

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT19.056](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT19.056)

AS RELAÇÕES ENTRE A MACROPOLÍTICA E A MICROPOLÍTICA: REFLETINDO ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Kalina de França Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, kalina.oliveira@ufpe.br;

RESUMO

A partir da inserção das primeiras experiências com o uso do computador no contexto escolar em meados de 1970, percebeu-se a necessidade de um redimensionamento do papel do professor diante deste novo contexto, e para isso foram implementadas políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação digital ao longo de décadas. Assim sendo, esse artigo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação das políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias digitais, e como objetivos específicos, a saber: discutir o motivo de possível resistência na utilização de recursos digitais por parte dos docentes no contexto escolar e investigar como as políticas educacionais acontecem no microcampo (escola). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir de artigos disponibilizados em livros e revistas, além de documentos legais vigentes. É importante destacar que os docentes são sujeitos políticos, que fazem parte do microcampo e não devem ser reduzidos a meros implementadores de políticas educacionais. Como resultado de tal investigação, apresentaram-se as relações existentes entre a macropolítica e a micropolítica e o reflexo dessas relações na utilização (ou não) das tecnologias digitais no espaço escolar, pois os sujeitos reconfiguram as políticas públicas de acordo com os variados contextos em que estão inseridos e tais

políticas não devem ser pensadas e idealizadas para escolas hipotéticas e perfeitas.

Palavras-chave: Escola, Macropolítica, Micropolítica, Tecnologia digital.

INTRODUÇÃO

A partir da inserção das primeiras experiências com o uso do computador no contexto escolar em meados de 1970, percebe-se a necessidade de um redimensionamento do papel do professor diante deste novo contexto, e para isso foram implementadas políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação digital ao longo de décadas.

Nesse sentido, entraram os recursos midiáticos como ferramentas para promoção de uma educação *na* era digital e *para* a era digital, e com isso exige-se nesse novo panorama “concepções metodológicas muito diferentes daquelas metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista” (BELLONI, 2005, p. 27).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), uma das prioridades do ensino fundamental é a capacitação dos alunos para saberem utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, que os permitam adquirir e construir conhecimento. Sendo assim, recai sobre os professores e as professoras a missão de estabelecer uma ponte entre o ciberespaço, as tecnologias digitais, os gêneros emergentes, as ferramentas de uso docente e a escola, pois estes trabalham com língua, linguagem e interação entre interlocutores, além dos processos de leitura e escrita em variados suportes.

Diante do contexto midiático que nos envolve, em que os discentes estão, literalmente, inseridos no ciberespaço, tendo diariamente acesso – por vezes, sem nenhuma análise criteriosa – a uma gama de informações nas redes sociais, nos *sites* de informação e de pesquisa, navegando à deriva pela *web*, de forma ilimitada, conectados com o mundo, curtindo e compartilhando tudo que veem, deve-se enxergar com outros olhares os benefícios que esses avanços técnico-científicos trazem.

Ultrapassar os muros da escola e as quatro paredes da sala de aula para se conectar com o mundo, enxergando assim as diversas possibilidades de uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto educacional, é o desafio da escola na contemporaneidade e com esse intuito variadas políticas educacionais foram implementadas ao longo de décadas, tais

como: Projeto EDUCOM (1985), Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus (1986), PRONINFE (1992), PROINFO (1997), PROINFO Integrado (2007), Projeto de Banda Larga na Escola (2016), Projeto Um Computador por Aluno (2016), Distribuição de *tablets* (2016), Programa de Inovação Conectada (2017) e atualmente a Política de Inovação Conectada.

Com o intuito de impulsionar a educação brasileira na perspectiva da era digital e da interação entre tecnologia e escola, há inúmeros aparatos legais (leis, decretos, portarias, resoluções e diretrizes) de criação, implementação e orientação, ou seja, há inúmeros avanços na legislação, na elaboração de uma macropolítica, que diverge com as realidades vivenciadas nas escolas, sendo perceptível um hiato entre ‘como as políticas são planejadas’ e ‘como as políticas acontecem no microcampo’.

Não há como dissociar as tecnologias da escola, nem a escola das tecnologias, ou seja, estas já fazem parte da vivência e da prática docentes, ou pelo menos já deveriam fazer, pois a escola não pode ficar à margem desta *paideia* digital (GABRIEL, 2013). Os recursos tecnológicos surgem como ferramentas indispensáveis para que lacunas existenciais no processo de ensino e de aprendizagem diminuam ou desapareçam, e, com isso, a escola se torne um ambiente de construção colaborativa, onde tudo e todos se constituam como peças fundamentais de um processo democrático e participativo, onde o professor assuma, de fato, o papel de mediatizador, gerando conhecimento de forma significativa e não meramente conteudista.

No paradigma vigente, percebe-se que “o encanto não está no livro nem no computador, o encanto está na forma como os usamos e como nos relacionamos com eles” (COSCARELLI, 2006, p.12). Destarte, o professor, sobretudo no período pós pandemia, deverá rever suas práticas e até a ‘subutilização’ dos recursos midiáticos frente às gerações digitais, os novos contextos de interação e as experiências tecnológicas vivenciadas nos últimos anos (ensino remoto e híbrido).

Assim sendo, é necessário refletir acerca do processo de implementação das políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias digitais e o motivo de sua possível resistência no contexto escolar ao longo do seu percurso, sentida notoriamente

quando os docentes necessitaram utilizar apenas recursos digitais durante o período de isolamento social.

O intuito primário da apropriação de recursos digitais deve ser o de promover um ensino em sintonia com os avanços vigentes, formando cidadãos críticos e participativos neste novo ambiente de promoção do conhecimento, o ciberespaço, e tentar escondê-lo ou 'fingir' que ele não existe, como se tal desculpa fosse suficiente para justificar o descompasso entre a escola e a aldeia global que nos cerca, não é solução viável, como fora perceptível no período pandêmico (educação remota e híbrida).

METODOLOGIA

A vertente metodológica é a pesquisa bibliográfica qualitativa, que se revelou na leitura de artigos, livros e documentos legais sobre a temática, como forma de pesquisar informações necessárias para discutir a problemática proposta.

Em conformidade com Barros e Lehfeld (1997, p. 93), vê-se a importância da pesquisa bibliográfica, na medida em que "a competência em pesquisa científica está estritamente relacionada ao grau de experiência que o pesquisador vai adquirindo à medida que consegue finalizar os seus estudos para refletir sobre suas dificuldades". Sendo assim, tal afirmação fundamenta a importância desse tipo de pesquisa para o fortalecimento dos estudos em questão, pois é através dela que se consegue fazer uma relação clara e precisa entre o problema a ser resolvido, os objetivos delimitados e o planejamento acerca da coleta e análise de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar criticamente como as políticas educacionais acontecem no microcampo é necessário refletir sobre outras perspectivas para além do que está previsto no texto das leis vigentes e assim tentar compreender como acontece efetivamente na prática o que fora previsto em documentos legais, para que possamos reorganizar as discussões acerca das relações entre a macropolítica e a micropolítica, da implementação das políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias digitais ao longo de décadas, do

conceito de participação e da influência da cultura escolar nesse processo.

Os professores, em cada unidade escolar, são agentes de implementação de políticas educacionais e colaboradores na formação de sujeitos. Entretanto, muitos desses professores ainda confundem ensinar com endoutrinar, utilizam do endoutrinação como “imposição arbitrária de valores que sujeita o educando a um papel de receptor passivo” (LIMA; AFONSO, 1990, p. 31) ou adotam “uma atitude de indiferença, pretensa neutralidade ou não intervenção, procurando limitar as suas funções exclusivamente à instrução ou transmissão de conhecimentos” (LIMA; AFONSO, 1990, p. 30). Dessa maneira, abrem mão do seu papel formativo, sendo perceptível assim discentes acríticos, que não se posicionam de forma racional diante dos embates sociais e não participam ativamente das decisões no ambiente escolar.

Entretanto, quando se trata da implementação de políticas públicas o quesito participação é essencial (PEREZ, 2010), não existirá implementação exitosa de políticas públicas educacionais onde os agentes de implementação estão alheios ao processo, pois são peças fundamentais no interior das escolas para viabilizar as ações, fomentar um ambiente democrático, instigar os discentes a pensar para além do que está dito ou escrito, para que estes sujeitos sejam participantes do processo, com o intuito de que os objetivos iniciais das políticas públicas sejam alcançados e beneficiem, de fato, quem está na ponta.

De maneira generalizada, é possível enxergar a forma de participação dos discentes, a partir das perspectivas de atuação dos docentes. Essa “participação representa um dos mais importantes instrumentos de realização da democracia” (LIMA; AFONSO, 1990, p. 31) no âmbito das organizações escolares, pois segundo Habermas, essa participação “não é somente necessária, mas um quesito essencial para a legitimidade da democracia” (SAKATA, K. L.; LIMA, M. F, 2018, p. 14).

Para que a escola seja um ambiente democrático é importante trazer consciência aos discentes quanto à importância de sua participação crítica, tomando parte nas decisões no ambiente escolar e não apenas contemplando passivamente a tomada de decisões. Mas para que isso ocorra, para que seja viável discutir, refletir e

transformar o ambiente em que esses discentes estão inseridos, é necessário formar desde a base cidadãos que problematizem e pensem criticamente, e isso vai de encontro aos anseios daqueles que detêm o poder, pois a partir de então tais sujeitos exigirão seus lugares de participação nas decisões e ações governamentais, deixando de lado uma mera participação como envolvimento em uma ação específica ou como integração a algo que já existe, perpassando por um posicionamento crítico nos variados espaços participativos da sociedade, tomando parte nos processos decisórios, abrindo caminhos para democratização da educação, pois tal participação é “um princípio fundamental nas definições das políticas públicas educacionais e/ou das gestões públicas educacionais” (ASSIS; GOHN, 2020, p. 229), começando-se a “pensar a coisa pública enquanto direito de todos e influenciando no contexto mediato” (ASSIS; GOHN, 2020, p. 230), afastando-se de um caráter meramente administrativo e aproximando-se de um caráter político.

Quando discute-se políticas nacionais voltadas para inovação tecnológica, compreende-se que a partir de 1970 iniciou-se as primeiras experiências com o uso do computador em ambiente escolar, mais de cinquenta anos se passaram e as discussões e os embates giram em torno dos mesmos pontos de fragilidade, pois é necessário compreender que “o direito à participação se materializa no processo, entendendo que ela não se encerra em um resultado ou em um produto, mas que se desenvolve no decorrer dos processos participativos” (ASSIS; GOHN, 2020, p. 231), ou seja, não é simplesmente entregar um computador (produto) a um professor, distribuir *tablets* (produtos) com os alunos de uma escola ou garantir o acesso à internet gratuita (produto) em ambientes educacionais que teremos uma escola digital, uma educação conectada e o uso pedagógico de novas tecnologias; pois “a escola funciona a partir da ação e interação dos diferentes atores sociais que a compõem, sendo resultado da combinação de recursos materiais, humanos e simbólicos” (MOURA, 2017, p. 71).

De acordo com Canário (1999 *apud* MOURA, 2017) cada escola traz a sua singularidade, identidade e cultura própria, as relações entre os variados atores no contexto escolar acontecem de maneira diferente, não bastando apenas recursos materiais (computadores e *tablets*, por exemplo) para o seu bom desempenho discente, ou

seja, não há correspondência direta entre recursos materiais e elevado desempenho, porque a cultura organizacional de cada escola diverge, não há padronização neste aspecto, e mais importante é entender como estes recursos serão utilizados e poderão colaborar com cada realidade, do que apenas fornecê-los, e compreender toda esta discussão é necessário quando se implementa políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

Analisar cada microcampo de forma individual norteará a compreensão da cultura e das relações de poder em cada realidade, a participação consciente vai além de ser apenas consultado, as particularidades dos grupos sociais (ex.: escolas da zona rural, em que grande parte dos alunos não têm acesso a cultura digital em suas realidades locais, difere drasticamente das escolas da zona urbana, em que os alunos têm vivências extraescolares com recursos tecnológicos) devem ser levadas em consideração e as resistências, movimentos contraditórios e restrições a participação em ambientes não democráticos distanciam oportunidades de processos participativos.

Ser parte é diferente de ter parte, pois “a participação apenas em contextos específicos de pesquisa e não em sua teoria e no âmbito da política educacional” (ASSIS; GOHN, 2020, p. 232) reflete socialmente resultados diferentes, pois a participação não é processual, ou seja, os professores e alunos são parte desta política pública, mas não se sentem sujeitos autônomos no processo decisório, não são ouvidos para que ajustes possam ser implementados, tal resposta foi observada no ano de 2020, no início do período pandêmico, onde um caos se instalou e professores tiveram que reinventar sua prática docente, sem nenhum ponto de partida para isso.

Tais questionamentos foram suscitados: o incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia é alvo das políticas públicas ao longo de décadas e onde está o descompasso entre o que asseguram os aparatos legais e o que existe na prática?

Moura (2017) assevera que:

[...] o bom funcionamento de um recurso educativo dependerá não só da organização material e simbólica do seu espaço como também do uso do tempo

e sua relação com o **projeto pedagógico**, pois este é uma construção produzida pelo **funcionamento social da organização**. (p. 72, grifo meu).

Assim sendo, é importante destacar que para o efetivo uso de um recurso educativo (tecnológico ou não), com alcance de objetivos claros, as finalidades educativas devem estar previstas no projeto pedagógico da escola e alinhadas com o funcionamento social desta organização, caso contrário será apenas o mero uso desconectado com a realidade sociocomunicativa, cultural e organizacional deste ambiente plural e heterogêneo, dessa forma, cabe “refletir de que forma a implementação de políticas públicas educacionais tem sido precedida pela identificação e coerente gestão das variáveis que influenciam a composição da cultura organizacional de cada escola” (MOURA, 2017. p. 72).

Para discorrer sobre os hiatos entre a macropolítica e a micropolítica, sob uma perspectiva crítica, discursiva e não ingênua acerca dos diferentes construtos sociais que reverberam nas políticas públicas voltadas para a educação, é necessário refletir sobre o poder local onde os “espaços decisórios aproximam-se dos sujeitos” (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021, p. 211).

Importante destacar a realidade sociocultural local como uma vertente decisiva para o (in)sucesso de ações educativas, e não apenas a quantidade de recursos inseridos no ambiente escolar, pois essa quantidade não corresponde com a qualidade esperada por tal investimento. Entender a micropolítica escolar e o poder local é um convite a discussão sobre as particularidades e os diversos sujeitos participativos deste construto social. Como assevera Moura (2017):

Em termos de organizações escolares, podemos então entender que os recursos em geral, serão apropriados por cada escola de maneira particular. Assim, deve interessar a forma como os atores sociais se apropriam de seus recursos para a realização de projetos voltados à realidade sociocultural da escola e a maneira como desenvolvem estratégias de reorganização e reaproveitamento dos recursos que já existem. (p. 73)

Há uma série de interesses convergentes e divergentes no campo das políticas públicas educacionais, desde o governo federal (macrocampo) até o professor de uma escola localizada em uma zona rural de um município (microcampo). Cada agente do processo enxergará a tomada de decisão a partir de uma perspectiva, seja orçamentária, social, democrática, etc., com o intuito de atender todos os alunos sem distinção.

Consoante Perez (2010), há alguns pontos que devem ser levados em consideração, a saber:

- a. Examinar a implementação das políticas públicas no campo educacional;
- b. Reexaminar o que foi implementado positivamente e o que funciona na prática;
- c. Investigar sob que condições as políticas educacionais são implementadas, como funcionam e se são exitosas.

A partir dos pontos expostos, faz-se notório compreender que implementar uma política pública não é transferi-la da letra da lei para o contexto real, não é uma ação simplória e não acontece de forma prática como se pensava nas ideias iniciais acerca da implementação, “pressupondo que a decisão de uma autoridade seria automaticamente cumprida” (PEREZ, 2010, p. 1.185), quando vários fatores no nível local devem ser levados em consideração, e que esses fatores serão analisados para verificar as divergências de uma execução para outra, pois cada microcampo carregará singularidades específicas, além da compreensão do formato centralizador (uma única instância de autoridade decisória) ou descentralizador (várias instâncias de decisão) desta política demonstrar variações nas implementações.

Assevera Perez (2010), quatro contribuições oriundas das pesquisas de implementação de políticas públicas educacionais, a saber: corrigir o curso das ações, ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos, contribuir para ampliar a responsabilidade dos programas e ampliar a integração dos corpos administrativo, político e comunidade.

Vale ressaltar a última contribuição, que traz a integração entre os diversos segmentos, como fundamental para o êxito da implementação das políticas públicas, pois se houver descompasso entre

os distintos níveis e incompatibilidade de ações, certamente haverá obstáculos e, conseqüentemente, insucessos no percurso, por isso o processo de descentralização é importante para corroborar com a integração dos diversos agentes de implementação (pessoas), pois todos se sentirão parte do processo, distanciando-se de uma responsabilização autoritária e não participativa, de apenas cobrança por resultados que atendam numericamente ao objetivo inicial proposto pela macropolítica.

O desafio não está na macropolítica, na elaboração das leis vigentes em âmbito nacional, o desafio está na micropolítica, pois a escola é feita por relações (políticas e afetivas) construídas por pessoas. É fundamental compreender que a macropolítica está interligada à micropolítica e não se deve pensar a macropolítica dissociada dela, "pois é no interior da escola que se joga o destino das políticas públicas maiores" (FREITAS, 2016, p.148).

Os agentes educativos são, de fato, os conhecedores das realidades locais, pois estão diuturnamente dentro das escolas, e não aqueles que formulam as leis. Dessa forma, assevera Freitas (2016, p. 148) que "é na micropolítica, ou seja, na tradução da política macro para o dia a dia da escola, em sua implementação local, que os problemas aparecem, multiplicam-se e convertem-se em um terreno onde as 'relações locais' contam".

Quando há insucesso nas implementações das políticas públicas voltadas para o uso da tecnologia em ambiente escolar, logo há críticas aos docentes/agentes de implementação, uma responsabilização verticalizada e autoritária, quando se deveria repensar todo o processo e discutir políticas de responsabilização participativas.

Estabelecer ambientes democráticos de atuação, onde diversas vozes devem ser ouvidas e um elo estabelecido entre dois polos, a saber "por um lado, os agentes educativos internos da escola, por outro, os agentes educativos externos, notoriamente o poder público e os pais" (FREITAS, 2016, p. 148), e não apenas um único polo participativo e responsabilizado; mas enxergar como as políticas acontecem no microcampo (sala de aula) norteará caminhos de implementação eficazes, pois "é pela micropolítica da escola que a macropolítica se firma ou se perde" (FREITAS, 2016, p. 147).

OS PROFESSORES, A ESCOLA E O CIBERESPAÇO

Surge, no contexto educacional vigente, a necessidade do ‘professor interface’, que não é mais aquele centralizador de conteúdos do paradigma tradicional de ensino, tendo em vista que eles estão acessíveis a todos na própria rede. “Assim, o professor que antes funcionava como filtro de conteúdo, passa a ter um valor essencial como interface, para auxiliar a navegação no mar de informações” (GABRIEL, 2013, p. 104).

O que muda é a essência da importância do mestre, frente a sua turma. Ao invés de ser aquele que domina a matéria, ele é o que instiga o aluno a prosseguir em sua jornada pelo crescimento intelectual. Talvez caísse bem o termo facilitador de ensino, pois ensinar é um ato bastante complexo nesse novo modelo de desenvolvimento global.

A partir de então, o professor não mais centralizador do conhecimento passa a indicar os caminhos para que os alunos os percorram de forma autônoma, embora tal indicação permaneça paralela à metodologia e à escolha de estratégias eficazes que tenham como foco o aluno e a aquisição de conhecimento. Sendo assim, no primeiro instante, é necessário que se revejam as práticas docentes atuais, para que se estabeleça “um ensino que dê aos alunos um conjunto diversificado de competências – acadêmicas, sociais, culturais e profissionais, entre outras – de que necessitam para vencer na sociedade de hoje e de amanhã, seja ela da informação ou do conhecimento” (D’EÇA, 2002, p. 13).

Alguns docentes sentem estranhamento frente a essa atual demanda por não conseguirem utilizar com habilidade as novas ferramentas midiáticas de forma pedagógica, ou seja, ainda não conseguiram ‘domesticá-las’ para utilização no campo educacional. Além do mais, sentem dificuldades, como ‘imigrantes digitais’ que são, em incutir novas roupagens a velhas práticas, ou melhor, construir novas práticas que dialoguem com as roupagens atuais, haja vista que a utilização das novas ferramentas midiáticas “com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática” (BELLONI, 2005, p. 27). Desta forma, chega-se à conclusão que:

Para a passagem do *velho* modelo de escola para uma nova escola, *com futuro*, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura educacional. Um desses aspectos, certamente, é promover uma revisão urgente na formação dos professores e no papel das universidades públicas. (PRETTO, 2009, p. 116)

Acrescente-se a esse cenário contemporâneo, a ultrapassada formação inicial de alguns docentes que já possuem décadas de carreira e começaram a dar aulas apenas com giz, o famoso quadro 'negro' e o apagador. Esses profissionais são os mais resistentes à evolução midiática, e a partir deste parâmetro é possível comprovar que "mesmo com a internet na escola, a educação pode continuar a ser o que ela sempre foi: distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição" (SILVA, 2004, p. 5), já que tais profissionais não ousam utilizar as referidas ferramentas.

Diante de tal panorama, grande parte dos professores ainda vive engessado no ciberespaço com práticas retrógradas, confirmando a ideia de que não basta ter acesso à ferramenta, a políticas públicas voltadas para essa temática e à capacitação para uso dela em alguns casos, tendo em vista que o problema perpassa a vontade de fazer diferente e tentar inovar, que são critérios subjetivos.

Como fruto dos impactos ocasionados a partir da vinda das tecnologias digitais ao ambiente escolar, verifica-se que alguns docentes vêm sendo obrigados a abrirem mão de um 'discurso do conhecimento' (performance do professor-conteúdo) para agora compartilharem conhecimento e aprenderem com seus alunos (nativos digitais), em uma troca constante.

Nesse cenário, não há mais a figura 'daquele que sabe' diante 'daquele que não sabe'; há pessoas construindo conhecimento juntas, de forma colaborativa e cooperativa.

O professor precisa estar inserido e familiarizado com o ciberespaço, além de possuir um conhecimento mínimo que subsidie a utilização dessas novas tecnologias, para que assim promova a cibercultura nesse novo cenário de sociabilidade e construção colaborativa. Ele não deve permanecer engessado (imobilizado), sem conseguir navegar com facilidade na rede, uma vez que o simples ato de *estar* no ciberespaço não significa *estar inserido nele* ou, em

outros termos, “estar *online* não significa estar incluído na cibercultura” (SILVA, 2004, p. 5) e possuir um laboratório de informática equipado na unidade escolar, com acesso à internet, não significa que a modernidade chegou à escola.

O professor necessita ter conhecimento prévio na área tecnológica para visualizar os benefícios que as mídias digitais podem trazer às salas de aula, nos quesitos de leitura e produção textual, pontos basilares no trabalho com a língua. Conseqüentemente, ele deve estar letrado digitalmente para utilizar com maestria as ferramentas midiáticas como recursos didáticos, a fim de que ações eficazes sejam desenvolvidas a partir dele, caso contrário, como já afirmado, estará apenas engessado no ciberespaço e não inserido nele.

Isto posto, dentro de um ambiente formal de promoção do conhecimento e criação de cultura, em especial a escola, é latente que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos ‘professores interfaces’ devam, ao menos, expor as diversas possibilidades de aproveitamento dos benefícios trazidos por essas inovações tecnológicas. No entanto, para que isto aconteça, “eles precisam abraçar as necessidades do novo modelo informacional e social e se desapegarem dos modelos tradicionais que não funcionam mais e que, assim, perderam valor” (GABRIEL, 2013, p. 104), e não funcionam mais porque não se encaixam na realidade dos próprios discentes e andam em descompasso com os avanços vigentes.

Para Silva (2004), há pelo menos três exigências necessárias ao professor para promover a real inclusão dos seus alunos na cibercultura:

- a. O professor precisará se dar conta de que transitamos da mídia clássica para a mídia *online*;
- b. O professor precisará se dar conta do hipertexto próprio da tecnologia digital;
- c. O professor terá que se dar conta da interatividade como mudança fundamental do esquema clássico da comunicação.

Com a mídia clássica – cinema, rádio, televisão etc. – a informação era meramente transmitida e o interlocutor assumiria a função de real receptor, vigorando uma transmissão unidirecional

e monitorada da informação. Na vigência da mídia digital, o usuário não apenas recebe a informação, mas também é agente que elabora conteúdo e cria conhecimento dentro deste espaço, estabelecendo assim uma transmissão multidirecional.

Em outras palavras, transportamo-nos no espaço cibernético do modelo de comunicação um-todos (mídia clássica) ao modelo todos-todos (mídia digital), no qual a interação pode acontecer entre vários interlocutores ao mesmo tempo (a própria interface do programa, por exemplo, se torna uma interlocutora), abrindo com isto um leque de possibilidades também na aquisição do conhecimento.

Sem falar que agora “não há distinção entre emissores e receptores, pois todas as partes em contato podem ocupar, concomitantemente, as duas posições, estabelecendo um outro tipo de interação” (GALLI, 2010, p. 152), na qual os papéis estão uniformizados e assim não existirá superioridade ou lugar de destaque na comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender as discussões acerca da ‘tecnologia na educação’, ‘tecnologia e escola’, o lugar das tecnologias digitais no ambiente escolar e o seu uso (ou não) nos processos de leitura e escrita junto a professores do ensino fundamental é importante investigar o processo de implementação das políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias digitais em ambientes educacionais ao longo do percurso histórico e como os professores interagem com os recursos tecnológicos.

O ponto de partida é entender que os professores são sujeitos políticos, que fazem parte da escola e não devem ser reduzidos a meros implementadores de políticas educacionais, mas assumirem o papel de sujeitos ativos no processo de construção coletiva e colaborativa, que realizam traduções de políticas públicas dentro do contexto escolar; pois as leis são as mesmas, mas acontecem de maneiras diferentes em cada microcampo.

Na sociedade da informação, onde as pessoas estão costumeiramente conectadas e comunicando-se com rapidez, é importante analisar o papel e a influência das tecnologias e, consequentemente, as suas consequências, no ambiente escolar. Para

isso, deve-se também refletir qual é a postura dos docentes frente as inovações e as mudanças metodológicas necessárias para que escola e sociedade não caminhem de forma oposta, já que “não se poderia pensar hoje uma pedagogia e uma didática do texto sem estar consciente das transformações a que a informática submete as práticas de leitura e de escrita” (PERRENOUD, 2000).

A partir do paradigma cibernético vigente, não há como fechar os olhos para tais transformações ou simplesmente fingir que elas não existem; pois, os alunos, acompanham essas evoluções, tanto no campo da leitura, quanto no campo da escrita e, dessa forma, a escola precisa também fazer referência a tais evoluções, encaixando em sua prática ações que favoreçam a inserção das tecnologias digitais dentro de um contexto de construção colaborativa do conhecimento.

Para que se promovam ações práticas de uso das tecnologias, onde os professores as utilizem de forma mediatizada nas salas de aula, na tentativa de formar alunos autônomos na construção do conhecimento e conscientes do uso da língua em diversos contextos, os docentes devem participar de forma democrática e não autoritária desta construção, e as escolas devem ser compreendidas não como um lugar onde implementadores irão colocar em prática ideias verticalizadas.

Compreender as relações existentes entre a macropolítica e a micropolítica e o reflexo dessas relações na utilização (ou não) das tecnologias digitais no espaço escolar nos faz enxergar que em cada contexto essa política (ação) acontecerá de uma maneira diferente, pois os sujeitos (docentes, discentes, gestores, comunidade escolar, etc.) reconfiguram essa política de acordo com os variados contextos (contexto situado, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos) em que estão inseridos. (BALL *et al*, 2016).

Assim sendo, as escolas e as salas de aula (microcampo onde as políticas acontecem) não conseguirão ser transformadas em laboratórios de novas descobertas, sendo o mundo fora da escola mais interessante para os discentes que aquele dentro dela, e o descompasso entre os aparatos legais/leis vigentes e a realidade escolar será cada vez maior, já que as políticas são pensadas e idealizadas para escolas hipotéticas e perfeitas

REFERÊNCIAS

ASSIS, Tauã Carvalho de; GONH, Maria da Glória. Educação e participação: uma investigação das perspectivas teóricas brasileiras. **RBPAAE**, v. 36, n. 1, p. 216 - 240, jan./abr, 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 230p.

BARROS, Aidil Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. **Littera**: Lingüística e literatura, Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006 [no prelo]. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

D'EÇA, Teresa Almeida. **O E-mail na sala de aula**. Porto: Editora Porto, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da internet: um meio de interação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos

(Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-164.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. Participação discente e socialização normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas. **Revista Aprender**, Porto Alegre – Portugal, n.11, p.29-37, 1990.

MOURA, Jamerson Kemps Gusmão. **Cultura organizacional e políticas públicas**: processos sociais que envolvem a política de gestão democrática da educação no Brasil e Portugal. Recife: UFPE, 2017. Tese de Doutorado em Sociologia.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; FERNANDES, Maria Dilneia Espindola; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Município, poder local e planos municipais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.28, n.1, p. 207-225, jan./mar., 2021.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez., 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 7. ed. São Paulo: Papiros, 2009.

SAKATA, K. L.; LIMA, M. F. Apontamentos sobre o conceito de democracia em Joseph A. Schumpeter e Jürgen Habermas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 15, Ago., 2018.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão social na cibercultura. In: SEMINÁRIO VIRTUAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/marco.html>>. Acesso em: 30 nov. 2022.