-se de trajetória pessoal, temporariamente utilizarei por toda a Introdução o discurso na primeira pessoa do singular.

² Neste trabalho adotamos o termo TDIC, por contemplar as tecnologias antigas e as atuais (digitais), e também pelo fato de ser o mesmo termo empregado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressaltamos que em alguns textos e trabalhos científicos vamos encontrar o termo TIC, o preservaremos em caso de citações.

Mediante isso, inquietou-me não apenas como servidora da Unifesspa, através do trabalho com os PPC, mas também, como professora, conhecer de que maneira a integração das TDIC estava a permear a prática pedagógica do professor de Sociologia. Desenhava-se, a partir desse contexto, o esboço do que viria a desenvolver enquanto projeto de pesquisa.

A inserção ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), mais precisamente, na linha de pesquisa *Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares*, possibilitou ampliar os horizontes sobre a questão, a partir de diversos momentos. Através dos estudos teóricos realizados no percurso das disciplinas, permitindo o diálogo com diversos autores. A participação em eventos e cursos que se voltavam à discussão sobre tecnologias e educação; a vinculação ao projeto *Divulgação Científica na Internet e o ensino de Ciências Humanas na Educação Básica*, coordenado pela professora doutora Viviane Toraci, que investiga como os professores de Ciências Humanas do ensino médio público pernambucano adotam conteúdos de divulgação científica publicados na internet em sua prática pedagógica.

As contribuições advindas desse percurso deram-me a compreensão das atuais e significativas transformações do ensino, que me fizeram atentar para algumas percepções da realidade social. Exemplifico, a decomposição das formas tradicionais de ensino, levadas à cabo pelo arcabouço ideológico que (re)define e (re)orienta as políticas educativas. Uma outra percepção diz respeito a ressignificação do papel do Estado, que descentraliza suas ações, deslocando suas responsabilidades às organizações parceiras, muito embora mantenha seu poder regulador e controlador. Percebi, portanto, a evolução para uma lógica de mercado alterando os procedimentos de regulação e controle da educação (TARDIF; LESSARD, 2014).

Essas formas de regulação e controle recaem sobre o trabalho docente, a partir da elaboração de um currículo nacional definido pelo próprio Estado, seguindo uma dupla lógica, como afirmam Tardif e Lessard (2014), ligadas à,

[...] abordagem por competências e marcada por uma preocupação com a avaliação rigorosa; uma burocracia seriamente enquadrada e guiada por uma cultura administrativa da eficiência; uma preocupação de aproximar a escola da comunidade local, dos pais, dos organismos comunitários e dos agentes econômicos. (TARDIF e LESSARD, 2014, p.264)

Exemplifica esta lógica, o processo de instituição que definiu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC- Formação inicial e continuada). Converge também ao bojo dessas

transformações, o impacto das TDIC nas sociedades pós-industriais, considerado decisivo, por provocar modificações nos ambientes formais de aprendizagem. Para além disso, as possibilidades que elas passam a criar no nível das relações sociais e no nível do acesso à informação. Neste sentido, as TDIC quando mencionadas nestes documentos parecem ganhar vida, sendo apresentadas como “sujeitos” capazes de solucionar os problemas educacionais.

Partindo dessa questão mais geral, foi elaborado o problema de pesquisa, a saber: *Quais os usos e finalidades dados às TDIC pelos professores de Sociologia do ensino médio da cidade de Marabá/PA em sua prática pedagógica?* A escolha por uma abordagem de pesquisa é de suma importância para ampliar os conhecimentos sobre o objeto de estudo, portanto, ela não é inocente. A esse respeito definiu Gil (2007):

(...) trata-se de um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p.17).

Concordando com esta assertiva, o objetivo geral da pesquisa foi investigar *o uso das TDIC na prática pedagógica dos professores de Sociologia do ensino médio da cidade de Marabá/PA*. Para o respaldo da análise e cotejamento das hipóteses agregaram-se os seguintes objetivos específicos: *conhecer o perfil dos professores de Sociologia das escolas públicas urbanas como usuários das TDIC; e identificar na prática pedagógica docente de Sociologia os usos dados às TDIC*.

Funcionando como hipóteses: (i) o entendimento de que professores de Sociologia da cidade de Marabá, embora saibam da existência de conteúdos disponibilizados na internet, não os utilizam como recursos pedagógicos em suas aulas; (ii) falta aos professores de Sociologia da cidade de Marabá a assimilação e inserção da cultura digital em sua prática pedagógica; (iii) os professores de Sociologia juntamente com seus alunos não se veem como produtores de conteúdos científicos para a rede; (iv) os professores de Sociologia da cidade de Marabá, se utilizam as TDIC, utilizam-nas como usuários de informações prontas.

Os caminhos percorridos para a realização da pesquisa aconteceram em dois momentos interligados, a saber: revisão da literatura e o trabalho de campo. No primeiro momento, realizei um levantamento bibliográfico para construção do estado da arte sobre o uso das TDIC na prática do professor de Sociologia. De acordo com Ferreira (2002), os trabalhos denominados de “Estado da arte” são importantes para situar e discutir sobre certa produção acadêmica em

diferentes campos do conhecimento. Neste sentido, trata-se de uma metodologia de caráter inventariante e descritiva capaz de dimensionar o que vem sendo destacado e privilegiado sobre determinado tema.

A esse respeito, fiz a sistematização de dissertações e artigos relacionados ao tema da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES, e nos grupos de trabalhos (GT) do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), um dos importantes eventos que dialogam sobre o ensino de Sociologia.

Foi adotado como critério, a escolha de trabalhos entre teses e dissertações, defendidas entres os anos de 2008 a 2018, muito embora, já houvesse antes desse período um crescimento na produção do conhecimento sobre a Sociologia, conforme relatam Handfas e Maiçara, (2014, p, 46) “a trajetória de um campo de estudos, cuja produção de conhecimento cresce conforme o debate sobre o retorno da sociologia nos currículos escolares se intensificam no início da década de 2000”. Todavia, o recorte temporal levou em conta que 2008 foi o ano de reinserção da Sociologia enquanto componente do currículo escolar.

A Lei nº 11.684/08 foi o marco dessa reinserção mediante alteração do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Neste sentido, é salutar afirmar que a referida Lei foi determinante para tornar a Sociologia escolar obrigatória, para além disso, viável num espaço de circulação do conhecimento. Assim, conhecer os trabalhos produzidos sobre TDIC e ensino de Sociologia possibilita a reflexão e análise sobre a referida disciplina, considerando o histórico de sua institucionalização, de caráter intermitente, isto é, ora presente, ora ausente no currículo escolar.

Os descritores utilizados no motor de busca para realizar o levantamento foram: “TDIC e Educação Básica” (37 trabalhos), “TDIC e Formação Docente” (52 trabalhos), “professor de Sociologia” (1.230 trabalhos) e “Sociologia Escolar” (2.416 trabalhos), ou seja, somando a quantidade de trabalhos, apurou-se um total de 3.735 (três mil setecentos e trinta e cinco) produções científicas entre dissertações e teses, distribuídas em Programas de pós-graduação *Strictu sensu* de Ciências Sociais, Ensino, Educação Agrícola, Educação, Educação: conhecimento e inclusão social.

No entanto, para contribuição deste estudo, a busca possibilitou-me encontrar, dentre a totalidade dos trabalhos informados, apenas cinco (5) dissertações que tinham como objeto o diálogo entre TDIC e ensino de Sociologia, entre o período estipulado como critério. O que permite inferir que embora tenha havido o crescimento de produções do subcampo denominado de Sociologia escolar, mediante a reintrodução oficial do componente Sociologia no currículo

da educação básica, a partir da Lei nº 11.684/08, ainda é bastante incipiente as pesquisas que resultaram em dissertações e teses que versam sobre TDIC e ensino de Sociologia.

A apresentação das TDIC nos trabalhos *strictu senso*, e nas discussões dos grupos de trabalhos em eventos como o ENESEB, vêm expressas no entrelaçamento sobre prática docente e Sociologia, apresentando os seguintes vieses: (a) mediação pedagógica; (b) propostas metodológicas; (c) inclusão digital, a partir da infraestrutura de equipamentos e serviços; (d) crítica das TDIC através de interfaces problematizadas pelos professores de Sociologia; e (e) produção de TDIC para o ensino e aprendizagem. Contudo, considerando as exigências da BNCC, no que diz respeito às competências e habilidades, será interessante descortinar posturas atitudinais de professores de Sociologia quanto ao uso das TDIC.

O diferencial deste trabalho em relação aos trabalhos já produzidos é que este permitirá pensar o professor como usuário de conteúdos disponíveis na rede, levará também à reflexão sobre quem está produzindo conteúdo para seu consumo e trabalho em sala de aula, pensando de forma mais inclusiva a própria comunidade escolar, formada por gestores, professores e alunos, produzindo e disponibilizando em rede, conteúdos de sua autoria. (ANDRADE; ZARIAS; PADILHA, 2016).

Um momento também importante deste trabalho foi a análise documental de textos oficiais que regulamentam o ensino brasileiro e o ensino de Sociologia, a saber: Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Resolução nº 02/2015 que define as Diretrizes para a Formação de Professor, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa análise foi relevante para a construção da pesquisa, como será constatado ao longo dessa dissertação.

O procedimento de análise bibliográfica me conduziu a abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso Crítica (ADC), permitindo uma reflexão crítica sobre as TDIC relacionadas à prática docente. Portanto, uma melhor compreensão do objeto de investigação dessa dissertação que ganha fôlego com as leituras de Norman Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003, 2005), Pierre Bourdieu (1989, 1998), Antônio Gramsci (2011, 2013) e Michel Foucault (1996, 1997, 2003). Vale ressaltar, que ao longo do mestrado foi criado um espaço de discussão sobre TDIC, BNCC, e, sobretudo, ADC, como forma de aprofundar os conceitos que essa abordagem teórico-metodológica apresenta. Esses momentos foram relevantes para o amadurecimento da pesquisa.

O segundo momento do procedimento da pesquisa, o trabalho de campo, ocorreu em períodos intermitentes. Inicialmente, realizei um estudo de caráter exploratório, de cunho qualitativo, auxiliado pelos conceitos teórico-metodológicos da ADC, de natureza básica e descritiva, a permitir coleta de dados. Essa pesquisa proporcionou-me a aproximação com entidades e profissionais da educação básica em Marabá, como descrevo a seguir:

a) Campo da pesquisa

O local da pesquisa foi a cidade de Marabá, localizada na mesorregião Sudeste Paraense e atravessada pela rodovia Transamazônica, que integra a cidade a diversos municípios e seus principais bairros conhecidos como núcleos Marabá Pioneira, Nova Marabá e Cidade Nova (ALMEIDA, 2007). Em uma área de 15.128,58 Km² vivem aproximadamente 279.349 habitantes (IBGE, 2019).

Conforme apontam Febvre (1870-1956) e Braudel (1886-1944), citado por Hébette (2004, p.27), “as regiões do mundo não podem ser analisadas como meras divisões geográficas, mas sim como criações sociais”. Assim, consideramos importante destacar os processos histórico-sociais de (re)construção e de (re)invenção da Amazônia, em especial, da região Sul e Sudeste do Pará, onde se encontra Marabá, considerada região de fronteira Norte. Na Figura 1, mostramos o cartograma da localização de Marabá no Brasil e no Estado do Pará.

Figura 1 – Cartograma da Localização de Marabá no Brasil e no Estado do Pará.



Fonte: <https://semtur.maraba.pa.gov.br/> Acesso em: 01/2020

A cidade de Marabá é reputada como uma das principais cidades do sudeste do Pará. Isto se deve a sua (re)configuração urbana, estreitamente relacionada às frentes de expansão e aos processos de exploração econômica da borracha, da castanha e do minério. Podemos compreender melhor esse contexto quando retornamos à história que retrata as transformações e a expansão econômica ocorridas na Amazônia Oriental no período correspondente às décadas de 1960 e 1970.

Na década de 1960, com a expansão do capitalismo na Amazônia, o qual apregoava o slogan *Segurança Nacional e Desenvolvimento*, inicia-se um processo de transformação da paisagem regional, até então de caráter extrativista e com poucos vínculos extrarregionais. Segundo Hébette (2004, p.27), o que se apresentava era uma região cujo, “corredor era formado pelo rio-mar, ou seja, pelo rio Amazonas, que conectava territórios ribeirinhos – de ocupação mais antiga, distantes dos planaltos cristalinos”.

Na região do Sul e Sudeste paraense, a abertura das estradas modificou completamente o comportamento da população, que substitui os rios pelas novas e amplas vias pavimentadas. Elas dinamizaram o transporte e comércio de produtos e de pessoas, além de ligar a região com o restante do país. Antes, a região era habitada por diversos povos indígenas e por uma população de migrantes que vivia às margens dos rios, cuja interligação dava-se por meios dos rios amazônicos. Com as políticas de desenvolvimento para a Amazônia, um novo corredor se forma a partir da construção de rodovias que “servem de caminhos para as novas levas de migrantes vindos de todas as partes do Brasil” (HÉBETTE, 2004). O megaempreendimento implementado na Amazônia implicou na abertura da fronteira Norte ao capital industrial e financeiro.

Com a implantação dos projetos de desenvolvimento na Amazônia, a região torna-se objeto de uma expressiva expansão agropecuária e da emergência da economia da mineração industrial. Impulsiona essa transformação o Projeto Grande Carajás (PGC)³. Para a efetivação desse projeto, foi orquestrada uma importante infraestrutura que incorporou as construções da Usina hidrelétrica de Tucuruí, estradas, a estrada de Ferro de Carajás e o Porto de Ponta da Madeira (MA).

³ “Lançado oficialmente em 1982, seu objetivo era o de abranger e explorar de forma integrada uma província mineral extremamente rica e diversificada em recursos (ferro, manganês, cobre, bauxita, cassiterita, níquel, ouro), com enorme extensão de terras recentemente incorporadas ao domínio privado, limpa dos ocupantes tradicionais. Essa área se destacou rapidamente como um dos pontos privilegiados da Política de Integração Nacional (PIN) que fazia parte do projeto econômico e político da aliança burguesa-militar. Tratava-se, obviamente, de uma integração à economia capitalista e à sociedade burguesa moderna” (HÉBETTE, 2004, p.61-62).

Nesse contexto, Marabá passa a ser considerada uma área estratégica à ação governamental, ou seja, era preciso conectá-la a outras regiões do país e conectá-la dentro de seu próprio contexto regional. De acordo com Almeida (2008), no sentido de interligá-la ao restante do país, o governo militar recomenda a construção da Rodovia Transamazônica⁴, numa tática efetiva de ocupação da Amazônia, tornando a cidade rota “obrigatória para aqueles que fossem atraídos pelas possibilidades que a Amazônia oferecia” (ALMEIDA, 2008, p.132).

A construção de rodovias, portanto, permitiu a expansão não apenas de mercadorias, mas de um intenso fluxo migratório, facilitando a penetração da população não indígena no interior das florestas, influenciando de forma decisiva na constituição de diferentes cidades na região. De acordo com Velho (2009), as zonas fisiográficas que estariam sujeitas à ação de frentes de expansão nesse período experimentaram um incremento demográfico de mais de 60%, provocando um movimento de relações complexas entre pessoas na região.

A economia e a política, marcadas por profundas transformações na base socioprodutiva da cidade de Marabá, motivada pela forte intervenção estatal durante os governos militares, provocaram expectativas e impactaram, sobremaneira, as formas de desenvolvimento e crescimento da população. Segundo Hébette (2004), integrar para transformar não seria possível sem a formação e apropriação da força de trabalho, pois,

Integrar a Amazônia ao capitalismo significa inserí-la, plena e definitivamente no mercado nacional e internacional, nas trocas mediadas pelo dinheiro sob a égide do capital industrial e financeiro. Significa transformar seus recursos naturais em valores que pudessem ser incorporados ao circuito das trocas monetárias com a produção industrial nacional ou internacional, isto é, se tornar parte integrante da circulação do capital. Isso não podia ser realizado sem a mobilização do trabalho que valorize esses recursos (terra, mata, minério), isto é, sem a formação de um mercado de força de trabalho (HÉBETTE, 2004, p.62).

É resultado, portanto, dessa integração da Amazônia aos interesses do capital, as frentes de expansão que em matéria de migração se constituem uma alternativa à urbanização (VELHO, 2009). Surgem desse contexto os fatores da configuração urbana do espaço amazônico no século XX, pois, em função da concentração de força de trabalho, favorecida pela posição estratégica de acesso, Marabá acaba constituindo-se em centro de recepção de migrantes e centro distribuidor de mão de obra.

A cidade de Marabá destaca-se pela dinâmica de sua formação urbana, incentivada pelo desenvolvimento da região, localizando-a numa área complexa sob os pontos de vista histórico,

⁴ A rodovia Transamazônica corta a cidade de Marabá.

social, cultural, político, econômico e ambiental. Desenvolvimento este marcado por conflitos pelo controle e acesso aos recursos naturais e pela terra. Esses conflitos também revelam interesses complexos de ordenamento social e de domínio territorial que envolvem, notadamente, redes do grande capital (agronegócio, mineração, hidronegócio) e diferentes grupos sociais (camponeses, indígenas, extrativistas, quilombolas e segmentos diversos de trabalhadores rurais e urbanos).

A narrativa histórica do contexto de expansão marabaense permite também compreender melhor seu crescimento econômico. Hodiernamente, a cidade de Marabá é fortemente ligada aos setores do comércio (serviços), da indústria (siderurgia e da mineração), ocupando estes, respectivamente, a primeira e a segunda posição no PIB do município. Outros setores, sobretudo, são de extrema importância economicamente na região, como a pecuária representada por grandes latifundiários e a expansão do agronegócio (IKEDA, 2014). Segundo relatório da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA)⁵, o Produto Interno Bruto (PIB) do Estado do Pará em 2017 foi de 155,20 bilhões, representando 2,4% do PIB nacional (R\$ 6.583,32 bilhões). A cidade de Marabá nesse ano esteve entre os cinco municípios⁶ de maior concentração do PIB estadual, ocupando a terceira posição participando com 5,5% (R\$ 8,6 bilhões).

Salienta-se, que essa conjuntura favorável da economia do município de Marabá é resultante da relação contínua entre os poderes político e econômico que ao longo de décadas vem reproduzindo as condições de dominação, refletindo os interesses de uma burguesia comercial e industrial. Deriva disso, portanto, a expansão voltada para a indústria extrativa com a valorização e comercialização de produtos como o cobre, manganês, ferro e aço, que a partir da década de 2000, experimenta um grande crescimento em função do fortalecimento do setor siderúrgico, e conseqüentemente, da ampliação do Distrito industrial de Marabá. É fruto desse contexto, a verticalização do aço, o processo de viabilização da navegabilidade comercial entre as cidades de Marabá e Vila do conde (Barcarena/PA), a partir do projeto de construção da Hidrovia Araguaia Tocantins, a implantação da Aços Laminados do Pará (ALPA), instalação

⁵ Publicado em 2019, o relatório “PIB dos municípios do Pará, 2017” realizado em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulga o PIB dos municípios de 2017 (ano de referência 2010). Para maiores informações ver: <http://www.fapespa.pa.gov.br/produto/contasregionais/249?&mes=12&ano=2019> Acesso em: abr, 2020.

⁶ Os demais municípios de maior concentração do PIB são: Belém (19,5%), Parauapebas (11,9%), Ananindeua (4,5%) e Tucuruí (4,2%).

de indústrias siderúrgicas atraídas para o município por incentivos fiscais do governo (IKEDA,2014).

Destarte, apresentou-se o contexto onde atuam os sujeitos da pesquisa, quais sejam, os professores de Sociologia de Marabá. Assim, com interesse em analisar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática de docentes de Sociologia de Marabá/PA, os critérios de seleção e análise adotados foram: i) apenas escolas públicas estaduais de ensino médio na zona urbana de Marabá; ii) apenas professores que lecionam a disciplina Sociologia. O município de Marabá apresenta um quantitativo de 19 escolas públicas estaduais de ensino médio na zona urbana e um total de 349 professores. Destes, 20 são professores de Sociologia, sendo estes, portanto, os sujeitos selecionados.

b) Procedimentos da pesquisa

Como forma de aproximação ao campo e sujeitos da pesquisa, foi utilizado formulário eletrônico (*survey*) produzido no *Google forms*, o qual foi construído e dividido em três seções. A primeira seção, composta de quatorze (14) questões semiestruturadas, indagavam sobre faixa etária, gênero, tempo de profissão, campo de atuação e a relação do professor como usuário das TDIC. A segunda seção trouxe cinco (5) questões semiestruturadas relativas ao uso das TDIC na prática pedagógica dos docentes. Entre essas questões aludi sobre um momento de entrevistas, a esse respeito, esclareço que houve um esforço para que elas acontecessem, pois dos 17 respondentes, 08 deles concordaram em participar informando e-mail e/ou número de celular. Contudo, posteriormente, sobreveio dificuldades na realização das mesmas, entre os motivos, o não retorno por parte dos professores contactados mediante e-mail informado e a desistência de alguns deles. Desse modo, dos professores que se dispuseram a participar do momento de entrevistas, conseguimos dialogar com apenas dois professores, incompatibilizando, portanto, uma análise mais contundente dos discursos trazidos em suas falas pela Análise do Discurso Crítica (ADC).

A terceira seção trouxe duas (2) questões, também semiestruturadas, relativas ao não uso das TDIC pelos docentes em sua prática pedagógica. Assim, buscou-se identificar o nível de utilização ou não das tecnologias pelos docentes, com vistas à classificação dos diferentes perfis. Outrossim, destaco ainda que o formulário eletrônico foi construído adotando o seguinte critério de acesso às perguntas das seções dois e três: tinha acesso às questões da seção dois, os professores que respondiam à pergunta treze da seção um, isto é, se utilizavam a internet na sua

prática pedagógica, aos que respondiam “SIM” eram conduzidos à seção dois do formulário, e para os que respondiam “NÃO” eram conduzidos à seção três do formulário.

Para solicitar autorização à aplicação dos formulários eletrônicos aos professores de Sociologia, estabeleci contato com o gestor titular da 4ª Unidade Regional de Ensino (URE/SEDUC) de Marabá, ocasião em que pude apresentar o tema e os objetivos da pesquisa, e em contrapartida, obter informações sobre o campo de pesquisa. Oportunamente, encaminhei cópia do formulário (*survey*) juntamente com ofício solicitando autorização para a pesquisa (vide anexos). Também, como esforço de aproximação ao campo, participei como pesquisadora observadora do curso de formação para professores⁷ “Ensinando e aprendendo com as TIC”, que possibilitou o contato com gestores das escolas estaduais de ensino médio.

Os formulários foram aplicados via e-mail e *WhatsApp* no mês de outubro de 2019 e obtivemos um total de 17 participantes, o que me permitiu delinear o perfil dos respondentes. Esclareço que os dados gerados não possuem representatividade amostral, não tendo, portanto, a finalidade de generalizar conclusões sobre a realidade dos professores de Sociologia do ensino médio em relação ao universo crescente do uso das tecnologias na educação. Contudo, ainda que tenha obtido uma amostragem não probabilística, os achados ofereceram-me meios de efetuar análises relevantes e necessárias para os objetivos propostos pela pesquisa, isto é, possibilitando-me retratar a realidade de Marabá. Por derradeiro, o momento que consistiu na análise dos dados coletados, em que priorizei a apresentação de elementos que apontassem para o uso e finalidades das TDIC na prática pedagógica dos docentes de Sociologia, permitindo a construção de um perfil. Exponho a seguir, a forma como os capítulos estão estruturados:

Na Introdução, destacam-se a trajetória profissional e acadêmica e os procedimentos da pesquisa. No primeiro capítulo intitulado “Análise de Discurso Crítica - Referencial Teórico-Metodológico”, apresento uma discussão detalhada sobre a ADC contextualizando-a historicamente, expondo seus conceitos basilares – poder e ideologia – e suas propostas de análise crítica, assim desvelo o percurso teórico do objeto investigado.

O segundo capítulo do trabalho nomeia-se, “Atores da Produção Discursiva: a Rede de Práticas”, nele discorro como se estabelece a dinâmica da produção discursiva da ordem social, mostrando sua abrangência mediante inclusão de governos, agências internacionais, setores intergovernamentais e redes privadas. Para melhor entendimento dessa dinâmica, faço o relato dos antecedentes históricos do ideário neoliberal, evidencio a compleição do discurso

⁷ O curso em questão aconteceu nos dias 12 e 19 de setembro de 2019, realizado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Marabá. Participamos da I unidade do referido curso intitulada “Repositório”.

hegemônico nas políticas de educação brasileira, e por fim, mostro a correlação das forças sociais hegemônicas no interior da rede de práticas, exercendo um papel crucial na imposição, expansão e legitimação da nova economia global (MELO, 2005).

No terceiro capítulo “Discursos Hegemônicos e Educação no Pará: o uso das TDIC pelos professores de Sociologia de Marabá”, apresento os resultados e as análises dos dados pesquisados, abordando sobre a instauração do Pacto pela Educação no Pará (PEP), o contexto da sua concepção, a dinâmica multissetorial, de ação colaborativa e com foco em resultados. Destaco ainda as estratégias do PEP que estão direcionadas à formação docente e à utilização das TDIC, e a avaliação final do Pacto. Posteriormente, apresento os dados gerados pela pesquisa, a construção e análise do perfil dos professores que lecionam Sociologia nas escolas médias de Marabá.

Nas “Considerações finais”, faço uma abordagem sobre as transformações atuais do ensino, a reestruturação escolar como fenômeno globalizado, apresento algumas reflexões sobre o contexto em que as TDIC emergem. Destaco aspectos de âmbito global e local. Esses aspectos são necessários, pois as TDIC têm se constituído como força de mudança para os desígnios neoliberais, elas estão nos principais documentos que circulam na rede de práticas. O engajamento para o uso das TDIC tem sido uma linguagem fortemente estimulada nesse processo de desenho do sistema escolar no contexto neoliberal. Por derradeiro, anuncio contribuições que se apresentam como alternativas para a superação do problema social, levanto alguns questionamentos para discussão e futuras investigações sobre o objeto deste trabalho.

1 – ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA - REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

“[...] o poder no discurso é fazer com que os participantes poderosos controlem e restrinjam as contribuições de participantes não poderosos” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 46)

Neste capítulo destacamos o *corpus* teórico-metodológico deste trabalho que se baseou à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC)⁸, formulada por Norman Fairclough (1989,1992, 2001, 2003, 2005), mas que se articula com outros autores que referenciam seu pensamento e sua abordagem de análise crítica como Pierre Bourdieu (1989,1998), Antônio Gramsci (2011, 2013) e Michel Foucault (1996,1997, 2003). A escolha é justificada pelo entendimento de que a ADC se constitui em um método de abordagem teórico-metodológica que permite combinar análise textual à análise social, ensejando dessa combinação a reflexão crítica e também as possibilidades de superação de conflitos, manifestando o desejo de mudança social.

As transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas em virtude dos processos intensivos de globalização tem atingido o contexto educacional e, por conseguinte, o trabalho docente. Sobre este viés, a ADC, de modo muito peculiar, faz uma reflexão profunda sobre as mudanças radicais na vida social contemporânea. Por esta razão, aponta elementos para a compreensão e o desvelar do problema social a ser investigado, desnudando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso, participa dessa construção evidenciando contradições e conflitos.

Partimos desse pressuposto, para abordar aqui sobre contextualização histórica, conceitos-chave, propostas, categorias de análise e etapas da ADC, identificando um problema social como foco de análise e discussão deste trabalho.

1.1 Contextualização histórica

A ADC abriga diferentes frentes de análise, a saber: a *abordagem cognitiva*, de Van Dijk; a *perspectiva histórica* de Ruth Wodak; e a *abordagem sobre o capitalismo* de Norman Fairclough. Entretanto, todas elas têm em comum a utilização da pesquisa, com uma perspectiva transdisciplinar para desnudar situações assimétricas de poder, de ideologia e de dominação. O termo ADC foi criado por Norman Fairclough, linguista britânico, professor Emérito da

⁸Doravante ADC.

Universidade de Lancaster na Grã-Bretanha. Reconhecido por sua considerável contribuição para o estabelecimento de um quadro metodológico que admite investigar a simbiose entre o discurso e a mudança social. A teoria de Fairclough se propõe a analisar o papel da linguagem e outros elementos semióticos, tais como imagens, na reprodução das práticas sociais e das ideologias. Em outras palavras, a ADC se ocupa de investigar a linguagem em uso, assim como, os discursos que sustentam e moldam as práticas.

A categoria discurso constitui-se como o pilar para a Análise do Discurso Crítica. Contudo, deve-se a Zellig Harris, linguista estruturalista, o pioneirismo em destacar na década de 1950 o discurso enquanto enfoque ampliado de investigação, quando naquele contexto a noção de frase era tida como a unidade básica de estudo na esfera da linguagem. Os estudos críticos de Fairclough remontam influências do marxismo ocidental, da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003 [1929]) e do pensamento de Michel Foucault (2003[1971]).

Os pensadores adeptos da Escola de Frankfurt procuravam compreender de forma crítica os fenômenos que estruturavam a sociedade daquela época. Valiam-se dos estudos da dialética como método para compreender o capitalismo, a industrialização, o terrorismo etc. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947; HORKHEIMER, 1972; MARCUSE, 1968; HARBEMAS, 1972). Preocupavam-se com as condições sociais de existência, daí o termo “crítica” emergir no esforço de suplantar os limites do positivismo, do materialismo e do determinismo, ancorando-se na dialética da filosofia hegeliana o entendimento às contradições da/na sociedade. Segundo Marcondes (1997), os adeptos do marxismo ocidental buscavam desenvolver uma teoria emancipatória à racionalidade técnica e instrumental que dominava a sociedade moderna, tendo como sustentação a crítica e a dominação.

Influenciado pelos princípios marxistas, Bakhtin propõe uma teoria linguística da ideologia, pois “a palavra é o fenômeno ideológico por natureza” (BAKHTIN, 2003, p.36), e ainda: “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se concentra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui valor semiótico” (BAKHTIN, 2003, p.32). Assim, presume-se que na visão do autor, os sistemas semióticos corroboram para expressar a ideologia e serem moldados por ela. Diferente dos seguidores da filosofia idealista e da psicologia, que pensavam que a ideologia estava situada na consciência e não nos signos, como defendia Bakhtin.

Os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade, categorias importantes na ADC, tem origem na teoria de Bakhtin (2003) ao afirmar que textos “respondem” a textos anteriores, assim como, antecipam textos posteriores. A concepção de linguagem de Bakhtin é entendida,

por assim dizer, como espaço de luta hegemônica, de onde emergem as contradições sociais do poder. É sobre essa perspectiva que Bakhtin influencia o pensamento de Fairclough. As práticas de produção de linguagem são engendradas nas esferas social, econômica, política e cultural, e de certo modo, provocam mudanças radicais no contexto social contemporâneo. Segundo Fairclough (2001), o discurso é visto também como uma prática social. A prática discursiva abrange os ciclos de produção, distribuição e consumo de textos (gêneros discursivos). A partir desses textos, as atividades sociais específicas produzem repercussões. Ainda, segundo Fairclough, a circulação desses textos obedece a regras e funções específicas, agindo na mediação e nas entrelinhas, diante da prática social, estabilizando modos de ação.

Desse modo, há de se compreender que os gêneros discursivos possuem formatos de linguagem oral ou escrita com certa estabilidade, funcionalidade e conteúdos similares. Na prática, é possível citar como exemplos os gêneros discursivos que orientam as atividades no campo da educação, influenciando a prática pedagógica do professor na sala de aula, como currículos oficiais, livros didáticos, legislação, pesquisas, avaliações externas padronizadas. Acontece que esses gêneros discursivos sofrem modificações em razão da introdução de mudanças, como o acesso à novas tecnologias digitais, conhecimentos que se renovam, sendo imbuídos de novas ideologias e significados, agrupando outros elementos das práticas sociais entendidas aqui como pessoas, posições de poder, materiais, crenças, valores/desejos.

Neste sentido, a ADC postula-se com o objetivo de investigar os sentidos e significados oriundos de uma ação por meio da linguagem em contextos específicos, desvelando situações assimétricas de poder ou desvantagens que se manifestam, tanto na linguagem, quanto na ação (BATISTA JR, 2018). A considerar que linguagem e sociedade se relacionam, a ADC descreve e mostra como determinados discursos são moldados por relações ideológicas e de poder. Neste sentido, trazer luz a conceitos sobre poder, ideologia, discurso e hegemonia, que de certo modo estão imbricados e influenciaram as abordagens de Fairclough, será importante à compreensão da análise aqui apresentada, haja vista, serem eles basilares à análise de discurso crítica, como agora veremos.

1.2 Conceitos basilares em ADC: poder e ideologia

O poder na perspectiva da ADC é a base da dominação. O poder não é emanado de um sujeito, mas sim, de um conjunto de relações que permeiam o corpo social. Neste sentido, preocupa-se em desvelar as assimetrias deste poder nas relações sociais, ou seja, ter o

conhecimento sobre o porquê de os homens continuarem resignados e obedientes a um determinado poder ou aos excessos de determinado poder. É neste ponto que a ADC atrela a essa questão o conceito de hegemonia, pela preocupação “com os efeitos ideológicos que os textos possam ter sobre as relações sociais em favor de projetos específicos de dominação”. (BATISTA JR, 2018, p.58). O poder é descontínuo, e essa instabilidade pode ser modificada, alterada, invertida, superada, em razão da concepção dialética da simbiose que existe entre linguagem e sociedade. Para Gramsci (2011), a noção de hegemonia perpassa pela formação de uma classe dirigente que se mantém pelo consentimento das massas e não apenas pelo uso da força coercitiva. Gramsci realça, a esse respeito, a importância da condução da cultura e da ideologia.

Teoricamente, Gramsci (2013) situa-se num momento de transição entre a primeira geração do marxismo e o marxismo ocidental⁹, muito embora tenha tido grande influência de suas ideias em Lênin, inclusive, atribuindo a este o conceito de hegemonia. Há uma ruptura entre os dois autores sobre a noção da mesma, pois Lênin, ao falar de hegemonia, reporta-se ao seu caráter coercitivo e à ditadura do proletariado, insistindo no caráter puramente político da hegemonia. Para Gramsci a sociedade civil tem primazia sobre a sociedade política, conforme aponta Portelli:

[...] Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política) (PORTELLI, 1977, p.65).

Fairclough (1992, 2001) define hegemonia com base em Gramsci, ou seja, como liderança, dominação econômica, política, cultural e ideológica, acontecendo de forma consensual, sempre se mostrando instável devido à dialética entre discurso e sociedade. Essa condição abre brechas para mudanças. É nesse processo consensual, instável, dialético das relações entre discurso e sociedade que se travam as lutas sociais em torno de pontos de maior instabilidade de hegemonia entre as classes. Logo, o conceito de poder como hegemonia será compreendido e alcançado pelo discurso de algumas pessoas em detrimento de outras, estabelecido pela construção de alianças, pela integração, não por dominação, mas pelo consentimento.

⁹ Esta segunda geração do marxismo é caracterizada principalmente pelo seu distanciamento do proletariado e por uma postura mais acadêmica e próxima da universidade. É importante enfatizar que Gramsci teve um afastamento forçado da vida política, já que foi preso pelo governo Mussolini em 1926 devido à sua atividade política como um dos fundadores e dirigente máximo do Partido Comunista Italiano, bem como à sua oposição aberta ao fascismo.

O processo de reprodução ou manutenção da ordem do discurso e das relações sociais será enfatizado pelas representações ideológicas que se darão nas facetas da luta hegemônica, isto é, nas práticas discursivas e nas interpretações de textos, sendo assim, o papel das representações ideológicas será naturalizar essas práticas.

Ainda sobre o poder na perspectiva da ADC, outro autor que traz relevantes contribuições é Michel Foucault, principalmente, no que tange à temas como discurso e poder e o funcionamento do discurso na mudança social. O foco de seus estudos tem sido o discurso das Ciências Humanas. Seu método arqueológico nesse campo revelou que o discurso tem efeito característico sobre a realidade. Em outras palavras, o discurso delinea a sociedade, produzindo seus objetos de conhecimento, os sujeitos e as estruturas.

O conceito de discurso concebido por Foucault faz referência aos diferentes modos de estruturar áreas de conhecimento e prática social, a exemplo, do discurso médico, político, jurídico, educacional. Deste modo, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2003; p.135). Como relaciona discurso e poder, seus estudos revelam que o poder é exercido através de práticas discursivas institucionalizadas, de formas disciplinadoras e controladoras, sem o uso da força, mas adestrando e controlando os indivíduos de acordo com as necessidades do poder. Em sua obra “Vigiar e punir” (1997), evidencia a disciplina como forma de moldar os sujeitos de modo a sujeitá-los ao controle do sistema capitalista, ordenado pela dominação.

Para Foucault (1997), o poder permeia, produz coisas, forma saber, produz discurso. O poder não se concentra na violência ou repressão, mas na produção de saber e da realidade. Posto isso, o auxílio deste autor à compreensão do conceito de poder pressupõe definir poder sem o descolamento do sujeito, ou seja, o poder em Foucault é observado no sujeito. Fairclough privilegia a natureza discursiva do poder em Foucault, pois o discurso é ator principal na constituição do social, sendo a interdiscursividade e a intertextualidade, aspectos relevantes em qualquer análise de discurso que venha a ser empreendida na compreensão da mudança social (MARTINS, 2005).

Na perspectiva Bourdieusiana, o poder é simbólico, oculto, ou seja, ele não estaria ligado diretamente a um ente, que se possa reconhecer. O poder é aquele que não se faz ser percebido pelo indivíduo, este não sabendo, portanto, que está sendo dominado. Em Bourdieu, poder simbólico é definido como “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Em sua obra “O poder simbólico”, apresenta uma análise da estrutura

das formas simbólicas, a partir de duas sintetizações. A primeira diz respeito aos sistemas simbólicos:

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder Simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1989: 9).

Para Bourdieu, o poder estruturante na sociedade só existe porque já se encontra estruturado. A título de exemplo, podemos pensar no papel de organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e Banco Mundial (BM), todos com interesse em realizar uma “reforma escolar”. Esses organismos estão estruturados de acordo com uma lógica dominante, incorporando a ideologia das classes dominantes. As ações dessas organizações atuam na representação maior de um papel de centralização política e normatização simbólica. Apresentam-se de maneira bastante eficaz, de modo que não seja possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por exercer esse papel, uma vez que, esse processo é difuso, constituído de múltiplas plataformas nacionais e internacionais, cuja interlocução entre elas não se mostrem claras a uma primeira vista (LAVAL, 2019).

Por assim se apresentar, Bourdieu, em sua segunda síntese, dirá que essa forma estrutural simbólica serve de instrumento de dominação na sociedade, haja vista, impor uma ideologia à classe dominada:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (BOURDIEU, 1989: 11).

Assim, na perspectiva Bourdieusiana, os sistemas simbólicos atuam como meio de dominação. Desta forma, a ideologia dominante desenvolve estratégias de naturalização, não percebendo os dominados que estão sendo vítimas da violência simbólica. No tocante ao conceito de ideologia, segundo Magalhães (2017), na luta pelo poder – seja para mantê-lo ou conquista-lo -, a ideologia assume papel fundamental. Entretanto, há diversas abordagens que

denotam as múltiplas especificidades do conceito, mas todas com reflexo da herança marxista, isto é, como visão da história de luta de classes e luta pelo poder.

Em Fairclough (1992,2001), ideologia existe materialmente, funcionando pela constituição e pelo posicionamento das pessoas como sujeitos sociais. Esse posicionamento e constituição acontecem na esfera das instituições sociais como família, religião, direito e educação, que operam como dimensões ideológicas do Estado. Em Althusser ([1971] 1992) essas instituições são denominadas como aparelhos ideológicos do Estado. Outro autor Blommaert (2005), as chamou de *centring institutions*, ou seja, instituições que impõem crenças comuns, valores centrais de grupos particulares produzindo e hierarquizando, traços representativos, a exemplo: “a família ideal”, “a escola ideal”, “o professor inovador”, etc. Essas centralizações envolvem, segundo Magalhães (2017), processos de homogeneização, uniformização, criando significados normativos.

A ideologia na visão de Fairclough é construída nas dimensões das práticas discursivas, que favorecem a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação. Nesse obstante, Fairclough sugere que a análise textual precisa ser enquadrada na análise social, que considera o *corpus* de textos em termos de seus efeitos sobre as relações de poder. Em ADC, o conceito de Thompson (2002) sobre ideologia é o que mais se utiliza, este autor destaca categorias de análise, como “formas e significados textuais associados a maneiras específicas de representação, (inter)ação e de identificação em determinadas práticas sociais”. (MAGALHÃES, 2017, p.60).

Para Magalhães (2017), Thompson ao discutir o conceito de ideologia retoma outros conceitos do termo historicamente, reformulando-o, logo, desenvolvendo seu próprio conceito, com base em conceitos anteriores. O exame mais detalhado sobre a ideologia e sua relação com o poder, Thompson propõe que seja enxergada aquela como “sentido a serviço do poder”, “sentido”, este, servindo para estabelecer e sustentar relações de dominação. Segundo Thompson (2002), a ideologia opera com os seguintes modos: a) legitimação: relações de dominação representadas como legítimas; b) dissimulação: relações de dominação ocultadas, negadas ou obscurecidas; c) unificação: construção de identidades coletivas; d) fragmentação: fragmentação de indivíduos e de grupos potencialmente ameaçadores ao grupo dominante; e por fim, e) reificação: retratação de uma situação que é instável como permanente e natural.

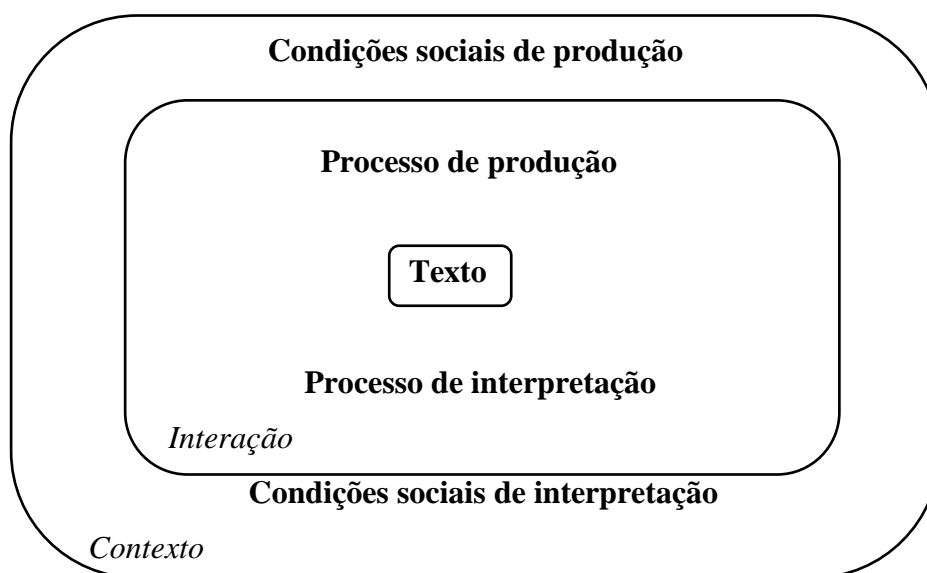
Um outro autor que se dedicou ao exame da ideologia, Eagleton (1997) reconheceu a importância da ideologia nas sociedades contemporâneas, alegando que a ideologia se manifesta na origem dos movimentos políticos e possibilita a integração da sociedade. Eagleton

articula ideologia e discurso, reconhecendo que ideologia “é antes uma questão de ‘discurso’ que de ‘linguagem’ – mais uma questão de certos efeitos discursivos concretos que de significação como tal”. (EAGLETON, 1997, p.194). Neste sentido, é salutar destacar que os conceitos basilares da ADC aqui discutidos, apresentam uma visão de processos da prática social que será evidenciada no estudo das práticas discursivas, enquanto propostas específicas da ADC, conforme veremos, a seguir.

1.3 Propostas da Análise do Discurso Crítica

Segundo Fairclough (1989), toda prática de produção de linguagem compreende os seguintes elementos: I. atividade produtiva; II meios de produção; III relações sociais; IV identidades sociais; V valores culturais. Contudo, não basta apenas a leitura e análise textual, mas, sobretudo, relacioná-los às condições das estruturas sociais. Em outras palavras, deve-se relacionar linguagem, enquanto discurso, aos processos sociais. Conforme pode ser observado na Figura 2, abaixo:

Figura 2 – Discurso como texto, interação e contexto.
Processos de produção e de interpretação e as relações entre estes.



Fonte: FAIRCLOUGH, 1989, p. 110

De acordo com a perspectiva Faircloughiana, o discurso resulta no que ele apresenta como as três dimensões da análise crítica, a saber: a descrição – que compreende as especificidades formais do texto, o discurso aqui tem sentido de texto; a interpretação – que diz

respeito à simbiose entre texto e capacidade cognitiva do sujeito, o discurso aqui se apresenta como sentido de interação entre prática discursiva e prática social); e iii) explanação – processos de produção, interpretação e práticas sociais. Segundo Fairclough, os discursos são históricos, por esta razão, só podem ser entendidos, se em referência aos seus contextos.

Neste sentido, Fairclough evidencia que a utilização do termo *discurso* preconiza,

Olhar para o uso da linguagem como uma forma de prática social em vez de uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isto tem várias implicações. Primeiro, implica considerar o discurso um modo de ação, uma forma segundo a qual as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre o outro, assim como um modo de representação. [...]. Segundo, implica considerar que existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social, sendo essa relação, genericamente, entre prática social e estrutura social: a primeira é, simultaneamente, condição para e efeito da segunda. Por um lado, o discurso é moldado e constrangido pelas estruturas sociais no sentido mais lato (FAIRCLOUGH, 1992, p. 63-64).

De acordo com Bakhtin (2004) o significado linguístico é inseparável dos sistemas de ideologia e que ambos dependem da estrutura social. Isto posto, o princípio teórico da ADC concebe-se, a partir do paradigma da investigação linguística e social, de forma a analisar os efeitos ideológicos que os sentidos de textos, como instâncias do discurso, podem ter sobre as práticas sociais, isto é, sobre as formas de os indivíduos agirem no mundo e interagirem com ele, representarem aspectos do mundo e de si mesmos, construindo identidades sobre si e sobre outros.

É neste sentido, que texto – prática discursiva – prática social são vistos numa dimensão dialética, ou seja, o diálogo crítico entre a linguagem e o funcionamento estrutural da sociedade. Considerando as propriedades semióticas do discurso (entonação, item lexical, metáfora, tópico, cor, ângulo de câmera, etc.) relacionando-se aos aspectos da prática social como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação (VAN DIJK, 2008). A articulação tridimensional de Fairclough entre texto, prática discursiva e prática social, é melhor observada, a partir da Figura 3 abaixo:

Figura 3 – Tridimensionalidade Conceitual do Discurso de Norman Fairclough

Fonte: FAIRCLOUGH, 1992, p.101.

Na tridimensionalidade conceitual do discurso em Fairclough, os resultados da prática discursiva na sociedade estão imbricados, interligados, entre discurso, relações assimétricas de poder e ideologia. A interligação desses elementos acaba por ser naturalizada como senso comum, seja na forma de diferentes gêneros, discursos e estilos (FAIRCLOUGH, 1992). O modelo tridimensional de Fairclough é transdisciplinar, nesse modelo as dimensões discurso e texto migram para dentro da análise social, portanto, a análise é iniciada pelo social, investigando os elementos da análise textual em categorias e subcategorias, conforme veremos no tópico a seguir.

1.4 Categorias de análise e subcategorias

O modelo tridimensional conceitual do discurso de Fairclough é proposto com base em categorias analíticas, consideradas simultaneamente em qualquer evento ou exemplo de discurso. Podem ser compreendidas e identificadas conforme se mostra no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Categorias Analíticas do Discurso Tridimensional

Análise das práticas sociais	Matriz social do discurso	Hegemonias (orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas)
	Ordens do discurso	
		Sentidos

	Efeitos ideológicos e políticos	Pressuposições
		Metáforas
Análise da prática discursiva	Produção do texto	Interdiscursividade
		Intertextualidade manifesta
	Distribuição do texto	Cadeias intertextuais
	Consumo do texto	Coerência
		Condições da prática
Análise dos textos	Controle Interacional	
	Estrutura	Coesão
		Polidez
		Ethos
	Gramática	Transitividade
		Tema
		Modalidade
	Vocabulário	Significado
		Criação
		Metáfora

Fonte: FAIRCLOUGH, 1992, p.85

Para Fairclough (1992), os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais são os esteios do processo discursivo. Eles condizem com três tradições de investigação teórica: tradição de análise textual e linguística (oriunda do campo da linguística), tradição macrosociológica de análise da prática social, e tradição interpretativa ou microsociológica, que considera a maneira como as pessoas produzem e compreendem a realidade social ao compartilhar situações do senso comum.

Contudo, houve uma simplificação desse modelo por parte de Fairclough (2003), passando da tridimensionalidade para a bidimensionalidade. Essa passagem ocorre com o deslocamento da prática discursiva à prática social. Esse percurso continuou evoluindo chegando à análise social (análise transdisciplinar). Nesse último estágio, há a migração das dimensões discurso e texto para dentro da análise social, de modo que eles passam a ser analisados pelo social com base em três níveis: eventos sociais (texto) e práticas sociais (ordens do discurso e estruturas sociais - linguagem) (BATISTA JR, 2018).

A análise textual, como umas das categorias analíticas do discurso tridimensional, é justificada pela ubiquidade que os textos se apresentam à vida social contemporânea, ou seja, eles estão presentes nas nossas rotinas diárias, seja através da fala, da escrita e da imagem, e sobretudo, através do contexto de comunicação virtual ensejado pelas novas tecnologias, como o computador e a internet. Neste sentido, os textos figuram como premissas para uma interpretação da prática social e são produtos de um processo, cuja dinâmica complexa está relacionada ao tempo, à estrutura social e à ideologia (MAGALHÃES, 2017).

A análise dos textos evidenciará como subcategorias (elementos de análise): os **aspectos estruturais do texto**, isto é, os que apresentam as características organizacionais do texto, como polidez, *ethos* e coesão (ligação entre oração e frases); os **aspectos gramaticais**, ou seja, as palavras organizadas em orações e frases, trabalhando a transitividade (função ideacional da linguagem), o tema (função textual da linguagem), e a modalidade (função interpessoal da linguagem); e os **aspectos vocabulares**, isto é, as palavras isoladas analisadas, a partir do seu significado, enfatizando as palavras-chave que enunciam um significado cultural, palavras com significado variável e mutável, o significado potencial de uma palavra, evidenciando como elas funcionam, se de modo hegemônico ou como foco de luta.

Ainda sobre o aspecto vocabular, as palavras isoladas podem ser analisadas, a partir da criação de palavras, onde se contrasta as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos, verificando a perspectiva interpretativa por trás desses textos. E por fim, um último elemento de análise do aspecto vocabular, são as metáforas, que consistem em caracterizá-las em contraste com outras metáforas utilizadas para sentidos semelhantes em outro lugar, verificando fatores (cultural, ideológico, histórico) que determinam sua escolha. Verifica também o efeito dessas metáforas sobre o pensamento e a prática.

A segunda categoria que se apresenta como esteio do processo discursivo são as práticas discursivas. Elas podem ser analisadas, a partir das subcategorias: produção, distribuição e consumo do texto. A produção textual refere-se a propriedade que os textos têm de trazer fragmentos de outros textos. Esses fragmentos podem mostrar-se delimitados especificamente ou hibridizados ao texto que, por sua vez, podem apreender, denegar, ou fazer repercutir esses fragmentos. Isto pode ser evidenciado pelos recursos da interdiscursividade e da intertextualidade manifesta. A interdiscursividade detalha os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob efeito, e de que forma isso é realizado. Por conseguinte, a

intertextualidade manifesta detalha o que os outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como acontece.

A distribuição do texto acontece quando se dá o detalhamento das cadeias intertextuais, onde entra um tipo particular de discurso, momento em que especifica sua distribuição. Por último, o consumo do texto considera o texto com sentido, isto é, levando em conta as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Em outras palavras, é o convencioneamento dos vários dados em uma unidade coerente.

Para Fairclough (2001), os textos são resultantes das práticas discursivas. Sendo assim, as práticas discursivas serão interpretadas, a partir dos aspectos legitimados na sociedade via suas instituições sociais. Em outras palavras, instituições sociais retroalimentam-se das práticas discursivas para controlar e exercer seu poder. Para melhor compreensão desse processo exemplificamos, os inúmeros expedientes que incluem textos. No contexto educacional temos: os planos de aulas, os diários de classe, atas escolares, declarações, histórico escolar, cartazes pedagógicos, anúncios de cursos de formação, etc. Neste caso, a ADC poderá contemplar os tipos de enunciados presentes na fala dos representantes do poder, como se apresentam, se em tons de promessas, pedidos e/ou ameaças.

Poderá analisar também os recursos da coerência (harmonia entre fatos e ideias) e da intertextualidade, isto é, a “constituição de um texto com base em uma configuração de tipos de textos ou convenções discursivas e interdiscursividade ” (BATISTA JR, 2018, p.67).

A última categoria do processo discursivo trata da análise das práticas sociais, que diz respeito ao modo de fazer e agir das pessoas. As práticas sociais são analisadas pelo viés da ideologia traduzidos pelos sentidos, pressupostos e metáforas e pelo viés da hegemonia, aqui entendida como o domínio de alianças, agregação de coletivos subordinados e geração de consentimentos, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Assim, fica nítido que das práticas sociais resultam articulações entre seus elementos. A esse respeito, o conceito de articulação utilizado por Laclau e Mouffe (1985), aqui pode ser aplicado para definir as relações de poder, uma vez que, a hegemonia é vista como a manutenção dessas articulações entre os elementos sociais.

Claro está que o discurso é linguagem como forma de prática social, e não puramente individual ou situacional (BATISTA JR, 2018). Por tratar-se, na visão faircloughiana, de uma relação dialética, seu sentido é despido de neutralidade. Com efeito, o discurso age sobre o mundo e sobre os sujeitos, também sendo modo de representação; é moldado e restringido pela estrutura social, contribuindo para a constituição de suas dimensões. Por ser assim, o discurso

evidencia-se como um elemento social e histórico, revelando crenças, valores, rituais das instituições, o caráter ideológico e o poder.

1.5 Aspectos práticos: etapas do marco analítico da ADC

Para se estabelecer um trabalho de investigação social com bases teórico-metodológicas da ADC, adotaremos um protocolo de pesquisa modelado no conceito de apreciação crítica explicatória do teórico crítico Roy Bhaskar (BHASKAR, 1986; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Essa estrutura analítica permitirá compreender o movimento articulatório que acontece na vida social, conforme apresentou Melo (2005, p.311-312), e que reproduzimos abaixo:

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico;
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise: a) da rede de práticas no qual está inserido; b) das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão; c) do discurso (a semiose em si): i. Estrutura analítica: a ordem de discurso; ii. Análise interacional; iii. Análise interdiscursiva; iv. Análise linguística e semiótica;
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;
5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4)¹⁰. (MELO, 2005, p.311-312)

O modelo apresentado combina aspectos dialético-relacionais, relacionando obstáculos derivados do problema social com a possibilidade de superação dos mesmos. Esse movimento analítico é mostrado, a partir de cinco estágios.

O estágio (1) visa buscar o aspecto semiótico do problema social, ou seja, o problema social a ser desvelado deve estar inserido como algo que possa resultar em reflexividade àqueles que permanecem em estado subjugado e/ou em posição de desvantagem social; o estágio (2) trabalha na identificação dos obstáculos para que o problema social seja resolvido via análises: da rede de práticas das quais emerge o problema social, das relações entre a semiose do problema social e os demais elementos de prática, das relações da semiose com outros elementos dentro das práticas (estrutura ANALÍTICA, a ordem do discurso), análise interacional, análise interdiscursiva, e análise linguística e semiótica; o estágio (3) que se

¹⁰ A numeração entre parênteses compreende uma característica chave desse modelo de estrutura analítica da ADC, que considera elementos relacionais com elementos dialéticos. Assim, refletir criticamente sobre a análise pressupõe fazer relação entre o problema social com aspecto semiótico (1) e as possíveis maneiras de superação de seus obstáculos (4).

configura na análise social, considera se a ordem social (a rede de práticas) é em algum sentido, um problema ou não; no estágio (4) a explanação visa identificar maneiras possíveis de superar os obstáculos; por último, o estágio (5) que consiste no momento de refletir criticamente sobre a análise, dando contribuição para a emancipação social.

O problema social¹¹ identificado e que aqui apresentamos como foco de análise a ser discutido nessa dissertação, via caminho da ADC, diz respeito aos *possíveis impactos sobre o trabalho docente dos discursos vigentes acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação*. Sobre esses impactos, pensemos aqui nas mudanças sociais promovidas por esse discurso no contexto educacional. Essas mudanças têm ocorrido sob diversas formas: no contexto jurídico, quando outorga leis que englobam os discursos hegemônicos fixando-os como norteadores de uma política nacional, a exemplo da BNCC, Base Nacional Curricular para professores, Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e que refletem nas políticas estaduais e municipais, alterando os percursos e dinâmicas escolares.

No contexto discursivo, quando ressoa nas diversas instâncias educativas, transformando práticas pedagógicas. O contexto discursivo também altera o campo educacional quando este passa a adotar os termos empregados por organismos internacionais, mas que se sabem serem pertencentes dos campos administrativo, economicista e empresarial. Tomamos como exemplo os termos, produtividade, habilidades, competências, inovação, e formação, sobre esta última Laval (2019), diz ter se tornado o *leitmotiv* do discurso dominante e fortemente vem sendo incorporado no discurso do professor.

O reflexo ideológico dos discursos dos Organismos Internacionais¹² tem se projetado nas políticas de formação de professores com foco para as ideias de competências e habilidades, cujo objetivo consiste em relacionar produção e educação. Complementarmente, contam com um forte direcionamento para o uso das TDIC no contexto escolar, que se fortalece mediante políticas de investimento governamental em infraestrutura, programas, *hardwares* e *softwares*.

A esse respeito, a aquiescência dos organismos internacionais em forma de proposituras aliadas ao uso das TDIC representa formas de controle político sobre o trabalho docente visando

¹¹ É importante esclarecer que o problema social anunciado aqui, diz respeito a primeira etapa do marco analítico da ADC, portanto, diferenciando-se do problema de pesquisa investigado neste trabalho de dissertação.

¹² Conjugação de no mínimo três Estados-Nação, intitulados como países-membros, que exercem “função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal ” (GENTILI, 2001, p.29). O papel desses organismos consiste no fornecimento de empréstimos para países periféricos. Em contrapartida, atuam controlando economicamente, culturalmente e politicamente, estabelecendo condicionalidades na definição de políticas educacionais dos países periféricos.

à formação de alunos que se adequem, e consequentemente, atendam à lógica do capital. Paralelamente, presencia-se um discurso exaurido e de desgaste do trabalho docente, entretanto, o uso das TDIC é apresentado com um papel “salvacionista”, sem que se perceba que entre as exigências de uma nova realidade, que se quer transformadora para a educação, e a realidade vivida dentro das escolas por muitos professores, há um grande hiato.

Por este pressuposto, há de se pensar o lugar das TDIC nos discursos existentes nesses organismos internacionais, e sobretudo, no discurso orientador das políticas de educação. Essa conjuntura, na qual se inscreve o problema social, demonstra de um lado, uma dimensão ideológica que serve de base para sustentar os discursos favoráveis à globalização, à agenda neoliberal e à utilização das TDIC; do outro lado, um contexto, o da comunidade escolar com atores: gestores, pais, alunos, professores, imersos em uma situação de muitas expectativas geradas por uma sociedade industrializada e pela representação dada à educação pela lógica neoliberal.

Sobre esta representação Laval (2019), diz está relacionada à forte demanda social por educação na expectativa do melhor estudo e pela melhor instituição:

[...] muitas famílias, para prover os filhos de *competências* [discurso presente nas reformas educacionais] que consideram indispensáveis, entraram em disputa para coloca-los nas melhores escolas, nas melhores carreiras, nas melhores faculdades e universidades ou nas grandes escolas. No plano social, mais que um coroamento, a “boa educação” aparece como um *investimento*: frequentar uma boa instituição de ensino, escolher uma boa área, uma boa disciplina, tornou-se mais que nunca o fator essencial para o êxito escolar e a ascensão social. Toda a sociedade é levada a essa busca pelo melhor estudo e pela melhor instituição e a escola, mais que nunca, se torna um grande terreno de competição. (LAVAL, 2019, p.109) (grifos em itálico e texto entre colchetes da autora).

A conjuntura que envolve o problema social, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) deve resultar na reflexividade por parte daqueles que permanecem subjugados e/ou em posição de desvantagem social, para que assim haja a superação da realidade observada. Para efeito de nossa compreensão, pontuamos neste capítulo que a ADC enquanto método de pesquisa social científica, atua em diferentes frentes, uma delas, a abordagem sobre o capitalismo, preocupando-se em investigar o estudo da linguagem em uso. Em outras palavras, o uso diferenciado da linguagem no capitalismo.

Neste sentido, mostramos que linguagem e sociedade se relacionam por contextos específicos, produzindo discursos que são moldados na relação entre ideologia e poder. Por assim dizer, poder, ideologia, discurso e hegemonia são conceitos que estão imbricados e que

influenciaram as ideias de Fairclough, que num contexto mais amplo, leva-nos ao entendimento das propostas da ADC configuradas aqui como elementos da prática social que inclui uma atividade produtiva, meios de produção, relações e identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose.

Mostramos ainda, as categorias e etapas da ADC para a identificação e análise de um problema social presente na sociedade capitalista. Percebemos, então, que o problema social é mantido e sustenta-se por uma rede de práticas. A análise da rede de práticas demonstra o que está presente nos discursos e os reais motivos da não superação do problema social que assim se revela útil à manutenção da ordem hegemônica, do controle, portanto, do poder. A apresentação e discussão mais detalhada a respeito da rede de práticas será feita no capítulo a seguir, onde procuramos relacionar às TDIC, tema dessa dissertação, à medida que elas reproduzem formas de poder, controle e disciplina no exercício das práticas pedagógicas docentes.

2- ATORES DA PRODUÇÃO DISCURSIVA: A REDE DE PRÁTICAS.

O mercado como política alternativa ao monopólio público da educação dá muito claramente o tom da política educacional da década em todo o mundo ocidental”. (BALL, 2014, p.135)

Neste capítulo apresentamos, de modo geral, a constituição do processo de produção discursiva, a partir da rede de práticas e de como esse processo tem se incorporado à formação de um conjunto de ideologias e de conhecimentos que circulam como políticas educacionais no mundo e no Brasil. A recomendação advinda dos organismos internacionais, de ideologia neoliberal, é salientada pela lógica de mercado, tornando robusto o discurso econômico baseado no conhecimento e voltado para o lucro.

Segundo Laval (2019), as mudanças impostas à educação visam sujeitar a escola à razão econômica, em que a ideia de “homem flexível” e “trabalhador autônomo” será a referência de um novo ideal pedagógico. Segundo o autor, uma dupla transformação inclina-se a redefinir a articulação entre escola e economia, numa visão globalmente utilitarista, a saber: a forte concorrência dentro do espaço globalizado e o papel determinante da qualificação e do conhecimento. Sobre este aspecto, os organismos internacionais têm grande preponderância, uma vez que, incentivam esse ideal de escola, convertendo a competitividade como axioma dominante dos sistemas educacionais.

Convém lembrar que, historicamente, a escola sempre esteve atrelada, em maior ou menor proporção, com o mercado de trabalho, e é neste sentido que a educação é entendida como processo de produção submetida à lógica econômica. Assim, a escola é considerada como uma atividade utilitária com custo-benefício, assemelhando-se a uma mercadoria. O uso das novas tecnologias salienta-se como imperativo de adequação do ensino à modernidade, de modo a evitar o desperdício e a perda de tempo (LAVAL, 2019). Neste sentido, as TDIC cumprem um papel importante na construção dos discursos dos organismos internacionais: o de garantir o estímulo de uma variável importante – a produtividade do ensino.

Diante disso, ancorada na abordagem de Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003, 2005), demonstramos como o papel das TDIC e os destaques dados à educação, tem atribuições de cunho relevantes nas propostas e documentos desses organismos internacionais, com forte orientação no campo da recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1996)¹³. Cientes de que

¹³ Trata-se de “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p.259).

esses discursos hegemônicos se consolidam no campo educacional, queremos aqui examinar de que modo esses elóquios produzem e se reproduzem no trabalho docente, intercalados às transformações provocadas na sociedade, com o advento das TDIC.

Assim, vamos mostrar o percurso histórico-discursivo da ação ideológica e prática nas macro e micropolíticas da educação no Brasil, que remonta ao século passado até os dias atuais.

2.1 Antecedentes históricos do ideário neoliberal

É salutar o resgate da trilha histórica do ideário neoliberal que tem monopolizado e vem monopolizando seu discurso intensamente nas políticas e nas representações dos países ocidentais, a partir das décadas de 1970 e 1980. A esse respeito, Laval (2019, p.19) reflete: “O processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. Contudo, é desse modo que esses organismos internacionais têm reivindicado para si maior representatividade, impondo condicionalidades na governança global.

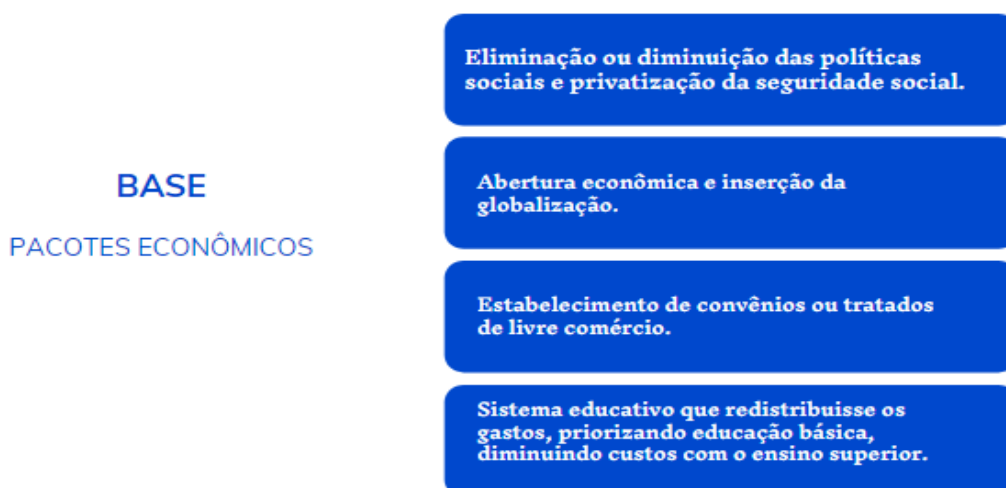
Originado nos EUA, o neoliberalismo fundamentou-se sobre o manto de que o Estado era ineficiente para interferir na economia e que o mercado funcionaria melhor sem restrição alguma, portanto livre de qualquer interferência. O fundamento tem maior lampejo, a partir dos anos de 1970 quando o discurso hegemônico afirma que o Estado de Bem-estar Social não deveria garantir mais os direitos mínimos de saúde, renda, seguridade social e educação aos cidadãos, para assim se ter o desenvolvimento econômico.

É nesse contexto de recessão que ganha impulso a ideologia neoliberal, reforçada ainda pelo argumento TINA da primeira ministra da Inglaterra Margareth Thatcher, o termo refere-se as iniciais da frase *There Is No Alternative*, ou seja, “não há alternativa” remetendo à ideia de que fora do contexto da globalização e do neoliberalismo não poderia haver alternativas. As ideias do neoliberalismo espriam-se no ocidente, mais precisamente, a partir do Consenso de Washington¹⁴ que preconiza políticas neoliberais nos países da América Latina, entre eles, o Brasil. (BATISTA, 1995). Então, sob esse contexto é que vamos presenciar a adoção de medidas que influenciarão as políticas de educação brasileira, a partir de 1990, resultando em reformas educativas, conforme mencionaremos no desenrolar deste capítulo.

¹⁴ Ocorrido em 1989 nos EUA, marcou o encontro de instituições como o FMI, BID e Banco Mundial que elaboraram um conjunto de medidas econômicas voltadas para uma globalização de mercados.

Na América Latina, o projeto neoliberal se consolida mediante a implementação dos chamados pacotes econômicos que trazem em sua base os seguintes ajustes estruturais, conforme apresentados na Figura 4, abaixo:

Figura 4 - Base de Implementação dos Pacotes Econômicos



Fonte: Elaboração da autora/2019.

No Brasil a adoção das medidas acordadas no Consenso de Washington é consolidada por todos os governos eleitos pós-redemocratização: Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018), e o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), sempre com ações no campo das políticas educacionais. Realçamos que muito embora a recomendação fosse de implantação das políticas neoliberais, com vistas à concessão de cooperação financeira externa, ainda assim, essas medidas acordadas apresentaram conjunturas diferenciadas em relação aos governos anunciados.

No governo Collor, por exemplo, as ações no campo das políticas educacionais¹⁵ vieram acompanhadas do desmonte do aparelho estatal federal, de certa forma, esse procedimento reestruturava produtivamente o capitalismo abalando, conseqüentemente, a área de assistência social. Em subsequência, o governo Itamar Franco, assume a presidência após renúncia do então

¹⁵ São ações de sua gestão o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995), e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991)

presidente Collor¹⁶, adotando uma postura de coalizão, buscando apoio dos partidos políticos. As diretrizes de seu governo para a área da educação materializaram-se no Plano Decenal de Educação para Todos (1993). De acordo com Saviane (2007), o referido Plano atende às determinações internacionais de obtenção de financiamento, vinculadas ao Banco Mundial.

O governo FHC foi marcado fortemente por forças de oposição¹⁷ que reclamavam por transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. Na sua gestão, foram mais contundentes as recomendações do Consenso de Washington, pois integravam seu *staff* de governo Paulo Renato de Souza (Ministro da Educação), Guiomar Namó de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação) e Cláudia Costin (Ministra da Administração e Reforma do Estado). Estes, atuaram em consultorias de agências que compõem o Banco Mundial. Assim, o governo FHC ficou caracterizado por políticas de desmontes dos serviços públicos e privatizações.

A gestão Lula mantém os compromissos assumidos pelo governo FHC¹⁸, principalmente, os acordos pactuados no período do neoliberalismo (LEHER, 2010). Ainda segundo Leher (2010), Lula ao integrar em sua equipe de governo nomes como o de Henrique Meirelles, ex-presidente do Banco de Boston, para assumir a presidência do Banco Central, e Antonio Palocci como Ministro da Fazenda, demonstrava fortes indícios de que continuaria a política implementada por FHC. No campo das políticas de educação, a nomeação de Cristovam Buarque para Ministro da Educação deixa esse cenário mais evidente, a partir da “concepção de que a educação superior deveria ser ampliada por meio da educação à distância, a lógica de controle por meio da avaliação e a adesão à agenda da OCDE/UNESCO” (LEHER, 2010, p.377).

Assim, tornava-se clara, a defesa de um sistema de ensino à distância como forma de expandir o número de vagas nas universidades públicas. A iniciativa tornava favorável o crescimento de “serviços educacionais” prescritos pelos organismos: Associação do Livre Comércio das Américas (ALCA) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Todavia, é importante salientar que a aderência das recomendações neoliberais nas políticas implementadas pelo governo Lula é controversa, pois segundo Pochmann¹⁹ (2016), o governo

¹⁶ Este episódio ocorreu em 29 de dezembro de 1992, motivado por denúncias de corrupção política culminando num processo de impugnação de mandato.

¹⁷ Constituíram-se como forças de oposição ao governo FHC o Movimento dos Sem-terra (MST) e o Partido dos Trabalhadores (PT).

¹⁸ Essa ação é materializada a partir de Carta-compromisso de Lula com o povo brasileiro.

¹⁹ Márcio Pochmann é professor do Instituto de Economia e pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, ambos da Unicamp.

Lula trilhou um percurso diferente do receituário neoliberal, demonstrando resultados antes não mostrados em termos de expansão econômica e justiça social, cuja redução da pobreza e da desigualdade de renda foram expressão inegável no Brasil. O governo Dilma Rousseff dá continuidade ao programa²⁰ de expansão educacional implementado no governo Lula da Silva, esse procedimento é reforçado mediante documento com treze diretrizes de governo, sendo quatro delas ligadas à educação.

No entanto, em seu segundo mandato, a visão de uma educação mais humanista vai cedendo espaço para um projeto de cunho classista. Em outras palavras, foi se perdendo a ideia de educação alinhada aos interesses de formação multilateral, politécnica, custeada pelo Estado, e sob o comando dos trabalhadores. Assim, Dilma Rousseff agrega em seu governo, grupos ligados às confederações patronais do Brasil e intelectuais orgânicos do capital, a exemplo de Kátia Abreu, representante do agronegócio, agricultura e pecuária do Brasil. Em relação ao compromisso com a formação da sociedade brasileira seu discurso em tom de promessa foi canalizado para o trabalho de jovens, em estímulo para o aumento da competitividade da economia. No entanto, o contexto econômico era desanimador, de recessão e de cortes no orçamento. Então sob esse contexto, as políticas neoliberais estabeleceram-se com mais força, principalmente, com a interrupção do seu governo em 2016²¹ (MIRANDA, 2015).

Michel Temer assume o governo após o *impeachment* adotando as medidas neoliberais, ou seja, aniquilando o papel do Estado, nulificando políticas sociais. De acordo com Amaral (2017), essa iniciativa não deixa de ser uma retomada das ações preconizadas pelo Consenso de Washington, ou seja, com recomendações aos processos de privatizações, abertura de mercado às empresas estrangeiras e aprovação de reformas como a trabalhista e da previdência. No campo das políticas educacionais, a ação é mais agressiva, com vistas ao ingresso por meio de um acordo internacional à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de permitir a livre movimentação de capitais e serviços, integrando-se dessa maneira às normas do mercado global, Temer assinala à aprovação da Proposta de Emenda à Constituição de número 241, ou seja, a PEC 241²².

²⁰ O Programa refere-se a expansão do ensino superior que anunciava a criação de universidades e *campi* universitários (BRASIL, 2011).

²¹ O processo de impeachment de Dilma Rousseff foi instaurado pelo Senado Federal sob o entendimento de que haviam indícios de ações de crime de responsabilidade fiscal.

²² Na Câmara dos Deputados PEC 241 e de número 55 no Senado Federal, tornando-se a EC 95, de 15 de dezembro de 2016 (AMARAL, 2017).

A referida PEC estabelece um novo regime fiscal congelando por 20 anos os gastos com educação e saúde, ficando assim “limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p.6). As ações neoliberais praticadas por Temer, deixam o terreno fértil à continuidade do governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018. Com discurso ultraneoliberal, tem mostrado forte oposição às liberdades democráticas, direitos de minorias e organização de trabalhadores. Na educação, suas ações priorizam as determinações do Consenso de Washington, ou seja, ações marcadas por privatizações, cortes de gastos, defesa do ensino à distância, implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no governo Temer, e estímulo ao empreendedorismo.

O interessante é que a formulação dos planos e programas dos governos citados sempre vem acompanhada dos discursos dos organismos internacionais, pronunciados em fóruns e conferências mundiais de educação, sob influência de orientações do Banco Mundial, que a partir daí, passam a indicar prioridades e recomendações às políticas educacionais.

Demonstra-se disso a importância e o papel dessas organizações internacionais dentro da rede de práticas, pois, para além de representar força ideológica e financeira, representam também cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica. Essa representação remonta, conforme dissemos, de um contexto de transformações na relação entre Estado e sociedade, a partir das décadas de 1980/1990 que ganhando força impulsiona o terceiro setor, aumentando de forma muito rápida o surgimento das ONGs, associações, fundações. Conforme destaca Martins (2016):

Esses e outros organismos internacionais representam um importante papel para os grupos dominantes locais. Há vários anos observa-se que estas agências vêm atuando como **intelectuais orgânicos coletivos**, pois: mobilizam setores, **promovem parcerias**, exercem influência e pressões sobre os governos no sentido de reformar as políticas educacionais, **incorporando outros sujeitos** nos processos decisórios, **sobretudo os setores empresariais**. (MARTINS, 2016, p.28) (grifos meus).

É fruto desse contexto as reformas no sistema educacional, elas são parte do sistema estratégico de projeção dos organismos internacionais, principalmente, num contexto de crescimento econômico brasileiro, ou seja, de seu recente protagonismo como potência emergente na economia mundial (MARTINS, 2013). Essa condição atrai a atenção do capital internacional que passa a alocar recursos que garantam as condições de funcionamento

adequadas à obtenção do lucro, investindo em infraestrutura e melhorando a qualidade da educação – entendida como um dos ecossistemas da produção. (FREITAS, 2011).

Em 2006, o Brasil passa a integrar o BRIC²³, sigla das iniciais que identificam quatro países emergentes Brasil, Rússia, Índia e China. Posteriormente, com a entrada da África do Sul, passou a denominar-se BRICS. Como integrante, o Brasil passa a ter suas taxas de crescimento do seu Produto Interno Bruto (PIB) e produção, acompanhadas por instituições financeiras e grupos econômicos internacionais.

De acordo com Martins (2013, p.27), “segundo a análise da Goldman Sachs, os índices de crescimento e a produtividade brasileira não acompanham as taxas dos outros integrantes BRICS devido às deficiências na qualidade do ensino”. O incitamento das inovações tecnológicas ladeado ao grande número de desemprego entre os jovens no Brasil, corrobora para a intensificação de políticas de investimentos mais audaciosas na educação, por parte do Banco mundial. Em outras palavras, a estratégia para o setor da educação 2020 do Banco mundial estabelece o objetivo de alcançar aprendizagem[*educação*] para todos.²⁴ Cooperam para a efetivação dessa estratégia o Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Estado, sociedade civil e atuação do setor empresarial.

O chamado à organização empresarial nas esferas governamentais, sobretudo, nas políticas de educação, não é recente, mas remete-nos ao século XIX, quando o desenvolvimento industrial é impulsionado à educação técnico-profissionalizante. Os centros de formação profissional, os chamados “5s” também são um exemplo da parceria do setor empresarial com o poder público (LUZ, 2009). Mas, esse contexto de parceria tem se ampliado, os grupos empresariais vêm conquistando de forma veemente, um novo espaço de participação, “o da construção de um projeto político educacional para o País, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo” (KRAWZCYK, 2009, p.24).

Contribui à solidificação do terreno aos grupos empresariais, a reforma do Estado implementada no governo de FHC em 1995, isto porque, a reorganização da atuação estatal permitirá novas relações engendradas pelo processo de terceirização, que possibilitará a

²³ A sigla BRIC foi introduzida em 2001 por Jim O’Neill, do Goldman Sachs, um dos maiores bancos de investimento de Wall Street, para descrever o rápido crescimento econômico do Brasil, Rússia, Índia e China (The Economist, 2010).

²⁴ ©2011 Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial 1818 H Street NW Washington DC 20433L

constituição de parcerias com a sociedade civil e suas organizações. Então, esse precedente histórico estabelece o fundamento que permitirá as reformas educacionais no governo Lula, a partir de 2003. Desse modo, passamos a compreender melhor o gerenciamento desses grupos convergindo com outras forças sociais, “tecendo os fios” no interior da rede de práticas, estabelecendo pactos, influenciando e reordenando as políticas públicas de educação. Para ilustrar a discussão, apresentamos na Figura 5 alguns dos principais atores sociais que integram a rede de práticas dos discursos hegemônicos acerca do uso das TDIC na educação.

Figura 5 – Rede de Práticas



Fonte: Elaboração da autora, 2019

Como se pode observar, o horizonte apresenta-se com algumas organizações internacionais mais representativas, dando ênfase também às organizações nacionais de cunho intergovernamentais e não-governamentais, e empresas de capital privado, sobressaindo, como grupos de interesses que se mobilizam dentro dessas organizações, reverberando daí práticas

discursivas hegemônicas a favor da governança global e local, a partir de instruções de normas, resoluções, decretos, portarias regras, recomendações e procedimentos, servindo de regulação e formas de controle da política educacional brasileira. No seu conjunto esses grupos hegemônicos se afirmam, se sustentam e se mantem no poder.

Dentre a ampla rede de práticas, escolhemos para nossa abordagem falar da atuação da Unesco (Organismo Internacional), Ministério da Educação (MEC), como representação do governo federal, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNIDIME), como representação das instâncias governamentais, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB - associação sem fins lucrativos) e o Google (empresa privada). A escolha desses atores é motivada pela constatação em seus discursos à defesa do uso das TDIC como estratégia de democratização e acesso ao ensino. Outro motivo, é a influência de seus discursos nas reformas educacionais, de tendências mundiais, reflexo do neoliberalismo que provoca alterações na relação sociedade e Estado. Esses atores também são partes atuantes da rede de sócio-fundadores e principais entidades de pertencimento do Movimento “Todos pela Educação”.

2.2 A compleição do discurso hegemônico nas políticas de educação brasileira

A Unesco é uma agência internacional, cooperadora das estratégias mundiais para a educação, e como tal, intervencionista, ditando instruções às políticas nacionais de educação. Isso é possível, mediante a produção de estudos e relatórios que versam sobre a educação na América Latina, sobretudo, no Brasil. Resulta desses documentos propostas gerenciais e pedagógicas, instruções, critérios de comparação, e conteúdos apropriados às competências exigidas pelo mercado. (LAVAL, 2019).

Dentro da cátedra educação, por exemplo, os estudos da Unesco focalizam a aprendizagem, dando ênfase a mesma estratégia capitaneada pelo Banco Mundial, intitulada “estratégia 2020” com objetivo de atingir “Educação para todos”. Como coadjuvante dessa estratégia, o marco regulatório das ações de representatividade da Unesco no Brasil na esfera da educação é fortalecido mediante acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil²⁵, e através da assinatura do primeiro plano de trabalho com o MEC, o qual consiste

²⁵ O acordo foi assinado em 1992, sob a égide da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada e aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990)

no auxílio à decisão do Governo em elaborar o “Plano Decenal de Educação para Todos (1994 – 2003)”²⁶, tendo sua aprovação no ano de 1993, na gestão do presidente Itamar Franco.

Esse marco regulatório não se define de forma despretensiosa, antes é estimulado pelo cumprimento dos princípios, metas e objetivos da Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”, estabelecidos em Jomtien/Tailândia (1990), se espalhando por toda a década. A influência do discurso proclamado em Jomtien, portanto, suscitou um imenso debate, culminando em ações no Brasil, como a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994. Nessa conferência foram definidas, por exemplo, as metas incorporadas e aprovadas no Plano Decenal de Educação para Todos.

Todavia, o cumprimento e até mesmo a superação das metas definidas só foram viabilizados em 1995 no governo de FHC, mediante a criação de instrumentos legais como a Emenda Constitucional nº 14 que expressa o regime de colaboração e responsabilidades entre União, Estados e Municípios e institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Outro dispositivo criado visando assegurar o alcance das metas assumidas para os próximos dez anos, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.396/96, e no bojo da LDB sistematiza-se as diretrizes para o Plano Nacional da Educação (PNE). Em suma, os dispositivos legais universalizam o ensino obrigatório tornando-o prioridade da política educacional.

Na sequência do percurso histórico, em 2000 no Fórum mundial em Dakar/Senegal, foi pactuado o “Plano Dakar em Ação”. O plano, considerando a heterogeneidade dos países, indicava a elaboração de Planos Nacionais de Educação (PNE) específicos (MARTINS, 2013). Novamente como coadjuvadora de pactos firmados, a Unesco trabalha para o cumprimento de metas de qualidade, equidade e acesso à educação básica a serem alcançadas até o ano de 2015, elaborando uma agenda do desenvolvimento com indicadores de desempenho, de médio prazo, para o cumprimento de suas metas (UNESCO, 2000). No Brasil, alinhando-se aos compromissos reafirmados em Dakar, e em Porto Alegre/RS, por ocasião do I Fórum Mundial de Educação é sancionado em 2001 o PNE (2001 – 2010), o referido plano estabelece a criação de planos decenais estaduais e municipais de educação para todos.

À semelhança do slogan do Programa “Educação para todos”, objetivo estratégico do Banco mundial, é lançado no Brasil em 2006, o Movimento “Todos pela Educação”, não se trata de uma mera coincidência. A Unesco encontra-se no rol dos sócio-fundadores desse

²⁶ O referido plano foi assinado em 1993 com base no Acordo Geral de 1981 – Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Unesco.

Movimento, cumprindo seu papel, que é o de mobilizar setores, promover parcerias, exercer influência e pressões sobre os governos, no sentido de reformar as políticas educacionais, incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo, os setores empresariais. Fortalecendo assim a relação entre mercado e produção (MARTINS,2013).

Para acompanhar o processo de consolidação das metas e estratégias que promovam o “Educação para Todos”, linha mestra do discurso, a Unesco com apoio financeiro de governos, agências multilaterais e fundações privadas, publica anualmente os chamados Relatórios de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM). O relatório monitora e analisa políticas sobre questões de desigualdade, emprego e renda, gênero, ensino e aprendizagem, conflitos, alfabetização, cuidados e educação da primeira infância. Desde 2002 já foram produzidos 15 relatórios, conforme apresentamos no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Relatórios de Monitoramento Global da Educação

ANO	RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO
2019	Migração, deslocamento e educação: construindo pontes, não muros
2017/8	Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos
2016	Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos
2015	Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios
2013/4	Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos
2012	Juventude e habilidades: colocando a educação em ação
2011	A crise oculta: conflitos armados e educação
2010	Alcançar os marginalizados
2009	Superando a desigualdade: por que a governança é importante
2008	Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?
2007	Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância
2006	Alfabetização para a vida
2005	Educação para Todos: o imperativo da qualidade
2003/4	Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade
2002	Educação para Todos: o mundo está no rumo certo

Fonte: Elaborado pela autora com informações do site da Unesco (www.unesco.org)

No seu conjunto, esses relatórios traduzem a prática discursiva desse organismo internacional determinando a lógica do mercado na educação, sobretudo, por meio das TDIC.

Destacamos aqui o relatório “Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios, de 2015”, o referido documento faz um compêndio das conquistas do passado e reflete sobre os desafios do futuro, inclusive, com a implementação de uma agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015. De acordo com este relatório, a agenda pós-2015 oferece oportunidade para que seja alcançada maior escala de reforma e ação em âmbito nacional.

Importante ressaltar que o marco de Dakar enfatizou ainda o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o relatório “Educação Para Todos”. Por este motivo, os objetivos de desenvolvimento do milênio tornaram-se dominantes à agenda pós-2015, mediante “o uso das TIC como forma de ajudar a promover ambientes de alfabetização mais fortes” (2015, p.32); e a “criação de ambientes escolares centrados nos alunos” (2015, p.43). Neste sentido, a recomendação é de que esses ambientes sejam criados com a adequação estratégica de professores às realidades locais. As recomendações trazidas no relatório em questão são ancoradas sob os pretextos da aquisição de habilidades para a vida e trabalho entre jovens e adultos; e o investimento na qualidade da educação.

Destacamos também, o relatório “Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos (2017/8)”, que traz como foco a responsabilização²⁷ dos sistemas educacionais globais. Para a Unesco, a educação é uma responsabilidade compartilhada, portanto, para o cumprimento de objetivos de desenvolvimento sustentável à educação - estabelecidos no Fórum de Dakar - governos, escolas, professores devem desempenhar papel de liderança. No que compete aos professores, o relatório expõe que sua principal responsabilidade é oferecer um ensino de qualidade, mas que pressões crescentes à sua atividade têm afetado o exercício dessa responsabilidade. Dentre estas pressões, estão: desmotivação por baixos salários, absenteísmo, falta de habilidades para avaliar o desempenho dos estudantes, etc.

Para a Unesco, a responsabilização na educação começa com os governos, que têm o dever precípua de garantir o direito à educação. O relatório em questão apresenta recomendações para ajudar os governos a projetar e implementar sistemas sólidos de responsabilização, e orienta também à atuação das “organizações da sociedade civil e comunidade internacional, em favor da garantia do direito à educação, inclusive, para torná-lo sujeito à jurisdição nos marcos legais nacionais”. (RELATÓRIO GEM; 2017/8; p.60).

²⁷ Na visão da Unesco, entende-se como um processo que abrange as seguintes dimensões: responsabilidades claramente definidas; obrigação de fornecer explicações de como as responsabilidades foram cumpridas; e justificativas legais, políticas, sociais ou morais dessa obrigação de prestar contas.

Segundo Laval (2019), a questão da responsabilização compartilhada está relacionada com as transformações do sistema econômico e político dominante que vem homogeneizando seu discurso, nos percursos da educação, através de políticas reformadoras no sistema educacional, pregando novos objetivos e constituindo novas identidades. São exemplos disso, os discursos que recomendam habilidades, competências, formação, flexibilidade, inovação, tecnologias de informação e comunicação, qualidade e responsabilização. Estes, derivam dos acordos firmados nas conferências mundiais e que acabam por influenciar a política educacional, sendo incorporadas nos documentos oficiais que regem a educação brasileira e os interesses do mercado.

Como dissemos, em Dakar participantes da Cúpula Mundial de Educação, comprometeram-se a alcançar os objetivos e as metas de “Educação Para Todos” para cada cidadão e cada sociedade. E entre esses compromissos está o de fomentar o uso das TDIC (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS 2000-2015). Partindo desse pressuposto, as ações da Cátedra de Comunicação e Informação da Unesco, orientam-se mediante três objetivos:

Promover a liberdade de expressão e de imprensa, bem como o direito à informação; estimular o desenvolvimento de meios de comunicação livres, plurais e independentes, fortalecendo, assim, a diversidade, a proteção dos direitos humanos e a boa governança; e sedimentar os pilares da sociedade do conhecimento, sobretudo pelo acesso universal a informação, **com foco nas tecnologias de informação e comunicação (TIC)**. (SITE DA UNESCO, 2017) (grifo meu).

Esses objetivos visam o enfrentamento dos desafios como o desenvolvimento tecnológico, que segundo os estudos e relatórios de monitoramento da Unesco²⁸ apresenta-se “em uma escala e uma rapidez sem precedentes na história da humanidade”; outro desafio a ser enfrentado é a superação da taxa de desemprego entre os jovens, resultado da desaceleração da economia nas décadas passadas, produzindo desigualdades. A prática discursiva da Unesco levanta problemas de enorme gravidade no mundo, como o desemprego, sem, contudo, colocá-la no contexto de contradições do capitalismo que produz e reproduz desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Neste sentido, a Unesco no Brasil concentra as suas ações em projetos, programas e debates centrados nas relações entre as **TDIC e Educação**, visando assegurar que todos os jovens adquiram habilidades para a aprendizagem, mas sobretudo, que os qualifiquem enquanto

²⁸ www.unesco.org/representaçãodaunesconobrasil/programainformaçãooparatodos/2017. Acesso em 17/12/2019, às 16h.

mão de obra, intencionando com isso, a competitividade e o crescimento da economia global. Em suma, seus esforços são aplicados na formação para a aprendizagem e para o mundo do trabalho. A questão do uso das tecnologias, na concepção da Unesco, envolve a qualidade do ensino e aprendizagem, habilidades e espaço para os jovens no mercado, perpassando pelo desenvolvimento e formação do professor.

Reforça esse discurso o relatório de monitoramento global 2013/2014 “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos”, “destacando o uso das tecnologias da informação e da comunicação e suas possibilidades de inscrição no processo escolar para o alcance das competências digitais” (UNESCO, 2017, p. 172). Sobre o alcance de competências apregoadas no discurso da Unesco, Laval (2019), assim reflete:

No contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência da eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores. (LAVAL, 2019, p.77).

A asserção acima apraz a doutrina do capital humano, defendendo que o trabalhador deva armar-se de conhecimentos e competências durante toda a vida, uma vez que, a acumulação do capital depende da capacidade de inovação e da formação da mão de obra. Neste sentido, no relatório “Alfabetização midiática e informacional, currículo para formação de professores” (2013), a informação e o conhecimento são vistos como uma necessidade de expansão do movimento da educação. Nesse movimento de expansão e transformação, os professores são incorporados como os principais agentes de mudança.

Dessa forma, a Unesco projeta o “Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores”, e o faz com vistas à integração no sistema formal de educação, lançando assim um processo dinamizador que deve alcançar e capacitar milhões de jovens. O documento inclui duas partes: a primeira inclui, Matriz Curricular e de Competências em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), com uma visão geral do raciocínio que orienta o currículo, seu desenho e seus temas principais; a segunda parte apresenta os Módulos Centrais e os Módulos Complementares do Currículo (UNESCO, 2013).

Neste sentido, o documento da Unesco está direcionado para instruir, formar competências e habilidades diretamente voltadas à utilização das tecnologias no fazer docente, e conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem para o mercado. Dessa forma, o controle, a disciplina e a dominação são determinações dessa prática discursiva

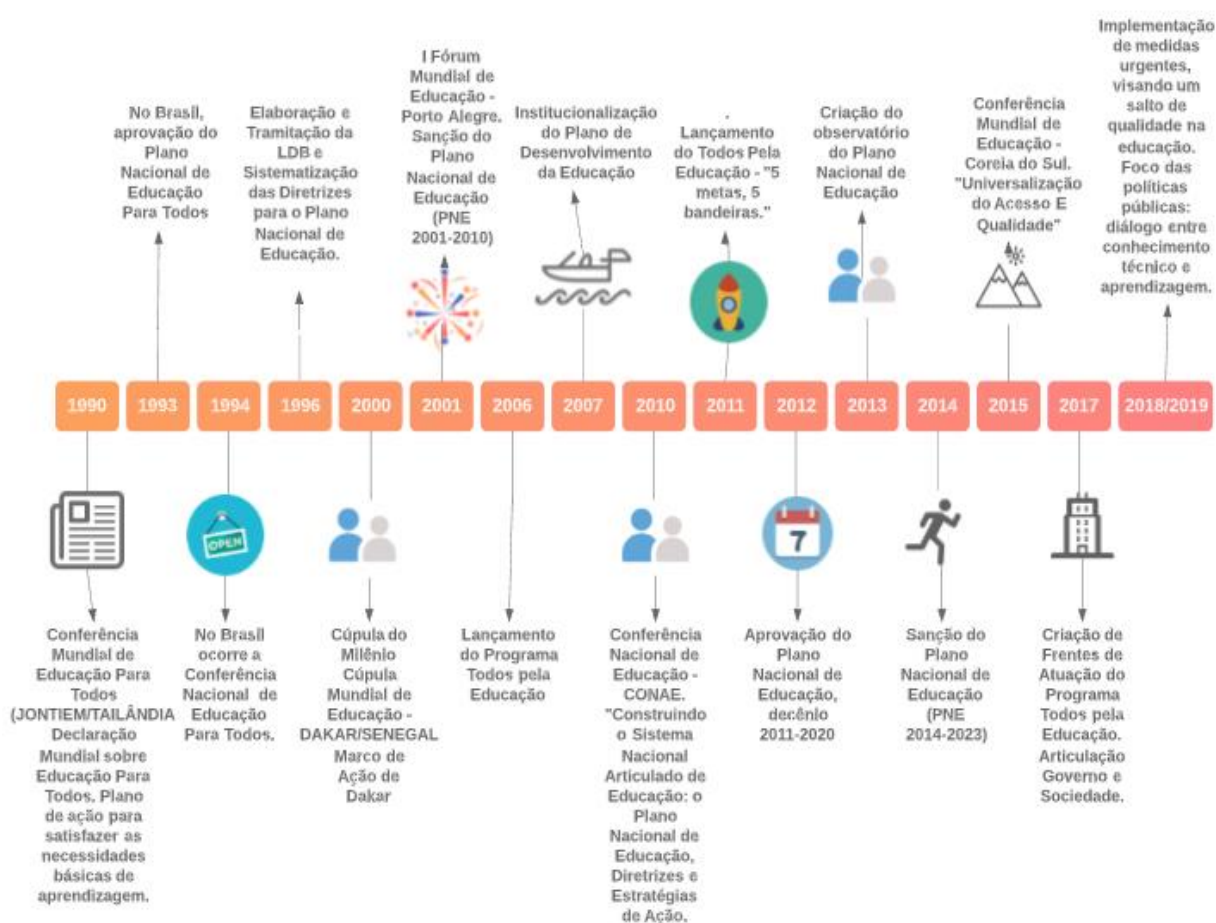
homogeneizadora que é produzida e reproduzida entre os docentes. Estes, ao assumirem suas práticas pedagógicas como instrumentos para o mercado de trabalho, perdem sua autonomia, e seu fazer intelectual é direcionado para uma certa profissionalização do ensino que se mostra reprodutora de normativas de gestão da educação e sem críticas (TARDIF; LESSARD, 2014). Mais uma vez os discursos da rede de práticas são reforçados mediante publicação constante de sua cátedra Comunicação e Informação, que versa sobre formação de habilidades em tecnologia e treinamento de professores para o desempenho de suas atribuições na formação de alunos, como ora citamos:

Os professores na ativa precisam adquirir a **competência** que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são **habilidades** necessárias no repertório de qualquer profissional docente. Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. 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 (UNESCO, 2017) (grifos meus).

Discursos como este vêm sendo (re)produzidos e acomodados a novos contextos, incorporando novas demandas docentes, apresentando um novo perfil ao sistema educacional, que se pretende reformador e inovador. Contudo, desconsiderando axiomas do contexto escolar público que depõe contra a eficácia da incorporação e uso das TDIC por professores, citamos como exemplo: a ausência de recursos pessoal e financeiro, ausência também de escolas e salas de aulas equipadas com recursos tecnológicos, de modo a fazer funcionar o uso das tecnologias no espaço escolar. Ainda assim, o discurso da Unesco torna-se possível mediante a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica das reformas de políticas educacionais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica, ensino médio e formação de professores (LAVAL, 2019).

Visando mostrar o percurso macroestratégico do “Educação Para Todos”, elaboramos a Figura 6, ressaltando a linha de tempo de ações estratégicas para a educação em níveis global e local, nos períodos de 1990 até o momento atual. Dessa forma, conseguiremos avistar a influência, do discurso hegemônico, no cenário das políticas educacionais brasileira:

Figura 6 - Marco Global “Educação Para Todos” no Cenário Educacional Brasileiro.



Fonte: Elaboração da autora, 2019

2.2.1 A atuação estratégica do Ministério da Educação

Com compromissos assinados com a Unesco, o MEC estrategicamente colocará em prática no Brasil as determinações acordadas mediante a formulação de Programas e Projetos. Respondendo, portanto, aos interesses dos grupos hegemônicos que compõem a rede de práticas. O MEC trata-se de um órgão da administração federal direta, cuja área de competência é a política nacional de educação. Sua atuação incide na promoção de um ensino de qualidade com ações e programas que reforçam uma visão sistêmica de educação, mediante operações integradas entre os diversos setores da sociedade civil.

A Secretaria de Educação Básica (SEB), é o setor responsável pela formulação de políticas para a educação infantil, ensinos fundamental e médio. O desenvolvimento de suas atividades acontece de forma articulada aos sistemas de ensino dos entes federados e através da

participação social. As ações compreendem melhoria da qualidade das aprendizagens e da valorização e qualificação docente. Com o objetivo de tornar o Brasil, referência em educação básica na América Latina até 2030, os programas e ações do MEC perseguem objetivos estratégicos registrados e confirmados no Compromisso Nacional pela Educação Básica em 2019. O compromisso é assumido em parceria com o CONSED e UNDIME, apresentando como objetivos estratégicos:

Implementar políticas de Estado para melhoria da qualidade da Educação Básica, com foco em acesso, permanência, aprendizagem e equidade;
Implementar política de Estado para valorização e qualificação dos docentes e demais profissionais da educação. (BRASIL, 2019)

O cumprimento desses objetivos é materializado, a partir de três programas: Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), Programa de apoio à implementação da BNCC (ProBNCC) e Programa de formação docente (inicial e continuada).

O Programa de Inovação Educação Conectada foi instituído em 2017 com o propósito de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. O ProBNCC é o programa cujo intento é apoiar as secretarias estaduais e municipais de educação no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. Quanto à formação docente, o programa prevê a formação continuada de professores em serviço, alinhadas aos novos marcos regulatórios da educação básica, em especial, a BNCC, os Referenciais da Formação Docente e o Novo Ensino Médio.

Reitero que as estratégias do MEC para a melhoria da qualidade de ensino são traduzidas pela universalização do acesso à internet e pela formação docente, projetadas no documento oficial, a BNCC, respondem, portanto, aos interesses dos grupos hegemônicos que compõem a rede de práticas acima destacados. Como forma de sedimentar aquele discurso voltado ao mercado de trabalho, criam-se ou alteram-se normas (LAVAL, 2019), e a aprovação das novas diretrizes curriculares para formação de professores, pelo CNE²⁹ é um exemplo disso. Dentre os fundamentos pedagógicos exigidos aos cursos de formação inicial de professores da

²⁹ Trata-se da Resolução aprovada no Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional da Educação (CNE), no dia 07/11/2019. A Resolução Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

educação básica, destaco a relação com o uso das TDIC, expressos nos incisos dois (II) e quatro (IV), Art.8º, capítulo III:

II - Compromisso com metodologias inovadoras e outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas numa abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

IV- Emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com aquelas previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (BRASIL,2019)

Para o cumprimento desses fundamentos pedagógicos espera-se que a formação docente desenvolva determinadas competências gerais e específicas e habilidades já expressas na BNCC e que fazem alusão ao uso das tecnologias. No que diz respeito às competências específicas, as novas diretrizes apresentam como dimensão da prática profissional que o professor planeje ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, e essas devem estar voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mercado. Diante disso, deverá desenvolver as seguintes habilidades:

Fazer curadoria, utilizar e criar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à sua prática pedagógica para que possam potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e que estimule uma atitude investigativa. (BRASIL,2019)

As práticas discursivas que se evidenciam nos programas e ações do MEC fortalecem a necessidade da reformulação do ensino, de acordo com a lógica das competências apropriadas ao mercado, incidindo em valores comportamentais e capacidade de ação (LAVAL, 2019). Confirma essa asserção, a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que institui o novo ensino médio, a referida Lei faz alterações significativas na LDB, conforme expresso em seu Caput:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017)

As alterações na LDB, mediante o acréscimo de alguns artigos, oficializam o discurso hegemônico das competências e habilidades, propondo que cada sistema de ensino esteja harmonizado à BNCC. Fortalece esse discurso, e consequentemente, a ação, a iniciativa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA³⁰. Mundialmente, o Programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE. No Brasil, a coordenação é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O PISA, busca averiguar se estudantes conseguem pôr em prática o conhecimento adquirido na escola. Ele abrange as áreas de ciências, leitura, matemática e alguns tópicos inovadores, como a resolução colaborativa de problemas e o letramento financeiro. Assim, a definição dos objetivos de aprendizagem do Ensino Médio brasileiro, mediante áreas do conhecimento, focando, sobretudo, em linguagens e matemática, é um exemplo de como os elóquios produzidos pela OCDE, através do PISA, direcionam comportamentos e ações, materializados no currículo dos sistemas educacionais. Com o PISA o controle e o poder emanados da rede de práticas garantem sua eficácia.

São aliadas do MEC para a concretização de seus programas e ações junto aos Estados e municípios brasileiros, a UNDIME e o CONSED. A pauta da UNDIME é a educação pública e está em constante articulação com os governos, sindicatos, confederações, associações, organizações não governamentais, e outras instituições que tem interesse por processos educacionais. Integrada a mais de duzentas organizações e estabelecendo relações com as três esferas do poder público: executivo, legislativo e judiciário, sua atuação é legitimada para o provimento de formulações, promoções e acompanhamentos das políticas nacionais de educação.

Constituída por Dirigentes Municipais da Educação (DME), suas deliberações são tomadas em instâncias como: fórum nacional, conselho nacional de representantes, diretoria executiva e conselho fiscal. Há seccionais da UNDIME nas cinco (5) regiões do país, que trabalham de forma integrada, em consonância aos princípios e diretrizes da UNDIME nacional.

Neste sentido, a missão da UNDIME é mobilizar dirigentes municipais de educação em prol da defesa a uma educação pública e com qualidade social. Entre os princípios que defende está a visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os municípios, Estados e a União. Sua linha de tempo, que se inicia com sua organização em

³⁰ PISA - Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada em estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Acesso em: 24/02/2020, às 10:30h

1986 até 2017, ressalta a importância de ações que viabilizaram discussões sobre temas importantes como: financiamento e qualidade da educação, formação dos profissionais, legislação educacional, administração e gestão municipal.

Essas discussões se manifestam em âmbito maior, isto é, através das políticas nacionais de educação, e são trazidas às diferentes esferas locais (seccionais), como forma de reorganização das suas demandas, a partir da realização de fóruns nacionais, seminários, encontros. Mostramos no Quadro 3 abaixo, a partir de 2009 até 2017 os temas discutidos em âmbito nacional:

Quadro 3 – Temas Discutidos em Âmbito Nacional

ANO	TEMAS DE DISCUSSÃO DA UNDIME
2009	Defesa da educação
2010	Formação de gestores
2011	Debate sobre o PNE
2014	Fortalecimento da gestão do PNE
2015	Planos decenais de educação
2016	Discussão da BNCC
2017	Homologação da BNCC

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Os discursos mobilizados nos fóruns nacionais fortalecem institucionalmente a UNDIME nacionalmente, mediante a introdução da questão da municipalização no debate educacional, a descentralização dos recursos e a definição de competências das esferas do ensino. No tocante à discussão e homologação da BNCC, a UNDIME atuou dando apoio institucional ao Movimento pela Base Nacional Comum, grupo não-governamental criado em 2013 em parceria com entidades, organizações e pessoas físicas, acreditando que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da educação no país.

Atualmente, sua mobilização tem destacado a chegada da BNCC às escolas e a importância da participação de todos no planejamento para este ano de 2020, cujo foco é a formação dos professores. Neste sentido, sua estratégia tem sido a de orientar diretores e coordenadores pedagógicos à concretização das etapas (formação continuada e planejamento pedagógico) que possibilitem que a BNCC e os novos currículos cheguem à sala de aula.

A UNDIME possui ações e projetos voltados à educação, dentre eles, destaco o “Prêmio Professores do Brasil” em parceria com o MEC e instituições parceiras (Itaú social, Instituto

Natura, Fundação Lemann, Unicef, Fundação Santilanna, etc.) que visa reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem de forma relevante para a qualidade da educação no Brasil. Neste sentido, se entendemos que o foco dos discursos já apresentados na rede de práticas pauta-se na “qualidade da educação”, então há de se reconhecer que o prêmio em questão vem reforçar esse enunciado. A premiação torna-se uma ação prática da eficácia da lógica da educação para o mercado, onde o professor é o agente responsável pela sedimentação da ideologia, que os controla e os domina.

Com o mesmo posicionamento, o CONSED promove a integração das redes estaduais de ensino nos processos de decisão das políticas nacionais de educação. Suas principais frentes de trabalho são: a avaliação, regime de colaboração, currículo, o novo ensino médio, financiamento, gestão escolar, formação continuada, comunicação e engajamento, inovação e tecnologia. Essas ações, atualmente, vêm convergindo à implementação da BNCC nas escolas, procedimento que envolve governo e comunidade escolar. Neste sentido, o CONSED tem convocado gestores estaduais para o debate acerca desse tema.³¹

Em relação a frente de trabalho inovação e tecnologia, seu contexto de criação admite um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado das demandas do mundo contemporâneo e do perfil que se espera do aluno do século XXI. Para transformar essa realidade, o CONSED, em parceria com o CIEB, *Omidyar* (empresa privada) e Fundação Lemann, planeja o uso das tecnologias com foco na aprendizagem dos alunos, integrando metodologias de ensino eficazes, promovendo uma educação de qualidade.

Para isso, mobiliza secretários de educação em favor da tecnologia na educação, mediante acesso à internet em todas as escolas brasileiras. Recomenda criação de núcleos de inovação e tecnologia nas secretarias estaduais de educação, e cursos para líderes de inovação dessas áreas. Os objetivos são:

Promover a cultura da inovação na escola pública; estimular a criação de políticas de inovação e adoção de tecnologias na educação; promover o alinhamento entre as demandas educacionais e soluções tecnológicas; e fortalecer a capacidade de inovação de gestores e equipes das secretarias estaduais e municipais. (CONSED, 2019).

Para o cumprimento desses objetivos, alianças se formam entre instâncias que representam o Estado (MEC, CONSED, UNDIME) em simbiose com os diversos segmentos

³¹ O Consed entre os dias 12 e 13/02/2020 sediou em Recife sua primeira Reunião ordinária. Na pauta de discussão estava temas relevantes para o desenvolvimento da Educação Básica.

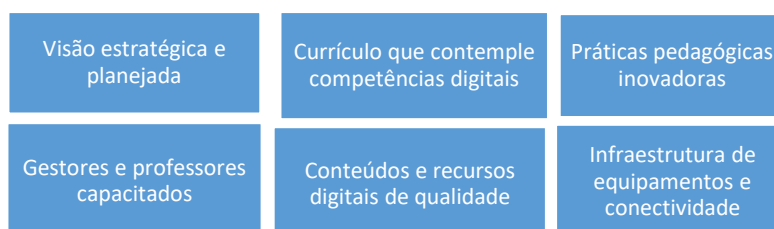
da sociedade, dentre eles, o CIEB. As ações acontecem na forma de projetos, programas, e atividades, com objetivos afins, efetuados em parcerias com empresas privadas, assumindo posicionamentos em comum, que visam apoiar, premiar, formar e implementar os interesses presentes nas instituições que compõem a rede de práticas.

2.2.2 Centro de Inovação para a Educação Brasileira: uma nova Associação integra-se à Rede de práticas

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), surgiu no Brasil em 2016, com a perspectiva de impulsionar a cultura da inovação na educação pública do Brasil. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos que trabalha formulando políticas públicas, desenvolvendo conceitos, articulando os atores do ecossistema do ensino básico.

O CIEB defende uma teoria de mudança, promovida pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Acredita que a tecnologia é capaz de realizar uma transformação sistêmica no processo de ensino e aprendizagem, bem como, estimular a qualidade, equidade e inovação para a educação. Para esse fim, o CIEB tem parceiros como mantenedores e cooperadores técnicos, a exemplo, da Unesco, Fundação Lemann, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), CONSED, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Institutos Natura, Itaú social e administração pública, legitimando sua adesão à rede de práticas. Os argumentos defendidos para que essa mudança possa acontecer consistem na atuação deste Centro para transformar escolas públicas em escolas conectadas. Com este propósito, trabalha em cooperação técnica com o Ministério da Educação, para que as escolas venham a adotar as características destacadas na Figura 7.

Figura 7 – Características para Escolas Conectadas



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do site do CIEB, 2019

Dentre esses aspectos estão as práticas pedagógicas inovadoras vinculadas à capacitação de gestores e professores, para atender o dispositivo curricular que requisita competências

digitais. Neste sentido, reitero, como forma de cooperar para que as escolas venham a apresentar essas características, a ação do CIEB fundamenta-se no apoio aos gestores públicos, por meio de quatro frentes de atuação, conforme mostro no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Áreas de Atuação do CIEB

Produtos e Ferramentas	Guia Edutec	Plataforma para diagnóstico e planejamento do uso de tecnologias na escola.
	Plataforma Edutec	Ferramenta para busca de tecnologias educacionais.
	EFEX	Referências para criação de espaços de formação e experimentação em tecnologias para professores.
	Currículo de referência em tecnologia e computação	Ferramenta para construção de currículo, da educação infantil ao ensino fundamental.
	Itinerário formativo em Cultura Digital	Proposta curricular para o Ensino Médio.
	Evidências sobre tecnologias educacionais	Orientação para políticas públicas baseadas em pesquisa.
	Autoavaliação de competências digitais para professores	Ferramenta on-line que possibilita aos (às) professores (as) da educação básica a identificação de suas competências digitais.
Fortalecimento técnico	Estudos	Análises produzidas por especialistas.
	Notas técnicas	Sistematização de melhores práticas e aprendizados do CIEB.
	Diretrizes e formação EFEX	Diretrizes para formação de professores em 10 metodologias ativas.
	Formação para articuladores do Programa de Inovação Educação Conectada	Formação de articuladores locais com iniciativa do Ministério da Educação.
Assessoria técnica	Iniciativa BNDES educação conectada	Implementação do Programa de Inovação Educação Conectada em cooperação técnica com o BNDES.
Incidência política	Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)	Desenhado pelo CIEB e lançado pelo MEC em 2017. É responsável pela formação dos articuladores locais dos planos de inovação nos Estados e Municípios.
	CONNECTE-C	Encontros presenciais que reúne diversos atores do ecossistema de tecnologia educacional.
	Rede IEB	Rede de pesquisadores em tecnologia educacional.

Fonte: Elaboração da autora, com informações retiradas do site do CIEB, 2019.

Dentre essas frentes de atuação, destaco a convergência política do CIEB em relação a construção do Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC). Adotado pelo MEC, o Programa aproxima outros segmentos como o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), Fundação Lemann, CONSED e UNDIME. Com o objetivo de:

Apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação que determina: universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.(BRASIL,2017)

Estrutura-se sobre quatro dimensões³², que se bem incorporadas, podem tornar a tecnologia na educação uma prática exitosa: i) infraestrutura (internet de alta velocidade e conexão por satélite); ii) formação de gestores e professores (formação de redes de articulação supervisionados pelo MEC e formação inicial e continuada de professores); iii) recursos educacionais digitais (reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Guia de Tecnologias e oferta de uma Plataforma Integrada de recursos educacionais digitais abertos); iv) visão estratégica em articulação com outras políticas públicas (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014-2024) e a BNCC.

Considerando a BNCC para o ensino médio, aprovada em 14/12/2018 e suas competências gerais, dentre as quais, destaco a competência cinco (5), que assim prevê:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018)

O CIEB, como forma de colaborar para o desenvolvimento dessa competência, e assim atender a lei da reforma do ensino médio, produziu o “Currículo de Referência em Tecnologia e Computação”, organizado em três eixos: cultura digital, pensamento computacional e tecnologia digital. As habilidades desse currículo contemplam as competências gerais e habilidades da BNCC. Desenvolveu ainda, o “Itinerário Formativo em Cultura Digital”, formulado com competências específicas, oferta às Secretarias de Educação, de acordo com a

³² O modelo assemelha-se a teoria das quatro dimensões, base conceitual desenvolvida pela organização pública holandesa *Kennisnet* que se dedica à inovação das TIC no ensino primário e secundário e na formação profissional.

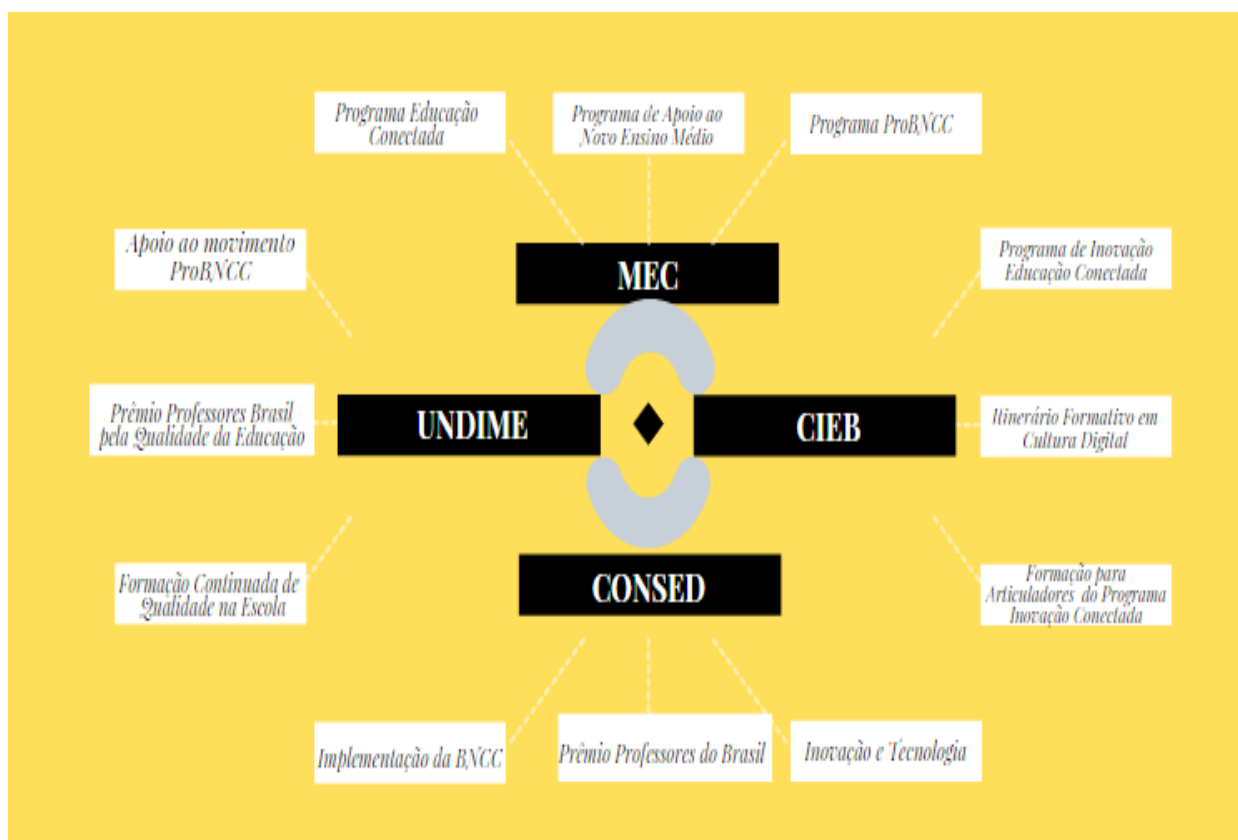
sua proposta pedagógica, unidades curriculares, organizadas em módulos, básico (160h), intermediário (160h) e avançado (80h eletivas). O intuito é o preparo do jovem para nichos específicos do mercado de trabalho.

O Programa de Inovação Educação Conectada transformou-se numa política educacional, em 27 de novembro de 2017, foi apresentado ao Plenário da Câmara pelo poder Executivo, Projeto de Lei, nº 9.165/2017³³ que institui a Política de Inovação Educação Conectada. O mesmo foi aprovado na Câmara em 13/12/2018 alterando a Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000 e seguiu para aprovação no Senado (PL142/2018) em 17/12/2018. A esse respeito reforçamos a solidez do discurso dominante que se materializa mediante a criação e alteração de normas jurídicas (LAVAL, 2019).

Diante do exposto, é perceptível o alinhamento dos programas e projetos pertencentes as entidades supramencionadas, ou seja, totalmente afinados às premissas adotadas por organismos internacionais, no esforço para fazer valer e cumprir os compromissos assumidos nos fóruns e conferência mundiais, a respeito do “Educação para Todos”.

Neste sentido, atuam estrategicamente, União e Estados, empresas socialmente responsáveis e organizações da sociedade civil, fazendo circular as recomendações macropolíticas decididas para o campo educacional, em escala mundial para os âmbitos nacional e local, mediante seus programas. Desse modo, circulam e influenciam seus discursos nas políticas educacionais, conforme mostramos na Figura 8 abaixo:

³³ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2163244>. Acesso em 21/02/2020, às 12:10h

Figura 8 - Programas e Projetos Afins dos Atores da Rede de Práticas

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Na Figura 8, os programas Educação Conectada, apoio ao novo Ensino Médio, e ProBNCC são parte de um planejamento único do MEC, com forte orientação dos organismos internacionais, cujo objetivo é o cumprimento de metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Abraça essa causa o CIEB, atuando com fortalecimento e assessoria técnica para o sucesso e viabilidade desses programas. Essa asserção é confirmada pelo fato de que em 2019, o CIEB participou ativamente do debate sobre a implementação da BNCC e BNC-Formação, de modo que apresentou ao Conselho Nacional de Educação, 11 contribuições para a inclusão de competências digitais ou para a alteração de textos relacionados às competências específicas, sendo nove delas incorporadas.³⁴

Assuem o mesmo procedimento, CONSED e UNDIME que atuam como parceiros em esferas estadual e municipal, conforme já anunciado aqui. Em suma, o papel da UNDIME e CONSED é consonante com suas missões, isto é, a participação da discussão, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais, fazendo-se presentes nas

³⁴ Notícia retirada do site do CIEB (www.cieb.net.br), intitulada: “MEC homologa diretrizes curriculares da formação docente”, publicada em 20/12/2019. Acesso em: 08/01/2020, às 12:04h

instâncias decisórias, acompanhando suas aplicações nos planos, programas e projetos defendendo a educação básica como direito público. Ainda que fique evidente a influência dos setores privados na implementação dessas políticas, como é o caso do Grupo Gerda, Bancos Unibanco – Itaú e Google.

Um outro parceiro estratégico nesse processo de construção de um projeto hegemônico para a educação no Brasil, tem sido o Google (MARTINS, 2013). Com a missão de organizar as informações do mundo para que sejam universalmente acessíveis e úteis para todos, o Google apresenta produtos e ideias que buscam impactar alunos e educadores, impulsionando a inovação e a aprendizagem. Para isso, tem investido em comunidades, pessoas e economias locais, sob o discurso da defesa por uma educação de qualidade, que vise o “preparo para oportunidades atuais e futuras”. (BLOG DO GOOGLE BRASIL, 2020).

A Empresa tem investido financeiramente em organizações sem fins lucrativos que utilizam abordagens inovadoras para melhorar a educação em todo o mundo. O investimento tem sido repassado a instituições como Nova Escola e Fundação Lemann, para capacitar professores a criarem planos de aulas digitais, vídeos e outros materiais alinhados à BNCC. Desse modo, o Google reforça o discurso de que é preciso reconhecer os desafios futuros, e que alunos necessitam de um conjunto de habilidades, criando assim programas e ferramentas que garantam o preparo digital para alunos e professores. Exemplo disso é a ferramenta para colaboração, comunicação e criatividade, o *Google for Education*. Para a empresa,

O *Google for Education* dá aos professores a liberdade de passar mais tempo personalizando a experiência de aprendizagem e menos tempo a gerenciando. Os alunos podem aprender a resolução de problemas do século XXI e as habilidades que usarão nas carreiras futuras, com recursos de acessibilidade que ajudam todos os alunos a terem o melhor desempenho possível. (GOOGLE, 2019).

A ferramenta tem como perspectiva a inovação, dentro e fora das salas de aulas, para isso foi criada a plataforma “inovar para mim”, nela, segundo a empresa, “líderes educacionais” e alunos compartilham experiências e ideias sobre o tema. Foi também criada a *hashtag* #inovarparamim, sob a qual professores e alunos apresentam experiências desenvolvidas por suas comunidades, escolas e universidades.

O *Google for Education* apresenta-se como solução tecnológica, colaborando para otimizar as atividades de professores e administradores na criação e aprimoramento dos produtos Google em atendimento às necessidades dos alunos. Como exemplo, temos o G suíte *for education*, Google sala de aula e os *Chromebooks*. Dessa maneira, acreditam capacitar a

próxima geração com habilidades para a resolução de problemas futuros. Visam ainda com essa iniciativa aliviar a sobrecarga na rotina de professores dimensionada entre tempos de busca de materiais pedagógicos, preparo de aulas, correção de provas e acompanhamento de alunos. Em suma, o discurso do Google é alicerçado pela crença de que o acesso às habilidades necessárias e à educação de qualidade, capaz de transformar o ensino e a aprendizagem, dar-se-á pela tecnologia.

2.3 Rede de práticas: correlacionamento de forças sociais hegemônicas

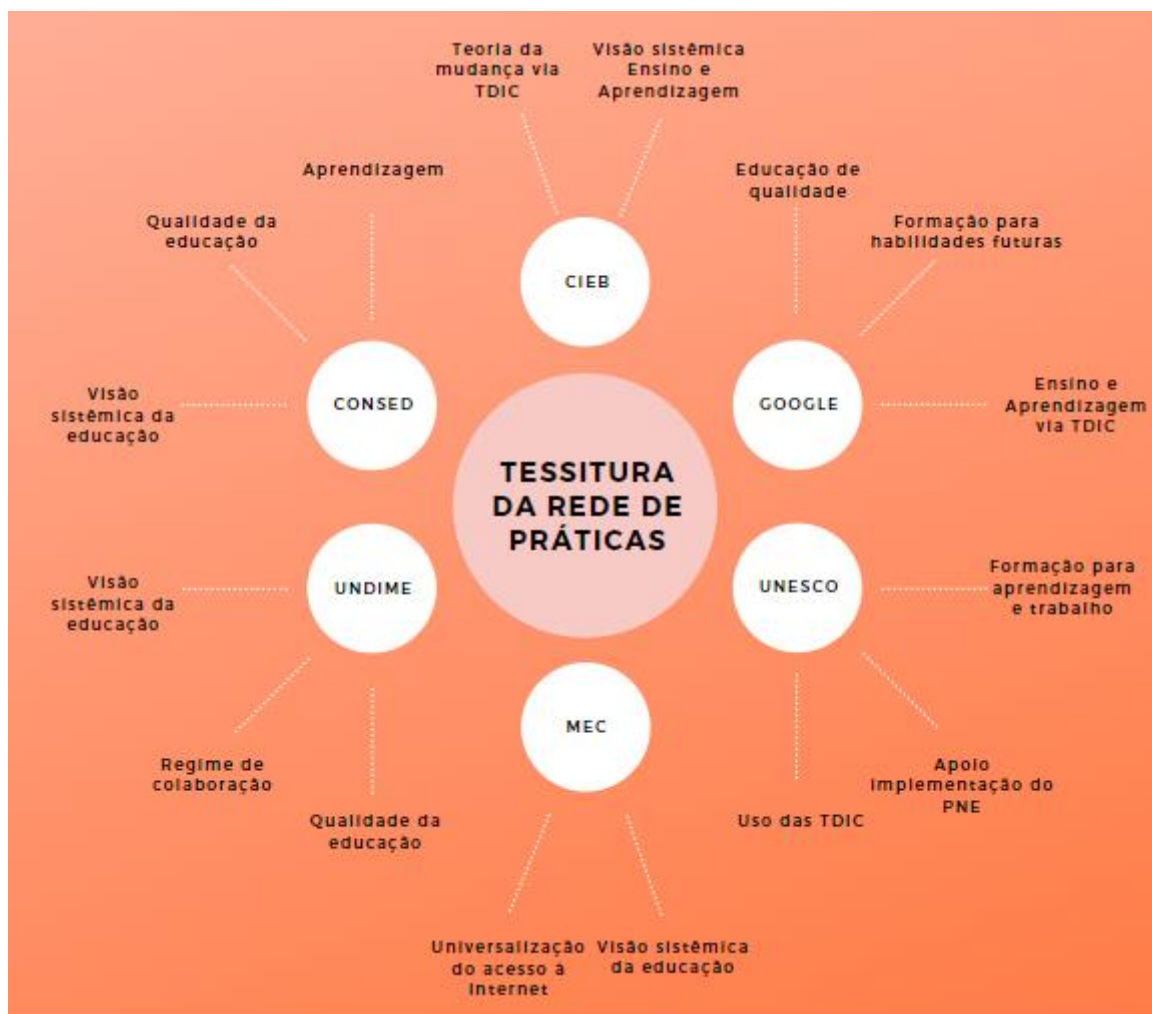
Vimos aqui a rede de práticas, composta dos discursos de diferentes atores sociais que se formam com uma única finalidade, implementar a lógica do mercado que transformará a sociedade, a partir de um lugar estratégico: a educação. Para Laval (2019), as transformações sentidas na sociedade interligam-se à lógica normativa de conjunto racionalizada pelo capital, mostrando coerência, um caráter sistêmico, e principalmente, um significado histórico, de modo que podemos vislumbrar o reconhecimento do neoliberalismo no campo escolar.

As reformas implementadas na política educacional brasileira ao longo da década de 90 até hoje, materializada no Programa “Todos pela Educação”, tem recebido forte influência dos discursos dominantes, presentes na rede de práticas. Por este motivo, as reformas empreendidas no Brasil incorporam um novo perfil, pautado por recomendações produzidas nos discursos da rede de práticas, marcado por um forte gerencialismo administrativo, atuando em regime de colaboração.

As estratégias são situadas por um centro organizador diretivo que por sua vez é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais. Isso é fruto de uma educação subordinada ao projeto macropolítico neoliberal contemporâneo que estabelece a educação como grandeza para o desenvolvimento de uma nação e com possibilidades de se tornar competitivo (MARTINS, 2016).

Para esse neoliberalismo com reconhecimento no campo educacional, a bandeira levantada é a da Qualidade da Educação, vimos esse enunciado atravessando a missão, ações e objetivos dos integrantes da rede de práticas selecionados neste capítulo. Outros enunciados estão emaranhados como fios condutores no cenário da rede de práticas, conforme mostramos na Figura 9, abaixo:

Figura 9 – Fios que Tecem a Rede de Práticas



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Recordamos que para a ADC a prática social admite diversas dimensões, tais como orientação econômica, política, cultural e ideológica, nas quais o discurso se sobrepõe, considerando as noções de ideologia e hegemonia. Em outras palavras, o discurso que circula na rede de práticas, na qual se insere o problema social, traceja-se sobre o manto de uma visão sistêmica de educação, impulsionada por uma cultura de inovação, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, como forma de acesso ao conhecimento e ao ensino de qualidade.

Muito embora, o papel do Estado tenha se tornado mínimo na década de 90, contudo, manteve-se forte em termos de governabilidade para desenvolver o sistema (KRAWCZYK, 2008). Em nome dessa governabilidade, e como forma de solucionar os problemas relacionados à qualidade da educação, inicia-se um processo de inovação nas relações institucionais entre Estado e sociedade civil. (MARTINS, 2013).

A partir de então, articulações políticas em programas governamentais começam a surgir, reorientando trabalhos nas diversas instâncias educacionais, mediante o protagonismo de grupos da sociedade, a exemplo, de associações sem fins lucrativos, organizações governamentais e não governamentais, instituições financeiras, fundações e grupos privados. Nisto reside a correlação de forças sociais por parte desses grupos sociais que defendem e assumem o discurso hegemônico, mediante a pactuação de acordos decididos em fóruns e conferências mundiais sobre educação. Dessa forma, reorganizam a política educacional, a partir de seus discursos e interesses específicos.

Veremos a seguir que a política educacional paraense não é diferente, pelo contrário, ela segue a mesma cartilha e enunciados assumidos pelo pacto entre governo brasileiro, a iniciativa privada e o terceiro setor. O reflexo disso, principalmente, no que tange ao uso das TDIC na prática pedagógica do professor de Sociologia, que atua na cidade de Marabá, no Estado do Pará, região amazônica, serão elementos que queremos aqui descortinar.

3 – DISCURSOS HEGEMÔNICOS E EDUCAÇÃO NO PARÁ: O USO DAS TDIC PELOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DE MARABÁ

Tudo está interligado. (LAVAL, 2019, p.9)

As estratégias em direção à universalização do acesso às tecnologias e à formação docente têm sido o fio condutor para garantir a melhoria da qualidade do ensino. Essas estratégias são parte de um contexto global, que faz alusão ao desenvolvimento do neoliberalismo no campo escolar, que em seu discurso dominante reorganiza o arcabouço político e social, isto é, as estruturas sociais em diferentes dimensões, quer mundial, nacional, regional e local. Em outras palavras, podemos cotejá-lo à ideia de um polvo, com seus vários tentáculos entremeando-se sobre os diversos campos sociais, de forma ideológica.

Em vista disso, retomamos o problema social, primeiro estágio do marco analítico da ADC, apresentado no capítulo 1, manifestado a partir do olhar ampliado de questões contemporâneas que circulam no ordenamento social. E diz respeito, a relação das tecnologias com a educação, mais precisamente, aos possíveis impactos sobre o trabalho docente dos discursos vigentes acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação. A considerar as categorias e subcategorias de análise, expressas no Quadro 1 (p.38-39), este é o gênero discursivo³⁵ que tem atravessado nossa discussão neste trabalho dissertativo, uma vez que, os discursos sobre tecnologia e formação docente são dominantes por emergirem do centro do poder, colonizando campos como a educação.

Segundo Fairclough (2005), são muitos os obstáculos para que haja a resolução do problema social, entretanto, cita alguns como a interconexão de governos e grupos econômicos formando uma ampla rede, os discursos dominantes que se formam dentro dela, bem como, o controle para que esses discursos se mantenham, e, sobretudo, a recontextualização pedagógica destes. Neste aspecto, podemos afirmar que os documentos oficiais se configuram na materialização da ideologia neoliberal, que não reconhece lugares e/ou agentes sociais, mas sobretudo, se ajusta à dinâmica regional, aos ambientes formais de aprendizagem, e à prática pedagógica docente.

³⁵ Em Fairclough (2001 e 2003), são elencadas categorias analíticas, são elas: coerência, coesão, controle interacional, metáfora, transitividade, tema, polidez, modalidade, avaliação, relações semânticas, relações gramaticais, equivalências e diferenças, representação de eventos sociais, gênero discursivo, intertextualidade, significado das palavras, representação de atores sociais e interdiscursividade (BATISTA JR, 2018).

Em âmbito regional essa tangibilidade é percebida através do “Pacto pela Educação no Pará (PEP), uma tática do Governo do Pará às orientações do Movimento Todos pela Educação, que por sua vez, também segue as recomendações dos grupos e discursos hegemônicos que integram a rede de práticas. Dessa maneira, as instituições sociais realimentam-se das práticas discursivas para controle e exercício de poder.

A análise que faremos neste capítulo encontra respaldo na ADC de Norman Fairclough, uma vez que, esta abordagem contempla o aspecto dialético-relacional, ou seja, prevê a indissociabilidade entre linguagem (semiose) e sociedade. Neste sentido, o foco é direcionado às transformações contemporâneas e suas interações entre o global e o local, o que nos permite compreender o contexto de Marabá. A exposição dos resultados será feita considerando a seguinte ordem: (i) a instauração do Pacto pela Educação no Pará (PEP), e (ii) perfil dos professores. Este fora delineado, a partir dos dados gerados via formulário *survey* aplicado aos professores de Sociologia das escolas médias de Marabá. Esses elementos constituem o *corpus* da pesquisa que aqui será interpretado via ADC.

3.1 A instauração do Pacto pela Educação no Pará (PEP)

O Pacto pela Educação no Pará³⁶ (PEP), nasceu sob um contexto considerado favorável do ponto de vista socioeconômico, a conjuntura era de implantação de grandes projetos produtivos, aumentos de recursos, com oportunidades de melhorias das condições socioeconômicas da população. Entretanto, sob o ponto de vista da educação, um cenário muito desanimador, segundo o documento “Contribuição do setor privado para o Pacto pela Educação do Pará”³⁷, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Estado do Pará estava muito aquém da média nacional (no ensino médio, o Pará teve um decréscimo de 0,2), índice de evasão no ensino médio muito alto em relação aos demais Estados brasileiros (20,6%), e a escolaridade média da população paraense era de 7,2 anos, também considerada abaixo da

³⁶ A solenidade de assinatura aconteceu no dia 26/03/2013 no Centro de Convenções Hangar, contando com a participação de várias instituições e centenas de representantes de segmentos sociais. O Pacto pela Educação no Pará, foi lançado pelo Governador em exercício Helenilson Pontes, embora o Governador Simão Jatene estivesse na ocasião em licença médica, ainda assim, participou da cerimônia, onde deu ênfase em seu discurso à importância do Pacto, “essa união de esforços não é do governo, mas da sociedade, e precisa ser mantido, independente de quem esteja na posição de governador”. (Fonte: <http://www.ioepa.com.br/portal/noticias.aspx?id=815>). Acesso em: 15/02/2020, às 02:46h

³⁷ O documento é uma publicação do Projeto e pode ser lido na íntegra através do link: <https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf> Acesso em fev.2020.

média nacional que era de 9,8 anos. Os índices de avaliação da Prova Brasil de 2015³⁸ com nível de proficiência considerado básico. Esses resultados revelam a deficiência dos estudantes paraenses para habilidades como leitura e cálculo, principais alvos da BNCC e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os resultados contribuíram também para manter o Pará distante dos domínios de avaliação do PISA que compreende as ciências, a matemática e a leitura.

Esse quadro tornou-se o maior obstáculo ao desenvolvimento econômico e socioambiental do Estado, indo na contramão das exigências de uma sociedade do conhecimento e para a inserção ao mercado de trabalho. A esse respeito, o documento “Pacto pela Educação do Pará. Relato e Avaliação 2012 a 2017” (p.13), expressa que por conta desse entrave, [...] “o setor privado amargava a carência de **mão de obra qualificada** [grifo meu] para atender às necessidades de um mercado em expansão”. Então seria necessário o enfrentamento dessa questão social. Segundo Laval (2019, p.49), a formação da mão de obra sempre foi um problema a ser resolvido na economia moderna, pois na visão utilitarista do capital, “o saber é visto como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho”.

O PEP, à semelhança do Movimento Todos pela Educação é visto como um plano estratégico desafiador, que reúne vontade política dos governantes, recursos financeiros advindos de operação de empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)³⁹, e o alargamento dos espaços de participação da sociedade civil, visando soluções para problemas sociais complexos (SANTOS, 2013).

Dessa maneira, estava-se diante de circunstâncias reais para a criação de uma parceria multissetorial, isto é, uma aliança integrada de diversos setores, liderada pelo Governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de promover a melhoria da qualidade da Educação pública paraense, tendo o Instituto Synergos⁴⁰ como organismo estruturante. A crença dessa parceria multissetorial é que a partir da melhoria da educação, e conseqüentemente, do aumento do IDEB, as demais áreas do Estado seriam beneficiadas. Compreendemos que esse esforço integrado de diferentes setores para fazer valer o PEP explica-se pela “tendência de alteração

³⁸ Dado das matrizes de referência da Avaliação Nacional do Rendimento Escola – Anresc - Prova Brasil (INEP, 2015)

³⁹ A operação previa aplicação na ordem de R\$ 10 bilhões em recursos do Estado e mais R\$ 700 milhões em empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Fonte: <<https://www.edmilsonpsol.com.br/por-um-verdadeiro-pacto-estadual-pela-educacao/>> Acesso em: abr. 2020.

⁴⁰ A Synergos é uma ONG internacional de filantropia sediada nos EUA, cuja missão é ajudar a resolver problemas complexos em todo o mundo, promovendo a liderança em ponte, que cria confiança e ação coletiva. Fundada em 1986 por Peggy Dulany, filha do banqueiro David Rockefeller. (para maiores informações ver: <https://www.synergos.org/> Acesso em: 25/02/2020, à 00:59h.

na relação entre sociedade e Estado que se fortalece nas décadas de 1980 e 1990, a partir da suposta necessidade de alteração da dualidade público/privado” (MARTINS, 2013, p.45).

Sob este prisma, o PEP é apresentado à iniciativa privada pelo Governo do Estado com o objetivo de estimulá-la ao investimento em educação. O Pacto é composto por um grupo de parceiros (Figura 10) entre coordenadores, apoiadores, parceiros técnicos e de governança, juntos eles formam a rede estratégica que engrena o sistema de governança participativa, seguindo a mesma lógica da articulação internacional para a implementação dos interesses hegemônicos para uma educação voltada para o mercado.

Figura 10 – Rede Estratégica do Pacto Pela Educação no Pará (Ano 2014)



Fonte: Guia de Contribuição do setor privado ao PEP, 2015 p. 12.

A Figura 10, mostra empresas privadas que incorporam grandes empreendimentos em atividades de exploração da região, a saber, a mineração, o agronegócio, a indústria, bem como empresas e entidades vinculadas ao mercado financeiro como bancos privados. O sistema de governança age por intermédio de uma rede de comitês (estadual, regionais, municipais e escolares), atuam em função de programas específicos (Plano Estratégico Estadual, Plano Municipal da Educação e Plano Político Pedagógico da escola). A atuação do sistema de governança é primordial para o sucesso das ações visando o alcance de metas e resultados estabelecidos pelo Pacto.

Estão entre os objetivos e resultados a serem alcançados pelo Pacto, o fortalecimento de habilidades e competências dos profissionais da educação (R3) e o fomento ao uso das TDIC para a melhoria da prática docente e da gestão escolar (R7). Percebiam a presença do gênero discursivo representados pelo R3 e R7, corroborando com o que Magalhães (2004, p.116), a esse respeito refletiu: “Os gêneros discursivos determinam os textos falados, escritos, ou visuais, segundo um padrão sequencial e linguístico (semiótico), conferindo-lhes uma forma particular e convenções discursivas específicas”. Assim, capacitar profissionais da educação é um resultado condicional e a utilização das TDIC um resultado instrumental (ver Figura 11), frente o desafio de melhorar o desempenho dos alunos e diminuir a evasão (R1 e R2).

Figura 11 – Resultados Esperados do Pacto Pela Educação no Pará



Fonte: Guia de Contribuição do setor privado ao Pacto pela Educação do Pará, 2015, p. 9.

Para os idealizadores do Pacto, os objetivos caminham em consideração de que estamos em uma sociedade do conhecimento,

[...] caracterizada pela complexidade, **competitividade**, globalização e enorme avanço tecnológico, vem trazendo novas demandas para o mercado, exigindo um novo **perfil de colaborador**. Este deveria ser um verdadeiro **empreendedor corporativo**, capaz de ter uma visão sistêmica das questões, de ser criativo e autônomo, de articular diferentes informações, de combinar ideias com capacidade de execução, de agir na urgência e decidir na incerteza, de compartilhar conhecimentos, de lidar com a diversidade, de trabalhar em equipe e de ser **flexível** como normas e hierarquias. (GUIA DE CONTRIBUIÇÃO DO SETOR PRIVADO PARA O PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ, 2012, p.18,19) (grifos meus).

Laval também se expressou a respeito, ao abordar sobre capitalismo e produção do conhecimento, que estamos imersos em uma economia baseada no conhecimento, entendida como fator de produção, por esta razão “os conhecimentos científicos e a inovação tecnológica estão sofrendo uma aceleração considerável” (LAVALL, 2019, p.57). Podemos depreender da citação acima, uma outra categoria analítica estrategicamente relevante em estudos sobre relações ideológicas, que é o léxico. Em que vamos identificar repertórios vocabulares utilizados dos campos da economia e da administração, portanto, distintos do repertório vocabular utilizado no campo educacional. Assim, o léxico apresenta uma dimensão ideológica quando reforça elementos favoráveis à globalização e ao neoliberalismo (FAIRCLOUGH, 1989).

As estratégias específicas para o alcance dos resultados do Pacto são materializadas na forma de programas e projetos, que para obtenção do resultado três (R3), implanta-se o Programa de formação continuada dos profissionais da educação, o referido programa abriga dois projetos:

a) Projeto Núcleo de Gestão do Conhecimento para Profissionais da Educação. Sua implantação encarrega-se de: a) capacitar gestores escolares, profissionais de apoio, professores, coordenadores pedagógicos e profissionais dos níveis central e regional, com foco nos resultados; b) articular processos de capacitação específica dos diferentes projetos.

b) Projeto Aperfeiçoamento de Professores no Período Probatório. Trata-se da estruturação de um programa de formação em serviço, incluindo capacitação e apoio técnico sistemático (*coaching*), e de mecanismos de acompanhamento e avaliação, para profissionais da educação em período probatório.

Em relação ao alcance do resultado sete (R7), implementa-se o Programa de Utilização de Tecnologias da Informação, que abriga quatro projetos:

a) Projeto Sistema Estadual de Gestão. Consiste na implantação de um sistema informatizado de gestão educacional estadual nos níveis central, regional e escolar.

b) Projeto Infraestrutura de TIC nas escolas. Consiste na consolidação da infraestrutura de TIC nas escolas do Estado do Pará.

c) Projeto Conteúdos Digitais na Escola. Sob a liderança da Fundação Telefônica, propõe pesquisa, desenvolvimento, disseminação e capacitação para o uso de conteúdos digitais para professores e alunos. O *Geekie Games* é um tipo de conteúdo implantado pelo projeto, voltado para preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

d) Projeto Tecnologia de Informação na Comunicação. A proposta é a utilização de mídias sociais para melhorar o fluxo de comunicação entre os diferentes níveis de gestão educacional e com a comunidade escolar.

Os programas de Formação Continuada de Professores e o de Utilização de Tecnologias de Informação, constituem-se como uma das estratégias utilizadas pelo PEP para o cumprimento de uma agenda comum: aumentar em 30% o IDEB do Pará até 2017⁴¹, melhorando assim os índices da educação. Essas estratégias estão vinculadas a contextos internacionais, como aqueles presentes nas orientações da Unesco, e a contextos nacionais (observados no Capítulo 2). As estratégias têm sua eficácia nas políticas e reformas educacionais, exemplificamos, as reformas do ensino médio, a BNCC. As normativas em questão reproduzem o discurso do desenvolvimento das habilidades e competências, apregoados por grupos hegemônicos. A estratégia das competências passa a exigir um perfil de professor que esteja adequado às características da sociedade do conhecimento. Em outras palavras: um perfil que esteja apto para atender as demandas do mercado.

A viabilidade e implementação desses programas ocorre por meio do fortalecimento institucional da SEDUC. Para este objetivo, oficinas foram realizadas com o intuito de demonstrar e apreender o andamento da elaboração dos projetos e impulsionar a integração entre todos por meio do compartilhamento de dúvidas e de sugestões de melhorias para a obtenção dos resultados. As oficinas foram atividades voltadas, prioritariamente, para a aprendizagem colaborativa entre os participantes. O termo vocabular “colaborativo” emerge nesses espaços com sentidos peculiares do campo administrativo e utilizado no mercado de trabalho, portanto, não é ingênua sua aplicação como alude Fairclough (1992), na ADC os aspectos vocabulares são pilares das práticas discursivas, criando sentidos e significados.

A criação de um Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP), que fora concebido sob a bandeira do PEP, especificamente para essa finalidade, qual seja, ser responsável pela capacitação de profissionais da educação em todo o Estado. Seguindo exatamente a linha mestra do discurso presente na rede de práticas, que recomenda a formação de professores, inicial e continuada e a utilização das TDIC. Vemos

⁴¹ Em 2011 o IDEB do Estado do Pará estava abaixo da média nacional, a meta para o Estado em relação a modalidade ensino médio a ser alcançada era 2,9, no entanto, o IDEB foi de 2,8. Em 2013 (ano de implementação do PEP), a meta do IDEB projetada para o Estado era de 3,2, contudo, o IDEB desse ano foi de 2,7. Em relação a modalidade ensino médio em 2015 a meta projetada era de 3,5, o IDEB observado foi de 3, em 2017 a meta projetada era de 4,0, o IDEB observado foi de 2,8. Para 2019 a meta projetada foi de 4,0. O site do INEP, ainda não tem disponibilizado o IDEB observado para este ano.

assim, a estabilidade de modos de ação, a partir da prática discursiva que na visão faircloughiana é cumprida pelo papel da ideologia, facilitando as relações de dominação. Assim, as estratégias específicas apresentadas aqui para alcançar os resultados esperados pelo PEP reforçam os interesses que vinculam a educação às imposições do mercado.

Como pesquisadora, tivemos a oportunidade de participar de um curso⁴² de formação para professores, promovido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), em Marabá, sob a gerência da Coordenadoria Tecnológica Aplicada à Educação (CTAE). Esta coordenadoria é a materialização de uma das principais ações que visa o fortalecimento da SEDUC para os princípios de uma gestão para resultados, conforme demanda o mercado de trabalho. A CTAE articula-se institucionalmente ao CEFOR, acompanhando a concepção e planejamento dos projetos, como parte do plano estratégico do PEP.

A esse respeito, a formação de professores volta-se para o desenvolvimento de competências e habilidades, que visa a inserção desses professores em ambientes contemporâneos de práticas digitais, visando sobretudo:

Qualifica-los enquanto mão de obra, capaz de realizar operações de novo tipo, que exigem maior destreza ou mais raciocínio, uma vez que a produtividade repousa, cada vez mais, na utilização do componente intelectual para realizar trabalhos mais complexos” (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.247).

Em outras palavras, uma formação para a lógica produtiva do capital. Considerando a BNCC como um documento orientado pelos discursos hegemônicos, o uso estratégico das competências e habilidades apresentados em seu texto, não é inocente. A BNCC reconhece as potencialidades das TDIC como necessárias à realização de atividades interligadas às áreas de conhecimento, às diferentes práticas sociais e para o mundo do trabalho (ANDRADE, 2019). Neste sentido, a reivindicação para o perfil dos professores do século XXI enquadra-se à conjuntura que valoriza a inserção das TDIC nos ambientes de aprendizagem escolar.

Adentrando mais sobre essa discussão, é significativo o relatório técnico intitulado “Educação 3.0: trabalho colaborativo entre professores e alunos para geração e conhecimento na Educação Básica”, realizado com a Unesco, na área de tecnologias digitais e formação de professores em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

⁴² Trata-se do curso “Tecnologia na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, realizado em setembro de 2019, no laboratório de informática da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Na ocasião participaram 12 professores de diversas áreas do conhecimento.

O relatório apresenta um quadro que expressa cinco (5) competências e habilidades que professores devem desenvolver em seus alunos, com objetivos para a formação do cidadão do século XXI. Para cada competência consiste ao professor habilidades para desenvolvê-las:

- 1) **Facilitar a aprendizagem e a criatividade:** professores devem usar seu conhecimento sobre conteúdo, ensino e aprendizagem para o estímulo à criatividade, resolução de problemas do mundo real, utilizando ferramentas de forma colaborativa e reflexiva;
- 2) **Desenvolver aprendizagens à era digital:** professores devem criar projetos e experiências de aprendizagem que incorporem recursos digitais;
- 3) **Modelar o trabalho e a aprendizagem à era digital:** professores devem demonstrar conhecimentos e habilidades característicos de uma sociedade global e digital que exige um profissional inovador;
- 4) **Promover a cidadania e a responsabilidade digital:** professores devem compreender as questões de cunho global, local, e as responsabilidades quanto ao uso das tecnologias devendo demonstrar comportamento ético e legal em sua prática profissional;
- 5) **Dedicar-se ao crescimento e liderança profissional:** professores devem estar em contínuo processo de aprendizagem, melhorando sua prática profissional em relação ao uso efetivo de ferramentas e recursos digitais.

Depreende-se desse discurso de competências e habilidades as reais necessidades do mercado na/para a educação. Onde requer-se menos conhecimento para diploma e mais competências básicas comercializáveis. Em outras palavras, a noção de competências e habilidades está na base do discurso da Unesco. À semelhança de uma gíria educacional, o termo vocabular habilidade, vem sendo utilizado como estratégia da sociedade do conhecimento em estreita relação com as TDIC e o mundo do trabalho, contudo, para sua validação põe-se em questão, a tarefa tradicional da escola, passando a representa-la como ultrapassada, primitiva, sem validade (LAVAL, 2019).

O PEP configurado como a união de esforços, isto é, um processo colaborativo entre parceiros financeiros, técnicos e equipe da Synergos, pactuaram de forma compartilhada como Visão “ser referência nacional na transformação da qualidade da educação básica”, a esse respeito, os resultados finais apresentados pelo documento “Pacto pela Educação do Pará. Relato e Avaliação 2012 a 2017”, dão conta de que essa visão está ainda para ser perseguida, pois para a meta pactuada de aumento de 30% do IDEB, em todos os níveis, até 2017, os

resultados mostraram-se distantes, uma vez que, o Estado, reiteradamente, não consegue atingir.

Pactuaram também como Missão “promover a melhoria da educação básica pública do Estado do Pará por meio da integração de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil organizada, da iniciativa privada e de organismos internacionais”. A rede estratégica pelo PEP formada em 2014 (rever Figura 10) demonstra em parte que a missão foi cumprida, pois de fato a integração aconteceu, confirmando o contexto neoliberal que altera as relações entre Estado e sociedade.

O Pacto previa o atingimento de sete (07) resultados, dentre eles destacamos o resultado três (R3 - capacitação dos profissionais da educação) e o resultado sete (R7 - utilização da tecnologia de informação). Em relação ao R3, o documento expressa positividade, a partir da avaliação qualitativa recebida de diferentes públicos⁴³, ou seja, para o Instituto Synergos, isto se deve ao conjunto de formações ocorridas por projetos estratégicos na base do Pacto (rever p.80) e a própria criação do Centro de Formação da SEDUC.

No tocante ao R7, a avaliação apresentou percepções negativas tanto para uso didático da tecnologia quanto para a utilização na melhoria da gestão. Ainda que alguns programas oferecidos no bojo do Pacto, a exemplo do *Geekie Games*, configuravam-se como importantes ferramentas pedagógicas, as aplicações dos programas ficaram afetadas por questões como infraestrutura de transmissão de dados, a considerar também a precariedade das vastas áreas do Estado do Pará⁴⁴, provocando a intermitência e baixa qualidade da internet oferecida pelo Programa “Navega Pará”⁴⁵.

Retomamos aqui que o PEP foi lançado no governo de Simão Robson Jatene (2010 - 2018), com o desafio de elevar a qualidade da educação básica no Estado, no entanto, o governo que o sucede⁴⁶, em seu Programa de governo reclama os mesmos desafios, quais sejam: melhorar os indicadores que mensuram a educação básica, como as altas taxas de evasão escolar

⁴³ Foi realizada pelo Instituto Synergos pesquisa de avaliação do PEP mediante questionário disponibilizado para diferentes públicos, por meio da plataforma online Survey Monkey (www.surveymonkey.com). Participaram da avaliação: servidores da SEDUC, alunos, servidores da Secretaria Municipal da Educação (SEMED), representantes de associação ou consórcio dos municípios e representantes e funcionários de organização parceira.

⁴⁴ Oficialmente o Estado do Pará é composto por 144 municípios distribuídos em seis mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense (onde está Marabá) e Sudoeste Paraense.

⁴⁵ O Navega Pará é um programa de integração e desenvolvimento para o Estado do Pará, permitindo a adoção de novas tecnologias para melhorar a comunicação entre municípios. Foi implantado no governo de Ana Júlia Carepa (2006-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT). O Programa foi implementado em 2007. Para mais informações ver Site: <http://www.navegapara.pa.gov.br/> Acesso em abr.2020.

⁴⁶ Governo Helder Barbalho (MDB) e vice Lúcio Vale (PL), foram eleitos para o quadriênio 2019-2022.

nos níveis fundamental e médio, diminuir índices de reprovação das regiões de integração do Estado, e aumentar o IDEB do Estado.

No contorno desses desafios, as propostas para a educação anunciadas em seu programa de governo focam na reforma de ampliação dos espaços físicos escolares, ampliação de oferta de vagas nas modalidades da educação básica, melhoria da qualidade de ensino, criação de um sistema de avaliação de desempenho para escolas, professores e alunos, com vistas à premiação dos melhores resultados, formação para o desenvolvimento tecnológico com foco na juventude e para o mercado de trabalho, estabelecimento de política de valorização dos profissionais de ensino e reforço do diálogo com o Sindicato da categoria⁴⁷, bastante desgastado na gestão de Simão Jatene, em função do não pagamento e reajuste do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os professores.

A despeito disso, a política educacional do governo eleito parece não desafinar da conduta política neoliberal hegemônica no Brasil disseminada desde 1990, pois a gestão Helder Barbalho fundamenta-se sob os princípios de uma gestão gerencial, de redução do papel do Estado em investimentos de áreas sociais, principalmente, na educação, compactuando com a lógica de mercado, afinando a legislação e as políticas públicas aos ditames dos grupos econômicos (PERONI, 2003). A evidência desta assertiva está na publicação do Decreto nº 1, de 2 de janeiro de 2019, primeira ação de seu governo, que estabelece medidas de austeridade para o reequilíbrio fiscal e financeiro do Poder Executivo, disposta nestes termos:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 135, incisos III e VII, alínea “a”, da Constituição Estadual (...) Considerando a necessidade de implantação de medidas de austeridade para o reequilíbrio fiscal e financeiro das contas públicas do Poder Executivo Estadual, dando cumprimento a todos os limites fixados pela Lei de Responsabilidade Fiscal (...); Considerando a urgência na adoção de medidas de racionalização de despesas para o equilíbrio das contas públicas, com o intuito de otimizar os recursos existentes e qualificar o gasto público, primando pela eficiência na gestão governamental,
D E C R E T A: Art. 1º Ficam estabelecidas diretrizes para o contingenciamento de despesas de custeio e de pessoal, que deverão ser observadas pelos Órgãos e Entidades da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional, Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista dependentes do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social do Poder Executivo Estadual (PARÁ, 2019).

O Decreto deixa claro um panorama de limitações de recebimentos e repasses, ainda que, em uma área tão importante como a educação, seja prejudicada. No que tange à área da

⁴⁷ O Sindicato dos trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), representa 40 mil servidores, equivalentes a 40% do funcionalismo do Estado. Em relação ao Pacto, o Sintep não foi ouvido e nem consultado.

educação, o Art. 2º do Decreto suspende as práticas dos seguintes atos, destacamos dentre os nove Incisos, o VII e VIII:

- VII - concessão de horas extras aos servidores públicos estaduais;
- VIII - reestruturação ou qualquer revisão dos planos de cargos e salários dos servidores públicos da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual e dos empregados públicos das Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista dependentes (PARÁ, 2019).

Todavia, a expressão do Decreto não nos causa estranheza, se relembrarmos da instituição do Novo Regime Fiscal que dispõe sobre a Lei do congelamento dos gastos públicos por 20 anos, conforme já abordamos no Capítulo 2. Assim, parece-nos que entre a intenção de melhorar os indicadores da educação básica no Estado do Pará e a ação de frear financeiramente a execução dessas melhorias há uma contradição, o que nos faz supor que o governo atual em nada será diferente do anterior.

A conjuntura anunciada nos permite ainda sobrepor a discussão ao processo de reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo escolar, possibilitado mediante a Lei n. 11.684/08 (BRASIL, 2008). Essa retomada é salutar quando compreendemos que significativas mudanças ocorreram após o advento da referida lei. Em 2018, dez anos se completaram da presença factual da Sociologia no ensino médio. Desse modo, a identificação do perfil dos professores que lecionam a disciplina torna-se uma incumbência à compreensão frente a esses novos desafios do gênero discursivo em questão, para além disso, permite a abrangência de problemas existentes no âmbito de sua prática pedagógica.

Ao analisar o perfil dos professores pesquisados consideramos esse contexto – o do processo de institucionalização da Sociologia no ensino médio – por entendermos que o mesmo acompanha as tendências de reestruturação de práticas sociais estabelecidas por uma ampla rede de práticas, influenciando, portanto, diversos campos, dentre eles, o escolar (BOURDIEU, 1989). Neste sentido, apresentaremos os resultados da coleta de dados, realizadas a partir do formulário eletrônico (*survey*) produzido no *Google forms* com professores que lecionam a disciplina de Sociologia na cidade de Marabá, Estado do Pará. Segundo informações da Secretaria de educação em Marabá, as escolas da zona urbana do município têm um efetivo de 20 professores que lecionam a disciplina Sociologia, desse universo obtivemos um total de 17 participantes, o que nos permitiu delinear seu perfil. Esclarecemos tratar-se de uma amostra não-probabilística, contudo, a nos permitir e oferecer meios de efetuar análises relevantes e necessárias do contexto marabaense para os objetivos propostos nessa dissertação.

3.2 O perfil dos professores

Os professores de Sociologia da cidade de Marabá, que responderam ao questionário da pesquisa, todos são servidores públicos efetivos apresentando as seguintes médias de idade: professores entre 20 a 29 anos, apenas um (5,9%) entre os respondentes; professores entre 30 a 39 anos, sete respondentes (41,2%); professores entre 40 a 49 anos, três respondentes (17,6%), quanto aos professores com faixa etária entre 50 a 59 anos, obtivemos seis respondentes (35,3%).

Considerando a faixa etária de 30 – 39 anos, de maior expressividade entre os pesquisados, podemos refletir que a maioria deles ingressaram no ensino básico, como professores, em momentos importantes da política educacional no Brasil e no Estado do Pará, que foram o contexto de implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2023), e o contexto de implementação do Pacto pela Educação no Pará (2012-2017), conforme demonstramos na Figura 6 (pag.61). Os referidos planos atendem às determinações do “Programa Todos pela Educação” que assume o discurso da rede de práticas, cuja lógica vincula-se ao mercado.

Um aspecto a ser destacado se refere ao tempo em que esses profissionais lecionam, entre 11 a 20 anos, seis professores (35,3%); entre 6 a 10 anos, quatro professores (23,5%); os que lecionam a mais de 21 anos, três professores (17,6%); e os que lecionam a menos de 1 ano (17,6%). Esse aspecto tempo nos faz refletir sobre contextos de formação dos professores adotados em momentos pretéritos, e de novos que surgem, ou seja, da chamada geração digital, da qual fazem parte os alunos do ensino médio. Segundo Prensky (2001, p.47):

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Assim, para o contexto anunciado por Prensky (2001), professores que não nasceram ou obtiveram formação para o contexto das TDIC, o precisarão fazer em meio as suas atividades docentes, sobrecarregando assim a jornada de trabalho. Depreende-se então que as TDIC no campo escolar passam a alterar o processo de formação dos professores. Andrade (2018, p.11), também refletiu sobre essa questão, isto é, sobre contextos de formação em tempos tecnológicos, ao dizer que “a maioria dos professores na ativa, com idade média entre 40 e 50 anos, não vivenciaram essa “imersão digital”. O tema do letramento digital não esteve presente

em sua formação inicial, nem faz parte do seu cotidiano profissional”. Assim, essa realidade nos ajuda a refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores e a relação que fazem com o uso ou não das TDIC entre limites, lacunas e desafios, uma vez que os agentes reguladores não levam em consideração essa realidade.

Em relação à variável gênero, sobressaem-se as mulheres representadas por 52,9 % (9 respondentes) em comparação ao universo masculino composto por 47,1% (8 respondentes) esse dado acompanha um comportamento nacional na disciplina de Sociologia no ensino básico, que é o de ser, em sua maioria ministrada, por mulheres (BODART; SILVA, 2019).

No que se refere as disciplinas lecionadas pelos professores pesquisados nas escolas médias de Marabá, obtivemos um resultado diferenciado do contexto nacional, onde professores de Sociologia costumam ministrar outras disciplinas como Filosofia, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ciências, como forma de complementação de carga horária.

No contexto da educação brasileira, as questões sobre a valorização do trabalho docente estão intimamente articuladas ao discurso da qualidade da educação, o reflexo disto está contido no arcabouço legal que dá sustentação às decisões no campo educacional. Assim, as ações de valorização da profissão docente vêm expressas na Constituição Federal (1988), na LDB e no PNE (2014-2024), dando ênfase aos planos de carreira do magistério e ao ingresso por via de concurso público de provas e títulos. A esse respeito, o PNE dentre as oito estratégias da Meta 18, a primeira faz alusão à valorização dos profissionais do magistério, em outras palavras, faz restrição ao contrato temporário, como destacamos abaixo:

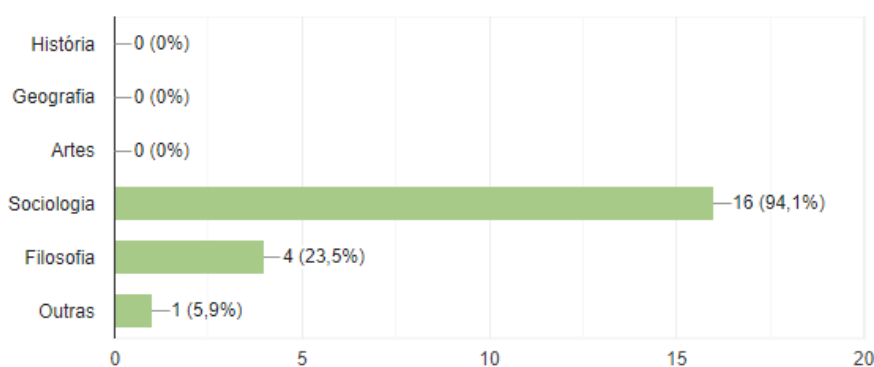
18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL,2014).

Mostra-se então pela letra da Lei, a fixação de um limite (10%) para o vínculo de contratos temporários e um prazo de três anos para essa implementação. Dito de outra forma, a recomendação do PNE é de que os espaços de formação escolar públicos se estruturem para que, no mínimo, 90% de profissionais do magistério integrem cargos de provimento efetivo. Sabemos que, entre o que reza a Lei e o que de fato acontece nos Entes federativos, a realidade é bem diferente, pois ainda há um contingente expressivo de professores temporários no Brasil e o Estado do Pará acrescenta essa expressividade. Em 2018, segundo sinopse estatística do

Censo Escolar 2014-2018 (INEP), o Estado do Pará tinha aproximadamente 35% de professores temporários nas redes estaduais de ensino.

Em se tratando da realidade de Marabá, quando perguntado aos professores sobre os componentes curriculares que lecionam, 16 professores (94,1%) responderam que ensinam a disciplina de Sociologia, 4 professores (23,5%) responderam que também lecionam a disciplina Filosofia, conforme mostramos no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Disciplinas que Lecionam



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

O resultado expresso no Gráfico 1, permite-nos algumas elucubrações a respeito, pois no Estado do Pará, segundo informações da 4ª URE/SEDUC⁴⁸, pólo de Marabá, repassadas por ocasião da pesquisa, há um déficit muito grande de professores de Sociologia, por este motivo, os poucos professores lotados nas escolas de Marabá, via concurso público de provas e títulos⁴⁹, acabam lecionando apenas o componente Sociologia.

Antes, quando não havia professores habilitados em concurso para a disciplina de Sociologia na regional de ensino de Marabá, professores de História complementavam carga horária nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Essa prática encontra respaldo na Resolução nº 383, de 1 de junho de 2015, do Conselho Estadual de Educação (CEE), ainda em vigor, que

⁴⁸ Municípios que compõem a 4ª Unidade Regional de Ensino (URE), com Pólo em Marabá: Abel Figueiredo, Brejo Grande do Araguaia, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Parauapebas, Palestina do Pará, Canaã dos Carajás, Nova Ipixuna, Picarra, Bom Jesus do Tocantins.

⁴⁹ O governo do Estado do Pará em 2018, realizou concurso para provimento de cargos efetivos para a Educação Básica na rede estadual de ensino. Foram ofertadas para o certame um total de 2.112 vagas, distribuídas por Unidades Regionais de Ensino (URE). Desse total de vagas 89 eram para o componente Sociologia, à URE de Marabá, foram distribuídas 10 vagas, 9 para ampla concorrência e 1 para pessoas com deficiência.

dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais, aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, expressa nestes termos:

Art.144. Poderão exercer a docência na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, em caráter excepcional e transitório, até 2018, nas disciplinas que apresentam insuficiência de profissionais legalmente habilitados (licenciados plenos nas disciplinas específicas), conforme discriminação a seguir, procedida na devida ordem de prioridade:

I.Sociologia.

a) Licenciados em Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais, Antropologia, Ciências da Religião ou Teologia e Ciência Política, ou Bacharéis em Sociologia, Ciências Sociais, Antropologia e Ciência Política e Sociologia.

II.Filosofia

a) Licenciados em Sociologia, Pedagogia, Ciências Sociais, Antropologia e Ciência Política ou Bacharéis em Filosofia, Sociologia, Ciências da Religião ou Teologia, Ciências Sociais, Antropologia e Ciência Política (CEE, 2015).

A Resolução deixa claro, a possibilidade de professores lecionarem disciplinas diferentes de suas áreas formativas, principalmente, daquelas que não apresentam profissionais habilitados especificamente, entretanto, há um prazo estabelecido e as áreas devem ser afins. Um outro documento importante que vigora no Estado do Pará, diz respeito a Instrução Normativa nº 2, de 3 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre critérios a serem adotados para lotação de pessoal nas unidades administrativas e escolares da Secretaria de Estado de Educação. No tocante aos critérios de prioridade, Capítulo II, apresenta-se com os seguintes termos:

Art. 9º A lotação de pessoal nas Escolas e Unidades Administrativas da SEDUC será realizada de acordo com a seguinte ordem de prioridade:

I – servidores efetivos

II – servidores estatutários não estáveis;

III – servidores temporários.

Art. 11. A lotação dos servidores constitui ato discricionário da Administração e, no caso dos docentes, preferencialmente em uma única unidade de ensino, obedecida à jornada de trabalho mínima de 20 (vinte) horas semanais e máxima de 40 (quarenta) horas semanais.

Parágrafo único. Para concentração da carga horária do professor, em uma única unidade de ensino, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade: I - vínculo funcional, de acordo com o estabelecido no art. 9º desta Instrução Normativa;

II - maior tempo de efetivo exercício na escola;

III - habilitação específica na disciplina;

IV - maior carga horária na escola;

V- Manutenção e atualização permanente dos registros de aula, frequência e notas dos alunos.

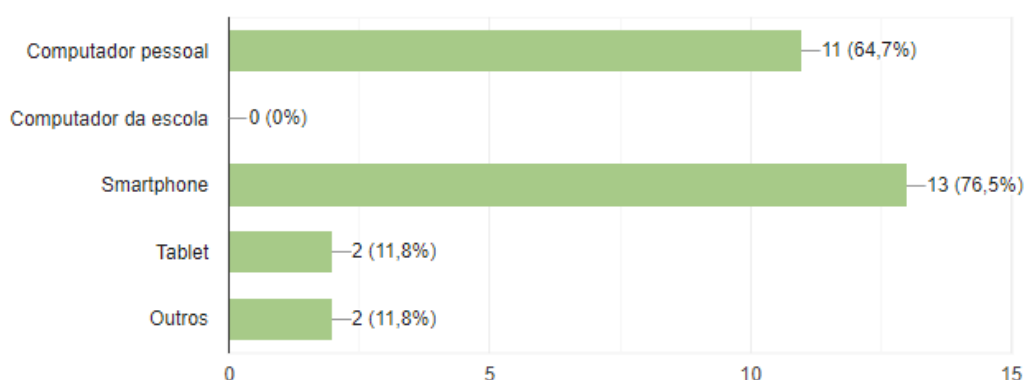
VI - Assiduidade e pontualidade;

VII – Titulação. (PARÁ, 2020.) (grifos meus).

Mesmo com a força do dispositivo legal, ainda é possível encontrar professores, concursados, lecionando disciplinas diferentes de sua habilitação e formação exigida em concurso, desde que sejam disciplinas afins, conforme foi refletido no resultado da pesquisa. No caso desses 23,5% que lecionam Filosofia, nossa hipótese é de que possivelmente, esses professores estejam cobrindo a insuficiência de professores habilitados na área.

Na sequência de perguntas do formulário abordamos sobre o uso da internet, neste sentido, perguntamos aos professores sobre os equipamentos que eles utilizavam para acessar internet em Marabá, 13 professores (76,5%) responderam utilizar o *smartphone*, enquanto que 11 professores (64,7%) responderam que acessam a internet através de computador pessoal, conforme pode ser observado no Gráfico 2,

Gráfico 2 – Geralmente, Você Acessa Internet Utilizando:



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Os Estudos do Ctic.br, pesquisa “TIC domicílios” (2016), confirmam as tendências de ampliação da mobilidade e do uso cada vez mais intensivo da internet no Brasil, com um significativo crescimento do número de usuários que acessa diariamente a rede, principalmente através da telefonia móvel. Sobre a frequência do acesso à internet por parte dos professores investigados, 14 professores (82,4%), informaram ser diária, entretanto, esse acesso acontece fora do espaço escolar tanto para professores como para alunos, pois quando perguntados se na escola onde lecionam a disciplina Sociologia, havia disponibilidade de computadores com acesso à internet para professores e alunos, os mesmos 82,4% afirmaram que não, apenas 3 professores (17,6%) disseram o contrário.

Vale ressaltar que vigora no Estado do Pará, a Lei nº 7.269/2009⁵⁰, que dispõe sobre a proibição de uso de aparelhos celulares nas salas de aulas das escolas estaduais de ensino. Em algumas escolas, por exemplo, eles são proibidos, em outras escolas há o afrouxamento dessa Lei, nestas, caso o professor precisar usar o celular em sala de aula para alguma atividade de caráter pedagógico, terá que justificar a utilização junto à coordenação escolar para que haja a autorização de uso à prática de ensino. Outro fato que merece nossa atenção é que em algumas escolas, equipamentos disponíveis em laboratórios ou bibliotecas, que deveriam ser utilizados por alunos, tem acesso bloqueado para alguns sites, páginas, e redes sociais, sendo um impedimento à prática pedagógica docente no espaço de aprendizagem escolar.

Entendemos que a proibição disposta em Lei e o bloqueio do acesso para determinadas atividades são contradições aos aspectos considerados dominantes na rede de práticas, pois o discurso que embala o acesso ao conhecimento e ao ensino de qualidade é atravessado pelo discurso da inovação, da construção do perfil de um professor inovador, a partir da inserção e do uso crítico, ético e responsável das TDIC. Essas são as prescrições dos relatórios mundiais, do Movimento Todos pela Educação, do Pacto pela Educação no Pará, reproduzidos na BNCC, nas DCN, como temos dado ênfase.

Para Fairclough (2005), apontar essas contradições são maneiras possíveis de superação dos obstáculos, pois segundo estrutura analítica da ADC, em seu estágio quatro, apresentado no capítulo 1, identificar essas contradições é uma forma de transformar o apreço crítico negativo em positivo, pela possibilidade de mudanças que venham a ser concebidas na realidade. Investigamos ainda, acerca do uso do livro didático nas aulas de Sociologia, oito professores entrevistados (47,1%) responderam que quase sempre os utilizam em suas aulas, 5 professores (29,4%) disseram utilizar muito, três professores (17,6%) disseram utilizar ocasionalmente, enquanto que apenas um professor (5,9%) disse utilizar pouco o livro didático em suas aulas.

Os livros didáticos de Sociologia apresentam em suas páginas e capítulos links da *web*, então, perguntamos aos professores se eles costumam usar com os alunos as sugestões dos links trazidos nos livros, sete professores (41,2%), disseram que raramente, cinco professores (29,4%), afirmaram que às vezes, três professores (17,6%), disseram que nunca, e dois professores (11,8%) afirmaram que sempre usam as sugestões de links.

⁵⁰ A referida Lei foi promulgada na gestão da governadora Ana Júlia Carepa (2006-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT).

As contradições apontadas no parágrafo anterior refletem nas respostas dos professores pesquisados quanto ao uso das sugestões dos *links* da web nos livros didáticos, pois se há proibições e bloqueios nos espaços de aprendizagem como poderão seguir as sugestões trazidas nesses livros. Segundo Amurabi (2016), o livro didático tem um aspecto fulcral na realidade dos docentes da educação básica, pois além de apontar uma tendência para as pesquisas informativas, ou seja, aquelas que são direcionadas para a busca de informações em sites da internet, dicionários, livros, rótulos de produtos, charges, etc. Essa forte tendência pode ser compreendida como um efeito das condições objetivas postas ao ensino de Sociologia, que incluem não apenas a formação dos docentes que atuam nessa realidade, mas sobretudo, as condições estruturais das escolas.

Antes de identificar os usos e finalidades dados às TDIC na prática docente do professor de Sociologia, perguntamos o quanto eles se sentiam preparados à utilização das TDIC na sua prática pedagógica. Os resultados apontaram que sete professores (41,2%), sentem-se suficientemente preparados, seis professores (35,3%), consideraram-se pouco preparados, apenas três professores (17,6%) se acham muito preparados, enquanto que um professor (5,9%) respondeu se sentir despreparado para utilizar as TDIC na prática docente.

Sobre esse aspecto, convém direcionar o foco para o contexto da formação inicial e continuada. Tavares e Oliveira (2014), ao versarem sobre essa questão, apresentam algumas implicações que de certo modo influenciam sobre o preparo ou não para o uso das TDIC na prática de ensino, são elas: o tempo de formação de professores, alguns, anterior ao processo de imergência digital; a ausência de disciplinas que integrem as TDIC às práticas de ensino, na maioria dos cursos de licenciaturas; a instabilidade de disciplinas sobre TDIC nos currículos, que quando ofertadas nos cursos de licenciaturas, ofertam-nas como optativas; o saber de uso instrumental das TDIC, sem contudo, utilizá-las em sala de aula com alunos para fins pedagógicos. Implicações como estas provocam fragilidades em relação a perspectiva formativa dos professores, gerando desconfortos. Segundo as autoras, é importante haver integração curricular das TDIC ao preparo didático e metodológico dos professores.

Assim, entendemos que essa integração das TDIC na formação docente conjugada às boas condições de infraestrutura e utilização de recursos tecnológicos no espaço escolar, possibilitará uma formação mais preparada à utilização das TDIC na prática pedagógica.

Perguntados sobre o uso da internet como auxílio para a prática pedagógica na disciplina de Sociologia, 13 professores (76,5%) responderam que sim. Em relação a isso, no conteúdo de perguntas, pedimos que os professores completassem a seguinte frase: “ Eu uso as Tecnologias

Digitais de Informação e Comunicação na minha prática pedagógica porquê...”, elencaremos no Quadro 5 abaixo, suas respostas⁵¹:

Quadro 5 – Respostas dos Professores

Eu uso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na minha prática pedagógica porquê...
<i>Para melhorar e diversificar minha prática pedagógica.</i>
<i>Acredito que facilita no aprendizado dos alunos, facilita no entendimento da teoria.</i>
<i>É um modo de estar atualizado além de ser um método de aproximação dos alunos com a disciplina</i>
<i>é a forma de ter acesso a conteúdo da disciplina, uma vez que os livros não chegam em tempo adequado para os alunos. Nas 2 escolas que trabalho os livros não foram entregue porque não tinha para todas as turmas. Resumindo não temos material didático disponível. Parece mentira, a realidade não nos permite sonhar com esse recurso, lembrando que LIVRO hj é ultrapassado, é coisa que ninguém usa.</i>
<i>Facilita a aprendizagem/ entendimento do conteúdo</i>
<i>e de suma importância para o aprendizado do aluno</i>
<i>São instrumentos metodológicos que tornam a aprendizagem mais significativa</i>
<i>Aprimora meu conhecimento</i>
<i>É uma ferramenta de apoio pedagógico</i>
<i>É uma ferramenta que contribui no aprofundamento e ampliação da reflexão dos temas trabalhados em sala.</i>
<i>Preciso acompanhar a realidade atual.</i>
<i>Contribui com o trabalho do professor, amplia as possibilidades metodológicas e contribui com o aprendizado dos alunos.</i>
<i>É uma ferramenta importante, a qual possibilita certa dinamicidade à ministração do conteúdo</i>
<i>Diversifica e oferece informações práticas e interessantes.</i>

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Fairclough (2001) evidencia a importância da percepção de marcas linguísticas no processo analítico das práticas discursivas, pois estas permitem deslindar posturas do enunciator revelando vozes de outros sujeitos, que corroboram para estabilizar modos de ação

⁵¹ As respostas dos professores, apresentadas no Quadro 5, foram transcritas *ipsis litteris*.

e acentuar relações de poder. Essa asserção é reforçada quando expressa que à prática discursiva, a “[...] produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) dos textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus diferentes para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem do discurso”, mas também das relações sociais existentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-124).

Recobramos que, para que a ADC contemple tanto a análise textual quanto a análise social, a visão de processos da prática social (entendidos aqui como a hegemonia, a ideologia e o poder) deve ser assinalada no estudo das práticas discursivas (produção, consumo, contexto, força, coerência), e também no objeto texto analisado (vocabulário, coesão, estrutura textual). Para facilitar nossa visão desse processo de análise, elaboramos a Figura 12, que apresenta, em forma de nuvem de palavras, o grau de frequência das palavras mais utilizadas nos discursos dos professores pesquisados em Marabá, em relação às respostas anunciadas:

Figura 12 – Nuvem de Palavras dos Discursos dos Professores



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019

Percebemos nas frases dos professores que lecionam Sociologia em Marabá, que as expressões “Aprendizagem”, “Aprendizagem Pedagógica”, “Ferramenta Pedagógica”, “Facilita Aprendizagem”, são os termos mais recorrentes nos discursos dos professores. A esse respeito, inter cruzamos aqui esses termos com os discursos presentes na ordem social (Rede de práticas), posto que, o discurso da “Aprendizagem” está interligado ao discurso da “Qualidade” que embala, por sua vez, o discurso central do Banco Mundial “Educação para Todos”. Assim, do ponto de vista vocabular, as palavras empregadas em *coerência* com os fios que tecem o

discurso (rever Figura 9, p.74), evidenciam o caráter hegemônico do discurso, uma vez que, eles estão presentes nos elóquios de todos os agentes da ordem social, analisados aqui, e, portanto, a se reproduzir no campo educacional. Isso demonstra que os discursos “lexicalizam” o mundo de maneiras particulares” (FAIRCLOUGH, 2003, p.129).

Uma outra categoria a ser analisada é a da relação semântica. Ainda que em menor proporção, os professores trouxeram em seus discursos o desejo da “inovação”, semanticamente refletidos nos termos “é um modo de estar atualizado” e “preciso acompanhar a realidade atual”, os termos utilizados têm uma relação semântica com o termo “inovação”. Convém ressaltar que inovação é um discurso recomendado por organismos internacionais, trata-se de um léxico do campo administrativo, e que se reapresenta (relexicaliza) no campo da educação, reforçando a ideologia. O termo relexicalização é utilizado por Barreto (2014, p. 24-25) dando ênfase “à utilização de neologismos ou de termos cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes não (mais) expressariam”.

No trabalho analítico textual da ADC, uma marca linguística frequente nos discursos são as figuras de linguagem, sobretudo, as metáforas, ironias, comparação e personificação. Identificamos nas frases emitidas pelos professores, quando relacionam o uso das TDIC como apoio à sua prática pedagógica, e conseqüentemente, à aprendizagem do aluno, o atributo da personificação. Em outras palavras, aludem o suposto caráter “salvacionista” das TDIC como sendo elas, por si só, capazes de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem. Esse discurso “salvacionista” é recorrente nos relatórios elaborados pela Unesco, para este agente, “as TIC têm o potencial de fomentar o ensino e a aprendizagem” (UNESCO, 2015), assim produz efeitos de verdade (FAIRCLOUGH, 2001).

Ao percebermos que os enunciados trazidos nas falas, frases dos professores refletem elementos oriundos de outras vozes, é que destacamos o recurso analítico da intertextualidade. Segundo Fairclough (2003, p.218): “A intertextualidade de um texto é a presença de elementos de outros textos nele (e então, potencialmente, de outras vozes além da voz do[a] autor[a], que podem estar relacionados (discutidos, assumidos, rejeitados) de várias maneiras”. Ainda sobre esse recurso analítico, Fairclough diz ser importante observar vozes presentes e ausentes nos textos. Por exemplo, nas frases acima, os professores, em relação ao uso das TDIC ressaltam-nas como importante ferramenta pedagógica, contudo, ocultam em suas falas os relatos sobre as contradições desses discursos, como as melhorias no acesso às TDIC na escola.

Destacamos ainda, que as respostas dos professores convergem para a relação dialética entre a semiose (prática discursiva) e estrutura social (prática social), preconizadas por

Fairclough (1992). Essa relação é constantemente refletida nos discursos, nos textos, nas políticas públicas de educação, em forma de pactos, nos documentos oficiais que direcionam os currículos escolares (BNCC e DCN para formação de professores). O discurso constante nos documentos oficiais se apresenta no cotidiano escolar, de forma recontextualizada para assim acomodar o gênero discursivo, fixando sua regularidade, muito embora, apresente a combinação de diferentes discursos, o da inovação, o da qualidade, o da formação, o das competências e habilidades. Na ADC, essa multiplicidade de discursos que por vezes se diferenciam, outras vezes, se mesclam, formando novos discursos, Fairclough (2001) nomeou como interdiscursividade.

Dessa maneira, o leque de respostas apresentadas pelos professores pesquisados, permitiu-nos a identificação de marcas linguísticas que traduzem elementos do processo de análise que compreende as práticas, social e discursiva, conjugadas à análise de texto. Assim mostramos, aspectos vocabulares, a partir do significado das palavras empregadas, a relação semântica, o uso da figura de linguagem – personificação, e a correlatividade das categorias intertextualidade e interdiscursividade.

A segunda parte do formulário direcionava-se aos treze (76,5%) professores que responderam SIM à questão 13, quando perguntados se utilizavam a internet para auxiliar sua prática pedagógica, neste sentido, pedimos que eles assinalassem as opções que melhor descreviam o uso que eles faziam da internet para fins educacionais. A Tabela 1 mostra os resultados coletados:

Tabela 1 – Opções que Melhor Descrevem o Uso da Internet para Fins Educacionais

OPÇÕES DE USO DA INTERNET	NÚMERO ABSOLUTO	PERCENTUAL
Eu procuro na internet textos que podem complementar o conteúdo trazido pelo livro didático.	07	53,8%
Eu busco na internet por textos capazes de iniciar uma discussão crítica na sala de aula.	05	38,5%
Eu baixo da internet vídeos para usar na sala de aula	09	69,2%
Eu procuro na internet músicas para usar na sala de aula	10	76,9%
Eu pesquiso na internet referências e imagens para preparar uma apresentação digital para projetar na minha aula.	06	46,2%
Eu mantenho um blog no qual compartilho textos com os alunos.	Não houve resposta	Não houve resposta
Eu uso as redes sociais (facebook, instagram, etc) como ferramenta pedagógica em minha aula	01	7,7%
Eu uso e-mail para me comunicar com os alunos	Não houve resposta	Não houve resposta
Eu uso o whatsApp para me comunicar com os alunos	10	76,9%

Eu incentivo os alunos a criarem conteúdos para a disciplina de Sociologia, como produção de vídeos e áudios. Nós apresentamos os trabalhos para a turma e algumas vezes para toda a escola	04	30,8%
Eu tenho com minha turma de Sociologia um blog. Todos participam da produção de textos, das fotos, construindo juntos as postagens.	Não houve resposta	Não houve resposta

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Nos ajuda na compreensão e análise da Tabela 1, os resultados da pesquisa realizada pela instituição de pesquisa Fundação Joaquim Nabuco (MEC/Brasil), intitulada “Divulgação científica na internet e o ensino de Ciências Humanas na Educação Básica,”⁵², a referida pesquisa identificou alguns perfis de professores, a saber: professor *livresco*, professor *usuário*, professor *produtor* e professor *divulgador*. A identificação é importante por contribuir para produzir novos conhecimentos que nos ajudarão a sistematizar o uso pedagógico das TDIC por professores da educação básica.

O professor *livresco* reflete o profissional que teve sua formação e atividade docente iniciada antes da popularização das TDIC, ou seja, antes dos anos 2000 preferindo utilizar materiais produzidos em papel, impressos em geral. Esse professor ainda que tenha contato com ferramentas tecnológicas, a exemplo de computadores e celulares, não considera importante a utilização das tecnologias em sua prática pedagógica. O perfil do professor *usuário* é caracterizado pelo uso da internet como fonte de informações, ou seja, consiste na curadoria de textos, vídeos, imagens que ajude no seu planejamento de aulas. Entretanto, esse trabalho é realizado de forma individual sem a participação dos alunos. A produção do trabalho que este professor realiza com as TDIC redonda em apresentações para projeção em sala de aula.

O professor *produtor* é identificado como aquele que utiliza as TDIC para coletar informações, fazer planejamento de aulas, produzir artefatos (vídeos, fotos e apresentações multimídias), propondo atividades com engajamento dos alunos. São considerados professores autodidatas, por aprenderem a usar novidades de *hardwares* e *softwares*, sem realizar cursos, apenas utilizando os tutoriais da internet. De acordo com a pesquisa da FUNDAJ, esse perfil de professor apresenta as aptidões elementares que a BNCC exige para desenvolver nos alunos as competências tecnológicas.

Por fim, temos o professor *divulgador*, este congrega as atividades já realizadas pelo professor produtor, contudo, sua preocupação consiste em fazer a divulgação do conteúdo

⁵² A pesquisa é coordenada pela Profª Drª Viviane Toraci. Para maiores informações, ver site que congrega os resultados da pesquisa. Disponível em: <https://cienciashumanaspe.wixsite.com/ticnaescola>

produzido, em autoria individual e coletiva, publicando em redes sociais, blogs, canais do *youtube*, extrapolando assim seus domínios para além da sala de aula, fazendo circular o conhecimento científico na sociedade.

Considerando a identificação dos perfis anunciados pela pesquisa da FUNDAJ, e relacionando ao conjunto de opções assinaladas na Tabela 1, pelos professores que lecionam Sociologia em Marabá, inferimos que embora esses professores sintam-se suficientemente preparados para usar as tecnologias em sua prática pedagógica, os resultados apresentados mostram que o uso das TDIC com objetivos de transpor o conteúdo é realizado de forma individualizada, isto é, na casa do professor ou na casa do aluno.

Os dados mostram que o uso das TDIC na prática pedagógica dos professores que lecionam Sociologia em Marabá, se limita à fonte de informações, ou seja, fazem a curadoria de textos, referências, imagens, vídeos. Para isso, os professores utilizam computadores e *smartphones* pessoais para o preparo de suas aulas, entretanto, não realizam atividades com os alunos fazendo uso das tecnologias, conseqüentemente, não ocorrendo produção e comunicação no espaço público.

No que diz respeito à competência cinco prevista na BNCC não vemos ainda anunciada na prática pedagógica desses professores, o atendimento do uso das TDIC para a produção autoral e coletiva. Indicando-nos que esse instrumento curricular poderá ter enorme obstáculos à sua implementação nesse contexto, pois a realidade nas escolas e dos professores de Marabá não respondem a esse item. É salutar apresentar aqui o que prescreve a esse respeito, a Resolução que define as DCN para formação inicial de professores da Educação Básica e institui a BNC – Formação de professores. Destacamos o item <Dimensão da Prática Profissional>, conforme apresentamos no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 – Dimensão da Prática Profissional

Competências Específicas	Habilidades
2.1. Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	2.1.5. Fazer curadoria, utilizar e criar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à sua prática pedagógica para que possam potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e que estimule uma atitude investigativa.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução aprovada pelo CNE/CP em 07/11/2019.

A partir do exposto na competência 2.1, podemos fazer a relação entre os perfis anunciados pela pesquisa da FUNDAJ às habilidades exigidas para o cumprimento da referida competência. Ao expressar como habilidades os termos *fazer curadoria*, *utilizar* e *criar*, a referida Resolução nos remete aos perfis do professor usuário e do professor produtor, sem, contudo, fazer evidência ao perfil do professor divulgador. Vimos acima as características apresentadas pela pesquisa da FUNDAJ em relação ao professor produtor, este, garimpa informações, produz artefatos, sempre com a participação de alunos. No entanto, não vemos explícita essa citação - produzir juntamente com os alunos - no texto da Resolução.

Na perspectiva discursiva de Fairclough assinala-se que é a “[...] prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e a que atribuem sentido com base em procedimentos de senso-comum partilhados” (FAIRCLOUGH, 1992, p.72). Desse modo, considerando os perfis anunciados pela pesquisa realizada pela FUNDAJ, as recomendações trazidas no documento oficial (DCN) e o resultado apresentado na pesquisa realizada com os professores de Sociologia em Marabá, informados na Tabela 1, podemos dizer que os professores que lecionam sociologia na cidade de Marabá enquadram-se ao perfil de professor usuário.

Em relação aos sites utilizados pelos professores para buscar conteúdos às aulas de Sociologia, o site do blog Café com Sociologia foi o mais citado pelos professores, justifica-se o resultado, o fato do blog ser referência quando o assunto é o ensino da Sociologia escolar, outro motivo que apontamos é a publicação no blog de materiais diversos, servindo para uso em sala de aula, como vídeos, planos de aula, atividades, dinâmicas, resenhas de livros, e outros conteúdos.

Ainda sobre os sites citados pelos professores, um fato muito importante a ser ressaltado é que os resultados mostram atores integrantes da rede de práticas influenciando a ação docente, como é o caso do MEC, do Google, lembrando aqui seu investimento em Associações sem fins lucrativos como a Fundação Lemann e Nova Escola, como forma de apoiar ações que estejam alinhadas à BNCC. Isso traduz a matriz social do discurso, nomeada na categoria de análise da ADC pela hegemonia, que segundo Fairclough (1992; 2001), acontece de forma consensual. Remete-nos ainda às ideias de poder e dominação traduzidas por Bourdieu (1989), quando o autor discorre sobre o poder simbólico e o poder invisível, este, estabelecido com a complacência dos que não querem saber que estão sendo assujeitados; aquele, por não ser percebido pelo indivíduo, também não sabendo que está sendo dominado.

A citação do site *Geekie Games*⁵³ por um professor reflete o discurso do Pacto pela Educação no Pará direcionando as práticas desses professores. O site é um conteúdo implantado pelo Projeto Conteúdos Digitais na Escola, portanto, compondo o plano estratégico do Pacto visando o alcance do resultado 7. Em relação ao site citado, vamos constatar novamente, enquanto categoria da ADC, o recurso da *coerência*, uma vez que, a *Geekie Games* (empresa privada) foi a plataforma oficial de preparação para o ENEM, escolhida pelo Ministério da Educação (Governo), realçando mais uma vez a parceria público-privado.

A *Geekie Games* é uma empresa do ramo da educação, em seu discurso, à semelhança do Google, apresenta-se como solução tecnológica para escolas parceiras, capturando itinerários formativos para estudantes da educação básica, das escolas brasileiras. Estão entre seu foco, a *educação de qualidade* e o *uso de inovação tecnológica* com caráter pedagógico, percebiam o realinhamento do discurso apresentado com o discurso contido na ordem social. Em Marabá, a reprodução do modelo se confirma, vejam os sites citados no Quadro 7:

Quadro 7 – Sites Utilizados pelos Professores nas Aulas de Sociologia

SITES	LOGÓTIPO	NUMERO DE CITAÇÕES
Site da UOL		01
Site do Google		01
Site Wikipédia		01
Site do Youtube		01
Site Portal do Professor		01
Site Nova Escola		01
Site da Infoescola		01
Site Portal Curtas		01
Site do ENEM Virtual		01
Site do Portal do MEC		01
Site do Geek Games ENEM		01
Site Café com Sociologia		06

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

⁵³ Empresa privada do ramo da educação. Os Chief Executive Officer (CEO) da empresa são Claudio Sasaki e Eduardo Bontempo.

A porcentagem de professores que disseram não utilizar as TDIC para auxílio de suas práticas pedagógicas foi de 23,5%, ou seja, quatro professores. Os professores pesquisados mencionaram dificuldades para o uso das TDIC. Essas dificuldades vão desde o não conhecimento dos *Softwares* utilizados pelo governo do Estado, mas também porque não há rede de internet em banda larga nas escolas, dificultando o acesso dos professores e alunos. Essa realidade traduz a avaliação negativa feita ao PEP no quesito “infraestrutura tecnológica”, conforme fizemos alusão na página 85 desta dissertação. Entretanto, essa dificuldade de internet não é exclusiva de Marabá, ocorrendo em outros municípios do Brasil. Acompanhem na Tabela 2, os dados gerados:

Tabela 2– Motivos do Não Uso da Internet no Auxílio de suas Práticas Pedagógicas

RESPOSTA DOS PROFESSORES	NÚMERO ABSOLUTO	PERCENTAGEM
Não considero necessário o uso da internet para auxiliar minha prática pedagógica	Não houve resposta	Não houve resposta
Prefiro preparar minhas aulas usando livros, revistas e outros materiais impressos	01	25%
Tenho dificuldade de acesso à internet na minha residência	Não houve resposta	Não houve resposta
Na escola onde leciono não temos acesso à internet para os professores	02	50%
Eu não sei utilizar as ferramentas disponíveis na internet	Não houve resposta	Não houve resposta
Tenho dificuldade em utilizar o sistema operacional adotado pela Seduc nos computadores da escola	Não houve resposta	Não houve resposta
Outros	02	50%

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Dentre os “outros” destacados na Tabela 2, estão as respostas especificadas em relação ao que se questionava: “Sociologia necessita de relação para se explicar. A história individual dos alunos fortalece a relação com a teoria”, a resposta reflete uma certa ênfase do professor aos princípios metodológicos da Sociologia que são os conceitos, teoria e temas. A esse respeito Moraes (2010), destaca que teorizar é buscar explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno, guardando relação direta com a realidade do aluno. Em suma, o professor ao não usar as TDIC em sua prática pedagógica pode abrigar diversos motivos, inclusive, o de não enxergar que as TDIC possam causar mudanças no ensino e na aprendizagem como apregoa o discurso hegemônico.

Outra resposta dizia: “Não existe laboratório de informática. E o acesso à internet nos smartphones não é permitido nas escolas”. A resposta aponta aspectos que restringem o uso das TDIC na sala de aula, como a não existência de laboratórios, como apontado pelo professor pesquisado, número insuficientes de equipamentos, ou quando existe, a internet é lenta, laboratórios de informática com computadores desatualizados ou com defeitos.

Na concepção do Pacto pela Educação no Pará, o grande desafio a ser enfrentado no Estado do Pará era o de infraestrutura de acesso à internet, em função das grandes distâncias geográficas, dificuldades de transporte e carência de professores. Segundo seus idealizadores, o uso da tecnologia poderia representar um verdadeiro “salto para o futuro”, neste sentido passaram a recomendar algumas ações como a criação de grupos de *WhatsApp*, facebook ou Google, criação do site da escola e apoio a implantação dos projetos *Geekie Games*, Seduc digital (escola digital) e *Plinks*, contado com a parceria da Fundação Telefônica.

Na visão do Pacto, as ações descritas permitiriam a qualquer aluno ou professor, ainda que em condições de isolamento geográfico, ter acesso às melhores experiências didáticas, através dos objetos de aprendizagem disponíveis na internet. Contudo, a percepção é do descompasso do discurso dominante que está presente e a realidade vivenciada pelos professores que lecionam a Sociologia em Marabá. Evocamos no capítulo 1, o problema social, como primeiro passo para a estrutura analítica da ADC, em relação aos impactos provocados pelas TDIC na prática pedagógica do docente de Sociologia, nossa análise é que eles podem existir para não serem solucionados, mas apenas para dominar os sujeitos por meios de processos instrumentais de controle e de medo.

Em suma, percorremos neste capítulo sobre a adoção do PEP como estratégia do governo paraense às recomendações do Movimento Todos pela Educação. Demos ênfase a sua instauração, objetivos, finalidades, resultados, situando em suas ações o discurso que acena para o uso das TDIC e para a prática pedagógica docente. Posteriormente, apresentamos o perfil dos professores que lecionam a disciplina Sociologia na cidade de Marabá/PA, apontado pela pesquisa, nos permitindo delinear o seguinte perfil: são mulheres na faixa de 30 a 39 anos, lecionam Sociologia há mais de 10 anos, utilizam a internet, a partir do computador pessoal e do celular, consideram-se suficientemente preparadas para utilizar as TDIC na sua prática pedagógica. O delineamento do perfil somado às implicações provocadas pelas discussões em torno da implementação da BNCC nos permitiu inferir que temos em Marabá professores usuários das TDIC, percebendo-as como importante ferramenta pedagógica, facilitadora da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que apresentamos refletiu sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática do docente de Sociologia no ensino médio da cidade de Marabá, no Estado do Pará. O contexto que margeia a discussão é o da reestruturação escolar, um fenômeno globalizado que tem por essência descentralizar decisões, gestar em regime de parceria colaborativa, profissionalizar o ensino e prescrever um programa nacional comum centralizado em saberes básicos. Entrementes, medidas são estimuladas por organismos internacionais com foco para a qualidade do ensino, aprendizagens inovadoras, desenvolvimento das tecnologias e formação docente. Esse movimento estabelece um espaço de querelas, com potencial para um contexto de mudança social.

Esse processo é moldado por uma ideologia que estabelece, orienta e sustenta relações de dominação nos campos político, econômico, social e educacional. Os espaços de aprendizagem têm se configurado um campo fértil à disseminação de crenças hegemônicas que visam a evolução do ensino à lógica de mercado. Em termos práticos, a retroalimentação do sistema capitalista, isto é, sua reestruturação, tem sido revestida de formas mais resistentes à sua manutenção ou reprodução. A utilização do discurso dos campos administrativo e econômico colonizando a esfera da educação tem se configurado como uma forma de manutenção desses domínios colonizadores, por conseguinte, influenciando às exigências do mercado.

A sociedade moderna, desde o século XIX vem convertendo o formato escolar como meio propício e fundamental de aprendizagem e educação. Assim, atos elementares que baseiam a cultura da formação como, aprendizagem, conhecimento, educação, foram sendo legitimados historicamente pela e para a escola formal. No âmago desse processo, estava a ideologia da classe burguesa em ascensão para formar cidadãos competentes e habilitados, com vistas a reconhecer e executar seu desígnio de poder. O processo de escolarização foi massificado pelo Estado que passou a absorver tudo e a todos, surgindo desse contexto “clientes escolares”, o aparecimento de serviços particulares e a contratação de pessoal, ampliando-se as responsabilidades da escola (TARDIF, 2014).

Desde então, a educação vem servindo como instrumento de solidificação do poder hegemônico, regulador e controlador. A ação é exercida mediante o discurso que interage no arcabouço teórico sistematizando o sistema educacional, na forma de programas, pactos, normas, legislações, definindo critérios de formação dos sujeitos, dinâmicas escolares,

estruturação curricular e métodos de ensino. Assim, as formas de colonização do capitalismo são mantidas através da recontextualização, onde os discursos são assimilados e amalgamados a outros discursos, na forma dos textos educacionais.

Uma estratégia utilizada para a expansão do neoliberalismo no campo escolar é a incorporação de políticas educacionais pelos governos nacionais às redes de práticas que já incluem segmentos como agências internacionais, setores intragovernamentais e representantes dos setores privados. No Brasil, essa estratégia configurou-se pela construção de um projeto hegemônico nacional – o Movimento Todos pela Educação. Em âmbito regional, a extensão desse projeto hegemônico é materializada pelo Pacto pela Educação no Pará, forma pela qual o Governo do Pará atende às determinações do Movimento Todos pela Educação.

Assim, é no âmbito da rede de práticas que os governos criam aparatos legais, para formação de capital humano, ditam recomendações visando os objetivos da economia global. Sob aspectos competitivos e mercadológicos, esses interesses dominantes constituem-se em obstáculos de difícil resolução, uma vez que esses interesses estão protegidos por essa poderosa rede global que, mesmo evocando um discurso da diversidade, se impõem de forma homogênea no local, ou seja, as ações no interior da rede de práticas homogeneizam os processos locais.

A linguagem (semiose) tem tido um papel fundamental no circuito interno da rede de práticas, em outras palavras, o discurso dominante tem linguagem própria e homogênea. Fairclough (2005), diz que essa linguagem é reconhecida, uma vez identificados seus gêneros, tipos e estilos. O contexto educacional tem apresentado enunciados recorrentes, e esses enunciados atravessaram boa parte desse trabalho dissertativo, a saber: aprendizagem, qualidade na educação, uso das TDIC, competências e habilidades e formação do professor. Estes, têm origem na ideia de mudança anunciada por organizações internacionais em eventos mundiais sobre educação, começaram em Jomtien (1990), continuaram em Dakar (2000) e Coreia do Sul (2015), posteriormente sendo incorporados às políticas públicas de educação brasileira.

Esses discursos saem do campo da economia, da administração e penetram no campo da educação, são eles que embasam os marcos legais, da BNCC ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, a linguagem dos discursos vai se acomodando a outros já existentes, norteados pela ação e o envolvimento de todos que integram a rede de práticas. Em outras palavras, o compromisso com a transformação do mundo via educação, deve tornar-se a linguagem de todos os setores que compõem a rede de práticas. Os discursos da rede de práticas apontam as

TDIC como o meio para as transformações nas formas de produção de conhecimento, pois ela formaria sujeitos. Reproduz-se dessa forma a dominação.

O engajamento para o uso das TDIC tem sido uma linguagem fortemente estimulada nesse processo de desenho do sistema escolar no contexto neoliberal. O controle escolar progressivo vem sendo corroído, em parte, pelas transformações provocadas pelas TDIC, elas têm ocupado cada vez mais um espaço no mercado da educação e da formação, provocando imposições aos currículos escolares, portanto, novas formas de controle. Em outras palavras, estamos diante de dissoluções das estruturas de controle burocrático, não queremos com isso dizer que elas estão alheias, mas suas influências se repartem com novas forças, cujos impactos ainda estão por se conhecer, como as TDIC.

As TDIC têm se constituído como força de mudança para os desígnios neoliberais, elas estão nos principais documentos que circulam na rede de práticas. Citamos a BNCC como forte instrumento de ações que está em curso na educação. A lógica implementada é a da integração curricular, a partir de competências e habilidades. Contudo, os aspectos de mudança têm apresentado consequências contraditórias à ação docente. Na contramão do discurso apresentado na competência 5 da BNCC, há diversos aspectos limitadores que restringem o uso das TDIC com efeito pedagógico nas salas de aula. No caso de Marabá, ressaltamos a proibição do uso de celulares nas salas de aula, por força da Lei n. 7.269/2009, ainda em vigor.

Neste sentido, um campo de discussão é necessário frente à redefinição do trabalho docente provocado pelo imperativo do uso das TDIC, como a preparação de aulas, correção de provas, busca por materiais pedagógicos, acompanhamentos de alunos, articulação de suas atividades com tempos remunerados ou não, considerando a baixa carga horária da disciplina Sociologia. Ressaltamos que a realidade de muitos professores da educação básica não causa desconhecimento e nem desinformação na sociedade, haja vista, o grande debate sobre os problemas e descontentamentos existentes em suas práticas. Mas quando se trata do professor de Sociologia, em específico, o debate ganha uma outra proporção. Decerto, pela recente inclusão da Sociologia como componente obrigatório; e por ser o ensino de Sociologia escolar uma temática ainda marginal no campo da Sociologia (OLIVEIRA, 2015).

O reflexo no contexto marabaense sobre o uso e finalidades dados às TDIC pelos professores de Sociologia em suas práticas pedagógicas, revela que são professores que usam a internet diariamente, inclusive, no auxílio da sua prática docente. Ressaltam-na como importante ferramenta pedagógica servindo para ampliar suas habilidades como professor e para ajudar na incorporação de novos métodos de trabalho. A esse respeito, nossa hipótese

inicial era de que os professores de Sociologia da cidade de Marabá, embora soubessem da existência de conteúdos disponibilizados na internet, não os utilizavam como recursos pedagógicos em suas aulas, contudo, a realidade mostra que essa hipótese não se confirmou. No entanto, a utilização das TDIC na prática pedagógica dos professores está limitada a fontes de informações prontas, ou seja, não havendo evidências em sua prática de produção autoral e coletiva como prevê a competência 5 da BNCC, nos permitindo assim enquadrá-los ao perfil de usuários. Essa constatação dos resultados confirma duas hipóteses iniciais da pesquisa que afirmavam que os professores de Sociologia juntamente com seus alunos não se veem como produtores de conteúdos científicos para a rede; e que se esses professores utilizavam as TDIC, utilizavam-nas como usuários de informações prontas.

Não podemos desconsiderar que na contramão do discurso que apresenta as TDIC como um recurso plausível e indispensável, apresenta-se também uma realidade de acentuadas desigualdades que interferem no fazer e saber docente. Uma realidade que aponta aspectos que refreia a utilização das TDIC colocando sob discussão a sua inserção, como a ausência de infraestrutura das escolas, falta de clareza sobre a importância do uso das tecnologias, o medo do que elas possam impactar no que diz respeito à rotina do professor, no aumento de sua carga horária, e pressões de trabalho.

Entendemos que o professor de Sociologia compreende a relevância no uso das TDIC, no entanto, ele ainda se mostra preso à aprendizagem tradicional, demonstrando uma visão individualista da ação educacional. Paulo Freire (1975), comparou esse tipo de aprendizagem à educação bancária, ou seja, aquela educação caracterizada em “depositar” no aluno, informações, conhecimentos, dados e fatos. Não usar as TDIC na prática pedagógica pode se constituir também uma forma de resistência, de ver suas competências e saberes que as sustentam, circunscritas na área dos meios, principalmente, quando se vê a regulação da educação imbricada em um processo tenso, de rearranjos e conflitos entre o Estado, mercado e a profissão docente. (TARDIF, 2014).

Em relação aos possíveis impactos sobre o trabalho docente, provocados pelos discursos vigentes sobre o uso das TDIC, percebemos que a relação estabelecida entre os diversos atores na rede de práticas constitui um obstáculo considerável para a resolução do problema social. Uma outra hipótese da pesquisa aqui se confirma, a de que as TDIC fazem parte de um contexto em evolução e que ainda necessita ser absorvido pelos professores, melhor dizendo, o efeito pedagógico do uso das tecnologias precisa ser melhor disseminado.

Neste sentido, nosso trabalho não se contenta apenas, conhecer o perfil dos professores, e nem tampouco, o uso e as finalidades das TDIC na prática pedagógica do professor de Sociologia em Marabá, objetivos de nossa pesquisa, mas sobretudo, pensar em caminhos de emancipação social, a partir da utilização das TDIC. Mas seria isso possível? Já sabemos que os organismos controladores não permitem a emancipação, pois é controlando que eles dominam. O mercado, para qual eles estão voltados se sustenta pelo individualismo.

Então como encontrar saídas que driblem formas de controle impostas, a partir de discursos homogeneizadores que circulam dentro da rede de práticas? A análise do discurso crítica, de Fairclough, nos permite identificar maneiras possíveis para superação dos obstáculos. Assim, considerando o contexto e a realidade dos professores de Sociologia da cidade de Marabá, há de se refletir sobre possíveis alternativas para construção de um discurso emancipatório, contrarrede de práticas, com vistas à superação de ideologias homogêneas do mercado.

Como formas de superação e apresentação de alternativas, pensamos que a produção e divulgação dos resultados advindos deste trabalho de dissertação possam servir como fonte de informação e interlocução pertinente para o trabalho de formulação e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), conseqüentemente, contribuindo para a formação inicial de novos professores para a educação básica. Formação que se diferencie daquela que preconiza o uso das TDIC pelo viés da instrumentalidade, marcada por um ideário tecnicista, sem que haja habilidade crítica. Formação que seja capaz de desestabilizar o sistema produtor de sujeitos assujeitados, isso é, não produtor de sentido, atravessado por diversas formações discursivas, posicionado dentro de formações ideológicas e sem controle sobre aquilo que diz ou que pensa (PÊCHEUX, 1995).

A promoção de intervenções sobre TDIC e ensino de Sociologia, em políticas educacionais como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em esferas de âmbito escolar e de ensino superior. A partir dessa iniciativa pensar formas de engajamento da pesquisa, fazendo circular outros discursos, com alternativas de emancipação em relação ao discurso dominante.

É importante ressaltar, que o processo hegemônico carrega em seu discurso a importância da diversidade, mas essa diversidade não tem espaço dentro desse processo. Do ponto de vista global a rede de práticas determina ações no espaço local, e por mais que ela apresente, como já dissemos, o discurso da diversidade, contudo, não considera os contextos

locais. Assim, como alternativa de superação podemos pensar na formação de profissionais para o mercado de trabalho menos controlados, mediante processos menos homogeneizadores do mercado, ou seja, construindo uma rede de práticas distinta, onde a linguagem da diversidade, das realidades locais, de fato ocorra.

As reflexões aqui surgidas apontam as TDIC como o meio para as transformações nas formas de produção de conhecimento, pois elas formariam sujeitos. Contudo, já sabemos que os processos de controle e formação para o mercado de trabalho não são recentes, mas remontam o século XVIII, quando já havia a preocupação do liberalismo, e do campo da economia para essa finalidade.

Neste sentido, nosso trabalho permite formular novos problemas de pesquisa, ou seja, continuar levantando questões sobre o universo das TDIC como proposta de transformação para a melhoria na qualidade do ensino. Mas o que seria essa transformação? De que transformações estamos falando? Não seriam de fato adequações ao/do discurso para reproduzir o capitalismo, e assim reproduzir sujeitos que o reproduzam? Não estaria presente essa ideologia no discurso que apresenta as TDIC?

Destarte, nossas considerações não pretendem ser conclusivas, mas sugestivas no sentido de provocar novas abordagens, novas discussões sobre as TDIC, a prática pedagógica docente e o ensino da Sociologia. Este sim pode ser considerado como o maior intento de quem orientou como de quem foi orientado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ALMEIDA, José Jonas. **A cidade de Marabá sob o impacto dos projetos governamentais**. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Programa de em História Econômica do Departamento de História do FFLCH da USP. São Paulo, 2008.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?** Rev. Bras. Educ. vol.22 no.71 Rio de Janeiro 2017 Epub 09-Out-2017
- ANDRADE, Viviane Toraci Alonso De; ZARIAS, Alexandre; PADILHA, Suiany Carvalho. Divulgação Científica na Internet e o Ensino de Ciências Humanas na Educação Básica. Projeto de Pesquisa, 21f, mai/2016
- ANDRADE, Viviane Toraci Alonso de. Educação Básica e Letramento Digital: Limitações das políticas Públicas Federais. 12/2018, 46p. XII Seminário Internacional de La Red Estrado. 2018, LIMA/PERU. **Anais**. Inclui referências.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BHASKAR, R. **Scientific realism and human emancipation**. London: Verso, 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias e trabalho docente. Entre políticas e práticas**. Rio de Janeiro: De Petrus et al.: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.
- BATISTA Jr. José Ribamar Lopes. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. Organização – 1. ed. São Pedro: Parábola 2018.
- BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. In: BATISTA, P. N. et al. **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BECKER, Bertha. O Estado e a questão da terra na fronteira: uma contribuição geopolítica. In: VIEIRA, Ima Célia Guimarães (org). **As Amazônia**s de Bertha K. Becker: ensaios sobre geografia e sociedade na região amazônica: vol. 1., 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015, p. 233-257.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA,

Wenderson Luan dos Santos (Orgs). **O ensino de Sociologia no Brasil**. Vol. 1, 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p.35-61.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **A reasoned utopia and economic fatalism**. New Left Review, p. 227, 1998.

BLOMMAERT, J. **Discourse. Key Topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, T. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas de “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, 2002, vol. 23, n. 79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: PAZ e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+-+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.1>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. Volume 2.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Volume 1.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. Vozes: Petrópolis, 2001.

HABERMAS, J. **Knowledge and Human Interest**. Boston: Beacon Press, 1972

HEBETTE, Jean e Marin, Rosa Acevedo. Grandes projetos e transformações na fronteira. In: **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Vol. III, p. 61 a 72. Belém: EDUFPA, 2004.

HORKHEIMER, M. **Critical Theory**. New York: Herder and Herder, 1972.

IKEDA, Joyce Cardoso Olímpio. Expansão do capital, Luta de classes e poder local: um estudo sobre a composição do poder político no município de Marabá / Pará (1985-2012). 154 f. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Disponível em: <<https://pdtsa.unifesspa.edu.br/index.php/dissertacoes/linha-i-estado-territorio-e-dinamicas-socioambientais-na-amazonia>> Acesso em: abr. 2020.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cad. Pesquisa**. 2008, vol.38, n.135.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, n.6).

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal (1985). *Hegemonia e estratégia socialista: rumo a uma política democrática radical*. Londres: Verso.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico, 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010a, p.369-412.

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina**. 2009. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251692>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.4, n. especial (2004).

MAGALHÃES, Isabel, et all. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: UnB, 2017.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARCUSE, H. **Negations**: essays in critical theory. Boston: Beacon Press, 1968.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Grupos excluídos no discurso da mídia: uma análise de discurso crítica. **DELTA**. 2005, vol. 21, n. spe, pp.129-147. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v21nspe/29255.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação": um projeto de nação para a educação brasileira**. 193 f. 2013. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250813> Acesso em: 8 de jan. 2020.

_____. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MELO, I.F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. In: **Methods of Critical Discourse Analysis**. WODAK e MEYER (Orgs.). 2. ed. Londres: Sage, 2005. p. 121-138.

MIRANDA, Kênia. **Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação**. Capitalismo em desencanto (Blog). Disponível em: <<https://goo.gl/ndzYno>> Acesso em: abri, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro (2015). **A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015**, *Ciências Sociais Unisinos* 51(3):279-289, set/dez.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995, p. 152.

PRENSKY, M. On the horizon (NCB University Press). **Digital Natives, Digital Immigrants**, 9, out. 2001.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POCHMANN, Márcio. **Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à Educação no Brasil: embates do início do século XXI**. Educação & Sociedade, v.37, p. 1241-1267, 2016.

SANTOS, T. M. Parcerias Público-Privadas e Gestão Escolar Pública. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n.14, p. 66-72, ago. /dez. 2013

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Andréa Villela Mafra Da. **A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais**. 305 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1225-DO.pdf> Acesso em: abr. 2020.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VELHO, O. G. **Frente de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, 172 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/zjf4z/pdf/velho-9788599662915.pdf>>. Acesso em: 8 de jan. 2020.

DOCUMENTOS

CTIC.br. TIC Educação 2016. Apresentação dos principais resultados. 2017. 23 p. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 5., 2017. **Anais**. Brasília: UnB, 2017. Disponível em: <<http://www.aconteceeventos.com.br/Anais%20ENESEB/listatrabarea.htm>>. Acesso em: 19 fev.2019.

GUIA EDUTEC 2016. **Adoção de Tecnologias nas Redes Estaduais de Ensino**. 51p.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Marabá Rural. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais Licenciatura**. Marabá: IFPA rural, 2012.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará**. Elaboração Equipe Synergos, 2015. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/8935/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

SAMPAIO, Letícia Biruel. Banco mundial. **O Banco mundial e o documento “aprendizagem para todos – estratégia 2020 para a educação”**: uma análise da indução ao setor privado. 86 f. 2017. Dissertação (mestrado em Educação) - Instituto de Biociências da Universidade

Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150471/sampaio_lb_me_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jan. 2020.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Tailândia: 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório Conciso de Monitoramento Global**: Educação Para Todos 2000-2015. Disponível em: <<https://goo.gl/M6HUII>> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Declaração de Dakar. Senegal: 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia-Tocantins. **Projeto Pedagógico de Curso – Ciências Sociais (Licenciatura)**. Marabá: FACSAT, 2017.153p.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009**. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (OCM - Orientações curriculares para o ensino médio/Sociologia; volume 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular - Educação infantil e Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular-Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/>>. Acesso em: maio 2018

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros, 2011. Disponível em: <goo.gl/W18FXB> Acesso em: abr. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção I – pp. 8-12.

_____. Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2019 – Seção I – p. 142.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/758>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARÁ. Lei Estadual nº 7.269, de 06 de maio de 2009. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular, MP3, MP4, Palm e aparelhos eletrônicos congêneres, nas salas de aula das escolas estaduais do Estado do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, Pa, 08 mai. 2009.

_____. Decreto nº 1, de 2 de janeiro de 2019. Estabelece medidas de austeridade para o reequilíbrio fiscal e financeiro do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/pages/2019/2019.01.03.DOE.pdf> Acesso em: abr. 2020.

_____. Resolução nº 383, de 1 de junho de 2015. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/res%20383%202015003_0.pdf> Acesso em: abr. 2020.

_____. Instrução Normativa nº 2, de 3 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre critérios a serem adotados para lotação de pessoal nas unidades administrativas e escolares da secretaria de estado de educação. Disponível em: <<https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/5250>> Acesso em: abr. 2020.

SITES CONSULTADOS

GOOGLE for education: inovação dentro e fora das salas de aula. Blog Google Brasil. Disponível em: <<https://brasil.googleblog.com/>>. Acesso em: out. 2019

CIEB: <http://cieb.net.br>. Acesso em: out. 2019

CONSED: <https://consed.org.br>. Acesso em: out. 2019

GOVERNO DO PARÁ: <<https://www.pa.gov.br/pagina/54/subdivisoas>> Acesso em: abr. 2020

INEP: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: fev. 2020

INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/talis/historico> Acesso em : abr. 2020

IOEPA: <http://www.ioepa.com.br>. Acesso em: fev. 2020

MEC: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: out. 2019

Pacto pela Educação no Pará: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br>. Acesso em: fev. 2020

Por um verdadeiro Pacto pela Educação: <https://www.edmilsonpsol.com.br/por-um-verdadeiro-pacto-estadual-pela-educacao/>. Acesso em: abr. 2020

Programa de governo – Helder Barbalho e Lúcio Vale. 2018. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Para_Helder.pdf> Acesso em: abr. 2020

Programa Navega Pará: <http://www.navegapara.pa.gov.br/> Acesso abr. 2020

SEDUC: <http://seduc.pa.gov.br> Acesso em: fev.2020

SEMTUR/MARABÁ: <http://semtur.maraba.pa.gov.br>. Acesso em: jan. 2020

Sobre a Geekie : <https://www.geekie.com.br/sobre-a-geekie/> Acesso em: abr. 2020

Synergos: <http://synergos.org>. Acesso em: fev. 2020

TIC na escola: <https://cienciashumanaspe.wixsite.com/ticnaescola> Acesso em: fev.2020

Todos Pela Educação: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: out. 2019

UNDIME: <http://undime.org.br/>. Acesso em: jan. 2019

UNESCO: <http://www.unesco.org>. Acesso em: out 2019

ANEXOS

ANEXO A

Formulário de pesquisa

Olá professor(a), este formulário é parte de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), associada da Fundação Joaquim Nabuco, intitulada "O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática do docente de Sociologia do ensino médio da cidade de Marabá." O objetivo é identificar como você professor (a) que leciona a disciplina de Sociologia na escola, adota conteúdos disponíveis na internet para auxiliar sua prática pedagógica. Sua participação é de fundamental importância para os objetivos desta pesquisa. Asseguro que as informações aqui prestadas serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa. O modelo de formulário não identifica os respondentes gerando somente informações de cunho quantitativo. Por sua atenção, muito obrigada!

*Obrigatório

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60 ou mais

2. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não dizer

3. Tempo que leciona *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos

☐ 21 ou mais

4. É professor (a) da rede pública de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

5. Disciplinas que leciona

Marque todas que se aplicam.

☐ História

☐ Geografia

☐ Artes

☐ Sociologia

☐ Filosofia

☐ Outras

☐

6. Geralmente, você acessa a internet utilizando: *

Marque todas que se aplicam.

☐ Computador pessoal

☐ Computador da escola

☐ Smartphone

☐ Tablet

☐ Outros

7. Com que frequência você acessa a internet? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Todos os dias

☐ Três vezes por semana

☐ Uma vez por semana

☐ Mensalmente

☐ Não acesso internet

8. Na escola onde você leciona a disciplina Sociologia, há disponibilidade de computadores com acesso à internet para os professores?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

9. Na escola onde você leciona Sociologia, seus alunos têm disponíveis computadores com acesso à internet?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

10. Você faz uso do livro didático de Sociologia em suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Quase sempre
☐ Muito
☐ Ocasionalmente
☐ Pouco
☐ Nunca

11. Costuma utilizar com os alunos as sugestões de links da web trazidas nos livros didáticos ?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Geralmente
☐ Às vezes
☐ Raramente
☐ Nunca

12. O quanto você se sente preparado para usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sua prática pedagógica?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito preparado(a)

- ☐ Suficientemente preparado(a)
- ☐ Pouco preparado(a)
- ☐ Despreparado(a)

13. Você usa a internet para auxiliar sua prática pedagógica na disciplina de Sociologia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Complete a frase: Eu uso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na minha prática pedagógica porque...

Parte II

15. Professor(a), se você respondeu SIM e utiliza a internet para auxiliar sua prática pedagógica, assinale as opções que melhor descrevem o seu uso da internet para fins educacionais.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Eu procuro na internet textos que podem complementar o conteúdo trazido pelo livro didático
- ☐ Eu busco na internet por textos capazes de iniciar uma discussão crítica na sala de aula
- ☐ Eu baixo da internet vídeos para usar na sala de aula
- ☐ Eu procuro na internet músicas para usar na sala de aula
- ☐ Eu pesquiso na internet referências e imagens para preparar uma apresentação digital para projetar na minha aula
- ☐ Eu mantenho um blog, no qual compartilho textos com os alunos
- ☐ Eu uso as redes sociais (Facebook, Instagram, etc.) como ferramenta pedagógica em minha aula
- ☐ Eu uso o e-mail para me comunicar com os alunos
- ☐ Eu uso o whatsapp para me comunicar com os alunos
- ☐ Eu incentivo os alunos a criarem conteúdos para a disciplina de Sociologia, como produção de vídeos e áudios.

- ☐ Nós apresentamos os trabalhos para a turma e algumas vezes para toda a escola.
- ☐ Eu tenho com minha turma de Sociologia um blog.
- ☐ Todos participam da produção dos textos, das fotos, construindo juntos as postagens.
- ☐ Temos um grupo no Facebook para postar informações interessantes sobre áreas de estudo das Ciências Sociais.
- ☐ Outro

16. Se você marcou a opção "outro", por favor especifique:

17. Por favor, cite alguns sites que costuma utilizar para buscar conteúdos para sua aula de Sociologia:

18. Caso publique conteúdos na internet, gostaríamos de conhecer sua produção (site, blog, canal, rede social) Por favor, informe o(s) link(s) para acesso:

19. A pesquisa terá uma fase com entrevistas presenciais. Você aceita participar?

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Caso sim, indique por favor e-mail e telefone de contato

Parte III

21. Professor(a), se você respondeu NÃO, assinale as opções que apontam os motivos para você não utilizar a internet para auxiliar sua prática pedagógica. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não considero necessário o uso da internet para auxiliar minha prática pedagógica.
- ☐ Prefiro preparar minhas aulas usando livros, revistas e outros materiais impressos
- ☐ Tenho dificuldade de acesso à internet na minha residência.
- ☐ Na escola onde leciono não temos acesso à internet para os professores Meus
- ☐ alunos tem dificuldades de acesso à internet em suas residências
- ☐ Eu não sei utilizar as ferramentas disponíveis na internet
- ☐ Tenho dificuldade em utilizar os sistema operacional adotado pela Seduc nos computadores da escola
- ☐ Outro

22. Se você marcou a opção "outro", por favor especifique:

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VIA DO ENTREVISTADO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática do docente de Sociologia do ensino médio da cidade de Marabá”, sob a responsabilidade de Edna Cristina Jaques Brelaz Castro, pesquisadora - discente do Programa de Mestrado profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), da Fundação Joaquim Nabuco. Nesta pesquisa queremos investigar como os professores de Sociologia do ensino médio público de Marabá adotam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sua prática docente.

Ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você estará concordando com sua participação na **entrevista individual**, a qual será **gravada**, incluindo autorização para uso das informações coletadas em diferentes meios de comunicação utilizados quando da publicização dos resultados da pesquisa.

Sua participação vai gerar informações que poderão ser utilizadas para melhoria nas suas condições de trabalho.

Você não terá nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido terá duas vias de igual teor, a serem assinadas no local de realização da entrevista individual, permanecendo uma via com a equipe da pesquisa e outra com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Edna Cristina Brelaz, Viviane Toraci** (Fundação Joaquim Nabuco)

Marabá, de setembro de 2019

Assinatura da Pesquisadora – Discente do Programa

Assinatura do Participante

ANEXO C

Recife, 17 de outubro de 2019.

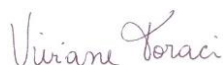
Ao Senhor,
Cristiano Gomes Lopes.
Diretor da 4ª Unidade Regional de Ensino (URE/SEDUC) de Marabá/PA
Av. Frei Raimundo Lambezart, 2178 – Cidade Nova, Marabá-PA

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa

Senhor Diretor,

1. Eu, Edna Cristina Jaques Brelaz Castro, responsável principal por este projeto de pesquisa realizado como trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), venho pelo presente, solicitar autorização e colaboração desta 4ª Unidade Regional de Educação (URE) para aplicação de formulário eletrônico (tipo *Survey*) junto aos professores que lecionam a disciplina Sociologia no ensino médio das escolas públicas estaduais da região urbana de Marabá. O formulário eletrônico é parte integrante da pesquisa que realizo intitulada “O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática do docente de Sociologia no ensino médio da cidade de Marabá/PA”, orientado pela Profª Drª Viviane Toraci Alonso de Andrade, e tem como objetivo investigar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática pedagógica dos professores de Sociologia do ensino médio da cidade de Marabá/PA.
2. Solicito vossa colaboração no que diz respeito ao envio de *link* do formulário eletrônico via número de *WhatsApp* e/ou via e-mail com pedido de preenchimento pelos professores responsáveis pela disciplina de Sociologia. O formulário em questão foi criado via *Google Forms*, o qual não identifica os respondentes, assegurando o sigilo. Assevero que os dados coletados serão exclusivamente utilizados para os fins desta pesquisa.
3. Para conhecimento do conteúdo do formulário eletrônico, anexo versão impressa do questionário.
4. Certa de sua colaboração, fico à disposição para dirimir quaisquer dúvidas oriundas desta solicitação.

Respeitosamente,



Viviane Toraci Alonso de Andrade Vice-
coordenação ProfSocio/Fundaj

Edna Cristina Jaques Brelaz Castro
Discente do ProfSocio/Fundaj