

O PROUCA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA INSERÇÃO DAS TIC

Ingrid Cordeiro Firme

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Rio Claro
ingfirme@gmail.com*

Rosa Monteiro Paulo

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Guaratinguetá
rosa@feg.unesp.br*

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado em que se investigou a atualização do Programa um Computador por Aluno (PROUCA) nas escolas da rede pública estadual de São Paulo. O PROUCA é uma ação de política pública que visa à inserção das tecnologias no ambiente escolar. Nossa intenção na pesquisa foi compreender o modo pelo qual os docentes, e membros da equipe gestora das escolas, vivenciaram o PROUCA. Visitamos as escolas, realizamos entrevistas e analisamos os dados assumindo a perspectiva fenomenológica. Da análise dos dados emergiram três categorias abertas nomeadas: Formação Humana, Infraestrutura Física e Infraestrutura Política Para este texto focamos parte das categorias que nos permitiram discutir as Políticas Públicas para a inclusão digital, analisando a perspectiva da formação do professor.

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação de Professores, Fenomenologia.

1. Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa de mestrado intitulada *A atualização do PROUCA nas escolas estaduais do Estado de São Paulo* realizada no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Rio Claro, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O estudo teve como objetivo investigar a atualização do Programa um Computador por Aluno (PROUCA) nas escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo. O Programa é uma ação de política pública que visa à inserção das tecnologias no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada em 05 das 06 escolas estaduais de São Paulo que possuem o PROUCA, nas cidades de Campo Limpo Paulista (1), Mairiporã (1), Salesópolis (1) e São Paulo (2). A visita às escolas foi motivada pela intenção de conhecer os modos pelos quais o PROUCA é compreendido e vivenciado pelos professores dessas escolas. Ou seja, para esses professores e os membros da equipe gestora das escolas que possuem o Programa, como é sua

atualização? Como se vai da potência ao ato, isto é, do Programa a sua execução? O que está “atual” no Programa? Como se deu a formação dos professores para utilizar o recurso disponibilizado pelo Programa e quais apoios governamentais as escolas recebem desde a sua implantação? Em que sentido essa atualização ocorre? Essas questões são relativas à atualização do PROUCA, pois remetem ao movimento de ação que põe em funcionamento (a operacionalização) o PROUCA nas escolas. Esse movimento é o que nos instigou à busca na pesquisa e que discutimos neste texto.

A pesquisa de mestrado foi orientada pela interrogação “Qual a atualização do PROUCA nas escolas estaduais do Estado de São Paulo?”. A pergunta, tal qual é posta, visa expor o modo pelo qual o Programa está sendo desenvolvido nas escolas, como tem influenciado o ensino de Matemática e como ele é compreendido pelos sujeitos que o vivenciam no cotidiano escolar.

Para que fosse possível expor a atualização do PROUCA a partir da vivência dos sujeitos nas escolas visitadas, realizamos entrevistas semi-estruturadas com professores no segundo semestre de 2014. As questões que orientaram o diálogo na entrevista visam dois aspectos: um que busca conhecer a escola propriamente dita e o PROUCA e outro que olha para a perspectiva do professor ou para a sua compreensão do Programa. As entrevistas foram gravadas com a concordância dos entrevistados e, após a transcrição das falas, tivemos um texto aberto à análise.

Para este artigo trazemos o sentido do PROUCA como ação de política pública e o modo pelo qual os professores entrevistados na pesquisa o compreendem na vivência refletida do Programa.

Uma breve compreensão das políticas públicas educacionais

Atualmente há uma variedade de definições sobre políticas públicas. Se pensarmos, separadamente no significado das palavras *Política* e *Pública* temos que, *política* é uma palavra de origem grega, *politikó*, que significa a condição de uma pessoa que é livre para as decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. (BUENO, 1996, p. 538). Já a palavra *pública* é originalmente latina, significa povo. Se, desse modo, consideramos o termo “Política Pública”, do ponto de vista etimológico ele se refere a participação do povo nas decisões do território, da cidade ou da região na qual convivem. Esse modo de pensar a “política pública” pode favorecer a compreensão de questões como: O que são políticas públicas? Quem é o responsável pela implantação e pela continuidade das mesmas? Qual é o papel das políticas

públicas? Tais questões nos interpelaram por ocasião da investigação no mestrado e foram ganhando forma, levando-nos a refletir sobre o contexto histórico no qual tais políticas públicas se impunham. Para o que nos interessa neste texto, um cenário educacional específico do PROUCA, podemos assumir que ao falarmos de “política pública” estamos nos referindo às ideias e ações, especialmente as ações governamentais que são de responsabilidade do Estado. Nessa perspectiva concordamos com Azevedo (2003, p. 38) quando o autor afirma que política pública é “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões.” Ou seja, “política pública” não é mais relativa à condição da pessoa, mas do Estado como órgão que têm objetivos e intenções.

As ações dessas políticas públicas, consideradas no âmbito da inserção das TIC nas escolas, têm como um dos principais objetivos a *inclusão digital*. Mas qual o sentido dessa “*inclusão digital*”? Bonilla (2010) nos diz que o termo é polissêmico e pode ser interpretado de diferentes modos. Diz que embora se tenha nele uma característica positiva, incluir algo ou alguém que está excluído, numa dicotomia entre “dentro” e “fora” apenas isso não dá conta de expor a complexidade do contexto da *inclusão digital*. Grosso modo quando se fala de *inclusão digital* se pensa nas ações que possibilitam a infraestrutura e o acesso à informação. Compreender o sentido da *inclusão digital* requer, segundo Bonilla (2010), ultrapassar os limites das ações que visam a capacitação humana para o uso das tecnologias, para o mercado de trabalho ou mesmo como ferramenta didática para “continuar ensinando os mesmos conteúdos na escola, espaços onde normalmente é proibido o acesso as salas de bate-papo, jogos, comunidades virtuais e a uma outra variedade de sites” (BONILLA, 2010, p. 42).

Autores como Oliveira (2007) e Buzato (2007) mostram que, embora as questões sociais e educacionais estejam presentes quando se discutem políticas públicas para a inclusão digital, o estão de forma equivocada. Isso porque as questões educacionais se resumem a realização de atividades escolares com o uso de TIC sem que se foque, ou mesmo se discuta, a “perspectiva da produção de conteúdo, da colaboração, da autoria e coautoria dos sujeitos no mundo digital, dimensão que efetivamente pode ser significativa educacionalmente para as comunidades” (BONILLA, 2010, p. 42). Permanece, ainda, a perspectiva do consumo de informações mais do que sua produção.

O Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados avalia as ações do Programa Um Computador por Aluno e afirma que seu principal objetivo é a disseminação do uso das TIC. Mas o que isso significa? A própria análise feita esclarece: “a meta é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem sendo o letramento digital

decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p. 52, apud BONILLA, 2010, p. 43). Bonilla (2010) destaca que nesta fala percebe-se claramente a desarticulação entre escola e sociedade bem como se pode ver a falta de compreensão do sentido de ensinar e aprender de modo que se reforça o papel conteudista da escola e a repetição (ou uso) como modo de aprender. Não se vê ainda a escola como um espaço de possibilidades em que professores, alunos e comunidade tenham abertura para a vivência da cultura digital, tornem-se sujeitos ativos e integrantes de propostas pedagógicas inovadoras que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e a colaboração. Nota-se que, como afirma a autora, embora os Programas tenham objetivos amplos para a inclusão digital as estratégias são limitadas, pois há uma concepção equivocada de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem. As TIC ainda são entendidas como ferramenta, como recurso para o ensino e a aprendizagem. Essa concepção traz consigo um modelo de formação que é instrumental. Ou seja, a formação do professor para atuar com as TIC visa o uso de softwares, aplicativos, etc que tenham como objetivo tornar o ensino mais atraente ao aluno.

Isso nos leva a questionar o próprio sentido da formação do professor, uma vez que discutir o que é significativo educacionalmente quando se fala da inclusão digital requer um olhar para a ação do professor, sujeito que está com o aluno na sala de aula com as TIC. Os programas que vão se modificando em termos de decretos e abrangência não deixando claro o modo pelo qual a formação do professor se dará. Dão os meios: cursos para uso de recursos, oferta de conteúdos educacionais através do Portal do Professor ou do Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem¹, etc. No entanto, tal qual se entende, é essencial discutir o sentido da formação do professor para que haja uma melhoria do processo de ensino e continuidade das ações de formação. É necessário conhecer a realidade escolar e saber o que professores, equipe gestora e até mesmo os alunos pensam sobre as ações que envolvem, no ambiente escolar, as TIC. Embora o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, ofereça apoio aos professores para que, por meio de cursos, possam se familiarizar com os recursos das TIC e conheçam os materiais disponíveis,

¹ O site <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> possui dois links – espaço de aula e multimídia – com sugestões aos professores para o trabalho em sala de aula. Já o site <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/> é estruturado por níveis de ensino e traz diferentes objetos de aprendizagem de acesso livre. Acesso em 15 de março de 2016.

inclusive em sites como o acima mencionado, isso não é suficiente para que o professor compreenda o sentido das TIC como potencializadora da produção de conhecimento.

Candau (2003) afirma que educar em meio as novas necessidades sociais exige que o docente esteja preparado para atuar nessa sociedade contemporânea informatizada e, para tanto, é necessária uma formação que o possibilite integrar as TIC a sua prática pedagógica não como ferramenta ou recurso, mas como modos de produzir conhecimento, superando o modelo de formação que preserva o mesmo “sistema educacional /.../ hierárquico, vertical, centralizado de forma exagerada. *Uma velha escola velha*, com cara de moderna. Ou, quem sabe, pós-moderna!” (PRETTO, 2002, p. 124, apud BONILLA, 2010, p. 49, grifos do autor).

Sabe-se que a educação é um direito do ser humano defendido pela constituição brasileira e, conseqüentemente é um dever do Estado promover ações de política pública que assegurem esse direito. Na realidade, esse direito é uma conquista em termos históricos relativo à cidadania brasileira. Mas, para que possamos entender o que acontece no campo educacional, é preciso entender o contexto no qual a concepção de Educação se instaura.

O Neoliberalismo

Não é foco deste artigo o neoliberalismo como movimento político. Porém, sentimos a necessidade de apresentar algumas de suas ideias para ser possível discutir as ações de política pública no contexto educacional. Nosso intuito é de chamar a atenção para o pensamento neoliberal e suas implicações no contexto educacional.

O neoliberalismo é um movimento político que nasce na década de 60 cujos princípios parecem estar presente até os dias atuais, quais sejam, a isenção do Estado com relação a responsabilidade das políticas públicas educacionais. Isentando-se o Estado de tal responsabilidade os recursos financeiros investidos em educação são ínfimos e a responsabilidade com o “bem estar” da educação é transferida para a esfera não governamental. Isso leva a ausência de políticas educacionais bem estruturadas o que inviabiliza as possibilidades de êxito das ações educacionais.

Nesse cenário neoliberal o Estado não desempenha mais o papel de cuidar do bem estar de todos, isentando-se da responsabilidade de oferecer saúde, segurança e educação dentre outras necessidades básicas da população. Com isso a educação torna-se mercadoria da iniciativa privada e o Estado, além de preservar os seus próprios interesses, atende aos interesses do mercado internacional moldando à educação pública as necessidades do mercado.

Com isso, apesar da educação ser fundamental à população, as políticas públicas educacionais não são satisfatórias tornando-se, a educação, um estoque de saberes e conhecimentos que qualificam as pessoas para a competitiva esfera econômica e para o mercado de trabalho.

Nos anos 50 e 60, diferentemente do que no cenário neoliberal, a educação era para aqueles que a ela tinham acesso, um investimento. Naquela época o mercado garantia dar conta de gerar empregos e a educação significava garantia de um emprego num mercado de trabalho expansivo. Já no cenário neoliberal, a educação fez-se necessária para que as pessoas pudessem competir no mercado de trabalho restrito, de tal modo que aqueles que se destacassem conseguiriam sucesso. Desse modo pode-se dizer que a educação passou a ser um bem de consumo que preparava para o mercado de trabalho, restrito e competitivo.

No entanto a educação, segundo Freire (2000), não deveria dar qualificação ao homem somente para o mercado de trabalho, mas deveria ser uma abertura para que o homem se torne um cidadão crítico e reflexivo, preparado para a atuação na sociedade.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, homens e mulheres, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treino técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2000, p. 36–37).

Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que a educação transformada e humanizadora deve ser aquela que, de certo modo, conscientize o homem para que ele seja capaz de ter pensamentos críticos e não aceite os problemas da sociedade seguindo o modelo neoliberal. Afirma que tal modelo – da educação neoliberal - favorece o mercado e, para isso melhor seria não desenvolver a capacidade crítica uma vez que ao operário caberia garantir bom desempenho em suas funções e ter condições de discutir questões relativas a produtividade.

O modelo de educação neoliberal visa um sujeito que seja “moldado” aos padrões do mercado tornando-lhe um objeto comercial e, nesse contexto, as políticas públicas são moldadas e adequadas às informações sem que considerem a produção de conhecimento ou a competência crítica do sujeito.

De certo modo a chegada das tecnologias, especialmente as de comunicação, amplia a possibilidade de acesso a informação, rompe fronteiras, estreita distâncias. Porém, o que se

descortina no cenário de implantação de projetos e programas governamentais está distante de abrir possibilidades à produção do conhecimento. O próprio PROUCA, nascido da experiência vivida com programas anteriores, ainda não alcança o objetivo de olhar as tecnologias para além das fronteiras da ferramenta ou do recurso, uma vez que ainda se consolidam no viés do consumismo e não da produção. Pretende-se uma formação do professor para o uso das TIC sem que lhes sejam proporcionados espaços de pensar o sentido da produção do conhecimento com as TIC.

Esse olhar que nos faz questionar o sentido das políticas públicas para a implantação das TIC no cenário educacional de São Paulo nos levou aos sujeitos da pesquisa. Nos fez ir aos professores, gestores e membros das escolas que participam do PROUCA procurando entender como eles vivenciaram e compreenderam essa ação de política pública e como, com ela, a educação, na perspectiva da inclusão digital preconizada pelo Programa pode ser compreendida.

O sentido do PROUCA para os professores que o vivenciam: “um recorte”

Tal qual já dissemos, a formação dos professores para atuação com as TIC, tem relevância essencial para o êxito de um programa que pretende a inclusão digital. Porém, quando ouvimos os professores das escolas que pesquisamos e que foram contempladas com o PROUCA, a maioria afirma não se sentir preparada para utilizar os *laptops* educacionais. Essa falta de preparo não está associada apenas a competência do professor relativamente ao uso dos recursos tecnológicos, diz também da metodologia a ser utilizada, da postura em sala de aula das estratégias que devem ser seguidas. Isso nos leva a questionar se houve no Programa algum tipo de formação? As entrevistas mostram que houve formação em todas as escolas participantes do PROUCA. Porém, tal formação não foi contínua e nem eficaz. Há época das entrevistas já havia escolas que não possuíam mais nenhum professor participante da formação realizada no início da implantação do PROUCA.

Além disso, os depoentes dizem que, apesar da parceria com duas universidades renomadas do Estado de São Paulo (USP e PUC) para a formação dos professores, houve uma insatisfação geral com o tipo de formação oferecida. Afirmando os sujeitos de nossa pesquisa que havia discrepância entre a formação e a realidade vivida nas escolas. Ou seja, além de os formadores não terem a preocupação com a prática do professor, não se preocupando em discutir aspectos didáticos e metodológicos, trabalhavam de modo instrumental o uso dos

recursos tecnológicos distanciando a “formação” da realidade vivida pelos professores nas escolas. Declaram que, [...] *queria que eu trabalhasse na plataforma Linux e me dava treinamento no Windows. (Depoente 1).*

As declarações dos sujeitos nos fazem pensar nessa formação dada aos professores do PROUCA. Interpretamos que essa formação embora devesse ser, segundo Nóvoa (2005), uma formação em serviço ou na ação, uma vez que tinha como base a realidade da sala de aula pois visava a implantação de um Programa, não houve, por parte dos formadores, uma preocupação de integrar a teoria e a prática. Não houve preocupação em discutir a postura do professor diante de uma aula em que, por exemplo, um software fosse utilizado.

Freire (1996) sugere, para superação desse impasse entre aspectos teóricos da formação e a experiência vivida, o desenvolvimento do senso crítico, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação. Porém, na fala dos sujeitos por nós entrevistados, não percebemos esse desenvolvimento, pois não se percebe em seu discurso uma igualdade em relação aos saberes do professor em termos do uso das TIC e as suas expectativas não foram ouvidas ou trabalhadas. Os sujeitos declaram que os encontros de formação foram preparados previamente sem que fossem considerados o público com o qual se estava lidando. Os conhecimentos prévios não foram objeto de interesse dos formadores e a prévia programação que orientou a prática formativa levou ao descontentamento. Iniciou-se a formação com os conhecimentos básicos de uso da informática independente do conhecimento adquirido pelos professores. Além disso havia uma turma muito heterogênea em termos de conhecimentos e mesmo de expectativa. Enquanto uns quisessem discutir o sentido do uso do computador na aula, outros queriam tarefas que pudessem desenvolver em sala de aula. Nota-se, tal discrepância na expectativa do grupo pelas falas dos depoentes: [...] *aplicava em sala de aula o que aprendia no curso de formação. (Depoente 2).* [...] *Eles aprenderam o básico, eles aprenderam, por exemplo, a usar um e-mail. (Depoente 3)*

Se nos voltamos para a questão que nos motivou a busca e perguntamos pela atualização do PROUCA, vê-se que, na formação dos professores, as ações mostram uma atualização em termos de “iniciação a informática” e estas não são ações que vão dar forma a profissão do professor ou não possibilitarão que eles ensinem com a tecnologia.

Embora os depoimentos revelem que em alguns aspectos a formação fosse boa para alguns professores, por exemplo os que não tinham nenhum conhecimento de informática, em termos de mudança de postura ou de reflexão para o trabalho com tecnologias em sala de aula, ela foi insuficiente ou mesmo equivocada.

As atividades, modelos, exemplos para uso em sala de aula dá ao professor uma sensação de ter condições de fazer uso das tecnologias para ensinar. Porém, as tarefas esgotam e o professor não se vê em condições de criar novas situações que valorizem o uso das tecnologias. Ao esperarem “recursos prontos” os professores abdicam ao ato da criação, e isso significa abrir mão do processo de formação, pois o curso passa a ser focado na transmissão do conteúdo. Nossa interpretação permite-nos dizer que o uso das TIC não foi compreendido pelos professores que atuam nas escolas do PROUCA (por nós entrevistados). Para superar as dificuldades enfrentadas pelo professor com as tecnologias, na sala de aula, é preciso haver uma abertura de espaço em que se assuma uma postura de criação, de análise crítica e de produção do conhecimento.

Podemos reforçar tal posição pelo fato de vermos que nenhum dos nossos depoentes se sentem responsáveis por nada que diga respeito a atualização do PROUCA. Ao contrário, eles se sentem vítimas. Esse posicionamento, ao mesmo tempo que indaga a necessidade de melhoria por parte “dos outros” (e concordamos que há essa necessidade), esquece (ou se esquiva) que a própria ação docente é um obstáculo para a atualização de qualquer política pública em educação. Para que uma política pública seja implantada de maneira efetiva é importante que os sujeitos que participam das comunidades visadas por essa política se entendam coparticipantes, corresponsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso das ações.

Alguns professores entrevistados embora afirmem entender que a ideia do Programa é boa, declaram haver necessidade de uma continuidade, de uma vivência da realidade das escolas estaduais as quais o PROUCA está inserido e apoio contínuo para a compreensão da mudança do cenário educacional. Os discursos, diversas vezes, iam mais em direção de um desabafo do que de uma opinião, pois os professores acreditam que o computador por si só não faz “mágica” e, após a implantação do Programa nas escolas, restou uma carga excessiva de responsabilidade à própria escola que se sentiu desamparada, sem apoio e, conseqüentemente, sem forças para seguir um caminho que havia sido traçado a sua revelia.

Os professores se sentem incapacitados por terem que se adequar ao Programa, preparar aulas que envolvem o uso das tecnologias sem nenhum apoio e competência para isso.

Sabe-se que o PROUCA teve, além do projeto que aqui descrevemos, alguns projetos-piloto como parâmetro, ou subsídio para a sua implantação, sem falar do sucesso desse mesmo Programa em outros países. Assim, essa falta de acompanhamento e implantação desordenada que ouvimos dos professores, é o que acarreta as divergências de opiniões e

mesmo de condições de funcionamento (ou continuidade) do Programa: enquanto algumas escolas não tinham internet até a data da entrevista e nenhum professor participante do curso de formação, outras recebem comunicados para chegada de novos *laptops* mesmo que não saibam o que deverão fazer com eles..

Certeza há uma: foi um enorme investimento (especialmente financeiro) para que esses *laptops* de 100 dólares chegasse as escolas, para que houvesse formação de todos os professores em exercício nas escolas contempladas, para a melhoria da infraestrutura nas escolas; embora nada esteja previsto relativamente à continuidade desse Programa. Além de, hoje, não ter qualquer acompanhamento, há uma demora excessiva caso alguma escola precise de assistência técnica. Esse modo desordenado de implantar uma Política Pública que pelo histórico (projeto piloto, experiência anteriores bem sucedida) deveria ter grande sucesso acarretou, segundo interpretamos pela fala dos sujeitos, uma atualização caótica em que as ações, desde a formação dos professores até a prática da sala de aula, foram planejadas sem o envolvimento da comunidade escolar e sem a preocupação com o sentido que o uso das tecnologias têm para a produção do conhecimento.

Algumas considerações

Dizer do grande avanço e da inserção da tecnologia na educação não significa falar que a TIC seja sinônimo de substituição do professor ou que o professor seja um mero transmissor de conhecimento, mas sim da grande importância de seu papel no ensino e na aprendizagem. Porém, compreender tal importância implica compreender os modos pelos quais as TIC possibilitam a interação entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, abrindo possibilidades que no ambiente em que as TIC não estejam presentes não há. Ou seja, é preciso compreender o sentido do ambiente informatizado, sua alteração e os benefícios (e mesmo os entraves) que sua inserção poderá favorecer.

Entendemos que o tema é complexo e que quando se discute tecnologias, especialmente as informáticas ou mais atualmente a digitais, nada está posto. As TIC estão num contínuo processo de mudanças e inovações que sempre deve ser considerado. Fomos, num espaço muito curto de tempo, cerca de 3 décadas, do discurso das “novas” tecnologias, para as tecnologias digitais (ou Web 4.0). Mas, como isso repercute em sala de aula? O tempo das discussões teóricas parece não ter a mesma métrica do desenvolvimento prático. Entre o que se discute na academia e o que chega ao professor (chegando compreensivamente) há uma distância imensurável. Quando discutimos a inserção das tecnologias na maior rede de

ensino público do Brasil, a rede pública estadual do Estado de São Paulo, o assunto é ainda mais complexo. As discussões acerca da inserção das tecnologias em sala de aula é permeada por problemas de natureza diversa, obstáculos e desafios a serem superados. A escola, por não se sentir amparada por uma política educacional clara, com uma formação continuada de professores que os envolva nas discussões, que olhe para a realidade vivida; por não ter suporte no que diz respeito a infraestrutura física, equipamentos com constante manutenção que os permitam ser funcionais, se mantém no seu trabalho diário, uniforme e desgastado. A escola, por não acreditar em políticas públicas inovadoras que desconsideram a sua história, a sua competência profissional, seus anseios e problemas se mantém no que sabe fazer melhor: oferecer aulas tradicionais que possam ser transmissoras de informação.

Nossa intenção ao discutir o contexto das políticas públicas que visam a inclusão das tecnologias em sala de aula, como o PROUCA, não é fazer análise de um Programa específico mas toma-lo como representante de uma política pública forte, de grande porte e com intenções abrangentes para olhá-la no seio da sala de aula, na perspectiva do professor. Vimos que, mesmo com toda elaboração que uma política pública como o PROUCA teve, ainda requer grande orientação no que diz respeito às mudanças que estão relacionadas a implantação das políticas educacionais. Mostra-se extremamente significativo a formação continua dos professores. Não uma formação que venha de fora para dentro da escola. Uma formação que envolva a escola, que veja o professor inserido num contexto maior que é a realidade escolar, que traz a comunidade: alunos, funcionários, pais, gestores, numa equipe que com ele está junto. Não é trivial um modelo de formação que não veja as TIC como um recurso para o qual se precise instrumentalizar o professor. Porém, a realidade vivida mostra que, enquanto não se considerar a competência do professor para estar junto ao planejamento das ações que o pretende formar, o desperdício de dinheiro público será enorme. Se entendermos que o professor ainda ensina, conforme salienta Bicudo (2005) o conteúdo que conhece e que julga importante que o seu aluno venha a conhecer, ele somente verá as TIC como possibilidades quando estas lhe fizer sentido a ponto de ele ser capaz de enxergar o que é importante ao aluno conhecer com as TIC.

Referências

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Educação Matemática**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

BONILLA, M. H. S. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Motrivivência**. Ano XXII, nº 34, p. 40-60. Jun/2010. Disponível em <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>>. Acesso em 15 de março de 2016.

BUZATO, M. **Entre a Fronteira e a Periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, P. C. **Ressignificações da Inclusão Digital**: interfaces políticas e perspectivas socioculturais nos infocentros do Programa Identidade Digital. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Editora FTD, 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2005.

SILVA, Â. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011.