



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JHONNY DAVID ECHALAR

**Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de
reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Jhonny David Echalar

3. Título do trabalho

"Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na Rede Estadual de ensino de Goiás (2007-2017)"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **JHONNY DAVID ECHALAR, Discente**, em 03/11/2021, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 12/11/2021, às 12:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2461727** e o código CRC **A6D81CA7**.

Referência: Processo nº 23070.043519/2021-97

SEI nº 2461727

JHONNY DAVID ECHALAR

Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ECHALAR, JHONNY DAVID

Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)
[manuscrito] / JHONNY DAVID ECHALAR. - 2021.

241 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Tecnologia e educação. 2. Gerencialismo na educação. 3. Reforma educacional. 4. Política Educacional. 5. Rede estadual de ensino . I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 51 da sessão de Defesa de Tese de **Jhonny David Echalar** que confere o título de Doutor em **Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte dias do mês de setembro de dois mil e vinte e um (20/09/2021)**, a partir das **14:30**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/sjf-hdmk-uyz>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na Rede Estadual de ensino de Goiás (2007-2017)"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela **UFRJ**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP**- membro titular interno, Prof^ª. Dr^ª. **Miriam Fábria Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFMG** - membro titular interna; Prof^ª. Dr^ª. **Joana Peixoto (MPECM-IF Goiás)**, doutora em **Ciências da Educação** pela **Universidade Paris 8** -membro titular externa e Prof^ª. Dr^ª. **Katia Morosov Alonso (PPGE/UFMT)**, doutora em **Educação** pela **Universidade Estadual de Campinas** - membro titular externa. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Miriam Fábria Alves

Prof^ª. Dr^ª. Joana Peixoto

Prof^ª. Dr^ª. Katia Morosov Alonso

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 20/09/2021, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana Peixoto, Usuário Externo**, em 20/09/2021, às 19:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2021, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Katia Morosov Alonso, Usuário Externo**, em 21/09/2021, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábria Alves, Professor do Magistério Superior**, em 13/10/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2356172** e o código CRC **CD2E987D**.

Referência: Processo nº 23070.043519/2021-97

SEI nº 2356172

A tod@s @s brasileir@s que tiveram suas vidas interrompidas pela pandemia da Covid-19.

Aos colegas de profissão que resistem aos mecanismos de precarização e desvalorização.

À escola pública: instituição de socialização do conhecimento científico, humanizadora e democrática.

À minha família, meu alicerce e motivação.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Aurora Figueiredo Echalar, e ao meu enteado, Marco Túlio de Lima Staciarini. Cada um, do seu jeito, não me permite desistir, entristecer ou desacreditar: desistir pelo caminho, entristecer com as dificuldades ou desacreditar da humanidade.

À minha mãe, Marlene Isabel dos Santos Echalar, ao meu pai, Jhonny Javier Echalar Barrientos, que são o porto seguro com quem eu e Stephani Katreen Echalar podemos sempre contar.

À minha irmã, a Tia Teni, cujo caminho pelo mundo ela mesma faz. Te amo.

À minha esposa, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, que amou e ama (tomara que sim) alguém que “ainda tava no esquema escola, cinema, clube, televisão”. Minha companheira nas risadas, nas tristezas, nos estudos, no apetite, nas aventuras imprevistas que a vida nos obrigou e nos obrigará a saborear. “E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa. Que nem feijão com arroz”. Beijo, beijão e beijinho, gatinha.

Às cunhadas, Lizia Ludmila, Loguena, Samiry e Vitória, e aos cunhados Andrezão e Ti Filipe, pelas risadas e alegrias quando nos encontramos e pelo companheirismo quando necessário.

Às minhas sogras, Jô Lima e Adriana Sanches Morais Figueiredo, e ao meu sogro, José Edno Dias Figueiredo, por deixarem esse moço estranho entrar para a família, sempre na certeza de que não cairemos na rotina entediante.

Aos nossos compadres Natalia Carvalhaes de Oliveira e Paulo Henrique de Souza Castro, pelo amor e zelo que tem com nossa cafuringa, Aurora, e pela amizade. A família que escolhemos.

Aos presentes em minha trajetória...

À minha orientadora Dani, professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima, que me conduziu nesta jornada do doutoramento de maneira amiga e humana, sendo ouvinte, conselheira e mentora, uma pessoa autêntica, sincera, alegre e divertida. Já te falei e agora registro documentalmente, obrigado por todo carinho, paciência e atenção que dedicou em me orientar durante esses quatro anos; além de orientadora, tornou-se amiga e parceira.

A tod@s os membros do Kadjót e do GEaD, minhas segundas casas no desenvolvimento dos estudos antes e durante a realização da pesquisa e escrita da tese. A tod@s @s integrantes meus sinceros agradecimentos pelas parcerias e trocas de experiências.

Aos coleg@s das escolas e departamentos em que trabalhei desde meu ingresso no funcionalismo público, meus gestores e parceiros que, mesmo sem saber, contribuíram para eu seguir estudando, pesquisando e chegar até este momento.

À professora Joana Peixoto, líder do Kadjót e que há muito tempo me acompanha em minha trajetória formativa, contribuindo de diversas formas em meu desenvolvimento acadêmico. Não poderia deixar de fazer parte desse processo, obrigado por compor a banca de avaliação deste trabalho. Forte abraço, professora.

A toda a banca avaliadora, prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, profa. Dra. Miriam Fábria Alves, profa. Dra. Kátia Morosov Alonso e profa. Dra. Joana Peixoto. Obrigado pelas contribuições à minha formação intelectual e pessoal.

A tod@s, meus sinceros agradecimentos.

Prof. Jhonny David Echalar

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a análise e a compreensão da relação entre as atividades de formulação e de implementação de políticas públicas, a partir da proposta organizativa do Ciclo de políticas públicas a considerando a convergência entre três elementos: a arquitetura institucional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), os planejamentos institucionais de diferentes unidades e esferas administrativas regionais e as ações formuladas e implementadas em Goiás, a partir do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado, de 2007. A construção-configuração do objeto, por sua vez, demandou o delineamento histórico das políticas de inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela Seduc-GO entre os anos de 2007 e 2017. São esses elementos que inspiram o seguinte problema de pesquisa: como foram constituídas, entre os anos de 2007 e 2017, as políticas públicas de inserção das TDIC formuladas e implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás? Metodologicamente, a pesquisa foi planejada sob a perspectiva qualitativa, com pesquisa exploratória, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas, com gestores atuantes nas unidades administrativas da Seduc-GO. Observa-se, ao longo do recorte temporal, alterações tanto da arquitetura institucional quanto dos planejamentos e ações realizadas pela referida instituição, que não se restringem a questões de ordem administrativa e organizacional, mas relacionam-se diretamente com um movimento maior, global, por assim dizer, de transformação das políticas públicas a partir da doutrina neoliberal, movimento materializado, em Goiás, pela política reformista “Pacto pela Educação”. Observa-se o desmonte de uma estrutura político-administrativa articulada em uma rede, antes destinada à formação continuada, estruturação física e apoio a projetos didático-pedagógicos. Outro ponto constatado é a terceirização à organizações privadas, tanto da formação continuada de profissionais da educação quanto da oferta de recursos educacionais digitais em suas plataformas. Há também centralidade, pela Seduc-GO, na formulação e implementação de sistemas digitais voltados para a gestão pedagógica e administrativa nas unidades escolares, numa perspectiva fabril na qual professores e gestores devem alimentar tais programas vinculados a uma política meritocrática de bonificação e avaliação do “rendimento escolar”. Ademais, identificam-se atividades de formulação e implementação de projetos voltados apenas ao aparelhamento das unidades escolares, com artefatos de baixa serventia ou para manutenção das referidas políticas empresarial-gerencialistas, não havendo a inclusão de elementos intrínsecos a intencionalidades educacionais que possibilitem a diminuição das desigualdades e problemas observados em nossa sociedade.

Palavras-chaves: Tecnologia e educação. Gerencialismo na educação. Reforma educacional. Política Educacional. Rede estadual de ensino

ABSTRACT

This research had as its object of study the analysis and understanding of the relationship between the activities of formulation and implementation of public policies, from the organizational proposal of the Public Policy Cycle, considering the convergence between three elements: the institutional architecture of the Secretariat of State of Education of Goiás (Seduc-GO), the institutional plans of different units and regional administrative spheres and the actions formulated and implemented in Goiás, based on the National Program for Continuing Education in Educational Technology – Integrated ProInfo, 2007. The construction -configuration of the object, in turn, required the historical delineation of the policies for the insertion of Information and Communication Technologies (ICT) by Seduc-GO between 2007 and 2017. These are the elements that inspire the following research problem: how between 2007 and 2017, public policies for the insertion of TDIC were created and implemented by the State Department of Education of Goiás? Methodologically, the research was planned under a qualitative perspective, with exploratory research, using document analysis and semi-structured interviews with managers working in the administrative units of Seduc-GO as a data collection instrument. It is observed, over the time frame, changes both in the institutional architecture and in the plans and actions carried out by that institution, which are not restricted to administrative and organizational issues, but are directly related to a larger, global movement by in other words, the transformation of public policies based on the neoliberal doctrine, a movement materialized, in Goiás, by the reformist policy “Pact for Education”. It is possible to observe the dismantling of a political-administrative structure articulated in a network, previously aimed at continuing education, physical structuring and support for didactic-pedagogical projects. Another point noted is the outsourcing to private organizations of both the continuing education of education professionals and the offer of digital educational resources on their platforms. There is also centrality, by Seduc-GO, in the formulation and implementation of digital systems aimed at pedagogical and administrative management in school units, in a manufacturing perspective in which teachers and managers must nurture such programs linked to a meritocratic policy of bonuses and evaluation of the " school performance". Furthermore, activities for the formulation and implementation of projects aimed only at equipping school units, with low-use artifacts or for the maintenance of the aforementioned business-managerial policies are identified, without the inclusion of elements intrinsic to educational intentions that enable the reduction of inequalities and problems observed in our society.

Keywords: Technology and education. Management in education. Educational reform. Educational policy. Goiás state education network.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acieg	Associação Comercial e Industrial de Goiás
ADA	Avaliação Diagnóstica Amostral
Aganp	Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos
Agetop	Agência Goiana de Transportes e Obras
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano para Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Bndes	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capre	Coordenação de Atividades de Processamento Eletrônico
CE-GO	Constituição do Estado de Goiás
CEE-GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
Cefet-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
Celg	Companhia Energética de Goiás
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPMG	Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás
Cepi	Centro Educacional em Período Integral
CF	Constituição Federal de 1988
Cieb	Centro de Inovação para Educação Brasileira
CIEd	Centro de Informática Educativa
Cies	Centros de Informática na Educação Superior
CIET	Centros de Informática na Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDi	Coordenação de Educação a Distância
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Contece	Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior
CRE	Coordenações Regionais de Educação
Crece	Coordenações Regionais de Educação, Cultura e Esporte

CSN	Conselho de Segurança Nacional
DORPEE-GO	Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
Educom	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCIDEC	Empresa Pública de Processamento de Dados
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	Education Resources Information Center
EsFOR	Escola de Formação de Professores
EsFor/NTE	Polos da Escola de Formação
EUA	Estados Unidos da América
Fatec	Faculdade Tecnológica
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEaD	Grupo de Estudos em Educação a Distância
Geatue	Gerência de Aplicação Tecnológica nas Unidades Escolares
Getec	Gerência de Suporte, Redes e Novas Tecnologias
Getei	Gerência de Tecnologia da Informação Institucionais
Goinfra	Agência Goiana de Infraestrutura e Transportes
GSE	Gestor(a) Secretaria de Educação
GT05	Grupos de Trabalho: Estado e Política Educacional
GT13	Grupos de Trabalho: Educação Fundamental
GT16	Grupos de Trabalho: Educação e Comunicação
Ideb	Índice de desenvolvimento da educação básica
Idego	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
IES	Instituições Superiores de Ensino
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
LIE	Laboratórios de Informática Educativa
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
MIELT	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
Nied	Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias da Informação
Nuesf	Núcleo da Escola de Formação
Nuop	Núcleo de Orientação Pedagógica
Nured	Núcleo Regional de Educação a Distância
Nute	Núcleo de Tecnologia Educacional
Nutes	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
Nutic	Núcleo de Tecnologia de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organizações Não Governamentais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OVA	Objetos Virtuais de Aprendizagem
Pasp	Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PDTI	Plano Diretor de Tecnologia da Informação
PEE	Plano Estadual de Educação
Planin	Plano Nacional de Informática e Automação
Planinfe	Plano de Ação em Informática Educativa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIE	Programa Nacional de Informática na Educação
PPGE-UFG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Proninfe	Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA	Programa Um Computador Por Aluno
PTE	Plano Tecnológico da Educação de Portugal
PUC-Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
Saego	Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
Sapi	Superintendência de Acompanhamento de Programas

SAT	Supervisão de Atendimento
SBC	Sociedade Brasileira de Computação
SEC-GO	Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás
Seduc-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
Seed	Secretaria de Educação a Distância
SEE-GO	Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás
Segplan	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SEI	Secretaria Especial de Informática
Senete	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
Siap	Sistema Administrativo e Pedagógico
SiGE	Sistema de Gestão Escolar
Sucesu	Sociedade de Usuários de Computadores e Equipamentos Subsidiários
Sued	Superintendência de Educação a Distância
SUPINPEDF	Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE-GO	Tribunal de Contas do Estado de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFBa	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPe	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UnUCET	Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP

Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresenta o âmbito em que a política pública foi contemplada nos trabalhos analisados.	41
Figura 2 – Porcentagem referente ao tipo de documento encontrado na pesquisa.	42
Figura 3 – Quantidade total de publicações/trabalhos por ano.	43
Figura 4 – Distribuição das publicações de acordo com a região.	44
Figura 5 – Atividades do processo de política pública contempladas nos trabalhos analisados	45
Figura 6 – Distribuição das instituições segundo o setor de atuação.	46
Figura 7 – Mapa conceitual de pesquisa.	47
Figura 8 – Organização administrativa da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.	55
Figura 9 – Organização administrativa da Superintendência Executiva da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.	56
Figura 10 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.	56
Figura 11 – Representação do modelo de Ciclo de Políticas Públicas.	66
Figura 12 – Representação gráfica das atividades presentes no processo de análise de política pública.	67
Figura 13 – Desenho institucional e organizacional do ProInfo.	97
Figura 14 – Estrutura temática da Seção 3.	107
Figura 15 – Organograma da Coordenação de Educação a Distância – COEDi.	113
Figura 16 – Mapa conceitual das relações entre políticas de inserção de TIC, documentos norteadores e arquitetura institucional da rede estadual de ensino de Goiás.	128
Figura 17 – Organização das unidades administrativas da Seduc-GO relacionadas com políticas de inserção de TDIC na rede.	131
Figura 18 – Influência do Programa Pacto Pela Educação na arquitetura institucional relacionada à inserção das TIC na rede estadual de ensino de Goiás.	134
Figura 19 – Publicação apresentada no perfil do polo da EsFor/NTE Uruaçu sobre a formação para atuação de tutores no Pasp.	142
Figura 20a e 20b - Entrega de placas à unidade escolar contemplada pelo Programa Escola Digital em 2014.	147
Figura 21 – Relação entre macro políticas, unidades administrativas e políticas implementadas pelos NTE em Goiás entre 2012 e 2015.	148
Figura 22 – Organização administrativa do Núcleo de Tecnologia Educacional (Nute) de acordo com as DO-GO-2016/2017.	154

Figura 25 – Inserção de demandas do Programa Reconhecer dentro do ambiente do Siap... 168	168
Figura 26 – Elementos relacionados à revisão do bônus pago no âmbito do Programa Reconhecer inseridos no ambiente do Siap. 169	169
Figura 27 – Portal Aprender Mais Inovação. 170	170
Figura 28 – Ambiente com “cardápio” de cursos da Plataforma Aprender Mais Inovação... 171	171
Figura 29 – Relação entre os instrumentos de política pública de TDIC observados na implementação do Pacto pela Educação..... 178	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de análise do processo das atividades de formulação e implementação de políticas públicas.	75
Quadro 2 – Políticas nacionais e marcos relacionados à inserção de tecnologias digitais na educação.	98
Quadro 3 – Políticas e marcos relacionados à inserção de tecnologias digitais na rede estadual de ensino de Goiás.	101
Quadro 4 – Gestores dos poderes executivo federal, estadual e da Secretaria de Estado da Educação entre os anos de 2007 e 2018.	109
Quadro 5 – Legislação do estado de Goiás acerca da organização administrativa da Seduc-GO sobre departamentos relacionados às políticas de inserção de tecnologias.	110
Quadro 6 – Principais ações para o uso das TICs na Educação Básica.	121
Quadro 7 – Utilização das estruturas implementadas a partir do ProInfo para implementação da Reforma Educacional Goiana: Pacto Pela Educação.	133
Quadro 8 – Programas da Secretaria de Educação de Goiás, seus objetivos e ações, presentes no Plano Plurianual do governo do estado para o quadriênio 2012-2015.	137
Quadro 9 – Cursos e oficinas ofertados pelo polo da EsFor/NTE de Monte Alegre de Goiás entre os anos de 2012 e 2014.	140
Quadro 10 – Quantidade de unidades administrativas no âmbito de superintendência observadas nas diferentes gestões da Seduc-GO entre 2009 e 2019.	150
Quadro 11 – Atribuições apresentadas em diferentes Diretrizes Operacionais da Seduc-GO referente às UAs relacionadas às políticas de inserção de TDIC na rede educacional goiana.	151
Quadro 12 – Programas da Secretaria de Educação de Goiás, seus objetivos e ações, presentes no Plano Plurianual do governo do estado para o quadriênio 2016/2019.	159
Quadro 13 – Ações observadas em relação à atividade de formulação efetivadas pela Seduc-GO em relação à inserção de tecnologias na educação.	179
Quadro 14 – Ações observadas em relação à atividade de implementação efetivadas pela Seduc-GO em relação à inserção de tecnologias na educação.	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de publicações, por repositório, obtidas e selecionadas durante a realização da revisão bibliográfica	38
Tabela 2 – Distribuição das publicações entre as categorias analíticas e os respectivos tipos de publicação	39
Tabela 3 – Síntese integradora das publicações selecionadas para revisão bibliográfica	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
1.1 Primeiras palavras.....	24
<i>1.1.1 Motivações escolásticas</i>	<i>24</i>
<i>1.1.2 Sobre a pandemia de Covid-19</i>	<i>27</i>
1.2 Construção do problema e objeto	29
<i>1.3.1 Pesquisas sobre o tema: panorama sobre o objeto.....</i>	<i>35</i>
<i>1.3.2 Definição da questão de pesquisa</i>	<i>46</i>
1.4 Desenho metodológico da pesquisa	47
<i>1.4.1 Tipo de abordagem: a pesquisa qualitativa</i>	<i>48</i>
1.5 O ciclo da pesquisa	50
<i>1.5.1 Iniciando as pesquisas sobre o tema (fase exploratória).....</i>	<i>50</i>
<i>1.5.2 Os caminhos da investigação (fase de trabalho de campo).....</i>	<i>51</i>
<i>1.5.2.1 O primeiro momento – análise documental.....</i>	<i>51</i>
<i>1.5.2.2 O segundo momento – ida a campo e entrevistas.....</i>	<i>53</i>
<i>1.5.2.3 Terceiro momento – fase de tratamento de dados</i>	<i>60</i>
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA ANÁLISE A PARTIR DAS ATIVIDADES DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	62
2.1 Política pública e o ciclo de políticas.....	62
2.2 Análise de política pública: um olhar para a formulação e implementação.....	76
2.3 A inserção das TIC na educação no contexto de desenvolvimento da informática: políticas e economia em questão.....	81
2.4 A sociedade na “era da informática”: múltiplos cenários e globalização do capital..	82
2.5 Breve histórico das políticas públicas de inserção de tecnologias na educação.....	92
3 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS	
106	
3.1 Planejamento pedagógico, infraestrutura e formação continuada no contexto das TIC	108
3.2 Reorientação das políticas de TIC na rede estadual de ensino de Goiás.....	129
3.3 O contexto das políticas de TIC pós-Pacto pela Educação	150
4 IMPLEMENTAÇÃO DE UMA REFORMA: O PROJETO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO.....	175
4.1 Padronização curricular com uso e por meio de tecnologias.....	182

4.2 As TDIC como espaço de controle e avaliação	184
4.3 Geocultura meritocrática e profissionalismo	187
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	226
ANEXO A – DOCUMENTOS ANALISADOS	226
APÊNDICES.....	228
APÊNDICE A – TRABALHOS SELECIONADOS NA REVISÃO	228
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE 232	
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	234
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	235
APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE LEITURA E SISTEMATIZAÇÃO DE DOCUMENTOS.....	237
APÊNDICE F – CURRÍCULO LATTES DA BANCA EXAMINADORA.....	239
APÊNDICE G – INFORMAÇÕES SOBRE O DOUTORANDO.....	241

1 INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras

Ao ler o edital do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a 16ª Turma do Curso de Doutorado em Educação, busquei compreender melhor o que ele representava, já que a elaboração do tipo de texto solicitado para ingresso não é comum na rotina de um licenciado em Biologia. Após pesquisas e conversas com colegas sobre o que é um memorial descritivo, encontrei a seguinte definição de Carrilho *et al.* (1997, p. 4 *apud* SARTORI, 2008, p. 254): “o memorial de formação é um texto essencialmente autobiográfico, no qual o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva”. Prado e Soligo (2005, p. 59-60) complementam explicando que,

[...] quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindos da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

A construção desse memorial foi um exercício ímpar em minha jornada acadêmica, primeiro por ter sido necessário revisitar fatos importantes de minha trajetória acadêmica e profissional, sendo instigado à reflexão sobre minhas motivações e influências, até o presente momento, em que me coloco em avaliação buscando seguir minha formação. Em segundo lugar, essa revisão me fez perceber que as inquietações acerca dos processos relacionados ao campo educacional continuam presentes em mim e alimentam as motivações para pesquisar e estudar seus elementos e relações.

1.1.1 Motivações escolásticas

O início de minha conclusão estudantil na educação básica se deu no interior de Goiás e encerrou-se em Goiânia, no ano de 2004. Ingressei no ano de 2005 no curso de licenciatura em Biologia, na Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas (UnUCET), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Durante minha graduação, devo admitir, pouco foi o interesse pela docência. Minha experiência durante aquele período resume-se aos estágios supervisionados necessários para a

conclusão do curso. Isso fica bem claro ao observar a minha atuação acadêmica, desenvolvida dentro da área de microbiologia, desde o estágio em laboratório, participação em eventos, culminando no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Graduei-me em 2009 e minha atuação profissional foi iniciada ao ser contratado para trabalhar no departamento pedagógico de uma empresa que produzia *softwares* educacionais destinados à educação básica. Dessa relação profissional surgiu o interesse, naquele mesmo ano, em cursar uma especialização voltada ao campo em que estava atuando e, dessa forma, especializei-me em educação a distância pela Universidade Gama Filho no ano de 2012.

Já a atuação como docente se deu a partir de minha aprovação em concurso para professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO)¹ no ano de 2010. A realização do estágio probatório exigido para a efetivação no cargo, como servidor público, ocorreu no Colégio Estadual Severina Maria de Jesus, localizado no bairro Cidade Livre, município de Aparecida de Goiânia, Goiás. Foram três anos de docência no período noturno, situação que me apresentou uma realidade até então não presenciada durante minha graduação.

Ao longo desse período tive de aprender, por meio da vivência e prática docente, a contornar situações que dificultavam minha atuação enquanto professor de Biologia. Por vezes me questionava sobre como conseguir ensinar aos alunos um conteúdo que aparentemente necessita de instrumentos e práticas experimentais para “fazer sentido”. Como despertar o interesse deles por genética? Como abstrair os diversos processos metabólicos? Como relacionar os conteúdos científicos da biologia ao cotidiano de alunos que, aos dezesseis anos, já estavam inseridos no mercado de trabalho, já eram pais e mães? Aqueles estudantes para os quais lecionei estavam inseridos em um contexto carente de elementos básicos de infraestrutura, enquanto eu morava numa região de Goiânia que contava com outra realidade e melhores condições urbanas. Iniciaram-se ali conflitos internos: profissionais e humanos.

Devido a essas primeiras experiências profissionais e de formação, ainda durante o estágio probatório, tive a oportunidade de, paralelamente à atuação docente, iniciar uma atividade de prestação de serviços na área de formação de professores. Essa experiência levou-me a perceber que esse é um campo que sempre necessitou e necessita de pesquisa,

¹ Nas diferentes gestões essa unidade administrativa recebeu organização e nomenclaturas distintas. Para esta tese, adotarei a abreviação atualmente adotada pela instituição: Seduc-GO. Em alguns momentos do trabalho outras abreviações podem ser apresentadas em virtude de serem utilizadas deste ou daquele modo em documentos oficiais.

análise e reflexão, desde as políticas existentes até a efetivação da ação formativa, seja ela inicial ou continuada.

Tal percepção tornou-se ainda mais forte quando recebi o convite para trabalhar no polo central da Escola de Formação de Professores (EsFor) da Seduc-GO, podendo seguir atuando como docente da referida unidade escolar.

Passado o estágio probatório, transferi-me para outra unidade da rede estadual de ensino de Goiás em virtude da proximidade física com a EsFor: o Colégio Estadual Eunice Weaver, localizado no setor Urias Magalhães, no município de Goiânia. Essa instituição atuava, no período diurno, como escola de tempo integral da educação básica e, no período noturno (que atuei com docente), atendia à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais uma vez a atuação profissional apresentou-me algo novo e que, até então, havia apenas estudado em um módulo do curso de especialização.

Essa é uma área da educação que possui grandes especificidades e demandou a adequação à apresentação de conteúdo, de contextualização, de avaliação e de linguagem para atender a esses diferentes estudantes, pois o material didático ofertado a esses alunos muitas vezes traz o conteúdo condensado, o que não atendia à heterogeneidade destes. Vali-me dos estudos e do conhecimento da tecnologia para tentar otimizar o processo de ensino-aprendizagem com meus alunos, usando *datashow*, alguns *softwares*, vídeos, dentre outros recursos.

No ano de 2013 fui convidado a compor o grupo *Kadjót* (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação), do qual faço parte até hoje. As interações, os estudos e as pesquisas resultaram em amadurecimento acadêmico e na busca por cursar o mestrado. Nesse momento, tive a oportunidade de cursar duas disciplinas, como aluno especial, no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), tendo a honra de ser aluno das professoras Mirza Seabra Toschi e Iria Brzezinski.

No ano de 2014 ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Goiás, tendo como orientador o professor Dr. Wellington Pereira de Queiroz. Defendi minha dissertação em outubro de 2016, cujo título é *Proposição formativa de professores a partir da reflexão crítica de objetos virtuais de aprendizagem*, utilizando a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico para a construção de instrumento de análise de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) e construção de uma proposição formativa para professores na mesma abordagem.

Durante os estudos do mestrado fui convidado a atuar, em diferentes momentos, como docente no nível superior, no curso a distância de licenciatura em Biologia, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), nas disciplinas “1) Estudos multidisciplinares do Cerrado, 2) fundamentos filosóficos e sócio-históricos da educação e estágio”, tendo também a oportunidade de orientar cinco alunos em seus TCC. Outra instituição na qual tive a oportunidade de atuar como docente foi a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), na disciplina denominada “Educação, comunicação e mídias”, destinada aos cursos de licenciatura dessa instituição, tendo o término do contrato ocorrido no final do ano de 2016.

As duas experiências citadas foram, ao mesmo tempo, extremamente desafiadoras e enriquecedoras. Desafiadoras, no sentido de buscar compartilhar com os alunos o que eu estava estudando e os raciocínios que estava construindo, enquanto agente social, e enriquecedoras no sentido de alterarem a forma como eu construía minha dissertação e as reflexões nela presentes, em um movimento formativo para ambos.

Na reta final, no momento de pesquisa, análise, reflexões e escrita da dissertação, estive de licença pela Seduc-GO; passada a defesa, retornei para o departamento em que estava lotado, agora denominado Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Eis que, após o término do mestrado, as inquietações acadêmicas não “sumiram”, mas sofreram alterações, inclusões, novas formas de perceber as relações existentes. Os estudos desenvolvidos durante o mestrado, cursando disciplinas e construindo a dissertação, mostraram novos horizontes de estudo, sendo o mais inquietante o campo das políticas públicas e suas relações com as construções sociais.

Na busca por sanar essas inquietações, e melhor compreender as relações existentes na implementação de políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar, me matriculei na disciplina de “Políticas públicas educacionais, tecnologias e EaD”, ministrada pela profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, que, após meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG), tornou-se minha orientadora de doutoramento.

1.1.2 Sobre a pandemia de Covid-19

Impossível não registrar, nesta tese, o impacto da pandemia da Covid-19 ao processo de pesquisa e escrita desta produção intelectual. As alterações na rotina de todos os indivíduos são de amplo conhecimento; as formas de trabalho, as relações familiares, os afazeres domésticos, o estudo, os cuidados com a saúde são alguns dos aspectos que foram alterados e incrementados com uma carga de medo e instabilidades.

Especificamente como estudante de pós-graduação os ambientes de trabalho, pesquisa, lazer e familiar foram fundidos, tornaram-se confusos física e psicologicamente. Além dos desafios já constituintes do processo formativo, outros foram a ele incluídos e esse desafio não pôde ser superado individualmente, e nunca o é. A superação se deu, e ainda se dá, de forma coletiva. Infelizmente, porém, enquanto teclo estas palavras, recebo a informação de que 525.229 brasileiros perderam suas vidas até o momento e até a data de defesa deste trabalho outros milhares serão acometidos por essa grave doença, em muito por ingerência e perversidade de um governo negacionista.

Concluir esta pesquisa e apresentar como resultado uma tese a ser apreciada por uma banca avaliadora é um ato de respeito e honra a todos os brasileiros e brasileiras que não tiveram/terão essa oportunidade (situação que já ocorria), principalmente por ser realizada dentro de uma Instituição de Ensino Superior Pública, um bem material e imaterial de todos que, em certa medida, me possibilitaram avançar em meu processo contínuo de formação.

Feita essa contextualização, passo à apresentação da estrutura textual desta tese.

Na introdução, primeira seção deste trabalho, me dedico a descrever, em suas páginas, a trajetória formativa do pesquisador e as motivações para suas escolhas acadêmicas. Apresentadas tais motivações, a segunda parte da referida seção versa acerca dos elementos estruturantes desta pesquisa de doutoramento, inicialmente explicitando a construção do objeto de pesquisa a partir da realização do panorama bibliográfico sobre o tema central escolhido pelo pesquisador. Seguindo com o objetivo de evidenciar ao leitor o planejamento metodológico da pesquisa, detalho o *locus*, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e o percurso geral da pesquisa.

A segunda seção traz a fundamentação teórica que embasa a compreensão acerca das políticas públicas, discorrendo sobre seu conceito e organização para estudo a partir da proposta do Ciclo de Políticas. Ainda nessa unidade são discutidas questões sobre o processo analítico de políticas públicas, dedicando atenção às atividades de formulação e implementação. As reflexões desenvolvidas nessa parte subsidiam a coleta, a sistematização e a análise dos dados, abordados na quarta seção.

A seção seguinte (terceira) versa sobre o contexto sócio-histórico do desenvolvimento tecnológico da sociedade e das políticas públicas de inserção de tecnologia na área educacional. São apresentadas e relacionadas as diferentes dimensões e impactos, na sociedade, do desenvolvimento técnico e tecnológico, assim como sua relação com as transformações produtivas, políticas e culturais observadas no mundo a partir da década de 1970.

Como informando anteriormente, a quarta seção apresenta os constructos dessa pesquisa. Os dados coletados são mostrados após sistematização e tratamento analítico. Nessa seção, o leitor tem acesso à forma como utilizei a fundamentação teórica da segunda e terceira seção para relacioná-la a ações efetivadas ao longo do tempo no que se refere às atividades de formulação e implementação das políticas de inserção de tecnologia na rede estadual de ensino de Goiás.

A quinta unidade temática desta tese objetiva reunir as análises possíveis a partir das constatações e relações desveladas na seção anterior. Por fim, a última seção traz as considerações do pesquisador acerca do objeto de estudo e das ponderações que lhe são possibilitadas a partir dos achados da pesquisa.

1.2 Construção do problema e objeto

Esta pesquisa tem em sua estrutura dois elementos, duas produções humanas, construídos, transformados e ressignificados ao longo da história, conjuntamente ao desenvolvimento da sociedade, que são as políticas públicas e as tecnologias. Ambas produções relaciona-se com as diferentes esferas sociais, públicas e privadas, e tendo diferentes compreensões e conceituações no meio acadêmicos. Tecnologia pode ser entendida como um artefato, um item material pensado e desenvolvido pelo ser humano para um fim específico, mas, em outras perspectivas pode ser tomado como resultado da relação entre as produções materiais e imateriais da humanidade a partir da produção e sistematização histórica do conhecimento. De mesmo modo as políticas públicas são, a depender da perspectiva teórica, entendidas como a realização de ações mediatas e visíveis pelos diferentes governos a frente do Estado, outra perspectiva compreender que além dessa relação material as políticas públicas direta e/ou indiretamente influenciam na cultura, nas relações políticas, na educação, refletindo (assim como a tecnologia) no desenvolvimento da sociedade (SANTOS, 2006).

Pelo exposto no parágrafo anterior é possível observar a importância das relações entre tecnologia e política pública, configurando deste modo um objeto de estudo fundamental para se compreender as consequências políticas, econômicas, culturais e educacionais acerca de como os governos administram processos de formulação e implementação de políticas de inserção de tecnologias na sociedade. E, cabe ressaltar que, assim como para o conceito de tecnologia, o conceito do que vem a ser uma Política Pública recebe diferentes definições, sendo tal conceito discutido nesta tese de tal modo que contribua para a compreensão do objeto de pesquisa, sua análise e reflexões (DIAS, 2009). Outra corrente entende que aquilo

que o Estado deixa de realizar se configura com uma política pública, sendo objeto de diversos estudos e pesquisas no sentido de entender como interferem no desenvolvimento das sociedades ao não contemplarem demandas e problemas públicos (BACHRACH; BARATZ, 2011; DYE, 1972, 1976).

A literatura sobre políticas públicas aponta para a necessária compreensão do termo “política” na língua portuguesa, isso devido a sua múltipla significação. Em nosso idioma a palavra “política” abrange três distintas significações, que na língua inglesa possuem, cada uma um termo: polity, politics e policies. Ao discorrer sobre a separação social entre atores políticos que são eleitos em estados democráticos e o restante da sociedade cível estamos versando sobre polity; já os movimentos de debates e disputas de poder dentro e entre as diferentes instituições da sociedade (política e civil) são denominadas de politics, e compreendem tanto das disputas partidárias para composição dos poderes Executivo e Legislativo quanto os debates e disputas ideológicas na sociedade, relaciona-se com a atividade humana de convívio social; a terceira compreensão de política, a policies, abrange as ações dos governos a frente do Estado nas atividades de formulação e implementação de ações públicas (LIMA, D. C., 2013; MULLER; SUREL, 2002).

O conceito de política pública pode ser entendido como atividades, programas e ações, em conjunto ou separadas, realizadas pelo Estado de forma direta ou através de delegações a instituições privadas. Esse movimento tem por objetivo sanar problemas e demandas coletivas, por meio da oferta de serviços e bens, resultantes de conflitos e disputas políticas sobre o que é ou deveria ser de interesse público naquele contexto específico (CASTRO; OLIVEIRA, 2014).

Sob essa lente, as políticas públicas podem ser compreendidas como ações do Estado que objetivem alterações em alguma situação tida como insatisfatória para determinado coletivo social, ou para a sociedade como um todo. Por serem resultado de diversas relações, internas e externas ao Estado, as políticas públicas possuem grande complexidade devido às decisões serem tomadas por vários indivíduos e/ou organizações, podendo essas decisões variar conforme o sistema político e suas relações com a sociedade (CARVALHO, 2005; KELMA, 2006).

Analisada a partir do materialismo marxista as políticas públicas podem ser compreendidas como um instrumento utilizado pelas classes dominantes para a manutenção das estruturas socioeconômicas capitalistas de desigualdade e dominação da classe trabalhadora. Nesta perspectiva as políticas públicas resultariam da relação entre superestruturas político-sociais desenvolvidas pelo sistema capitalista, sendo o Estado

influenciado tanto no que se refere à sua organização quando em sua gestão (governos), em uma relação dialética políticas-governos, sendo o formulador/implementador e consequentemente tendo impacto dessas mesmas ações (DIAS, 2009; O'DONNELL, 1981; OSZLAK; O'DONNELL, 1995). Esses referenciais apresentam as políticas públicas como produtos de construções históricas das relações sociais da humanidade, inserindo elementos em sua formulação e implementação que podem ser captados e analisados. Tal processo analítico possibilita compreender as relações intra e extraorganizacionais no que tange à sua elaboração e às consequências de sua implementação na sociedade. Ademais, assim como existem diferentes entendimentos sobre o que é dado como política e política pública, também ocorrem variadas formas de se analisar as ações desenvolvidas pelo Estado. Algumas correntes podem ser inseridas em uma perspectiva positivista, enquanto outras buscam avançar para além de uma discussão entre causa e efeito.

Para uma efetiva colaboração com o desenvolvimento da sociedade e da atuação do Estado, ao se propor trabalhos que pesquisem políticas públicas há de se ter ciência de certas responsabilidades metodológicas, visto que geralmente se busca compreender a contribuição dos atores, os recursos e instrumentos políticos, as estruturas institucionais e as ideias relacionadas à formulação e à implementação dessas políticas. Esse movimento de estudo se configura como uma tarefa exigente, que não deve se limitar à procura de registros das tomadas de decisão dos atores governamentais em leis, portarias, atos normativos e reguladores ou relatórios oficiais, não que devam ser desconsiderados, mas há necessidade de relacioná-los aos modos como atores, estruturas institucionais e contextos, político e social, interferem nessas decisões (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012).

Em relação a essas estruturas, contextos e influências, a partir do princípio materialista histórico-dialético, no qual as produções humanas são construídas em um movimento histórico, torna-se possível compreender que os desenvolvimentos econômico, social, científico e tecnológico ocorrem sem qualquer influência externa de sentido sobrenatural. Tomando tanto processos quanto os meios/tecnologias de comunicação e comunicação como elementos condicionados historicamente às relações sociais, estes tem recebido características científicas, econômicas, políticas e culturais ao longo do tempo. Esse processo de significação e aquisição resulta na materialização de instrumentos e métodos conforme ocorre o desenvolvimento e transformações das forças produtivas, impactando nas estruturas sociais e relações humanas de modo geral (MEDEIROS, A. C. J. P., 2013). Sobre os modos e meios de produção, a autora ainda afirma que,

especificamente no modo de produção capitalista, os modos e meios de comunicação adquiriram tamanha importância que, além de tornarem-se parte dos aparelhos ideológicos da sociedade burguesa, também passaram a ser estruturados com meios científicos e tecnológicos até se tornarem complexos “sistemas de informação”, hegemonicamente colocados para servir aos interesses das classes dominantes. (MEDEIROS, A. C. J. P., 2013, p. 21).

Compreende-se, assim, que as mudanças históricas no campo da informática transformaram os sistemas de informação e comunicação nas atuais Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e que estas foram, e seguem, sendo construídas historicamente através de um longo processo de afirmação das forças e relações de produção instituídas essencialmente no capitalismo, tornando-se um importante elemento de mediação nas relações sociais. Nesse contexto as políticas de Estado, efetuadas pelos distintos governos, que objetivam a popularização do uso dessas tecnologias, configuram-se como importantes mediadoras da relação sujeito/TDIC.

Nesse sentido, a Educação é tida como campo *si ne qua non* ao desenvolvimento de ações que objetivem alterações nessas relações. Especificamente no Brasil, observa-se que é a partir da década de 1970 que, de forma mais intensa e objetiva, inicia-se à inserção de tecnologias digitais a educação, primeiramente no ensino superior, com maior inserção na educação básica a partir da década de 1980, sendo o Projeto Brasileiro de Informática na Educação – Educom, um marco de tais políticas. De abrangência nacional, este foi o primeiro projeto público a abordar a inserção de tecnologia digital (denominado a época de informática educacional) na educação através da instalação de computadores em escolas públicas. O principal objetivo desta política públicas foi o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares tendo como objeto de estudo a aplicação das tecnologias em distintas propostas didático pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem (BUENO; ECHALAR, 2016). Segundo Valente (1999a) e Moraes (1993, 1997a), o Projeto Educom cumpriu um papel relevante quanto à formação de pesquisadores, que posteriormente influenciaram diversas ações do Ministério da Educação e Cultura² (MEC). Esse programa foi a base para a criação do Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), efetivado em outubro de 1989, através da Portaria Ministerial nº 549/GM, cuja finalidade era:

[...] Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (MORAES, M. C., 1997a, p. 11).

² Nome utilizado até 15 de março de 1985 quando foi criado o Ministério da Cultura (MinC), tendo o Ministério da Educação mantido a sigla MEC.

É por estes objetivos que, através da Secretaria de Educação a Distância (Seed), em 1997, foi implementado pelo do Ministério da Educação (MEC) o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). Nas diretrizes do ProInfo é evidenciado que deveriam ocorrer no âmbito do programa a modernização e inovação das práticas pedagógicas e gestão escolar a partir da modernização e inserção de com inovações tecnológicas (BRASIL, 1997a). Como reflexo da implementação do ProInfo as secretarias estaduais tiveram de elaborar seus programas específicos, em Goiás tal ação resultou no Programa Nacional de Informática na Educação no Estado de Goiás PNIE (GOIÁS, 1997), iniciando deste modo a política de inserção de tecnologias na rede estadual de ensino de Goiás e em algumas redes municipais. Entre 1991 e 1994 foram adquiridos equipamentos que possibilitaram a implementação de 16 laboratórios de informática e a capacitação, pelo Centro de Informática Educativa (CIED) de 188 docentes até o ano de 1996 (GOIÁS, 1997; PEIXOTO; CARVALHO, 2014).

Com a entrega do PNIE,³ o estado de Goiás consolidou sua adesão ao ProInfo e expressou o compromisso do governo estadual com os objetivos e as estratégias daquele programa nacional. O projeto estadual foi avaliado e aprovado pelo MEC, possibilitando a implementação do programa em Goiás. Como previsto no plano estadual inicia-se, em janeiro de 1997, a divulgação do programa de informática do estado, nas Unidades Escolares Estaduais e Municipais sobre implantação de Laboratórios de Informática Educativa (LIE) (BUENO; ECHALAR, 2016).

Após terem seu início de implementação durante o período de ditadura militar no Brasil, formuladas e geridas inicialmente por órgãos de segurança nacional e econômica, todas as gestões federais posteriores mantiveram ou ampliaram as políticas de inserção de tecnologia na educação. Ressalta-se que a partir da década de 1990 a educação básica recebe maior atenção e investimentos, tanto públicos quanto privados, de programas cujo objeto seria a informatização dos processos didático-pedagógicos das redes de ensino. Nesse movimento é perceptível, no contexto das alianças do governo brasileiro com os órgãos transnacionais, as influências neoliberais nas políticas educacionais, desde a sua formulação, com o alinhamento entre diretrizes globais e locais, até depois de sua implementação (BUENO; ECHALAR, 2016; HETKOWSKI, 2004).

Quanto à globalização, para Gadotti (2000, 2005) existem dois conceitos de globalização, sendo uma submetida e gerenciada pelos interesses capitalistas, a denominada

³ Parceria com a Universidade Federal de Goiás, Escola Técnica Federal de Goiás e Empresa Pública de Processamento de Dados (EMCIDE), (BUENO; ECHALAR, 2016).

globalização econômica, e outra desenvolvida e conquistada através da organização da sociedade civil e chamada de “globalização da cidadania”. Acerca desse movimento, Hetkowski (2004) afirma que o governo brasileiro aposta na disseminação da ideologia neoliberal para conquistar a globalização e que essa disseminação ocorre de modo especial na educação quando se acolhe parceiros, nacionais e internacionais, para efetivar, de modo acelerado, a inserção e se “universalizar” o uso das tecnologias digitais em processos formativos, da educação básica ao ensino superior.

Em uma relação complexa de negociações e financiamentos externos, a autora supracitada observa que a disseminação e manutenção da doutrina neoliberal ocorre, em grande medida, devido à atuação de organizações supranacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). É possível observar a influência destas organizações em ações de reforma do estado, privatização de empresas estatais, investimento em produção e abertura de mercado na área da informática, no que a autora aponta como influência nos rumos das políticas públicas formuladas e implementadas por estados dependentes de suporte econômico e político destas instituições.

As influências dessas instituições internacionais, e de movimentos internos do Estado, nos levam a refletir sobre a forma com que demandas, questões e problemas públicos são definidos e construídos, e os modos com que são introduzidos nas agendas decisórias dos governos. Ademais, a partir de um conjunto de iniciativas e respostas (tomadas de decisão), torna-se possível inferir a posição do Estado frente a determinada questão, num processo reflexivo-crítico acerca das diversas interações entre os atores sociais envolvidos no processo (OSZLAK; O’DONNEL, 1995; PARSONS, 2007).

A relação entre políticas públicas e tecnologias na educação não se limita a estruturar, nas unidades escolares, ambientes informatizados e aparamentados de instrumentos tecnológicos. Essa relação materializa, em certo aspecto, as disputas internas da sociedade e o que se deseja construir em seu interior; há uma rede de relações que influenciam e definem as ações do estado e as intencionalidades políticas por detrás do processo de formulação e implementação de políticas públicas constituem um desses elementos. Buscando a definição do objeto e problema de pesquisa, as próximas seções versam sobre o campo de pesquisa das políticas públicas e as produções materiais sobre o tema.

1.3.1 Pesquisas sobre o tema: panorama sobre o objeto

Um projeto de pesquisa não deve, por princípios ético-acadêmicos, ser iniciado devido a um capricho pessoal ou mera curiosidade individual do pesquisador, ele deve se relacionar com pesquisas e saberes já elaborados sobre o objeto que interessa estudar. Assim, uma revisão rigorosa de literatura pode auxiliar o pesquisador no direcionamento e no enfoque destinados à elaboração de seu projeto, de modo que o trabalho desenvolvido possibilite avanços e aprofundamento sobre o objeto (SANTOS, V., 2012).

Com objetivo de sistematizar e apresentar os atuais estágios de produção de conhecimento acerca de um assunto específico desenvolve-se trabalhos do denominados de revisão bibliográfica ou revisão de literatura, podendo tais trabalhos serem mais aprofundados sendo desenvolvidos estados da arte ou do conhecimento, tendo dos o mesmo objetivo, tecer um cenário acadêmico acerca das produções de um determinado tema/objeto de estudo. Estes processos de pesquisa constroem um panorama abrangente acerca das pesquisas anteriores, contribuindo para delimitações metodológicas em pesquisas futuras e respaldando novas e atuais pesquisas, assim como comprovando a relevância acadêmica do trabalho realizado pelo pesquisador (FERREIRA, N. S. A ., 2002).

Segundo Vousgerau e Romanowski (2014, p. 170),

[...] nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida. Para este tipo de produção a organização física e virtual dos documentos levantados é essencial.

Assim, trabalhos dessa natureza podem nortear a construção de projetos de pesquisa ao indicar o atual panorama e novos rumos para futuras pesquisas, assim como a identificação dos métodos de pesquisa utilizados, sendo esse outro ponto que pode ser reconfigurado no processo de planejamento de pesquisas sobre o tema intentado.

Esta revisão constitui-se em um estudo exploratório preliminar, proporcionando familiaridade com o objeto de estudo e auxiliando na delimitação dos eixos norteadores do trabalho a ser desenvolvido. Sua realização auxilia o pesquisador a aprimorar o problema de pesquisa a partir do contato com pesquisas recentes que abordam o tema (GIL, 2002). Ao compreender a importância desse processo e a validação que ele confere à pesquisa, iniciou-se a realização da revisão bibliográfica sobre o objeto de pesquisa definido para este trabalho de doutoramento.

A revisão foi realizada durante o mês de agosto de 2017, e, tomando o ProInfo Integrado como marco político desta pesquisa, definimos o recorte temporal a partir de 2007, ano de seu estabelecimento, até o ano de 2016, devido ao momento em que o projeto de pesquisa foi elaborado. A temática geral para essa revisão relaciona-se com “análises de políticas públicas para a inserção de tecnologias na educação”, tendo como *locus* para este estudo os portais eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, os anais dos simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)⁵ e os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),⁶ especificamente as comunicações apresentadas nos Grupos de Trabalho: Estado e Política Educacional (GT05), Educação Fundamental (GT13) e Educação e Comunicação (GT16), nestes dois últimos buscando trabalhos completos sobre o tema.

Objetivando reunir a maior quantidade de publicações relacionadas à temática norteadora da proposta, estruturamos a metodologia de pesquisa nos repositórios e, para isso, optamos pela pesquisa booleana, que utiliza a combinação de diferentes termos-chave, simples ou compostos, por meio do uso de alguns operadores lógicos que auxiliam como esses termos devem estar relacionados textualmente na busca. Assim, devido a algumas limitações dos sistemas de busca dos próprios portais, usamos os seguintes operadores booleanos: AND (E), OR (OU) e NOT (NÃO).

Quanto aos termos-chave, utilizamos, em diferentes combinações, os seguintes descritores: implantação, implementação, tecnologia, educação, inclusão digital, política e pública – estes dois últimos tanto no singular quanto no plural. Esses descritores, combinados através dos operadores booleanos, foram usados para o rastreo em buscas nos títulos, nas palavras-chave e nos resumos dos trabalhos científicos armazenados dos *locus* de pesquisa. A seguir, alguns exemplos de como se deu a pesquisa a partir da metodologia descrita:

⁴ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

⁵ Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/>.

⁶ Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>.

- Exemplo 01
 - Portal: BDTD
 - Elemento textual: Título
 - Descritores: implementação AND política AND pública

- Exemplo 02
 - Portal: BDTD
 - Elemento textual: Título
 - Descritores: formulação AND política AND pública

- Exemplo 03
 - Portal: BDTD
 - Elemento textual: Resumo
 - Descritores: implementação AND política AND pública

- Exemplo 04
 - Portal: BDTD
 - Elemento textual: Resumo
 - Descritores: formulação AND política AND pública

Para cada pesquisa realizada os trabalhos retornados eram avaliados e, em se enquadrando na temática da pesquisa em construção, os seguintes metadados eram coletados: local de coleta, título do trabalho, resumo e *link* de acesso ao arquivo. Configurou-se, assim, como um levantamento “bruto” da revisão e, para tal, foi construída uma ficha de análise utilizando a ferramenta “Formulários Google”, elaborada de modo a catalogar os trabalhos retornados das pesquisas nos portais. Feito este primeiro levantamento, os resumos coletados foram lidos de modo a selecionar quais publicações efetivamente relacionavam-se com pesquisas de políticas públicas para a inserção de tecnologias na educação e que foram analisados de modo mais profundo, com vistas a contribuir para a construção do objeto da pesquisa em tela. Os resultados do levantamento “bruto” e dos trabalhos selecionados estão apresentados na Tabela 1. Para sua construção, após o primeiro levantamento, que considerou a presença dos descritores nos elementos textuais apresentados, os resumos das publicações foram lidos, de maneira a definir a sua inclusão ou exclusão no *corpus* desta revisão.

Tabela 1 – Quantitativo de publicações, por repositório, obtidas e selecionadas durante a realização da revisão bibliográfica.

REPOSITÓRIO CONSULTADO	REGISTROS TEXTUAIS ENCONTRADOS	REGISTROS TEXTUAIS CONSIDERADOS
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (teses)	22	16
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (dissertações)	73	40
Anais Anpae	14	9
Anais Anped (GT05)	2	2
Anais Anped (GT13)	0	0
Anais Anped (GT16)	10	7
Total	121	74

Data da coleta: agosto de 2017.

Fonte: Levantamento bibliográfico da pesquisa.

Como observado, houve uma diminuição quantitativa entre o levantamento e a seleção dos trabalhos para leitura mais aprofundada e um dos motivos dessa diminuição é a ocorrência de seleção em duplicidade de algumas publicações quando, por exemplo, os descritores são encontrados tanto nos títulos quanto nas palavras-chave e/ou nos resumos dos textos.

Para sistematização dos dados elaborou-se, utilizando a ferramenta online “Formulários Google”, uma ficha analítica destinada à catalogar as publicações que contemplassem os critérios de seleção. A referida ficha coletava as seguintes informações dos trabalhos selecionados e analisados:

- Título do trabalho
- Link de acesso ao documento
- Data de publicação
- Tipo de trabalho
- Universidade/instituição onde se desenvolveu a pesquisa
- Área do programa de pós-graduação
- Qual política pública é analisada
- O estado onde a pesquisa foi realizada
- O âmbito da pesquisa (municipal, estadual ou federal)
- Qual fase da política pública é analisada
- Qual é o problema de pesquisa
- De que modo ocorreu o levantamento de dados para a pesquisa

Esta ficha de sistematização dos dados foi elaborada durante a fase exploratória da pesquisa, concomitantemente à participação em grupos de estudo e em disciplinas cursadas

durante o doutoramento, levando em conta a fundamentação teórica do Ciclo das Políticas Públicas. Realizada a seleção dos trabalhos que contemplavam a temática em questão foi iniciada a leitura seletiva e interpretativa dos textos, especificamente de seus resumos (quando existentes), introdução e considerações finais. A partir desse processo foi possível construir e sistematizar os trabalhos em sete categorias, apresentadas na Tabela 2, assim como distribuir as publicações entre as categorias e os tipos de publicação.

Tabela 2 – Distribuição das publicações entre as categorias analíticas e os respectivos tipos de publicação.

CATEGORIA		ANAIS DE EVENTO		DISSERTAÇÃO		TESE		TOTAL	
Inclusão digital	<i>Na sociedade</i>	-	5	7	19	2	5	9	31
	<i>No ambiente escolar</i>	5		14		3		20	
Formação continuada		8		5		5		18	
Percepção dos destinatários		3		4		-		7	
Concepções presentes em políticas		-		2		4		6	
Sistema de gestão		1		3		1		5	
Estudos comparativos		1		2		1		4	
Estado do conhecimento		-		3		-		3	
TOTAL		18		40		16		74	

Data da coleta: agosto de 2017.

Fonte: Levantamento bibliográfico da pesquisa.

Complementando as informações apresentadas na Tabela 3, são informadas, a distribuição dos trabalhos entre as categorias analíticas, identificando os autores dos trabalhos categorizados.

Tabela 3 – Síntese integradora das publicações selecionadas para revisão bibliográfica.

Categoria	Tipo de publicação		
	Anais de evento	Dissertação	Tese
Inclusão digital na sociedade		Crispim (2008), Gimenes (2008), Gomes (2007), Sato (2013), Silva, M. R. (2009), Angelin (2015) e Chagas (2011).	Alencar (2013) e Pimenta (2014).
Inclusão digital no ambiente escolar	Velloso (2013), Quiles (2010), Cavalcante e Castro Filho (2015), Herneck, Hollerbach e Duarte (2011) e Souza e Rocha (2013).	Medeiros, A. C. J. P. (2013), Moraes, J. M. (2014), Selau (2016), Silva, R. C. (2013), Aps (2007), Nagy (2014), Postiglione (2015), Damasceno (2014), Martins, I. L. B. (2010), Wunsch (2014), Martins, M. C. C. (2013), Garcia (2006), Flores (2014) e Sentanin (2012).	Munarim (2014), Duarte (2016) e Luna (2015).
Formação continuada	Quartiero (2011), Nogueira (2009, 2013), Branco e Oliveira (2008), Nunes (2014), Gomes e	Schnell (2009), Pocrifka (2012), Abreu (2014), Lobato (2010) e Melo (2014).	Silva, A. P. (2014), Ropoli (2014), Palagi (2016), Echalar (2015), Basniak

	Farias (2011), Souza e Moraes (2013) e Linhares e Ferreira (2012).		(2014).
Percepção dos destinatários	Lima, Colares e Colares (2013), Aguiar e Sartore (2013) e Castro (2011).	Souza, G. O. (2015), Rocha (2013), Medeiros, L. M. (2008) e Lemes (2011).	
Concepções presentes em políticas		Silva, M. L. (2014) e Teixeira (2010).	Sarian (2012), Lobo (2011), Maciel (2015) e Straub (2012).
Sistema de gestão	Azevedo e Gonzalez (2012).	Oliveira (2013), Ferreira, F. C. (2012) e Silva, T. L. (2016).	Cavalcanti (2016).
Estudos comparativos	Pischetola (2015)	Segabinazzi (2015) e Vargas (2008).	Lima, M. R. (2015)
Estado do conhecimento		Santos, M. P. (2015), Avelino (2014) e Gonçalves Junior (2017)	

Data da coleta: agosto de 2017.

Fonte: Levantamento bibliográfico da pesquisa.

Os trabalhos incluídos na categoria **inclusão digital** versam sobre pesquisas que abordaram programas específicos e que se destinavam à inclusão digital, podendo abordar tanto ações diretamente relacionadas ao ambiente escolar quanto ações abertas, dentro da sociedade, como, por exemplo, o programa denominado Casa Brasil e o programa Sociedade da Informação, sendo essa categoria a que reúne a maior quantidade de trabalhos, totalizando 31 publicações. Em seguida aparece a categoria denominada **formação continuada**, constituída de publicações que se dedicaram a pesquisar resultados de políticas de formação continuada para uso das TIC, com 18 publicações.

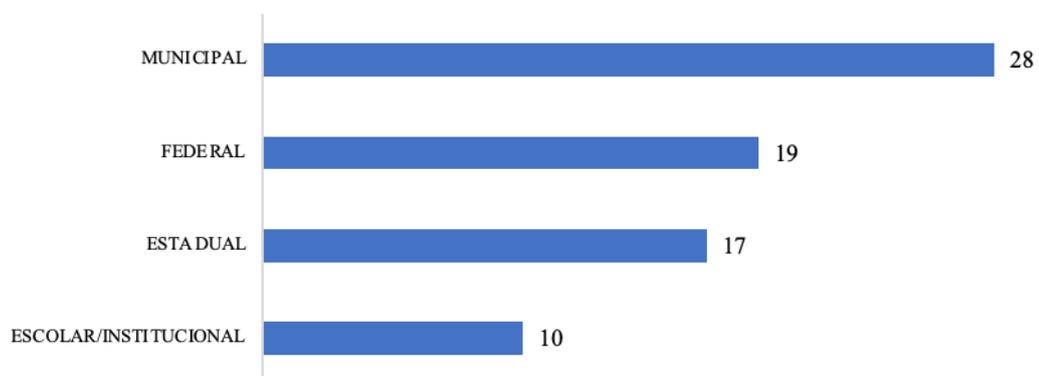
Outra categoria que emergiu da leitura das publicações refere-se a trabalhos que objetivaram analisar as **percepções dos destinatários** das políticas em relação a elas, pois, apesar de não haver centralidade nos resultados destas, buscaram compreender, em certa medida, como, por exemplo, as ações formativas eram percebidas por esses atores. Em proximidade com essa categoria, algumas publicações trouxeram pesquisas que se dedicaram a desvelar concepções presentes nas próprias políticas públicas, seja, por exemplo, de inovação ou de inclusão digital. Alguns trabalhos desenvolveram suas pesquisas com programas computacionais destinados especificamente à gestão pedagógico-administrativa, fato que resultou na construção da categoria **sistemas de gestão**, englobando cinco publicações. Em seguida, apresenta-se a categoria **estudos comparativos**, com pesquisas que compararam diferentes políticas públicas, e, por fim, Tabela 2 mostra a categoria **estado do conhecimento**, reunindo três trabalhos que realizam pesquisa desse tipo, revisando a literatura sobre políticas públicas de inserção de TIC.

A construção dessas categorias auxiliou na reflexão acerca do objeto de estudo desta pesquisa e as temáticas observadas foram analisadas conjuntamente com uma série de outros dados, levantados e sistematizados a partir de outras informações sobre as pesquisas apresentadas nas publicações examinadas. Esse conjunto de dados é exposto nos próximos parágrafos, de modo a referendar o ineditismo e a relevância da pesquisa de doutoramento desenvolvida.

Cabe salientar ao leitor que todos esses resultados da revisão bibliográfica realizada se configuram como o início da pesquisa no sentido de definição de seu objeto e do problema de pesquisa. Seu desenvolvimento se deu como trabalho final da disciplina cursada como aluno especial no PPGE-UFG, tendo sido seus resultados publicados no periódico *Imagens da Educação* (ECHALAR; LIMA, 2018).

No total, foram selecionados 74 trabalhos (ECHALAR; LIMA, 2018), que abordam as políticas públicas de inserção de tecnologias na educação, sendo 40 dissertações, 18 anais de eventos e 16 teses. A revisão (ECHALAR; LIMA, 2018) deixa evidente que a maior parte dos trabalhos foi desenvolvida em âmbito municipal, seguido das esferas federal, estadual e escolar/institucional.

Figura 1 – Apresenta o âmbito em que a política pública foi contemplada nos trabalhos analisados.



Fonte: Echalar e Lima (2018, p. 11).

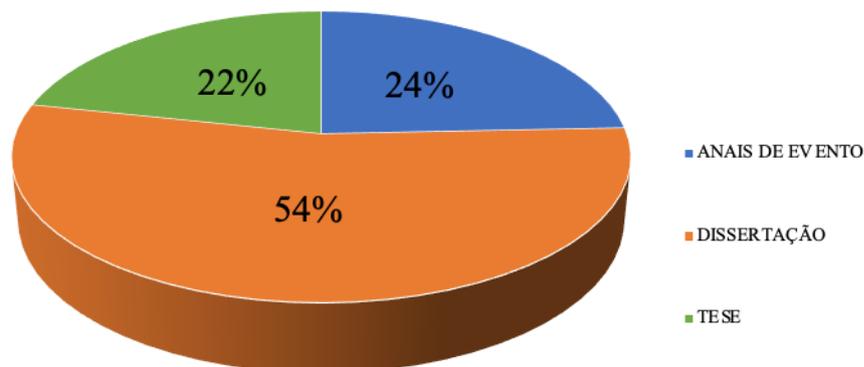
O resultado observado na figura 1 pode ser justificado devido certa facilidade ou dificuldade de acesso à documentos públicos que sejam passíveis de análises por pesquisadores externos à instituição pública lócus de pesquisa. Em unidades administrativas municipais a identificação e o acesso aos atores e documentos pode apresentar menos entraves aos pesquisadores, já em âmbito federal, devido à lei de transparência, legislações, regulamentações, documentos oficiais e relatórios podem ser acessados em plataformas

oficiais. Trabalhos sobre o processo de formulação e implementação de políticas públicas, desenvolvidos especificamente no âmbito das unidades escolares, ou instituição, não permitem ao pesquisador generalizações em nível macro sobre a atuação do Estado, podendo ser este o motivo da menor quantidade de trabalhos observada nesse nível.

Dos nove trabalhos que abordam a atividade de implementação, cinco são teses, dois são dissertações e dois são publicações em anais de eventos, ressaltando-se que nenhum destes realizou o proposto nesta pesquisa: analisar as atividades de formulação e implementação de políticas de inserção de TDIC na rede estadual de ensino de Goiás. Os nove trabalhos analisados tiveram, como pelo menos uma de suas fontes de dados, documentos oficiais acerca da(s) política(s) analisada(s) e, em alguns, foi realizada a complementação dos dados através da realização de entrevistas semiestruturadas com atores relacionados aos diferentes processos da política em questão. Destes, o trabalho *Políticas públicas de inclusão digital no litoral do Paraná* (ANGELIN, 2015) analisou, em municípios daquela região, a implementação das políticas públicas de inclusão digital ali implementadas. De todos os trabalhos, esse foi o único que se propôs a realizar um levantamento de todas as políticas públicas implementadas em âmbito estadual, não selecionando unicamente uma política como objeto de estudo.

A revisão em tela evidenciou certa equidade entre o total de trabalhos apresentados em eventos (24%) e de teses (22%) que tratam do tema em questão (Figura 2).

Figura 2 – Porcentagem referente ao tipo de documento encontrado na pesquisa.



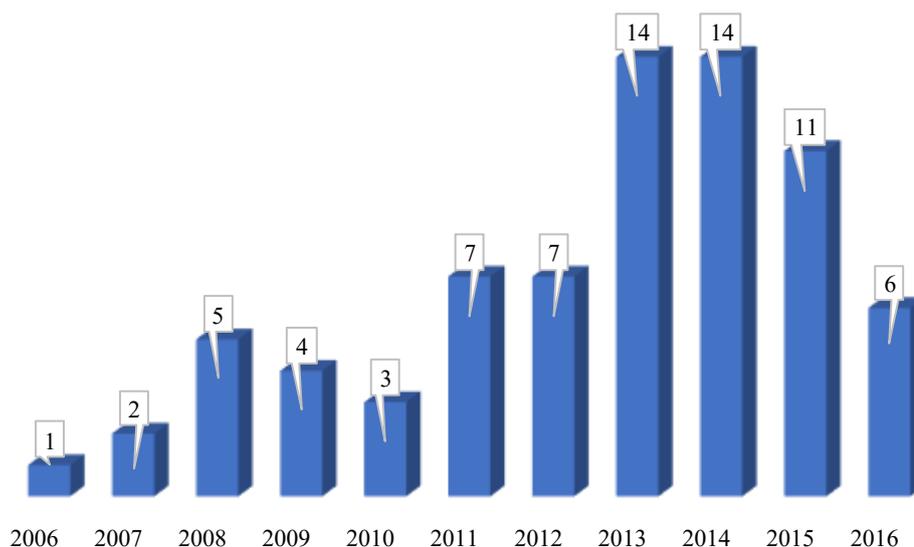
Fonte: Echalar e Lima (2018, p.9).

Esse quantitativo de teses (22%) representa 16 trabalhos do total de 74 encontrados a partir dos descritores utilizados nas buscas, evidenciando ser a análise das atividades de

formulação e implementação um campo com espaço para o desenvolvimento de pesquisas em nível de doutorado. Entre esses trabalhos, apenas um versa especificamente sobre uma política pública no estado de Goiás, sendo a tese intitulada “Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão” (ECHALAR, 2015), defendida no ano de 2015. Esta teve como objetivo principal compreender os processos formativos docentes nas escolas contempladas pelo Programa Um Computador Por Aluno (ProUCA) em Goiás, não analisando o processo das atividades de formulação e implementação dessa política, e sim como se deram as formações (previstas em âmbito nacional) dos professores destinatários dessa política (ECHALAR, 2015). Cabe ressaltar que o ProUCA/UCA é a política pública mais abordada nos trabalhos, sendo objeto de estudo em treze deles, representando 17,5% do total encontrado.

A figura 3 nos apresenta a evolução histórica em relação aos trabalhos encontrados, sendo que no triênio 2013-2015 concentram-se a maioria das publicações. Chama a atenção ser este período um momento posterior a implementação de alguns programas de inserção de tecnologias na educação de abrangência nacional, como por exemplo o PonInfo Integrado, programa incentivador de diversas outras frentes de ação nesta mesma perspectiva (LIMA, D. C., 2013).

Figura 3 – Quantidade total de publicações/trabalhos por ano.

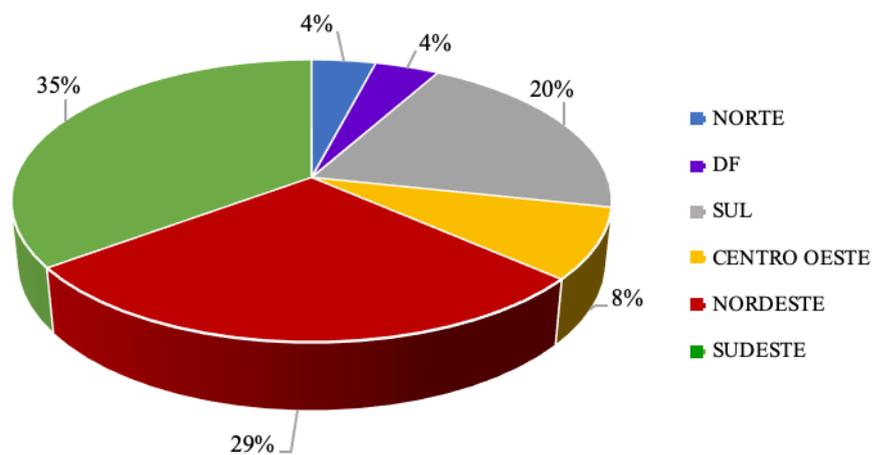


Fonte: Echalar e Lima (2018, p. 10).

Um dado relevante para a construção do objeto desta pesquisa é observado quando se faz a distribuição dos trabalhos por região geográfica (Figura 4). Nesse sentido, constatamos

que as regiões Sudeste e Nordeste, respectivamente com 35% e 29% dos trabalhos, abordaram a temática em mais pesquisas que as demais regiões, seguidas da região Sul, com 20% dos trabalhos desenvolvidos. As demais regiões (Norte, Centro-Oeste e Distrito Federal) representam, juntas, 16% do total de trabalhos encontrados. Esse panorama deixa clara a necessidade de se desenvolver pesquisas tendo como objeto de estudo as atividades de formulação e implementação de políticas de inserção de TDIC na educação nessas regiões, de modo a ampliar o conhecimento sobre elas.

Figura 4 – Distribuição das publicações de acordo com a região.



Fonte: Echalar e Lima (2018, p.13).

Um dos objetivos desta revisão foi situar o pesquisador acerca de qual(is) atividades do processo de políticas públicas estariam sendo abordadas em pesquisas sobre o tema, estando os resultados apresentados na Figura 5. Observamos certo predomínio de estudos que abordam os efeitos e resultados de determinada política pública. Uma possível justificativa para tal ocorrência relaciona-se a ser mais exequível ao pesquisador analisar os resultados de determinada política, visto que os atores a que ela se destina são, ou podem ser, mais acessíveis, assim como os materiais oriundos dos trabalhos sobre implementação. A Figura 5 evidencia um dado da revisão elaborado a partir das atividades que constituem a proposta organizativa denominada **Ciclo de Políticas Públicas**, uma organização das atividades das políticas públicas que auxilia em seu estudo, pesquisa e análise. Essa organização do processo de políticas públicas norteia o movimento analítico proposto na pesquisa em tela (FREY, 2000; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; SECCHI, 2013; SOUZA, C., 2007b).

Figura 5 –Atividades do processo de política pública contempladas nos trabalhos analisados

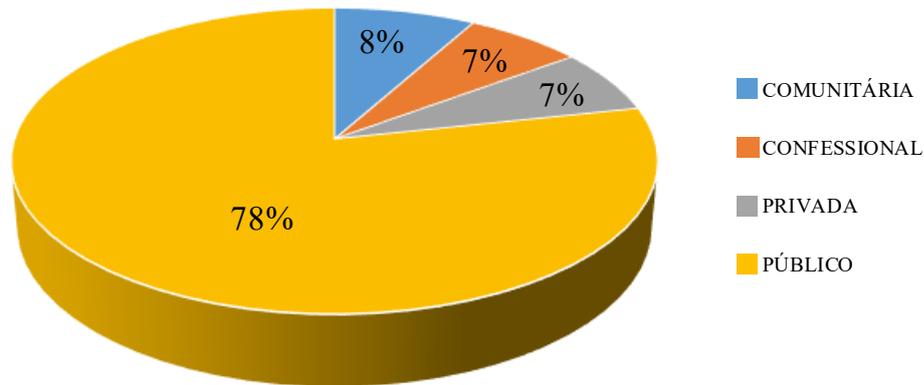


Fonte: Echalar e Lima (2018, p.11).

Algumas atividades do Ciclo das Políticas Públicas configuram-se com mais dificuldade no que se refere à sua pesquisa, isso em virtude da própria natureza dos processos, o que fica nítido na Figura 5, ao se encontrar apenas um trabalho desenvolvido sobre a atividade de elaboração, dois trabalhos abordando tanto a elaboração quanto a formulação e implementação e em cinco trabalhos os pesquisadores se propuseram a analisar etapas de elaboração, implementação e efeito (DRAIBE, 2001; SOUZA, C., 2007a).

Para além das informações específicas sobre campo e objeto, os dados também evidenciaram a prevalência das pesquisas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Figura 6). Ao todo, 58 trabalhos foram realizados junto a programas de IES, representando 78% do total, reforçando, notoriamente, o papel de “fiscalizador social” dessas instituições, que, ao pesquisar tais políticas públicas, geram informações acerca de sua real aplicação, gestão, financiamento, a quem se destina, quais objetivos, as relações entre as instituições públicas-públicas e públicas-privadas. Quantitativamente, há certa equidade entre os trabalhos desenvolvidos nas demais instituições (comunitária, confessional e privadas), constatação que de modo algum os desvaloriza ou desqualifica, mas apenas deixa evidente que, nessas instituições, esse campo pode ter mais inserção enquanto objeto de estudo em pesquisas que ali serão desenvolvidas.

Figura 6 – Distribuição das instituições segundo o setor de atuação.



Fonte: Echalar e Lima (2018, p. 12).

A revisão bibliográfica constitui-se como um subsídio contextual sobre a área que auxiliou o pesquisador na construção de definição do objeto de pesquisa. Feitas as leituras e sistematizações possíveis, ficou evidente o panorama acerca das pesquisas relacionadas à análise das atividades de formulação e implementação de políticas para inserção de TDIC na educação, com destaque para dois elementos. O primeiro aponta para poucos trabalhos abordando mais de uma política pública, e o segundo refere-se à maioria dos trabalhos se dedicar aos resultados e às consequências das políticas implementadas.

1.3.2 Definição da questão de pesquisa

A revisão de literatura realizada para definição do objeto evidenciou que há espaço para se desenvolver pesquisas relativas à relação entre as atividades de formulação e implementação de políticas públicas de inserção de tecnologias digitais no estado de Goiás, seja realizando um levantamento historiográfico de tomada de decisão sobre as políticas, seja na análise da implementação dessas políticas (ECHALAR; LIMA, 2018).

Desse modo, e a partir das reflexões acerca da formulação e implementação de políticas públicas, das relações entre organizações internacionais e o Estado e inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelo Estado, emerge o seguinte problema? como foram constituídas, entre os anos de 2007 e 2017, as políticas públicas de inserção das TDIC formuladas e implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás?

A partir dessa indagação é possível delinear algumas questões norteadoras para este estudo, tais como:

- Como se deu, em Goiás, a formulação e implementação das políticas públicas de inserção das TDIC pela Seduc-GO na rede estadual de ensino de Goiás?
- Como se constitui a relação entre a arquitetura institucional da Seduc-GO e as atividades de formulação e implementação de TDIC na rede estadual de ensino de Goiás?
- Qual é o projeto hegemônico e como ele se manifesta na origem e trajetória das políticas públicas para inserção das TDIC pela Seduc-GO na rede estadual de ensino de Goiás?

1.4 Desenho metodológico da pesquisa

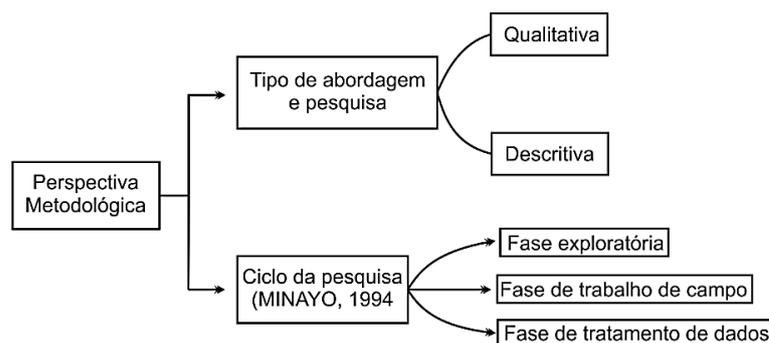
Para Ghedin e Franco (2008, p. 27),

[...] o método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhes do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis.

A partir desses apontamentos, nesta seção se traça o desenho metodológico para desenvolver esta pesquisa, a fim de responder à questão já apresentada. Sua configuração se dá de tal modo que os instrumentos de coleta, organização e análise de dados possibilitem encontrar elementos para compreender as contradições, as relações institucionais, os conflitos e o movimento de construção da realidade sócio-histórica na relação entre a formulação e implementação das políticas públicas que compõem o *corpus* desta pesquisa, entendidas como resultado da ação social humana e contextualizada no sentido histórico-cultural.

O percurso metodológico para desenvolvimento desta pesquisa está planejado segundo a Figura 7, elaborada por Lima, D. C. (2013), a partir das reflexões de Minayo (2001):

Figura 7 – Mapa conceitual de pesquisa.



Fonte: Lima, D. C. (2013, p. 86).

Esses elementos não estão organizados, e tão pouco se fundamenta a partir de uma concepção estruturalista de pesquisa, o objetivo é nortear o pesquisador (e o leitor) sobre como o pesquisador planejou o levantamento dos dados e de que modo eles foram organizados para posterior análise e reflexões. Para isso devem também compor, em diferentes momentos neste estudo, dados de perspectiva quantitativa, não sendo utilizados ou compreendidos de modo descritivo e isolados, mas dando respaldo material para as indagações, os confrontos e as reflexões que possibilitam.

1.4.1 Tipo de abordagem: a pesquisa qualitativa

Uma pesquisa científica, independente do campo do conhecimento, pode ser compreendida como um procedimento formal, realizado seguindo as diretrizes de determinado referencial metodológico. Configura-se como um percurso planejado para se conhecer determinada realidade, ou elementos desta realidade e suas relações intra e extra objeto (MARCONI; LAKATOS, 2009).

No planejamento e execução de pesquisa do tipo qualitativa seu método de desenvolvimento é definido a partir de características constituintes e relacionadas ao objeto de estudo, objetivando a apresentação do objeto em sua totalidade e não apenas uma fragmentação de suas variáveis em detrimento do todo que lhe integra (FLICK, 2009). Feita a definição do problema da pesquisa em tela e dos objetivos que a nortearam, compreendeu-se ser o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa a que daria melhor aporte metodológico para seu desenvolvimento. Tal tipo de pesquisa, segundo Minayo (2001), articula e considera em suas diferentes fases de desenvolvimento valores, crenças, motivações e significados, correspondendo a um complexo e aprofundado conjunto de relações, processos e fenômenos impossíveis de serem simplificados e reduzidos a operações quantitativas.

Além disso, uma pesquisa que envolva “o estudo de caso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos, produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais” pode ser compreendida como sendo qualitativa, de tal forma que qualidades e significados relativos ao objeto de estudo tenham destaque no processo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 157).

A formulação e reformulação sobre a realidade observada ocorre a partir da coleta de dados empíricos e sua interpretação pelos pesquisadores, ocorrendo sucessivas e

complementares representações, em um processo de transfiguração do mundo, sendo gravações, notações de campo, notas mentais, lembretes, comunicações parciais de resultados, dentre outros registros, recursos dos pesquisadores em sua busca por compreender os processos e fenômenos estudados em seus diferentes ambientes (DENZIN; LINCOLN, 2006).

São essas produções humanas que possibilitaram ao pesquisador desvelar a o processo das atividades de formulação e implementação das políticas públicas desenvolvidas na rede estadual de ensino de Goiás, que, para além de uma análise crítico-descritiva, do plano das abstrações, deve resultar em evidenciar o fato social em si, pensado de modo concreto e elucidando o tempo presente de forma a dar sentido aos movimentos do passado.

Uma característica constitutiva da pesquisa qualitativa é o uso da forma descritiva na apresentação dos dados, permitindo aos investigadores uma riqueza de recursos ao se analisar esses dados. Nesse sentido, os próprios resultados, descritos a partir da investigação, contêm as informações elementares que alicerçam e ilustram o que é apresentado. Essa é uma consequência da triangulação entre as diferentes perspectivas metodológicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ao utilizar esses instrumentos de pesquisa, os investigadores se preocupam em compreender a totalidade das percepções que os sujeitos possuem acerca do fato investigado (BELL; STEVENSON, 2006). Este é um compromisso desta pesquisa: apresentar com mais fidelidade teórica as relações construídas nas atividades de formulação e implementação relacionadas às políticas de inserção de TDIC desenvolvidas pela Seduc-GO na rede estadual de ensino de Goiás.

Importante salientar que, em pesquisas qualitativas, existem características relevantes acerca do próprio pesquisador, sujeito que detêm as lentes com as quais serão elaborados os instrumentos de coleta de dados. De mesmo modo, compete a ele construir uma lógica organizacional dos dados coletados, podendo algumas variáveis serem construídas anteriormente à efetivação da coleta destes e outras emergirem durante a análise dos dados de pesquisa. Essas inferências partem da percepção do pesquisador, associadas ao referencial teórico adotado, saindo de percepções mais “esparsas e genéricas” para a construção de relações mais próximas e específicas sobre o objeto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, a interpretação do pesquisador associa elementos subjetivos permeados por vivências diversas e sua relação com a perspectiva teórica e metodológica adotada. Com isso, o próprio pesquisador configura-se como um instrumento da pesquisa nos diferentes momentos de seu desenvolvimento; ademais, estar ciente dessa característica valida as interpretações construídas a partir de sua interação com os sujeitos e dados coletados. Esse

movimento permite que possíveis enganos e desvios teóricos sejam contornados e reparados, assegurando uma reflexão mais próxima da realidade.

Compreende-se, então, que a reflexividade que parte do pesquisador deverá, segundo Oliveira e Piccinini (2009), romper com generalidades que possam surgir das observações de atores relacionados ao objeto estudado, correndo o risco de reproduzir discursos dominantes com percepções deturpadas da realidade. Essa ruptura pode ocorrer a partir de um esforço consciente de teorização, associado ao retorno reflexivo-crítico às condições materiais, institucionais, sociais e políticas que permeiam o objeto de pesquisa.

Ao assumir que esta tese desenvolve-se sob a perspectiva qualitativa de pesquisa, inevitável e conscientemente ocorre o comprometimento com o que foi apresentado até este momento. Não apenas comprometimento com a realização da pesquisa de fato, mas se faz imperativo o compromisso com a aplicação dos fundamentos teóricos, empenhando-se em realizar uma pesquisa que possibilite ampliar o conhecimento sobre o objeto, transcendendo o plano do aparente.

1.5 O ciclo da pesquisa

Seguindo a proposta apresentada na Figura 7, a seguir discorre-se sobre as fases da pesquisa e o que se realizou.

1.5.1 Iniciando as pesquisas sobre o tema (fase exploratória)

O desenvolvimento de revisões bibliográficas iniciais, formação do pesquisador, reflexão e definição do objeto de estudo, assim como do método de pesquisa, configuram a fase exploratória apresentada por Minayo (2001). Para elaboração desta pesquisa, essa fase está constituída pelo que se apresenta a seguir.

- A formação do pesquisador ocorreu com a participação e conclusão das disciplinas do programa de pós-graduação no primeiro ano de doutoramento, tendo todas contribuído para aprofundamento teórico e reflexões sobre o tema proposto, principalmente sobre o Ciclo de Políticas Públicas e análise de políticas públicas. Os trabalhos contínuos e finais das disciplinas possibilitaram a reflexão e a construção de relações do pesquisador com o objeto delimitado para pesquisa. De modo complementar ao processo contínuo de formação, ocorreu, nesse período e

durante todo o contexto de desenvolvimento da pesquisa, a participação do doutorando em dois grupos de pesquisa, sendo eles o Grupo de Estudos em Educação a Distância (GEaD) e o KADJÓT – Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação.

- O processo de avaliação e delimitação do campo e dos sujeitos de pesquisa foi realizado durante a participação nas disciplinas e construção do projeto de pesquisa, associado às discussões teóricas e aos diálogos dentro dos grupos de pesquisa. Essa etapa foi fundamental para tomadas de decisão no que se refere aos instrumentos de coleta de dados, contato com a instituição e sujeitos pesquisados, bem como cronograma da pesquisa de campo.
- Revisão bibliográfica: já descrita e apresentada no início desta introdução, com vistas a compreender como o campo se constitui em relação ao objeto de pesquisa. Assim, realizamos uma revisão de literatura em busca de trabalhos que abordassem “análises de políticas públicas para a inserção de tecnologias digitais na educação”.
- Recorte da pesquisa: definimos o problema, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados.
- Construção teórica do trabalho: a pesquisa bibliográfica corresponde a uma das etapas essenciais para o trabalho científico, tendo, pois, influência em todas as outras etapas. A partir da definição do objeto e metodologia de trabalho, definimos os aportes teóricos para as discussões acerca dos temas que permeiam o objeto.
- Divulgação científica: no bojo das atividades anteriores, foi possível elaborar e publicar trabalhos em vários formatos e meios de divulgação, sendo fundamentais para o aprofundamento nos estudos necessários ao desenvolvimento desta tese.

A subseção a seguir apresenta elementos relacionados à ida a campo, perspectivas acerca de identificação e análise de documentos, assim como a caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa.

1.5.2 Os caminhos da investigação (fase de trabalho de campo)

1.5.2.1 O primeiro momento – análise documental

Um registro documental, não exclusivamente se constitui como um documento oficial, um relatório, uma edição de jornal, ou gravações audiovisuais, todas as produções humanas que de alguma forma tenham ficado registradas (armazenadas) de tal modo que possibilitem à novas gerações sua observação, são indícios da atividade humana e podem auxiliar na compreensão de suas opiniões, ideias, culturas e relações sociais (BRAVO, 1991).

A presente pesquisa buscou examinar documentos oficiais, nacionais e regionais, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, por meio de interpretações complementares. De acordo com Lüdke e André (2013), esse tipo de procedimento de coleta de dados possibilita identificar as informações factuais de um objeto de estudo a partir de questões ou hipóteses de interesse. As autoras ressaltam, ainda, que os documentos são fontes estáveis e ricos em informação de determinado contexto, logo, oferecem informações sobre esse contexto.

Na pesquisa documental, deve-se atentar à escolha dos documentos, à possibilidade de acesso e à sua análise, não podendo ser um processo aleatório, mas sim que se dá em função do problema de pesquisa e de seus objetivos.

De acordo com Bardin (2010, p. 47), a análise documental é

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estalo ulterior, a sua consulta e referência. enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

Assim, no intuito de responder ao problema de pesquisa, a coleta de dados ocorrerá em documentos oficiais de instituições como Ministério da Educação (MEC) e Diário Oficial da União (DOU), podendo ser editais, portarias, instruções normativas, dentre outros relacionados às políticas públicas para inserção das TDIC no ambiente escolar.

Para o levantamento de dados deve-se ter cuidado na organização das fontes de informação, que podem ser obtidas por meio de documentos gerados pelas instituições, e por elas divulgado ou arquivado, e através de indivíduos ligados a ela. Por sua natureza, as fontes de informações podem ser classificadas como primárias, secundárias ou terciárias; em relação ao seu tipo, podem ser institucionais, bibliográficas ou documentais e pessoais (CAMPELLO, 1998).

Neste sentido, segundo S. B. Bueno (2009, p. 70-71):

As fontes primárias são os documentos que geram análises para posterior criação de informações e servem para aprofundar o conhecimento de um tema. São aquelas que contêm informações originais. As fontes secundárias são as obras nas quais as informações já foram elaboradas, ou seja, representam a informação processada e organizada. São documentos estruturados segundo padrões rigorosos. As fontes terciárias têm a função de guiar o usuário para as fontes primárias e secundárias. São documentos que exercem a função indicativa, auxiliando o pesquisador a encontrar um dado.

Compreender a tipologia das fontes auxilia o pesquisador no planejamento dos instrumentos de coleta de dados, buscando encontrar informações que lhe auxiliem na compreensão do objeto. Assim, e procurando responder ao problema de pesquisa e objetivos, também se faz necessária pesquisa e análise de documentos oficiais da gestão estadual. Essa atividade foi realizada com pesquisas em diferentes meios vinculados à Seduc-GO: de início, buscamos no próprio *site* da Secretaria e no Diário Oficial do Estado de Goiás publicações relacionadas ao objeto de pesquisa. Para complementar esse levantamento, também se configuraram como *locus* de pesquisa perfis em redes sociais, canais no portal Youtube e *blogs* de unidades administrativas regionais da Seduc-GO.

Todavia, os documentos podem não ser suficientes para compreender o contexto e os processos de uma política pública. Diante disso, fez-se necessário irmos a campo para buscar mais informações sobre o nosso objeto de estudo, nesta pesquisa, para realização de entrevistas com atores diretamente envolvidos com as atividades de formulação e implementação de políticas de inserção de tecnologias pela Seduc-GO.

1.5.2.2 O segundo momento – ida a campo e entrevistas

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás foi o campo de pesquisa desta tese, tanto para levantamento de registros documentais quanto para a realização de entrevistas semiestruturadas e áudio gravadas. Como critério, definimos que os sujeitos da pesquisa deveriam ser atores de diferentes unidades administrativas, envolvidos com as atividades de formulação e implementação das políticas públicas de inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação pela Seduc-GO na rede estadual de ensino de Goiás. Assim, definiu-se que na arquitetura institucional (Figura 8) da Seduc-GO a investigação fosse realizada, *a priori*, em departamentos diretamente ligados a programas de TDIC, sendo eles:

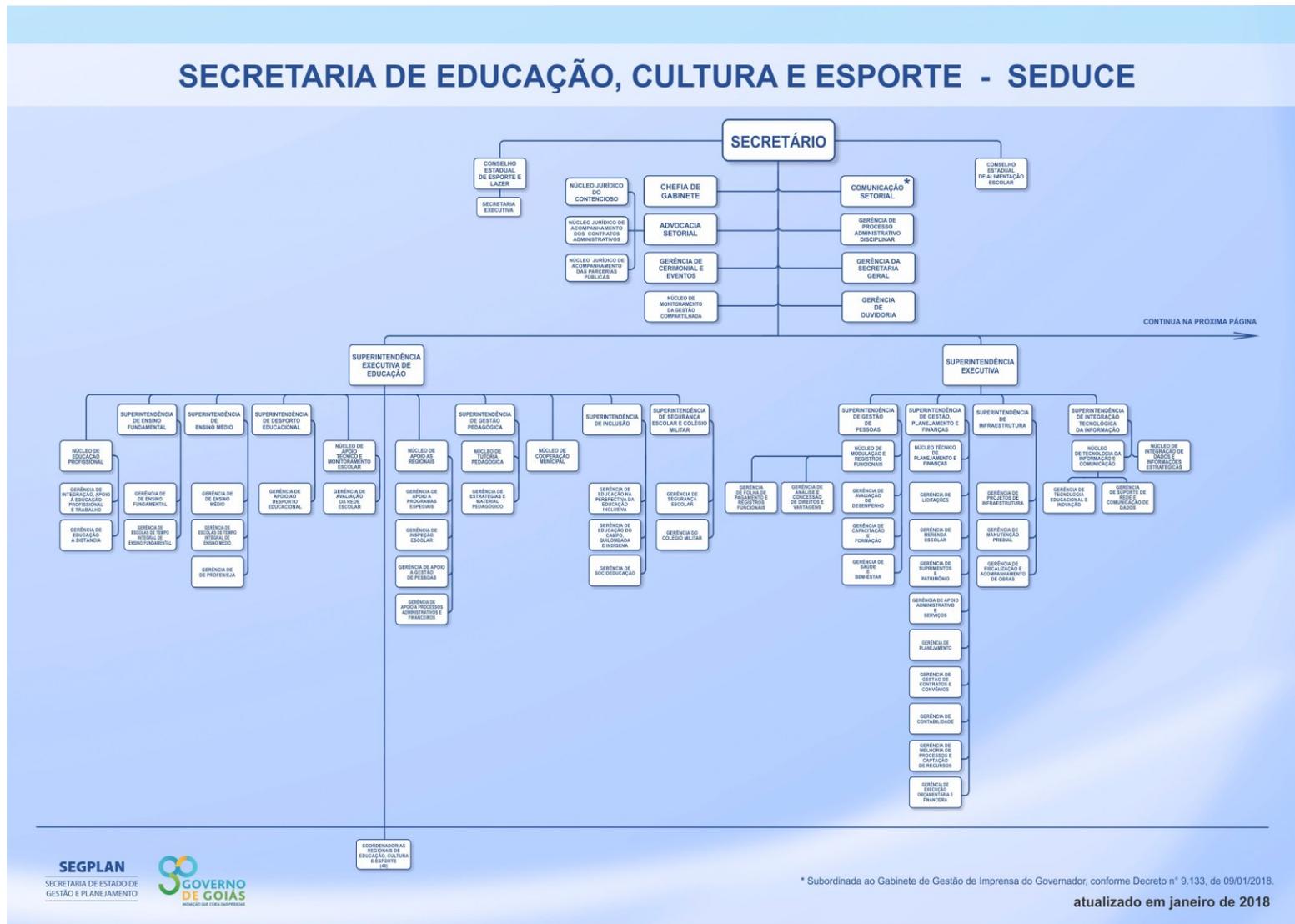
- Superintendência de Integração Tecnológica da Informação;
- Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação;

- Gerência de Tecnologia Educacional e Inovação;
- Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

Esses departamentos compunham a estrutura organizacional da Seduc-GO (Figura 8) durante a fase de levantamento de dados, estando disponibilizada em seu *site* oficial⁷ e aprovada pela Lei nº 19.728, de 13 de julho de 2017 (GOIÁS, 2017a). Devido à quantidade de unidades administrativas que integravam a Seduc-GO, a visualização do organograma por completo é dificultada e por este motivo a imagem original foi adaptada, sendo apresentada na Figura 9.

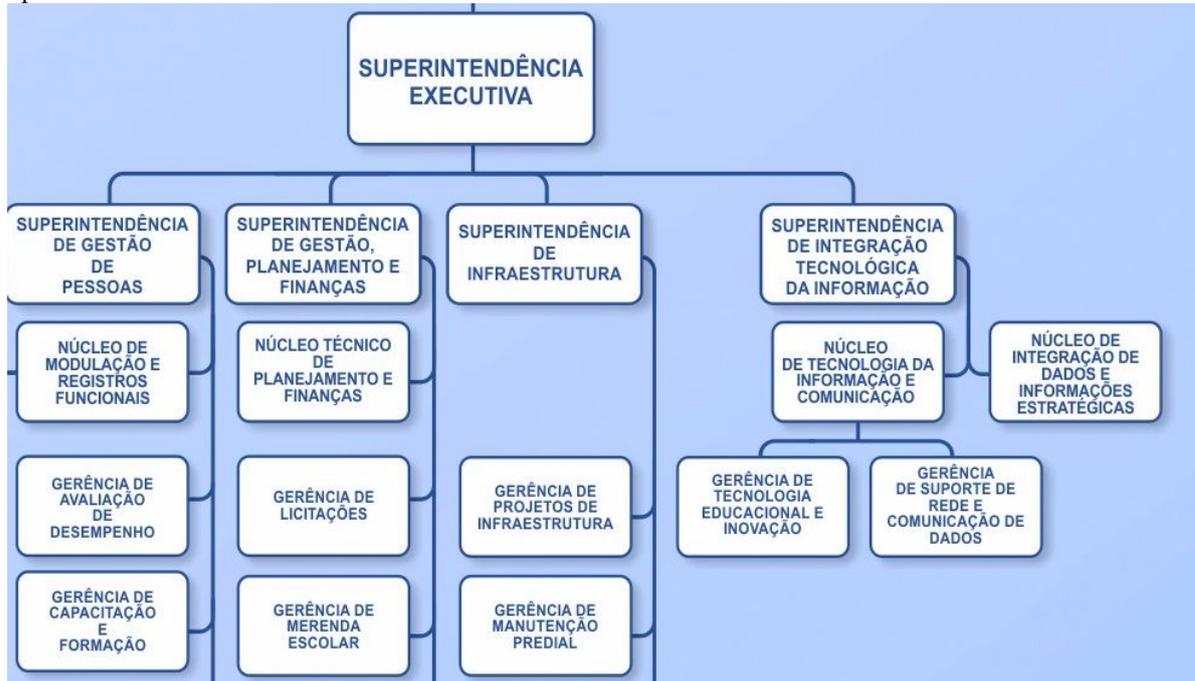
⁷ Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2018-01/seduce-1.jpg>.

Figura 8 – Organização administrativa da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.



Fonte: Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

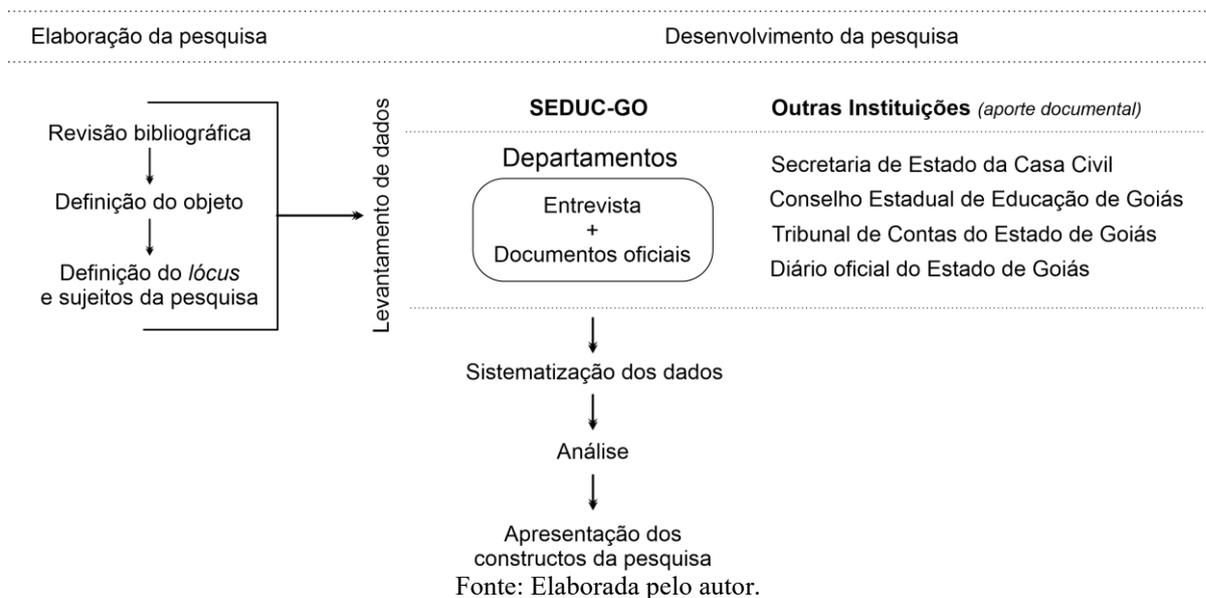
Figura 9 – Organização administrativa da Superintendência Executiva da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.



Fonte: Adaptada de Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.⁸

Essas unidades administrativas ficaram definidas como *locus* desta pesquisa, estando representada na Figura 10 a proposta elaborada para coleta de dados. Tomando esses elementos como norteadores, foram definidos e convidados a participarem da pesquisa atores dessas unidades administrativas que atuavam em cargos de gestão, especificamente atuando como tomadores de decisão.

Figura 10 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.



⁸ Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2018-01/seduce-1.jpg>.

Participaram, como sujeitos de pesquisa, quatro atores e, para a ida a campo, seguimos protocolos definidos para autorização da pesquisa e preservação da identidade dos entrevistados. Nesse sentido, os entrevistados serão identificados pela sigla GSE, significando **Gestor(a) Secretaria de Educação**, seguido de uma numeração de 01 a 04. Todos os entrevistados receberam uma cópia do projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ciência e autorização (Apêndice B). A seguir, os sujeitos de pesquisa são caracterizados quanto à atuação profissional e formação. Objetivando manter o sigilo do sujeito de pesquisa será utilizado o gênero masculino.

GSE-01: O gestor atua no serviço público desde o ano 2000, iniciando nesse setor justamente na Secretaria de Estado da Educação como contrato temporário e passando, posteriormente, a atuar junto a uma instituição prestadora de serviços terceirizados. Nesse período, sua atuação era na área de Tecnologia da Informação (TI), em específico com o Sistema de Gestão Escolar (SiGE) e capacitação, o treinamento e a implementação nas escolas e segundo o sujeito de pesquisa; quando necessário, se realizava a manutenção dos equipamentos da escola. Após esse período, o gestor desenvolveu suas atividades na Câmara dos Deputados até o ano de 2010, quando então assumiu o cargo de servidor efetivo da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego), para área de TI. Sua formação inicial é superior em tecnologia em processamento de dados, e, de acordo com o entrevistado, não atuou nessa área ao tomar posse nesse concurso, tendo permanecido nesse local até o ano de 2015. Naquele ano, Raquel Teixeira foi reconduzida ao cargo de Secretária da Educação do Estado de Goiás e convidou o GSE-01 a atuar à frente da Gerência de Administração da Tecnologia na Unidade Escolar (Geatue). Posteriormente, foi conduzido ao cargo de chefe do Núcleo de Tecnologia (Nute), atuando, no momento da entrevista, como superintendente de integração tecnológica da informação.

GSE2: A formação acadêmica do gestor se deu em tecnologia em processamento de dados, realizando outros cursos de curta duração complementares, a maioria na área de Gestão e Administração Pública pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Sua atuação no serviço público, assim como o sujeito de pesquisa GSE-01, ocorreu, inicialmente, junto a uma empresa terceirizada que presta serviço para a Seduc-GO, a partir do ano de 2003. Por essa mesma empresa, já atuou no Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e na Secretaria de Segurança Pública antes da Seduc-GO, trabalhando na educação com a implementação e

manutenção dos Laboratórios de Informática do Projeto Cyber.⁹ A partir de 2007, tornou-se servidor efetivo da Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos (Aganp), atualmente denominada Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (Segplan), estando lotado na pasta da educação por já estar atuando nessa unidade administrativa. No ano de 2016, retornou para a unidade central da Seduc-GO para assumir o cargo de Gerência de Administração da Tecnologia na Unidade Escolar (Geatue), cargo ocupado até o momento da entrevista.

GSE3: Este é o único gestor que possui formação na área educacional, com licenciatura e pós graduação em docência em ensino superior, atuando na rede estadual de ensino de Goiás desde o ano de 2005, como docente e dinamizador de Laboratório de Informática de uma unidade escolar. O gestor realizou, ainda, cursos complementares, como gerenciamento de projetos, tecnologia e inovação e de tutoria. A partir de 2009, passou a atuar na então denominada Gerência de Tecnologia (Getec), nos setores de atendimento, de suporte a sistemas e de treinamento sobre os sistemas Siap e SiGE. No momento da entrevista, atuava como diretor do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), tendo a função de coordenar a atuação dos polos no que se refere à formação de professores, envolvendo “tecnologias educacionais e inovação no processo de educação”. Segundo o entrevistado, sua experiência com “a área de tecnologia educacional” começou quando assumiu o cargo atual de gestão e coordenação dos NTE. De acordo com o gestor, mesmo trabalhando no Núcleo de Tecnologia (Nute), sua atuação se dava na área de sistemas, e não com tecnologia educacional, por isso, sua experiência está sendo construída junto ao desempenho do cargo de gestão do NTE.

GSE-04: O gestor iniciou sua atuação junto à Secretaria de Estado de Educação a partir do ano de 2017, para assumir o cargo de Gerente do Núcleo de Tecnologia (Geatue). Dentre suas atribuições estão os programas e as ações de tecnologia voltados para a escola e, conforme ele, o atendimento das unidades escolares está vinculado a essa gerência. Além do atendimento às escolas, os Núcleos de Tecnologia Educacional e o departamento de “atendimento” estão dentro dessa gerência. Sobre essas duas estruturas, o gestor informa que ambas estão envolvidas com formação, mas com objetivos e formatos diferentes. Atualmente, ocupa o cargo de chefe do Núcleo de Tecnologia de Informação e Comunicação (Nutic), que, de acordo com esse gestor, além de atender as demandas das unidades escolares atende a outros departamentos, tanto da Secretaria de Educação quanto de outras secretarias, em situações relativas à infraestrutura tecnológica e sistemas. Segundo as informações

⁹ O Projeto Cyber constitui o conjunto de dados desta pesquisa e será abordado na Seção 4, que versa sobre as políticas públicas objeto de estudo desta tese.

apresentadas, são atendidas as áreas de redes, suporte técnico e desenvolvimento de sistemas. Seu vínculo com o serviço público ocorreu a partir de seu ingresso como Gestor Público de TI, cargo em que é disponibilizado para diferentes órgãos da estrutura administrativa do estado. Dentre esses órgãos, já atuou na Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás, como supervisor de desenvolvimento de sistemas e, em outro momento, na então denominada Agência Goiana de Transportes e Obras (Agetop), atual Agência Goiana de Infraestrutura e Transportes (Goinfra), como gerente de comissão de defesa prévia, que realizava análise e estrutura de todos os recursos de autos de infração e de multa relativas ao trânsito em Goiás. Semelhante ao gestor GSE-2, seu vínculo institucional é com a Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás (Segplan), em um cargo que fica à disposição de outras instituições administrativas. Em relação à formação inicial, possui graduação em Sistemas de Informação e pós-graduação em Gestão Estratégica e Inteligência no Setor Público.

Como observado, três dos sujeitos de pesquisa possuem histórico de atuação profissional em diferentes unidades administrativas da Seduc-GO, dois deles com mais de uma década e atuando na implementação de políticas de inserção de tecnologias da rede estadual de ensino de Goiás, especificamente na instalação, manutenção de laboratórios de informática e capacitação para uso de sistemas computacionais de gestão. Tal vivência contribui com a coleta de dados e a contextualização de atividades observadas em documentação oficial.

As entrevistas ocorreram individualmente, seguindo um roteiro semiestruturado (Apêndice D), com questões objetivas, para obtenção do perfil do entrevistado, e subjetivas, como forma de orientar a entrevista a ser feita (FREITAS, M. T., 2002). Antes de iniciarmos a, informamos aos sujeitos sobre os objetivos da pesquisa e a confidencialidade dos dados pessoais fornecidos por meio do TCLE, respeitando-se o sigilo em relação aos informantes.

As entrevistas foram transcritas pelo pesquisador e posteriormente sistematizadas de modo a propiciar informações adicionais aos dados obtidos através da análise dos documentos coletados e aos apontamentos presentes no caderno de registro de campo.

Do ponto de vista dos procedimentos utilizados na pesquisa empírica, a investigação de campo ocorreu com as observações do pesquisador sendo anotadas em caderno de registro, com as descrições formais e informais de cada ida a campo. Os procedimentos de coleta visaram oportunizar meios de efetivar a resposta ao problema de pesquisa. Esse documento possui uma parte descritiva e outra reflexiva, sendo feito o registro detalhado do que ocorreu na ida a campo, conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994). Os registros foram feitos tanto durante a realização das entrevistas quanto nas visitas para pesquisa e coleta de registros

documentais das atividades planejadas e efetivadas nessas unidades administrativas. Esses registros e demais documentos foram utilizados de modo a permitir ao pesquisador a interpretação e a elucidação do movimento histórico das políticas públicas de inserção das TDIC na educação de Goiás a partir da relação entre a formulação e a implementação.

Além das entrevistas, a ida a campo possibilitou o acesso a documentos necessários à pesquisa. Do material coletado fisicamente e na pesquisa em ambientes digitais, ao todo, foram lidos 121 (cento e vinte e um) documentos, entre memorandos, ofícios, relatórios de departamento, decretos, portarias e outros diversos encontrados durante o levantamento de dados. Todos os documentos em formato físico foram digitalizados e, juntamente com os arquivos digitais, armazenados em pasta específica no Google Drive.

Feito o arquivamento do material, para organização e sistematização do conteúdo desses documentos foi criado um formulário (Apêndice E) para coleta das seguintes informações: nome do arquivo, *link* de acesso no Google Drive, quantidade de documentos no arquivo salvo, remetente do documento, destinatário do documento, data do documento, descrição das informações e observações gerais. Após o preenchimento desse formulário, o pesquisador se lançou à tarefa de construir as análises necessárias para contemplar o(s) objetivo(s) da pesquisa.

Pelo exposto, o *corpus* textual desta pesquisa constitui-se de diretrizes governamentais, perfis públicos de unidades administrativas em *sites* e redes sociais, materiais de gestão de programas, depoimentos obtidos através de entrevistas e observações realizadas durante a ida a campo e leitura do material sistematizado.

1.5.2.3 Terceiro momento – fase de tratamento de dados

Nesta etapa da pesquisa objetivou-se a construção e articulação entre o referencial teórico que fundamenta o presente trabalho e os dados coletados e sistematizados, de forma que as questões que a norteiam sejam respondidas (MINAYO, 2001).

Essa fase não ocorreu exclusivamente em uma etapa pré-determinada após a coleta de dados, mas se deu durante todo o processo de investigação. O tratamento dado aos registros foi planejado e realizado pelo pesquisador, de modo a dar sentido às evidências obtidas e a possibilitar uma melhor interpretação das relações existentes. O processo analítico realizado pelo pesquisador configura-se como o modo de organização dos dados. Esse ato efetiva-se tanto para a construção do problema de uma pesquisa quanto para a tessitura das relações entre os dados coletados, de forma a complementar a análise; a interpretação desses dados

possibilita dar sentido e significado aos elementos teóricos e materiais da pesquisa (GIL, 1999). Desses movimentos de análise e interpretação o pesquisador logra construir novas percepções acerca da realidade e suas estruturas políticas, econômicas, culturais etc.

Nesta tese, o conjunto de dados levantados se constituem de diretrizes governamentais e entrevistas com gestores inseridos na arquitetura institucional da Seduc-GO e o processo de triangulação adotado permitiu a tessitura de relações que existiram e se materializaram em variadas ações, mas que não estavam, até esta pesquisa, evidenciadas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA ANÁLISE A PARTIR DAS ATIVIDADES DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Esta seção está desenvolvida de modo a efetivar a construção de subsídios teóricos que alicercem o desenvolvimento desta pesquisa, iniciando com reflexões acerca dos elementos que auxiliam a compreender o objeto desta tese. Desenvolve-se, primeiramente, a compreensão do conceito de política pública adotado; isto posto, apresenta-se a proposta do “Ciclo das Políticas Públicas”, modelo organizacional das atividades de política pública adotado para fins de coleta, sistematização e análise dos dados. Nesse sentido, são tecidas reflexões acerca do processo de análise de políticas públicas, com destaque para as atividades de formulação e implementação.

2.1 Política pública e o ciclo de políticas

Na sociedade moderna os sujeitos são direta ou indiretamente afetados por uma série de políticas públicas, desde a garantia de direitos fundamentais até o consumo diário de bens e serviços ofertados tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada. Nessa complexa sociedade, os interesses individuais e coletivos podem ou não ser contemplados pelas decisões dos governos, podendo ser simultaneamente controversas, frustrantes e significativas, a depender do ponto de vista dos afetados/contemplados por tais decisões (ANDERSON, 2010). Essas percepções, ora individuais, ora coletivas, são motivações para se estudar as ações realizadas (ou delegadas) pelo Estado, compreendendo-se o governo como instituição do Estado e um agente primário do processo de formulação de políticas públicas, que possui o público (sociedade civil) como fonte de sua autoridade política, devendo, então, agir em nome desse público. Desse modo, ressalta-se que o estudo sistemático e rigoroso da origem, desenvolvimento, implementação, continuidade ou não das políticas contribuirá para com o conhecimento da sociedade sobre o comportamento político e da governança, bem como das políticas públicas em si (BIRKLAND, 2015; DYE, 1976).

Na história, os estudos sobre política não são recentes, mas centravam-se nas funções do Estado, nas relações entre seus integrantes e destes com a sociedade na construção das relações de poder das nações. Já o estudo sistemático das políticas públicas é recente, datando do começo do século XX, por exemplo, com trabalhos do cientista político Charles Merriam e sua busca em relacionar teorias e práticas políticas para compreender as atividades desenvolvidas pelos governos. Outro fundador dessa área, Harold Laswell, desenvolveu, nos

anos 1930, o conceito de *policy analysis* (análise de política pública), visando o desenvolvimento de uma ciência política voltada para a compreensão dos múltiplos processos relacionados às políticas públicas através do diálogo entre cientistas sociais, governo e grupos de interesse (BIRKLAND, 2015; SOUZA, C., 2006, 2007a).

Segundo Celina Souza (2007, 2006) e Secchi (2013), nas Ciências Políticas existem diferentes definições sobre que viria a ser uma política pública, não ocorrendo consenso e existindo contradições entre algumas. De acordo com Secchi (2013), essa arbitrariedade se dá devido a alguns questionamentos fundamentais à construção do conceito, como: seriam atores estatais os únicos a elaborar políticas públicas? A omissão ou negligência podem ser consideradas uma política pública? Apenas macrodiretrizes estruturantes são políticas públicas ou diretrizes mais operacionais também o são? Para o autor, as respostas a essas questões irão nortear a fundamentação sobre o entendimento do que é uma política pública. Ademais, conforme ele próprio explica, esse é um campo que se constitui de contribuições teóricas de diferentes campos de pesquisa, orientado para a compreensão do movimento dos fenômenos de natureza político-administrativa dos governos, sendo seus fundamentos originários da Ciência Política, da Economia e da Sociologia, com importantes contribuições do Direito, da Psicologia Social e da Administração Pública.

Assim, as políticas públicas se constituíram como um campo do conhecimento construído sob diferentes matrizes teóricas, ora com foco sobre o Estado e suas instituições, ora direcionado às ações desenvolvidas pelos governos, uma das mais importantes instituições do Estado. Na Europa, os estudos das políticas públicas inicialmente se deram a partir das teorias explicativas sobre as funções do Estado e dos governos; já nos Estados Unidos, a ênfase ocorreu diretamente nas ações dos governos (SOUZA, 2007b). Essas duas matrizes sobre o estudo das políticas públicas impactam nas relações que podem ser realizadas ao se propor pesquisas nesse campo, cabendo ao pesquisador delimitar qual será a perspectiva teórica utilizada nesse complexo trabalho de análise.

Uma das primeiras definições contemporâneas de política pública é a de Harold Lasswell, em seu livro *Politics: Who Gets What, When, How* (1936), sendo este um dos primeiros cientistas sociais a estudar políticas públicas de maneira sistemática. O título de seu livro é considerado uma das primeiras definições para política pública: “Políticas: quem ganha, o quê, onde e como”, definição a enfatizar que o processo político visa, em última análise, produzir benefícios e custos para os diferentes membros da sociedade. Posteriormente, o conceito foi ampliado para “um programa projetado de metas, valores e práticas” (LASSWELL; KAPLAN, 1950, p. 71). Também pioneiro nos estudos de políticas

públicas, Thomas Dye (1972) a define como “qualquer coisa que o governo escolha ou não fazer”. A seu turno, Robert Eyestone (1971, p. 18) conceitua a política pública de modo mais amplo, pois, para ele, “[e]m um sentido amplo, a política pública é a relação entre órgãos governamentais e seu ambiente”. Já para Cochran *et al.* (2010), o termo ‘política pública’ sempre se refere às ações do governo e às intenções que determinam essas ações, sendo resultado da luta dentro do governo sobre quem recebe o quê.

Essas perspectivas nos apresentam importantes elementos para reflexões sobre políticas públicas; ao governo é dado o poder decisório acerca das demandas e capacidades de equacioná-las e, no processo, existem diferentes ganhos e perdas, seja para as instituições, seja para os sujeitos, entendidos como atores políticos em definições posteriores. Ressaltamos a importância dada também ao que é chamado de “ambiente”, termo que abrange tanto aspectos materiais, a estrutura do Estado, quanto subjetivos, como conflitos e disputas políticas e ideológicas. Seguindo nessa linha de pensamento, para Theodoulou e Cahn (1995, p. 18), a política pública significa toda a razão de ser do governo, sendo vista como uma relação entre a identificação das necessidades públicas e o ato de desenvolver ações apropriadas para aliviar, melhorar e/ou elevar o padrão de vida dos cidadãos.

Podemos encontrar, na literatura, outras definições, que não se centram no governo e em suas estruturas, como, por exemplo, a de David Easton (1953, 1965). Esse autor entende as ações do governo como a alocação oficial de valores para uma sociedade e a política pública como um sistema que relaciona sua formulação, seus resultados e o ambiente, existindo ainda a possibilidade de interferência por diferentes instituições, como mídia, partidos políticos e grupos sociais nessa relação. Para William Jenkins (1978), políticas públicas seriam um conjunto de ações inter-relacionadas, tomadas por um ator político ou grupo de atores, sobre metas/objetivos e os meios para alcançá-las em um contexto específico, no qual essas decisões deveriam, em princípio, estar dentro do alcance desses atores. Para Bates e Eldredge (1980, p. 12), a política seria como “uma declaração que fornece um guia para a tomada de decisões por membros da organização encarregada da responsabilidade de operar a organização como um sistema”.

Pode-se observar, nessas concepções, uma maior amplitude de relações em comparação com as definições anteriores, não que aquelas facilitem sua formulação e estudo, mas estas últimas incorporam elementos para além da estrutura político-administrativa da instituição governo. São incluídas instituições diversas e de diferentes origens e objetivos na sociedade, assim como a percepção de que valores culturais, políticos, econômicos, dentre outros, possuem relevância no campo de estudo das políticas públicas. Ou seja, são

constituídas por três dimensões complementares: as ideias, as instituições e os atores envolvidos. Cada uma terá mais ou menos influência durante as atividades, processos e momentos de uma política pública, podendo ser apresentada de forma explícita ou não, atuando direta ou indiretamente em seu percurso.

Há uma diversidade de definições que podem ser encontradas sobre o que é uma política pública e essa falta de consenso ou de “universalidade” em sua definição relaciona-se com as complexas estruturas que foram e estão sendo criadas na sociedade, desde a construção dos Estados modernos, afetando, e muito, a governança contemporânea. Isso ocorre muito devido ao crescimento, em âmbito internacional, de poderosos atores e sistemas (políticos e econômicos). Nesse cenário, mudanças na autonomia do governo ou sua capacidade de efetivá-las de modo independente foram alteradas, mesmo com aumento de seus recursos humanos e organizacionais (HOWLETT, 2001).

Pelos apontamentos aqui realizados, para esta pesquisa tomaremos uma política pública como uma ação, gerida ou delegada por instituições de governo, resultante de um conjunto de atividades interrelacionadas, a partir da identificação de uma necessidade pública, sendo tal gestão realizada por um ator político ou por grupo de atores e ocorrendo em contextos específicos, nos quais esses atores teriam, a seu alcance, as tomadas de decisão sobre um conjunto de atividades interrelacionadas.

Desse modo, compreendemos que as políticas públicas agrupam três grandes aspectos: constituição de um cenário de normas de ação; combinação tanto de elementos de força política quanto de competências (conhecimento técnico); e tendência em estabelecer uma ordem local (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; MULLER; SUREL, 2002; SECCHI, 2013).

Devido à complexidade de relações apresentadas em torno das políticas públicas e para melhor organizar o processo analítico proposto nesta pesquisa, optamos por construir uma proposta de análise de políticas públicas a partir da perspectiva teórica do **Ciclo de Políticas Públicas**. Nessa perspectiva, o processo de pesquisa de políticas públicas parte de um ciclo, com atividades e processos característicos, que tem como objetivo primeiro organizar seu processo de análise e compreensão, podendo, assim, lançar um olhar isolado a cada atividade e processo, ou buscar inter-relacioná-las, inclusive com a integração de atores e instituições que possam estar envolvidos com a construção e implementação de tais ações, bem como os diferentes contextos e fatores percebidos durante a análise desenvolvida pelo pesquisador (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; SECCHI, 2013).

Existem diversos enfoques sobre a organização de políticas públicas em ciclo e a Figura 11 representa o que foi proposto por Raeder (2014), com as seguintes atividades:¹⁰ (1) percepção e definição de problemas; (2) formação da agenda decisória; (3) formulação de programas e projetos; (4) implementação das políticas delineadas; (5) monitoramento e avaliação das ações planejadas.

Figura 11 – Representação do modelo de Ciclo de Políticas Públicas.



Fonte: Elaborado pelo autor tendo como referência Raeder (2014).

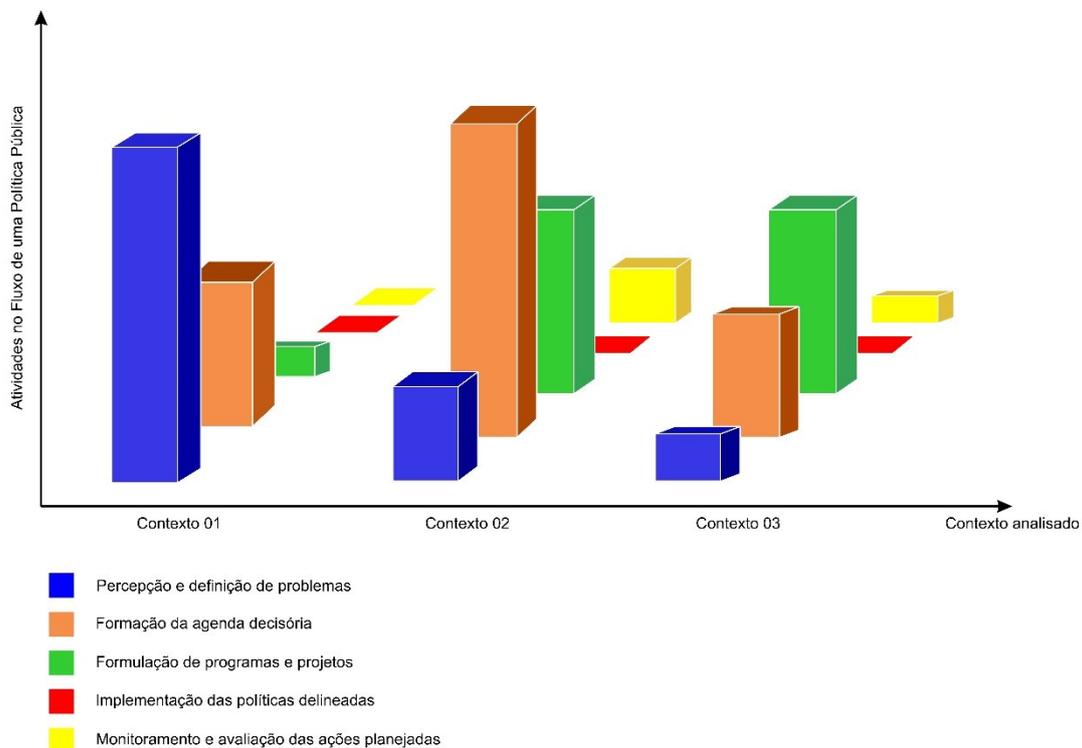
Alguns autores (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015; CAVALCANTI, P. A., 2007; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; HUPE; HILL, 2006; SECCHI, 2013; SOUZA, C., 2006) incluem, nessa proposta organizacional, uma atividade denominada “tomada de decisão” para representar o momento em que os atores detentores de autoridade escolhem determinada alternativa de solução de problema ou do objetivo a ser alcançado. Em outras propostas organizativas podemos observar a representação da extinção, ou descontinuidade, da política estudada (SECCHI, 2013). Esse mesmo autor faz uma ressalva em relação a essa organização “cíclica” das políticas públicas: segundo ele, a real dinâmica não pode ser representada por etapas sequenciais de eventos, pois, em seu entendimento, e concordando

¹⁰ Na literatura, é comum o uso dos termos “etapa” e “estágio”, mas também se observa um movimento que busca retirar da ideia um processo sequencial a que esse termo remete. Por esse motivo, optamos por adotar o termo “atividade” no sentido de “fazer algo, empreender uma ação”. Assim, a “atividade de formulação” seria um conjunto de ações que caracterizariam determinado contexto de elaboração (de objetivos, regulamentações, planejamento, etc.).

aqui com o autor, elementos constitutivos de uma ou outra “etapa” podem ser observados em momentos distintos. Peters (2018) igualmente chama a atenção para que não se perceba esse processo como etapas consecutivas e o risco de não incluir, nas análises, os mecanismos políticos utilizados nesse movimento e de não se levar em consideração o “passado”, ou seja, não se considerar a historicidade do(s) evento(s).

Buscando melhor representar ao leitor como nesta pesquisa são interpretadas as atividades constituintes da proposta organizativa do Ciclo das Políticas Públicas foi elaborada, em formato de gráfico de barras, a Figura 12. Na referida figura estão representadas as atividades de percepção e definição de problemas (coluna azul), a atividade de formação da agenda decisória (coluna alaranjada) e a formulação de programas e projeto (coluna verde). O eixo vertical evidencia as atividades de política pública propostas pelo Ciclo de Políticas e o eixo horizontal representa os diferentes contextos em que a política está sendo analisada.

Figura 12 – Representação gráfica das atividades presentes no processo de análise de política pública.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa representação mostra que, em um mesmo contexto, diferentes atividades estão sendo realizadas, mas devido a, por exemplo, fatores políticos, institucionais, econômicos e culturais, uma delas se sobrepõe às demais, cabendo ao pesquisador compreender tais relações

e possíveis influências entre as atividades. A complexidade do processo de análise de políticas públicas encontra-se justamente em lograr desvelar essa multiplicidade de eventos.

Nos complexos sistemas de governo atuais observam-se diferentes locais institucionais de veto, configurando-se como ambientes onde conflitos de interesse, força e disputa política resultam em inclusões e/ou retiradas de pontos relacionados à política pública em questão. Conjuntamente com os locais de veto, devemos ter em mente a existência de “atores de veto” ou “tomadores de decisão”, que são atores políticos com poder institucional para aprovar ou retirar elementos estruturantes de uma política pública. Tais conexões, quando identificadas, contribuem para os estudos analíticos de políticas e essas associações explícitas e implícitas auxiliarão no esclarecimento das intencionalidades, consequências e resultados das ações do Estado pelos governos.

Além desses apontamentos, há de se ressaltar outros três: o fato de os processos de uma política pública ocorrerem na presença de vários elementos de restrição, como falta de recursos, tempo insuficiente, divergência com a opinião pública, instrumentos legais etc. Um governo tampouco é um ator ou estrutura unitários, mas sim constituído por diferentes unidades administrativas que podem se sobrepor, cooperar ou competir entre si. Por último, esses processos de decisões e políticas constituem um ciclo infinito em relação ao processo de ações do Estado como um todo. Compreendemos, portanto, que as políticas atuais não são independentes das decisões tomadas anteriormente e que políticas em discussão hoje podem ter efeitos decisivos, influenciando novas políticas no futuro (NEWTON; DETH, 2010).

Assim, como se observa uma gama de definições para o conceito de política pública, a mesma situação ocorre em relação a propostas de organização do processo de uma política. Desde a organização em sete estágios, proposta por Harold Lasswell (1956) para se estudar os processos de uma política, muitas foram as propostas organizativas de ciclo para tal finalidade. Alguns desenhos propõem mais estágios para o ciclo, outros já reduzem esse quantitativo, mas nota-se a presença dos conceitos de construção de uma agenda política, de formulação de ações e sua implementação. Constata-se, também, certo acordo entre os autores de que o modelo de um ciclo deve ser utilizado conjuntamente com outros modelos analíticos, como, por exemplo, uma abordagem que considere as inter-relações no e do processo de uma política pública, de tal modo que se contemplem elementos extragovernamentais, superando o risco de uma análise descritiva e positivista do processo (FREY, 2000; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; SECCHI, 2013).

Partindo da proposta apresentada na Figura 9, serão aqui abordados os fundamentos que caracterizam as diferentes atividades do ciclo de política pública, podendo o leitor

perceber, em alguns momentos, que determinada característica pode se fazer presente em diferentes atividades; tal fato se dá justamente pela complexa trama de relações construídas ao se estudar as políticas públicas. Muitos autores, ao tratarem do “início” de uma política pública, indicam que este se dá pela **percepção e definição de problemas, ou de objetivos** (FREY, 2000; NEWTON; DETH, 2010; PETERS; PIERRE, 2006; SECCHI, 2013).

Partindo dessa ideia, apresentamos a definição de Sjöblom (1984) de que um **problema** seria a diferença entre determinada situação em seu atual estado e qual deveria ser seu estado atual. Por conseguinte, de acordo com Secchi (2013), pode-se entender um problema quando se identifica um *status quo* como sendo inadequado, tendo, desse modo, a expectativa de que se faça necessário progresso a uma situação considerada melhor que a atual. Nesse sentido, o conceito não se limita estritamente à definição dicionarista de **problema**, mas incorpora ao seu entendimento quais, dentre os avanços em relação a algo que foi conquistado, podem configurar-se como força-motriz ao processo de uma política pública.

Secchi (2013) ainda nos alerta de que a definição de problema público depende de diferentes interpretações normativas, devendo fundamentalmente resultar em implicações para uma quantidade ou qualidade razoável de sujeitos. Para o autor, um problema apenas passa a ser considerado público a partir do momento em que atores políticos passam a considerá-lo de forma intersubjetiva. Desse modo, o apontamento do que é um problema público submete-se a interpretações dos próprios atores envolvidos com o tema em discussão.

Em certo momento, tal condição passa a compor as discussões dentro da esfera política, contribuindo para a **formação da agenda decisória**, ou **agenda política**. Este seria o processo pelo qual os governos tomam conhecimento, ou são compelidos a tal, sobre questões que os movimentam a dar resposta a determinado grupo da sociedade (DYE, 1976; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012). A agenda político-decisória compõe-se de questões públicas reconhecidas por atores dentro do sistema político-administrativo do governo. Tais questões podem ter sua atenção resultante de manifestações da opinião pública, ou partir diretamente dos atores políticos em qualquer nível ou ambiente do governo. Ou seja, ela pode ser definida de baixo para cima (opinião pública-governo – *bottom-up*) ou de cima para baixo (governo-opinião pública – *top-down*), de todos os modos, percebe-se que a definição da agenda não é automática, e sim um processo político-histórico socialmente construído (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; STONE; MAXWELL; KEATING, 2001).

Ressalta-se que a entrada de um problema público na agenda política não resulta em sua solução, pois vários são os fatores que interferem na atenção que lhe será dada, por isso a luta política deve ser constante por parte dos grupos sociais de interesse em sua resolução.

Assim, definidos os problemas e as demandas que necessitam de *feedback* por parte dos atores políticos governamentais, passa-se à construção das ações para sua solução, ou seja, a formulação de programas e projetos compreendidos como políticas públicas (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

É durante essa atividade de formulação, elaboração de programas e projetos que ocorre o estabelecimento dos objetivos e estratégias necessárias à possível solução desenhada, sendo ideal também o estudo de possíveis consequências das alternativas colocadas em pauta. Estão presentes nessa etapa o grau de instrução e conhecimento dos formuladores e as informações sobre o problema e os recursos (políticos, técnicos e institucionais) disponíveis. Esses elementos configuram um campo no qual se faz necessária a mediação de conflitos entre os diferentes interessados e seus objetivos, oriundos não somente das instituições governamentais, mas também de organizações da sociedade civil (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015; FREY, 2000).

Outrossim, a formulação de políticas públicas não está restrita à esfera governamental, outros segmentos se envolvem nessa atividade, como movimentos sociais e grupos de interesse, com maior ou menor influência dependendo do tipo de política e dos recursos que possuem. Essa permeabilidade a influências caracteriza uma “autonomia relativa do Estado”, que gera certas capacidades e condições de implementar objetivos de políticas públicas (SOUZA, C., 2006). Tal envolvimento é fundamental para que haja representatividade dos diversos grupos sociais na contemplação das diferentes demandas que deles emergem. A compreensão dessa relação e das estruturas que as possibilitam é uma das motivações do desenvolvimento desta pesquisa em específico, contribuindo para que os grupos (profissionais da educação, estudantes e todo restante da comunidade escolar) atendidos pela Seduc-GO reconheçam como as decisões de certos atores impactaram suas práticas sociais.

Todos esses atores e grupos envolvidos com a definição de objetivos durante a atividade de formulação esperam algum resultado a partir do momento em que as ações são postas em prática. Por isso elaboram métodos, estratégias e ações que poderão ser essenciais para o alcance dos objetivos estabelecidos, ou seja, é possível formular mais de um modo para se alcançar os resultados esperados. Nesse movimento de disputa, algo que deve ser claro é que não são todos os ambientes institucionais e atores que possuem autoridade para a formulação de programas e tomada de decisões acerca do desenho final da política (ARRETCHE, 2001; SECCHI, 2013). Referente ao ambiente das organizações, seus valores e concepções políticas, concordamos com o que é apresentado por Rua e Romanini (2013, p. 78) de que

[...] Políticas públicas [...] presumem também a existência de interesses (materiais e ideais) que se agrupam, graças aos pontos comuns. A partir daí, vai se estabelecendo uma teia de concepções, que passa a orientar o funcionamento da organização e, por conseguinte, define os objetivos organizacionais. Isso não decorre de um processo despolitizado. [...] existem várias coalizões interessadas em uma ou mais questões de políticas públicas e elas competem para influenciar a formulação de uma política pública específica. Cada coalizão dispõe de certos recursos de poder que procura manipular – como as regras, os orçamentos e o quadro de funcionário das organizações governamentais – com a finalidade de defender e alcançar seus objetivos.

A partir desses apontamentos entende-se que, dentro das instituições, não excluindo as influências externas, existem diferentes níveis hierárquicos e organizacionais em relação à autoridade e à autonomia para formular alternativas de solução aos problemas e demandas públicas. Apontar as formas de organização institucional da Seduc se configura, nesse ponto, como um instrumento para identificar os recursos disponíveis para formular ações e estratégias a serem realizadas para a implementação de políticas de inserção de TIC na rede estadual de ensino de Goiás. Como resultado dessa identificação, torna-se possível distinguir os atores mais próximos da atividade de formulação e aqueles que seriam implementadores e destinatários da política.

Secchi (2013, p. 49) aponta quatro mecanismos gerais que os formuladores podem incluir nos programas, destinados a aumentar a eficiência das ações planejadas. São elas: 1 – **premiação**: modos diferentes de se influenciar um comportamento positivo; 2 – **coerção**: impor influência com estímulos negativos, como a criação de instrumentos punitivos; 3 – **conscientização**: a partir da apelação ao senso de moral influenciar o comportamento dos atores; 4 – **soluções técnicas**: empreender a influência, de modo indireto, com a aplicação de soluções técnicas como, por exemplo, a melhoria em infraestrutura.

Assim como as demais atividades relacionadas a políticas públicas, a formulação é uma atividade processual, que pode ser efetivada em diferentes ambientes e com distintas formas de registro e divulgação. A coleta de documentação desses registros torna-se complexa quanto mais distante temporalmente o pesquisador estiver das discussões e do(s) ambiente(s) em que elas ocorrem. Sobre o objeto de pesquisa, no âmbito da formulação e da implementação, buscaremos identificar documentações que evidenciem as ações planejadas, quais organizações e atores participaram dessas elaborações, se houve a aplicação dos mecanismos apontados por Secchi (2013) e quais os objetivos e as concepções dessas ações.

A atividade de implementação é compreendida como a administração, em diferentes níveis e ambientes, e por distintos atores, do desenvolvimento das ações elaboradas em

resposta às demandas públicas. No decurso do processo administrativo, novas demandas podem surgir, resultando, inclusive, na elaboração de outras políticas públicas que auxiliem no alcance aos objetivos traçados em outro momento. Algo particular a essa atividade do processo de uma política pública, e que justifica a reflexão anterior, é o confronto entre a realidade e as decisões tomadas pelos tomadores de decisão no que se refere às diretrizes governamentais, podendo, por vezes, ocorrer discrepâncias entre as intenções e os resultados de tais decisões, ou seja, são vários os fatores contextuais que podem influenciar a atividade de implementação e, a depender da natureza do campo, é praticamente impossível a representação de todos os cenários possíveis (SAVARD; BANVILLE, 2012; SIGNÉ, 2017; SOUZA, C., 2018).

Nota-se semelhança entre as diferentes influências que podem ocorrer tanto na formulação quanto na implementação de políticas, pois, aqui, também os grupos sociais externos aos tomadores de decisão podem atuar, de modo a alterar o modo como as políticas são implementadas. Isso significa que o confronto com a realidade por vezes pode incluir a atuação desses grupos, contribuindo ou não com as intenções propostas pelos atores governamentais.

Nessa atividade, os tomadores de decisão são os atores que irão trazer os conflitos endêmicos intra e interorganizacionais, de modo a serem perceptíveis em estudos, avaliações e análises de políticas públicas. Durante a implementação os subsistemas políticos, através de seus integrantes (tomadores de decisão e implementadores), contribuem com seus valores e conhecimentos, conforme o desenrolar do processo. É através deste que as intenções de uma política pública são realizadas, estando servidores públicos, na maioria dos cenários, inseridos como atores implementadores de políticas públicas. Estes realizam suas atividades em uma cadeia com configuração hierárquica e competências orientadas por regras apresentadas em documentos diversos, como, por exemplo, leis, portarias, decretos etc., tomados, nesta pesquisa, como “documentos norteadores da gestão” (ANDERSON, 2010; PÜLZL; TREIB, 2007).

Ao se desenvolver análises da atividade de implementação pode-se seguir duas tendências: uma que objetiva a análise da qualidade material e técnica dos programas, comparando se os resultados e impactos condizem com os que haviam sido projetados; e outra cujo objetivo principal é analisar as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores relacionados ao processo (FREY, 2000). A segunda tendência norteia os objetivos desta pesquisa em relação às atividades implementadas pela Seduc, que são concatenar tais

associações e compreender como elas se relacionam com o que foi projetado, contribuindo para desvelar o que foi implementado em relação às políticas de inserção de TIC em Goiás.

Nessas atividades de formulação e implementação de políticas, regras, rotinas e processos sociais são permeados de intenções dos atores envolvidos, estando, desse modo, norteados às políticas em questão. É da análise das diferentes fontes de registro acerca das políticas que se torna viável a construção das estruturas conceituais que lhes constituem. Para que toda essa rede de processos ocorra Secchi (2013, p. 58-59) apresenta os “instrumentos de política pública”, que são mecanismos político-administrativos para efetivar a conversão das intenções em ações da atividade de implementação. Listamos a seguir, dentre os instrumentos apresentados pelo autor, aqueles que em nossa percepção podem contribuir para a compreensão do objeto desta pesquisa: regulamentação; desregulamentação e legalização; informação ao público; prêmios e concursos e terceirização de serviço público. No mesmo sentido, Draibe (2001) nos apresenta o conceito de “economia política das políticas públicas”, que são estratégias de implementação de que os gestores lançam mão durante essa atividade. Segundo a autora, é possível se observar que a economia política das políticas abrange quatro dimensões: uma dimensão temporal; uma dimensão em relação às estratégias incrementais; os atores estratégicos, matrizes de apoio e conflito integram outra dimensão; e uma quarta dimensão abrange as parcerias e rede de apoio.

Para a autora, é possível se identificar a(s) estratégia(s) de implementação a partir das características dessas dimensões. A dimensão temporal diz respeito ao momento em que as estratégias são colocadas em prática. Nesse momento, o administrador da atividade de implementação deve levar em conta os apoios e as resistências ao que pretende realizar e suas ações podem ser incrementais ou de choque. As estratégias incrementais, uma segunda dimensão do que a autora supracitada denomina de economia política, ocorrem em um período suficiente para que coalizões de apoio possam superar grupos de resistência; já as estratégias de choque são realizadas em um curto espaço de tempo e se utilizam da surpresa e de medidas em que o recurso político dos atores com poder decisório supere as forças de resistência a tais medidas (DRAIBE, 2001).

Outra dimensão apontada pela autora trata dos atores estratégicos e das matrizes de conflito e apoio às estratégias, além da própria política a ser implementada. Cabe, assim, identificar os atores (institucionais ou individuais) e como foram mobilizados nesse processo, sendo importante ter o olhar voltado aos atores que porventura resistem às propostas. A partir desse movimento torna-se possível identificar as matrizes político-institucionais de apoio ou de conflito durante o processo de implementação. Por último, temos a dimensão relacionada

às parcerias e à rede de apoio. Esta se refere aos diferentes grupos que porventura apresentem algum interesse com a política em questão, que podem ser grupos “produtores” ou “consumidores” da política, como financiadores ou beneficiários

São elementos basilares, ao se analisar a atividade de implementação, os atores e as organizações, as instituições (formais e informais), os recursos financeiros, materiais (infraestruturas) e políticos (capacidade de influência). Certa atenção deve ser direcionada para os responsáveis pelo gerenciamento do processo de implementação, para os destinatários da política e para os atores não estatais que possam influenciar o processo, como, por exemplo, fornecedores e prestadores de serviço (DRAIBE, 2001; MENICUCCI, 2007; SECCHI, 2013).

Tais instrumentos e estratégias aqui elencados podem ser modificados e aperfeiçoados, de modo que o processo da atividade de implementação seja o mais adequado possível ao contexto e contemple com mais eficiência a(s) demanda(s) em questão.

Todo o conjunto de elementos apresentados como estando relacionados à atividade de implementação são utilizados na construção de conhecimentos sobre esse processo, auxiliando a melhor se compreender a dinâmica e os resultados ao se analisar uma política pública. Uma política como o ProInfo, com mais de duas décadas desde seu lançamento, foi administrada por mais de um governo, federal e estadual. Sua trajetória está permeada por alterações em implementadores, destinatários, organização administrativa, financiamento, infraestrutura, instrumentos de política, contexto político e econômico. O processo planejado metodologicamente com o objetivo de responder ao problema de pesquisa orientador desta tese decorre dos atos de demarcar e desvelar esses elementos e suas relações.

Por essas características, e as demais já apresentadas sobre políticas públicas, compreende-se que, na implementação, torna-se mais evidente as ações de um governo e de seus subsistemas, tornando-se tangível ao pesquisador (estatal ou não estatal) realizar o levantamento e a sistematização de dados necessários para leitura das consequências para os grupos contemplados pelos processos realizados. Essa dinâmica analítica da pesquisa é a fundamentação da atividade denominada de **monitoramento e avaliação das ações planejadas**. Assim, temos, de modo geral, que, em um processo de política pública, problemas são conceituados e trazidos para a agenda do governo, alternativas e soluções selecionadas são formuladas por instituições públicas e seus diferentes atores, propostas de políticas são aplicadas, avaliadas e revisadas.

Os elementos que caracterizam as diferentes atividades do processo de política pública podem ser observados em momentos diversos e se deve ter ciência de que, ao adotar-se

política pública como sendo a realização de ações com o objetivo de atender a demandas sociais ou a se alcançar objetivos político-administrativos de governos, entende-se que vários foram os processos, conflitos, consensos e vetos ocorridos para se chegar a esses pontos. São justamente essas atividades que aqui se interpreta como sendo o que a literatura organiza e teoriza em torno da proposta organizativa denominada “Ciclo de Políticas Públicas”.

Com base nos estudos desenvolvidos nesta subseção, é possível se ponderar que ao pesquisador cabe construir, e interpretar, a teia de relações no decurso desse processo, definindo seus objetivos analíticos, instituições, atores e contexto, de tal modo que essa construção e interpretação desvelem as inter-relações entre esses elementos e auxiliem a sociedade no que se refere à compreensão do *modus operandi* do Estado, representado pelo(s) governo(s) vigente. As reflexões e apontamentos nos orientaram na elaboração do Quadro 1, que reúne o que será buscado pela pesquisa referente às atividades de formulação e implementação.

Quadro 1 – Indicadores de análise do processo das atividades de formulação e implementação de políticas públicas.

Atividade analisada	Indicador da análise	Descrição
Formulação	Estrutura administrativa da(s) organização(ões)	A configuração político-administrativa das instituições permite identificar os ambientes de formulação das ações planejadas para as demandas e problemas públicos.
	Existência de mecanismo de debate e contribuições de propostas	Os gestores governamentais podem construir mecanismos para maior ou menor participação dos atores estatais e não estatais. Desse modo, é possível compreender se o governo estaria mais aberto às propostas vindas de outras arenas políticas. Um governo centralizador restringiria essa atividade a seus atores internos; já mecanismos de acesso e compartilhamento de informações e elaboração de propostas indicam um estado mais atento às diversas representações sociais em uma perspectiva de governança dialógica.
	Atores individuais e coletivos	O processo de formulação é contínuo, pode ocorrer em diferentes ambientes e receber influência de diferentes atores. Identificar os atores envolvidos nesta atividade possibilita compreender as intencionalidades, origem dos objetivos e das ações planejadas.
	Mecanismos para aumento da eficiência	Na busca por contemplar positivamente os objetos das políticas, os gestores podem incluir, na formulação, mecanismos estratégicos como premiações, instrumentos coercitivos, soluções técnicas e campanhas de conscientização.
	Objetivos e metas das ações planejadas no âmbito da política analisada.	Identificar esses elementos em documentos oficiais, discursos e planejamentos, de modo a compreender as intencionalidades das ações planejadas e sua relação com a política em questão.

(Continua)

(Conclusão)

Atividade analisada	Indicador da análise	Descrição
Implementação	Atores implementadores e destinatários das ações	O reconhecimento de implementadores e destinatários nessa atividade dá suporte em sua análise e coerência no que se refere à identificação dos valores e concepções que permearam as atividades correlatas.
	Organizações envolvidas com a implementação	Apontar as organizações relacionadas às ações de implementação garante reconhecer as influências, internas e externas, junto à política pública. Os recursos políticos, econômicos e de infraestrutura estão inseridos neste indicador.
	Regulamentações e atos normativos	Além das ações planejadas dentro da política pública os governos, gestores administrativos das ações de implementação, podem elaborar instrumentos para reger as ações dos atores envolvidos com a implementação.
	Estrutura administrativa da(s) organização(ões) e gestores das ações planejadas	Assim como na atividade de formulação, a configuração político-administrativa das instituições permite melhor compreender a atividade de implementação desenvolvida. Os gestores inseridos nessas estruturas apresentam valores e concepções que auxiliam a análise das intencionalidades mais próximas do que efetivamente é entregue aos destinatários das políticas públicas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Esta subseção discutiu e apresentou a fundamentação que norteia a definição do *corpus* de dados desta pesquisa, trazendo o conceito de política pública adotado e a organização de seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, mostrou-se o modelo organizacional adotado nesta tese para se responder à questão norteadora que tensiona a relação entre o processo de formulação e o que se implementou na rede estadual de ensino referente à inserção de tecnologia digital no campo educacional. Seguindo com o propósito da seção, o próximo item tem como objetivo discutir como a análise de política pública se constitui como ferramenta de diminuição das desigualdades sociais.

2.2 Análise de política pública: um olhar para a formulação e implementação

O termo política representa, em nosso idioma, diferentes conceitos, variando de acordo com o objeto em questão, mas, a partir da língua inglesa, é possível distinguir conceitualmente três diferentes aspectos conceituais em torno desse termo. Política pode ser entendida como as estruturas institucionais e burocráticas que possibilitam a organização do sistema político de um Estado (*polity*); já as relações entre cidadãos com outros cidadãos, entre instituições e entre cidadãos e instituições, estatais ou não estatais, configuram o que vem a ser denominado como *politics* e fundamenta-se nas reflexões de Platão e Aristóteles sobre o convívio na *Pólis*; a *policy*, o terceiro entendimento sobre política, foi discutido na subseção anterior e relaciona-se com a gestão das ações necessárias para a mediação dos

processos que visam contemplar demandas da sociedade (DRAIBE, 2001; FREY, 2000; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; SECCHI, 2013).

Ao se analisar política pública, o pesquisador deve ter ciência de que esse tripé conceitual não se dissocia, não são pilares desconexos, pelo contrário, são conceitos que estão entrelaçados e são mais ou menos evidentes ao se estudar determinadas atividades do processo de uma política pública. Na década de 1950, a Ciência Política (*policy science*) é desenvolvida tendo a análise de política pública (*policy analysis*) como seu objeto de estudo, como uma ciência aplicada cujo objetivo é levar conhecimento científico ao processo político de contemplação das demandas sociais. Isso significa que a análise de políticas envolve um campo de estudo que visa compreender os fatos e contextos de determinada situação no espaço público. Desse modo com base no estudo de análise de políticas, um analista de políticas traz informações valiosas para os formuladores de políticas e para o público de modo geral, contribuindo para avanços nessa área (ANDREWS, 2007; LASSWELL, 1956; STONE, 2012). Tal modo de se estudar as políticas públicas não a partir de sua avaliação, mas desenvolvendo análise de seus processos, acentua-se na década de 1960 sob duas vertentes: da dificuldade dos formuladores de políticas devido à crescente complexidade dos problemas e das demandas sociais, bem como da atenção dada por pesquisadores acadêmicos às questões sociais relacionadas às políticas públicas, objetivando contribuir para o desenvolvimento da qualidade do setor público (FARAH, 2016; HAM; HILL, 1993).

Segundo Farah (2016), a análise de políticas públicas se institucionalizou sob o desenvolvimento de estudos voltados para as políticas públicas, de modo a desenvolver e mobilizar conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas. Desse modo, o campo de análise de políticas públicas foi desenvolvido agregando, aos processos descritos no modelo do ciclo de políticas públicas, instrumentos inerentes à pesquisa científica, dando solidez teórica ao campo.

Em um primeiro momento, a análise de políticas públicas estava limitada a atores que aconselhavam diretamente os tomadores de decisão do Poder Executivo. Com a redefinição desse campo analítico a partir dos anos 1960, seu *locus*, atores, foco e público conseqüentemente foram transformados. Quanto ao local onde se analisam as políticas, este não mais se limita à esfera governamental, já que diferentes organizações da sociedade se debruçam nesse sentido, assim como os atores envolvidos, sejam eles sujeitos pesquisados ou pesquisadores. Os dados obtidos da análise de políticas públicas tampouco interessam atualmente apenas aos atores governamentais; organizações não governamentais, movimentos

sociais e grupos privados passaram a ter interesse e a fazer uso das análises de políticas em suas atividades (FARAH, 2016).

Assumindo que as políticas públicas se constituem como um processo, com atividades, contextos, atores, instituições e relações distintas, com maios ou menos influência ao longo desse processo, seu estudo pode ter diferentes *locus* e objetos ao se realizar sua análise. De acordo com Draibe (2001, p. 27), a **análise de processos** é uma proposta analítica que busca instrumentos “capazes de captar o sentido e a lógica de programas movidos por interesses, conflitos, eventuais negociações”. Nesse contexto, cabe aos sujeitos que analisam as políticas públicas levar em consideração a dimensão temporal, os atores estratégicos, as matrizes de conflito e cooperação, as parcerias e redes de apoio, buscando se aproximar das relações construídas nos processos que constituem as políticas.

Há diferença entre se realizar a avaliação de políticas públicas e sua análise, esclarecendo ao leitor que não é objetivo desta pesquisa avaliar as políticas de inserção das TIC pela Seduc-GO. Dentro da proposta organizativa do ciclo das políticas se desenvolvem os estudos da “fase de avaliação”, processo no qual são realizadas as pesquisas avaliativas, definidas por Viana e Baptista (2012, p. 71) como ato “de analisar a pertinência, os fundamentos teóricos, a produtividade, os efeitos e o rendimento de uma intervenção, assim como as relações existentes entre a intervenção e o contexto no qual ela se situa”. Esse processo de julgamentos e deliberações pode ocorrer, sobre as propostas de ação pública, como avaliação de um processo ou de determinadas estruturas, sendo realizado antes da intervenção em si. A avaliação feita após a implementação trata dos impactos, resultados e relações causais ao se aferir o que foi proposto e o(s) resultado(s) (PAIVA, 2016; SECCHI, 2013).

Não buscamos o conceito simplista de **análise de políticas públicas**. Ao pesquisador deve ser cristalino que o termo em si é permeado por um espectro de atividades de diferentes disciplinas, realizadas com determinado fim, propondo se aproximar das múltiplas determinações que caracterizam a(s) política(s) em certo contexto. Nessa perspectiva, compreende-se que a análise logre descrever o conteúdo da política, refletir sobre a influência das forças políticas e econômicas, explorar como os processos políticos e a organização das instituições impactam nas tomadas de decisão e ponderar as consequências, na sociedade, de tais decisões (ESTEVÃO; FERREIRA, 2018; FRONZA; NOGUEIRA, 2015).

Esse esforço analítico permite a ampliação do conhecimento das ações dos governos e possibilita a melhoria da qualidade das políticas, o que lhe proporciona ser tanto uma atividade prescritiva como descritiva. Ao se desvelarem os percursos, entraves, conflitos e

demandas relacionados a uma política ocorre o ordenamento teórico (sistematização) de saberes e fundamentos que poderão ser utilizados na formulação e/ou reformulação daquela ou de outras políticas, contribuindo para a transformação das diferentes atividades inseridas em seu processo (ESTEVÃO; FERREIRA, 2018).

Para que isso ocorra, em um procedimento analítico de políticas públicas devem se incluir e dar ênfase aos valores e interesses dos atores participantes do jogo político, a arquitetura de poder das unidades administrativas (estatais e privadas) e atividade de tomada de decisão. A análise deve lograr tecer relação entre o que foi decidido, a organização das instituições e as consequências para com os grupos destinatários da(s) política(s) analisada(s). Esse é um complexo movimento que, para obter sucesso, deve levar em consideração a exploração de três níveis de análise; (i) no funcionamento da estrutura administrativa, (ii) no processo de decisão e (iii) nas relações entre Estado (governo) e sociedade (grupos destinatários). Isso posto, deve-se ter em mente que tais elementos estão condicionados a fatores econômicos, sociais, culturais e políticos e devem, de algum modo, estar inseridos nas análises desenvolvidas (DAGNINO *et al.*, 2016; FRONZA; NOGUEIRA, 2015). Essas afirmações são complementadas por Frey (2000), que aponta ser algo singular da análise de políticas se compreender o estilo político que predomina, seja no ambiente político-administrativo (unidades administrativas da Seduc-GO) ou entre governo e sociedade civil, visto que são também condicionantes para as ações realizadas pelos atores envolvidos com a política pública.

Por conseguinte, compreendemos ser viável a análise proposta nesta tese ao se intentar compreender o sentido e a lógica existente entre a formulação e a implementação das ações públicas do Estado, levando em consideração os diferentes aspectos políticos que permeiam tais atividades. Conforme Arretche (2001), tal processo analítico antes da implementação é importante, pois seus resultados oportunizam a revisão dos projetos e das decisões a serem tomadas para sua implementação, sendo decisivos para o alcance dos resultados esperados para a política em questão.

Seguindo com a construção do campo, de acordo com Secchi (2013), o estudo de política pública pode se dar em três diferentes dimensões: a dimensão de conteúdo, que busca identificar o tipo de política realizada; a dimensão temporal, que se dedica à dinâmica do processo de política pública, partindo da origem até sua mudança ou extinção e avaliação; e a dimensão espacial, que visa identificar onde determinados processos acontecem. Isso é o que, na literatura, é denominado de *policy arena* e engloba locais geograficamente identificados

(estado, município ou país) e instituições, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

Nessa perspectiva, de acordo com Draibe (2001, p. 26), “o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se ‘resolvem’ ao longo do tempo”. Assim, entende-se que conhecer o local e em que contexto as políticas são formuladas resulta em melhor se compreender a dinâmica política, o comportamento dos atores e os efeitos de tais políticas. Nesse aspecto, refere-se especificamente ao contexto institucional da Seduc-GO, sendo seu conjunto interno de instituições incluídas na construção desse cenário o ambiente a ser aqui estudado.

Todos esses elementos discutidos até este ponto nos levam a compreender que o estudo das políticas públicas é um campo holístico, ou seja, que visa a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, resultando tal entendimento em duas implicações, segundo Celina Souza (2006, p. 26):

Quanto à multidisciplinariedade da área – o que a coloca sob o olhar de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos, e mesmo possuindo uma bagagem analítica, teórica e metodológica particular, não é possível limitá-la apenas um ramo da ciência política;
Quanto a seu limite analítico – seu caráter holístico não limita sua coerência teórica e metodológica.

Por ser um campo holístico, a análise que constitui o estudo de políticas públicas não se limita a uma ação restrita ao Estado, tampouco apenas ao processo de compreender os resultados/impactos das políticas. Analisar políticas públicas pode ser entendido como um ato político que visa compreender, a partir das próprias fundamentações teórico-políticas do pesquisador, como os atores estatais formulam as políticas públicas e de que modo se dão as relações entre as instituições governamentais ou não. Assim, o modo como serão construídas e apresentadas as relações são instrumento político do pesquisador, que contribui para a manutenção ou a revisão do *status quo* em torno da política analisada.

Nesse processo analítico é imprescindível a busca por explicar o funcionamento das instituições e as características políticas, econômicas e culturais das políticas públicas e para tal; ademais, identificar as instituições envolvidas e as relações entre elas constitui-se ato fundamental da construção dessa explicação. Essas ações são complementadas pelo esforço do pesquisador em estabelecer os vínculos entre o que se constata a partir da análise das instituições, com a atuação do Estado e sua relação com a sociedade, sendo esta intrincada teia de relações objeto de estudo da análise de políticas (ESTEVÃO; FERREIRA, 2018).

Além de não se limitar a um processo específico das políticas públicas, a análise desse processo contribui para a construção e a sistematização de conhecimentos fundamentais ao Estado e à Sociedade no que se refere à melhoria das respostas às diversas demandas sociais. Nesse sentido, configura-se como fundamental para uma sociedade que se desenvolvam pesquisas capazes de desvelar as estruturas que auxiliam e prejudicam a diminuição das desigualdades em seus diversos setores.

2.3 A inserção das TIC na educação no contexto de desenvolvimento da informática: políticas e economia em questão

Ao consideramos o ambiente escolar e sua construção histórica na sociedade contemporânea, se observa a inserção de tecnologias diversas nesse local, desde aparatos como tábulas de madeira, com letras impressas utilizadas para alfabetização, até as tecnologias digitais atuais, que permitem a transmissão síncrona de dados (BRUZZI, 2016). Sobre as tecnologias inseridas nos processos de ensino e aprendizagem, nesta tese é abordado um tipo específico de tecnologia, as digitais. Sendo assim, a referida proposta remete o texto à década de 1960 devido à “revolução eletrônica” ocorrida nessa década, inicialmente fundada no rádio e na televisão, sendo precursora do início da “era da informática”, na década de 1970 (ALTOÉ; SILVA, 2005).

A partir dessa perspectiva, esta seção se dedica à contextualização da historicidade acerca da inserção de TIC na Educação posteriormente ao advento da Segunda Guerra Mundial, da segunda metade do século XX até o contexto em que a pesquisa em tela é realizada. Dito isso, ao leitor esclarece-se que sua estrutura se divide em discorrer sobre eventos relacionados ao referido processo e, conjuntamente, construir o panorama político-econômico em que tais eventos estavam sendo concretizados. A primeira subseção aborda o panorama político-econômico, tecendo reflexões a respeito da instauração da doutrina neoliberal em âmbito mundial. A segunda subseção trata especificamente de marcos históricos que, nesta tese, são compreendidos como representações (globais e locais), em relação às políticas educacionais de inserção de TIC, das mudanças que a sociedade passou durante o contexto abordado na subseção anterior.

Pós-Segunda Guerra Mundial ocorreu uma corrida desenvolvimentista entre os Estados capitalistas e socialistas, liderados, respectivamente, por Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que resultou no desenvolvimento de recursos tecnológicos no campo da informática e sua inserção nos

processos educacionais, inicialmente com finalidades militares e, depois, sendo incluídas nos sistemas de ensino com o objetivo de desenvolvimento tecnológico da sociedade. Tal movimento ocorre através de um discurso de modernização, vinculado aos modos de produção e sistemas de consumo (SOUZA; RIBEIRO, 2008). Esse discurso de necessária modernização pode ser identificado no Brasil, que, nesse período, está sob a gestão dos militares, em um regime autoritário de ditadura (SOUZA; RIBEIRO, 2008; VALENTE, C. M., 2017). É a partir desse cenário que se segue agora.

2.4 A sociedade na “era da informática”: múltiplos cenários e globalização do capital

Em seu livro *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, o geógrafo Milton Almeida dos Santos realiza extensa análise sobre as relações entre o desenvolvimento da técnica e da ciência com a constituição do espaço. A partir dessas análises e das relações estabelecidas pelo autor podemos compreender a inserção e a influência das tecnologias – denominadas, nessa obra, por objetos técnicos – nas mudanças observadas na economia, nas relações de produção, nas formas e nos meios de comunicação, bem como na política pública e privada a partir de meados do século XIX (SANTOS, M., 2006). De mesma autoria, e partindo das mesmas relações, a obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* buscar evidenciar como a atual globalização foi sendo construída, suas características e a possibilidade de superação do que é denominado por Milton Santos como globalização perversa (SANTOS, M., 2011).

De acordo com Milton Santos (2006), a relação entre o homem e a natureza, o homem e o meio, não ocorre pelos instrumentos, mas pela técnica, entendida como o conjunto de meios materiais e sociais com os quais o homem simultaneamente realiza a vida e cria o espaço. Da relação e do desenvolvimento das técnicas e da ciência resultaria o desenvolvimento dos objetos técnicos, cuja adoção pela sociedade, todavia, seria em função de uma avaliação dos valores técnicos acerca dos êxitos ou fracassos possíveis com seu uso.

Nesse sentido, os objetos técnicos não devem ser analisados em si, mas têm de ser estudados conjuntamente com seu entorno, com tempo e espaço, visto que cada objeto técnico pode ser apropriado de um modo específico nos diferentes tempos e espaços histórico-sociais. Desse modo, as técnicas e os objetos técnicos são importantes para compreender a sociedade, mas apenas se forem interpretados em um sistema de realidade constituído por elementos políticos, econômicos, culturais, ou seja, se devem considerar as condições sócio-históricas da

sociedade, já que sua utilização se relaciona com forças de diferentes origens sociais, que vão sendo modificadas ao longo do tempo (SANTOS, M., 2006, 2011).

Nessas reflexões podemos observar a compreensão de diferentes perspectivas em relação aos instrumentos produzidos e utilizados ao longo da história. A partir do conceito de técnica, Milton Santos desenvolve sua linha de pensamento sobre a construção, o desenvolvimento e as aplicações dos objetos técnicos. Tais objetos por vezes são abordados pelo autor como tecnologia ao se referir a instrumentos característicos do período denominado de “era da informação”, de modo a caracterizar de modo específico as transformações sócio-históricas no mundo e a relação dessas tecnologias nesse processo. Longe de uma visão determinista a respeito das tecnologias, o autor reconhece que, em âmbito imaterial, há relação entre as referidas transformações e o desenvolvimento e a apropriação desses recursos quando, por exemplo, aborda as transformações na percepção social acerca do tempo e do espaço, prezando por uma análise histórica e processual.

As distintas abordagens que Milton Santos toma sobre objetos técnicos e tecnologias oportuniza tecer reflexões acerca das distintas perspectivas sobre o conceito de tecnologia. Para fins acadêmicos, abordaremos os objetos técnicos e tecnologia unicamente como tecnologia. Essa definição se dá por apresentar, nesse ponto, duas diferentes visões sobre tecnologia.

São duas formas dicotômicas de se compreender as tecnologias. Por um lado, podem ser compreendidas como uma ferramenta, o objeto técnico em si, que o homem adequa para os diferentes usos de que necessitar. Por outro, podem ser entendidas como elementos constituintes da sociedade e da cultura, como integrantes de conhecimentos, ritos, memórias e ações, uma visão em que as interações humanas extrapolam os processos tecnológicos, delas emergindo possíveis transformações na sociedade (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019; PEIXOTO, 2015; PEIXOTO; ARAÚJO, 2012).

A primeira compreensão toma a tecnologia como um artefato técnico, um instrumento material, cuja utilização é feita de forma acrítica e desvinculada de elementos culturais. Sua utilização é pragmática, no sentido de alterar o ambiente dos processos, sendo necessários, para tal, apenas os objetos técnicos e suas respectivas técnicas. Ou seja, a tecnologia é vista como um artefato, sendo ele e a técnica desvinculados da atividade humana e responsabilizados pelos resultados de seu uso, tendendo ao que se conhece como determinismo tecnológico (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019; PEIXOTO, 2015; PEIXOTO; ARAÚJO, 2012).

A outra visão aborda a tecnologia como artefato sociocultural, uma construção humana inserida relacionada ao desenvolvimento de um conjunto de sistemas e ambientes, não apenas como desenvolvimento da ciência e da técnica. Por essa perspectiva a tecnologia, e seu desenvolvimento, seriam resultado das transformações ocorridas também nas diferentes atividades humanas, em seus macrossistemas socioculturais, sendo mais uma manifestação dessas atividades. Tal percepção não insere, nas tecnologias em si, intenções ou valores, mas se analisam os contextos em que estão inseridas para compreender sua relação com a atividade humana em questão (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019; PEIXOTO, 2015; PEIXOTO; HELENA, 2012).

Assim, buscando contextualizar o período de transição das atividades e tecnologias, apontado por Milton Santos (2006), pode-se observar que, após a Segunda Guerra Mundial, ocorre o desenvolvimento da ciência e das tecnologias e o controle, por parte dos Estados Unidos da América, de um aparelho produtor de ciência e tecnologia e, principalmente, a associação desse aparelho com a atividade econômica e militar, iniciando-se uma janela de oportunidade para um novo sistema não colonialista. Com isso, temos o cenário mundial pós-Segunda Guerra demarcado pelos seguintes contextos: surgimento de numerosos estados nacionais, criação de organismos supranacionais e informação e consumo como denominadores dos processos em âmbito global. Tais elementos possibilitaram um triunfo das técnicas baseadas na informação, algo que alterou estruturas da economia e da política, chegando ao que pode ser denominado de capitalismo tecnológico (SANTOS, M., 2006).

Sendo assim, para o autor, o que marca o final do século XX e o começo do século XXI é a técnica da informação, tomada como mais representativa do sistema de técnicas atual, representadas pela informática, cibernética e eletrônica. As técnicas atuais de informação possibilitaram algo antes não existente entre os conjuntos de técnicas produzidas pelo homem, a comunicação entre essas diversas técnicas, e que agora impactam o uso do tempo, permitindo a convergência e a simultaneidade das ações (políticas públicas e privadas).

Esse novo sistema de técnicas aglutina-se a todas as técnicas anteriores e dessa relação emergiram as condições para o desenvolvimento de novos instrumentos, aparatos tecnológicos representados por computadores e pela internet, utilizados por atores hegemônicos em um movimento de manutenção do sistema capitalista contemporâneo. Segundo Milton Santos (2011), esse novo conjunto de técnicas e instrumentos, apresentados como melhores e mais desenvolvidos, contamina a percepção da sociedade sobre as demais técnicas e instrumentos, sendo essa uma visão fundamentada em uma perspectiva tecnocêntrica positivista das tecnologias.

Um marco histórico desse novo sistemas de técnicas e tecnologias de informação é o lançamento, pela IBM, em 1956, do RAMAC 305, considerado o primeiro computador eletrônico do mundo, originando o que alguns autores denominam de Era da Informática, representando o conceito de modernização, pós-Segunda Guerra Mundial, presente no discurso dos países desenvolvidos, e, paralelamente, caracterizando os processos de transição a que países “subdesenvolvidos e atrasados” deveriam passar para lograr os mesmos níveis de produção tecnológica e renda (SOUZA; RIBEIRO, 2008). Diferentemente das anteriores revoluções tecnológicas observadas na humanidade, baseadas principalmente em modos de se produzir energia e matéria, com abrangência limitada geograficamente, o desenvolvimento da informática iniciou uma transformação no modo e no tipo de produção existentes, possibilitando um envolvimento global da informação, processamento e comunicação de dados a partir dessa informatização de tecnologias (CASTELLS, 2001; MORAES, C. C., 2002).

O desenvolvimento da informática dá início ao que conhecemos, na atualidade, como recursos digitais e os modos de uso que a sociedade faz desses recursos viabilizaram novas condições em suas distintas áreas, desde os modos de se comunicar, de lazer, de trabalho e de educação (CAMPOS, 2017). É nesse contexto pós-Segunda Guerra Mundial que as configurações políticas e econômicas mundiais foram transformadas, sendo os Estados Unidos da América (EUA) aquele que liderou a economia capitalista em amplo desenvolvimento. Estando à frente, ideológica, política e economicamente, do bloco de países capitalistas durante a Guerra Fria, tornou-se um modelo a ser emulado pelos países em desenvolvimento e financiou a recuperação do oeste europeu (CAMPOS; CAMPOS, 2014; GENTILI, 1996; HARVEY, 2008, 2011).

Até a década de 1970, esse modelo estadunidense de desenvolvimento viveu sua “era de ouro” do capitalismo, sustentado no tripé capital, estado e trabalho, no que foi denominado por Mészáros (2006), de **sistema de metabolismo social do capital**, que inclui, em seu arcabouço ideológico, a divisão social do trabalho, com o capital subordinando o trabalho. Tal cenário global pode ser observado no Brasil entre os anos de 1968 e 1973, quando o País teria atravessado o engodo denominado “milagre econômico”, que, em meados da década de 1970, começa a ter suas contradições desveladas (ANTUNES, 2016; COSMO; FERNANDES, 2009).

Esse período, ou a Era de Ouro do Capital, entre o final da Segunda Grande Guerra Mundial e o início da década de 1970, só foi possível, segundo Hobsbawm (1995), por três elementos relacionados ao desenvolvimento tecnológico ocorrido nessas décadas. O autor

indica a alteração do cotidiano dos sujeitos no que se refere à relação entre produção e consumo, conjuntamente com os produtos disponíveis para esse fim. De acordo com o autor, o aumento tanto da produção quanto do consumo possui relação como os novos modos de produção, aqui representados, por exemplo, nas formas de cultivo agrícola, nos materiais dos móveis das casas, nas mercadorias derivadas de polímeros e nos aparatos portáteis de rádio e TV.

Essa constatação relaciona-se com o segundo elemento apontado pelo autor: a destinação de parcelas de mais-valia à pesquisa e ao desenvolvimento, com a implementação de infraestrutura voltada ao campo das tecnologias eletrônicas, impactando, inclusive, a organização curricular dos sistemas de ensino, agora fundamentada em uma concepção tecnicista de caráter cientificista (HOBBSAWM, 1995).

O terceiro elemento que Hobsbawm (1995, p. 262) nos apresenta emerge justamente da relação entre os dois primeiros e, segundo o autor, “a grande característica da Era de Ouro do Capital era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos de gente, a não ser como consumidores”. Todo o crescimento produtivo se deu devido ao desenvolvimento tecnológico permitido pelo “investimento” de parcela da mais-valia dos meios produtivos, em um sistema retroalimentado, mas, concomitante a esse “paraíso desenvolvimentista”, a força de trabalho humana era cada vez mais dispensada. Associado às políticas keynesianas que fundamentaram o Estado Bem-Estar, o desemprego estrutural não foi visto com um problema social que impediria o desenvolvimento do capital. Esse contexto estava regido por uma tecnocracia que fundamentava as ações das instituições públicas e privadas (CAMPOS; CAMPOS, 2014; GENTILI, 1996; HARVEY, 2008, 2011).

Tal lógica capitalista entra em um processo de crise ao final dos anos 1960, manifestando-se em diferentes países logo no início de 1970, panorama em que o sistema de acumulação do capital iniciou um ciclo de desaceleração e a baixa lucratividade impactou o investimento nas economias mais desenvolvidas. O Estado de Bem-Estar começou, desse modo, a perder sua fonte de renda, não logrando mais financiar as políticas keynesianas tanto para as empresas quanto para os indivíduos. Esse cenário de colapso da economia global foi iniciado com uma crise no sistema de acumulação dos sistemas econômicos nacionais, refletindo no aumento dos níveis de desemprego e inflação; como consequência, o liberalismo insertado nas políticas de bem-estar social não mais contemplava as ambições das corporações e Estados. Essa situação tem seus efeitos ampliados devido à instauração da assim chamada crise do petróleo de 1973 (GENTILI, 1996; HARVEY, 2008, 2011).

Nesse período, de acordo como Milton Santos (2006), o sistema de técnicas da informação foi inserido na sociedade contemporânea direta ou indiretamente pelo seu papel unificador dos processos globais e a informação passa a poder fluir instantaneamente, comunicando a todos os lugares, permitindo o processo de desenvolvimento atual de globalização. Esse processo é dotado de um sistema técnico universalmente integrado e da mundialização dos sistemas produtivos e financeiros, caracterizando-se por dois sistemas, um de comunicação planetária e uma situação de comunicação generalizada.

Esse contexto global permitiu que as ideias neoliberais do economista Friedrich Von Hayek, contrárias às propostas intervencionistas pós-Segunda Guerra Mundial, ganhassem voz entre os detentores do capital, juntamente com as obras de Milton Friedman, outro representante da *intelligentsia* neoliberal, principal expoente da Escola de Chicago e mentor intelectual de um grupo de economistas denominados como “*The Chicago Boys*” (CAMPOS; CAMPOS, 2014; HOBBSAWM, 1995).

É justamente a perspectiva neoliberal o que Santos (2006) denomina como “motor único” da globalização atual, elemento responsável pelo movimento da vida econômica e social em âmbito mundial, motor este que é garantido por uma mais-valia agora global, que, por sua vez, é garantida pela organização de empresas transnacionais. Esse processo de internacionalização do capital ocorre em razão de três elementos: pela unicidade da técnica (da informação), pela convergência dos momentos (possibilitada pelas técnicas atuais de informação) e por uma mais-valia global ou pelo mercado global. Partindo desse contexto, é da relação entre as ações dos Estados (política pública), ações e organização transnacional das empresas (política privada) e do sistema de técnicas da era da informação que emergiram as condições para a construção da globalização atual, destinada à manutenção da ideologia capitalista, agora sob o que compreendemos como neoliberalismo. Nesse novo contexto, esse sistema unificado de técnicas (em torno das técnicas de informação e comunicação) permite o compartilhamento da informação e do planejamento e a implementação de ações globais coordenadas, algo que anteriormente os Estados e em empresas implementavam de modos e ritmos distintos (SANTOS, M., 2011).

O pensamento neoliberal já estava presente nos meios acadêmicos, em disciplinas econômicas e filosóficas, desde meados da década de 1940, mas não havia conseguido penetrar no campo político com o vigor necessário para sua implementação, contexto invertido a partir da crise iniciada no final da década de 1960. Naquele período, o cenário ideal para implementação da doutrina neoliberal se dá no Chile, durante a ditadura do general Augusto Pinochet, a partir de 1973, sendo mundialmente o primeiro local a ter implementado

politicamente o neoliberalismo nas políticas públicas. Essa ação de reconstrução da economia chilena foi coordenada pelos “*Chicago Boys*”. Ao final da década de 1970, a Inglaterra inaugura a implementação do neoliberalismo nos países de capitalismo, desenvolvido sob o comando de Margareth Thatcher e, em 1980, Ronald Reagan segue o mesmo percurso nos Estados Unidos, em um processo de reestruturação produtiva e privatização de bens públicos, ações que podem ser observadas em vários países durante os anos 1980 (BATISTA, 2009; CAMPOS; CAMPOS, 2014).

Nesse contexto, o Brasil passava por um dos momentos mais conturbados de sua história recente. Em 1º de abril de 1964 ocorreu o Golpe Militar no Brasil, dando início a 21 (vinte e um) anos de um regime autoritário/antidemocrático no País. A instauração dessa ditadura relaciona-se a atos para impedir movimentos da sociedade civil contrários às políticas de adaptação econômica e produtiva à perspectiva neoliberal que emergia mundialmente e eram objetivadas pela aristocracia brasileira. Sob o discurso de atraso e subdesenvolvimento em relação aos países entendidos como lideranças globais de desenvolvimento econômico, implementou-se, durante os anos 1970, políticas responsáveis pelo chamado “milagre econômico” brasileiro, que de fato chegou à expansão e ao crescimento de 13,6% naquela década. Sem embargo, tal crescimento não reverberou na melhoria das condições sociais de uma parcela significativa da população, ocorrendo o inverso: aumento das desigualdades sociais com aumento da concentração de renda e empobrecimento das classes de menor poder aquisitivo (GERMANO, 1993; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A doutrina neoliberal, com sua implementação iniciada no Brasil durante o período de Ditadura Militar, é uma reação da classe burguesa aos problemas globais de expansão e acumulação de capital a partir dos anos 1970, efetivando-se mundialmente nos anos 1990 por meio dos processos de globalização e internacionalização de políticas econômicas. De acordo com Prevital e Fagiani (2017, p. 85), são princípios básicos da doutrina neoliberal:

- a) Política de privatização de empresas estatais;
- b) Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização;
- c) Abertura da economia para a entrada de multinacionais;
- d) Adoção de medidas contra o protecionismo econômico;
- e) Desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas;
- f) Diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente;
- g) Posição contrária aos impostos e tributos excessivos;
- h) Aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico;
- i) Contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços;

j) A base da economia deve ser formada por empresas privadas. (PREVITAL; FAGIANI, 2017, p. 85).

Esses princípios estariam inseridos no processo de transição entre os séculos XX e XXI, marcado por grandes mudanças em todo o território global em virtude das novas técnicas (tecnologias) de informação e comunicação, ocorrendo, em certa medida, a unificação dos sistemas técnicos construídos pelo homem até aquele momento. Pela apropriação que os atores hegemônicos fizeram desse sistema de técnicas ocorreu, no mundo, a imposição da globalização e mundialização atual, que, implementada em uma sociedade capitalista, sob a doutrina neoliberal, orienta as atividades do Estado (políticas públicas), das empresas (políticas privadas) e dos indivíduos. Nesse processo ocorre a popularização do discurso acerca da necessária redução das funções política e social do Estado e a ampliação do papel político das empresas nas políticas públicas (SANTOS, M., 2006, 2011).

Como resultado da apropriação, pelas forças hegemônicas capitalistas, das atuais técnicas de informação e comunicação, sustentadas pelas tecnologias informatizadas, nesse contexto de globalização emergem novas possibilidades de controle do processo global de produção. As técnicas surgidas possibilitaram o controle da inovação, o controle da circulação (de produção e de produtos) e o controle da gestão do capital, denominada de globalização financeira. Essa globalização financeira ocorreu devido à desregulamentação de mercado, observada a partir da década de 1970, e dos processos de multinacionalização e transnacionalização das empresas, tendo como resultado o aumento do movimento do mercado financeiro e um aumento na concentração desse movimento em instituições e centros financeiros; com isso, o setor financeiro torna-se o verdadeiro regulador da economia internacional (SANTOS, M., 2006, 2011).

Segundo Milton Santos (2006, 2011), a globalização atual resulta, em um primeiro momento, do fomento do mercado para a união entre técnica e ciência, e, em um segundo momento, da globalização do mercado, possibilitada pelo desenvolvimento da técnica e da ciência, agora fundamentada nas técnicas de informação. Justamente esse processo que possibilita a globalização financeira, ou um “capitalismo sem fronteiras”, no qual os Estados perdem soberania na gestão de suas políticas governamentais e o controle de mercado é realizado pelas empresas que dispõem das tecnologias para tal.

Esses processos de internacionalização e globalização possuem como marco histórico o **Consenso de Washington**, reunião realizada na capital dos Estados Unidos em novembro de 1989, com funcionários do governo daquele País e de organizações econômicas multilaterais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco

Interamericano para Desenvolvimento (BID). O Consenso de Washington não foi um evento para elaborar novas políticas neoliberais, seu “mérito” está em lograr reunir e integralizar diversos elementos teóricos do ideário neoliberal que já estavam implementados, mas de modo fragmentado, entre as nações. Pode se dizer que dessa reunião resultou a organização da “Cartilha Neoliberal”, uma prescrição adotada com afínco em diversos países da América Latina entre os anos 1980 e 1990 (ALMEIDA, R. P., 2018).

Tais diretrizes foram fundamentais nas discussões de políticas educacionais realizadas nesse período, como, por exemplo, a Conferência de Jomtien. Nesse sentido, observa-se, a partir da década de 1990, a realização de várias reformas, pelo Estado brasileiro, nos diversos setores, impactando diretamente nas políticas públicas. Na educação, a adequação das políticas educacionais às instruções de organizações multilaterais é intensificada nesse período, direcionando a formulação dessas políticas de modo a serem compatíveis com a manutenção do capitalismo, norteador, agora, de um contexto de globalização. Essa dedicação ao campo educacional tem por meta reduzir elementos de desigualdade que limitam e se opõem ao desenvolvimento econômico e ao crescimento e acumulação do capital, sendo necessária a redução do insatisfatório quadro educacional nacional à época, com elevado índices de analfabetismo, evasão e reprovação.

Não apenas o Brasil, mas diversos países da América Latina, seguindo as diretrizes neoliberais sistematizadas em Washington, realizaram alterações profundas em seus sistemas de ensino, atingindo a legislação, o financiamento, a avaliação, o currículo, a gestão e o planejamento, nesse movimento que delegou, para a educação, uma condicionante estratégica no que se refere à redução de desigualdades econômicas e sociais. Por esses objetivos, e sob a orientação neoliberal, os recursos estatais foram direcionados para os grupos mais pobres da população, através de políticas educacionais permeadas por um emergente neotecnicismo e propostas pós-modernas que visavam a superação da escola tradicional, com o fortalecimento da gestão e a introdução de tecnologias associadas a teorias de responsabilização e avaliação externa (FREITAS, L. C., 2014, 2018; NOMA, 2011).

Seguindo com a contextualização do período, de acordo com Libâneo (2004, p. 43),

[...] o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Tais transformações globais ocorreram sob a emergência de novas organizações e instâncias de regulamentação supranacionais, como blocos econômicos, organizações não governamentais (ONG) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Em que pese sua influência, se juntou a outras organizações já influentes: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), dentre outras, que, desde então, mantêm maior ou menor influência nos Estados latino-americanos (LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Essas instituições integram o contexto social sob o qual se organizam e estruturam determinadas políticas educacionais, constituindo-se, desse modo, como mais uma estrutura política com possibilidade de influenciar a formulação de tais políticas. Nesse contexto neoliberal, a implementação, apropriação e inovação da tecnologia são vistas como elementos nevrálgicos para a manutenção da agenda global capitalista, associando-se a essa visão a educação objetivada como *locus* social estratégico de transformação das relações de produção e aceleração do processo. Sob essa perspectiva, a atuação do Estado pode potencializar ou atenuar os efeitos de tais transformações, podendo, inclusive, agir de modo contrário ao que está posto pelo capital e por seus representantes.

De acordo com Shiroma (2011, p. 16),

[...] a efetivação de reformas planejadas em nível global nos diferentes países corresponde a um complexo processo social marcado por resistências e contradições, em que as recomendações dos *policy-makers* internacionais nem sempre são acatadas. (SHIROMA, 2011, p. 16).

De fato, há uma agenda neoliberal estruturada em âmbito global, adentrando nas políticas nacionais e regionais, seja na economia, na educação ou em qualquer outra área social, mas constata-se que a implementação de tais diretrizes globais não ocorre deliberada e uniformemente. Essa reflexão se dá pela ocorrência de condicionamentos histórico-sociais e pelas forças políticas, que acabam por conduzir diferentes resultados a partir das disputas existentes entre instituições e atores da sociedade civil, da sociedade política e do Estado.

2.5 Breve histórico das políticas públicas de inserção de tecnologias na educação

A subseção anterior evidenciou o processo de transformação que o mundo passou durante a transição entre os séculos XIX e XX, e, tomando como base as reflexões de Milton Santos, sobre o desenvolvimento da técnica e da ciência e a relação entre essas duas produções humanas é possível visualizar as alterações, em âmbito global, dos modos de produção, dos objetos técnicos de informação e comunicação, da política pública e privada e do sistema financeiro mundial, fundamentadas sob a égide do capitalismo em um processo de implementação da doutrina neoliberal.

Esta subseção dedica-se a traçar, a partir dos anos 1970, o percurso histórico das políticas públicas de inserção de tecnologias na educação no Brasil, tomando como ponto de partida o contexto histórico-político-social demarcado na subseção anterior e compreendendo as políticas aqui apresentadas como constituintes das transformações ocorridas durante a construção da globalização atual.

Esse período é marcado pela instauração da Ditadura Militar no Brasil e por uma série de políticas voltadas à diminuição do atraso tecnológico em que o País se encontrava em relação a outros países, a fim de se criarem condições para a informatização da sociedade e a implementação de uma base nacional científica e tecnológica. Esse processo acaba por implementar uma reestruturação dos processos produtivos, com alterações nas técnicas e nos objetos técnicos dos meios de produção, demandando uma nova qualificação da mão de obra para lidar com as máquinas da “Era da Informação”, sendo a educação uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos interesses do capital (MALANCHEN, 2014; SANTOS, 2006; SAVIANI, 2013).

Durante as décadas de 1970 e 1980, segundo Moraes, R. A. (1996, p. 2),

[...] vive-se um período de informatização da sociedade brasileira que se reflete nas iniciativas governamentais para inserção de recursos tecnológicos no contexto educacional. Essas ações tiveram por objetivo criar condições para uma base nacional científica e tecnológica, visando ao que se entendia como desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico.

É nesse contexto de “modernização tecnológica” nacional que se observa a criação de estruturas institucionais no governo federal destinadas à implementação dessa modernização, que ocorria concomitantemente ao desenvolvimento acadêmico de pesquisas e a realização de eventos por diferentes associações de pesquisa educacional (MORAES, M. C., 1997a, 1997b; VALENTE, J. A., 1999a).

No meio acadêmico, de acordo com Valente, J. A. (1999a), a partir do que estava ocorrendo em países como Estados Unidos e França, emergiu em profissionais de algumas universidades brasileiras o interesse em se pesquisar a aplicação de tecnologias em processo de ensino, podendo serem apresentados, como marcos iniciais deste tipo de estudo, dois eventos ocorrido na década de 1970. O primeiro evento citado é a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I Contece), no Rio de Janeiro; já o segundo evento contou com a participação de E. Huggins, um especialista da Universidade de Dartmouth, sendo realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), constituindo-se como um seminário para se pensar o uso de computadores especificamente para o ensino de física (MORAES, M. C., 1997a).

No ano de 1973, as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Rio de Janeiro (UFRJ) iniciam as primeiras pesquisas no Brasil sobre o uso de computadores na educação. Na UFRGS, a experiência ocorre de duas formas: com a utilização de computadores para simulação de fenômenos físicos em curso de graduação e com a fundação do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS), sob a coordenação do professor Antônio Battro. Já na UFRJ, foram utilizadas simulações de computador para o ensino de Química na área de Saúde e Administração Hospitalar, através do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) (FAGUNDES *et al.*, 2019; TAVARES, 2002; VALENTE, C. M., 2017). No ano de 1976, é formado, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), um grupo interdisciplinar de pesquisa sobre o uso de computadores na educação de crianças, após visita, no ano anterior, de Seymour Papert e Marvin Minsky (pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology – MIT*), sendo criado, em 1983, o Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação (Nied) (ESTEVES, 2014; MORAES, M. C., 1997a; VALENTE, C. M., 2017).

Nesse período, a operação em território nacional, no que se refere à informática, estava sob a coordenação da Coordenação de Atividades de Processamento Eletrônico (Capre), passando tal controle, em 1979, para a Secretaria Especial de Informática (SEI), uma unidade administrativa subordinada ao Conselho de Segurança Nacional (CSN), responsável pela regulamentação, supervisão e fomento da transição tecnológica brasileira. No ano de 1980, é criada, na SEI, uma Comissão Especial de Educação para o desenvolvimento de pesquisa sobre o uso de informática na educação, acompanhar pesquisas e buscar subsídios para a criação de diretrizes nessa área. Essa comissão era constituída por representantes da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e da Sociedade de Usuários de Computadores e Equipamentos Subsidiários (Sucesu), assim como das seguintes Instituições de Ensino

Superior (IES): Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Faculdade Tecnológica (Fatec) (ESTEVEZ, 2014; MORAES, R. A., 1996; VALENTE, C. M., 2017).

Nesse sentido, em 27 de agosto de 1981, é realizado em Brasília o I Seminário Nacional de Informática na Educação, a partir de uma colaboração entre a Secretaria Especial de Informática (SEI), o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). A partir desse evento, foi elaborado o documento intitulado “Subsídios para a Implantação do Programa de Informática na Educação”, tendo como principal encaminhamento a criação, dentro das universidades, dos denominados “centros-pilotos de informática educacional”, responsáveis pela formação de recursos humanos para uso da informática na educação. Já no ano de 1982 ocorre, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o II Seminário Nacional de Informática na Educação, tendo como tema central “O impacto do computador na escola: subsídios para uma experiência-piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro, a nível de 2º grau” (MORAES, R. A., 1996; PRETTO, 2007; VALENTE, C. M., 2017).

A partir desses dois eventos foram reunidos subsídios para que a comissão elaborasse, no âmbito da SEI, o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (Educom), aprovado no ano de 1983, tendo como objetivo primeiro a criação dos centro-pilotos de informática educacional. A partir da formação de recursos humanos por esses centros seriam implementados Centros de Informática Aplicada à Educação (CIEs). Esses CIEs seriam implementados nas instituições de ensino superior (CIES), nas escolas técnicas (CIET) e nas redes das secretarias estaduais de educação (CIEd). As formações destinadas à capacitação dos sujeitos que implementariam os CIEs foram formulados pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em parceria com os centro-pilotos do projeto Educom, sendo conhecido como “Projeto FORMAR” (MORAES, M. C., 1997a; VALENTE, C. M., 2017; VALENTE, J. A., 1999b).

Foram realizados quatro cursos de especialização do Projeto FORMAR, sendo o FORMAR I no ano de 1987 e o II em 1989, ambos oferecidos na própria Unicamp. O FORMAR III foi realizado na Escola Técnica Federal de Goiânia, no ano de 1992, e, em 1993, foi realizado o FORMAR IV, na Escola Técnica Federal de Aracajú. Após a realização dos FORMAR I e II, tendo como base o projeto Educom, é elaborado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), vinculado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

(Senete/MEC), e o 1º Plano de Ação em Informática Educativa 1991-1993 (1º Planinfe), dando continuidade à implementação dos CIEs e às formações do projeto FORMAR (III e IV), sendo integrado, no ano de 1990, ao Plano Nacional de Informática e Automação (Planin) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MORAES, M. C., 1997a; TAVARES, 2002; VALENTE, C. M., 2017).

Já no primeiro curso de especialização do Projeto FORMAR, representantes da Secretaria de Estado da Educação de Goiás estiveram presentes e, logo após a realização do FORMAR III, foi implementado o primeiro Centro de Informática Educativa (CIEd) na rede estadual de ensino de Goiás, no ano de 1993 (PEIXOTO; CARVALHO, 2014).

Após o fim das políticas de reserva de mercado, ocorrida durante a ditadura militar, e com a abertura realizada pelas reformas implementadas durante o início do governo de Fernando Collor de Melo, houve a aceleração da expansão das políticas educacionais de inserção de tecnologias nos processos de formação inicial, continuada e para seu uso pedagógico na educação básica. Seguindo esse processo, em 1997 é lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997a; ESTEVES, 2018). Sobre o ProInfo, acordo com Cristiane Campos de Oliveira Moraes (2002, p. 29):

O ProInfo se estabelece como uma parceria entre o MEC e os governos estaduais, através de suas respectivas Secretarias Estaduais de Educação e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e governos municipais, através de suas Secretarias Municipais de Educação e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O ProInfo, assim como observado em programas anteriores, se constitui como uma continuidade de seu antecessor Proninfe, avançando em termos de organização ao ser estruturado de forma descentralizada do MEC, implementando coordenações estaduais em uma proposta de interiorização a partir da criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) sediados em municípios para além das capitais dos estados (MORAES, C. C., 2002; PEIXOTO; CARVALHO, 2014). Sobre o ProInfo, implementado em 1997, em suas diretrizes estão apresentados os seguintes objetivos:

1. Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
2. Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas.
3. Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico.
4. Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. (BRASIL, 1997a, p. 3).

Esses objetivos nos chamam a atenção para dois elementos: o primeiro é a visão do governo, alinhada com as orientações observadas nas propostas pós-Consenso de Washington e Conferência Mundial sobre Educação para Todos, acerca das transformações cognitivas que a inserção desses recursos ocasiona em ambientes de ensino-aprendizagem, em especial pelo que denominaram de **novas tecnologias da informação** (NTIC). Outro ponto é o alinhamento da política nacional com as alterações nos modos de produção, globalização e mundialização do capital, utilizando a educação como instrumento de adequação dos recursos humanos às novas demandas globais do mercado.

Os programas e as atividades correlatas ao ProInfo são aqui entendidos como relacionados à implementação de políticas de inserção de TDIC na educação. No tocante ao contexto de implementação do ProInfo, em suas diretrizes também estão presentes as visões de que: “[...] estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrem de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na circulação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações.” Ademais, “[...] os avanços tecnológicos [...] são responsáveis pela internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental” (BRASIL, 1997a, p. 1).

Percebe-se que, na visão do Estado, há uma relação direta entre as demandas sociais daquela época e a apropriação pela sociedade dos recursos tecnológicos disponíveis. Tal constatação manteve o tema em discussão na agenda pública do governo, resultando na formulação dessa política nacional, que visualiza “profundas alterações no mercado de trabalho” (BRASIL, 1997a, p. 1), visto que os novos padrões de produtividade e competitividade estavam requerendo um novo posicionamento da educação. Desse modo, se confirma a percepção de que tal política vislumbra o setor educacional como estrategicamente importante na inserção do Brasil, na chamada Sociedade da Informação e, de acordo com o documento oficial, o “*locus* ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional” (BRASIL, 1997a, p. 2).

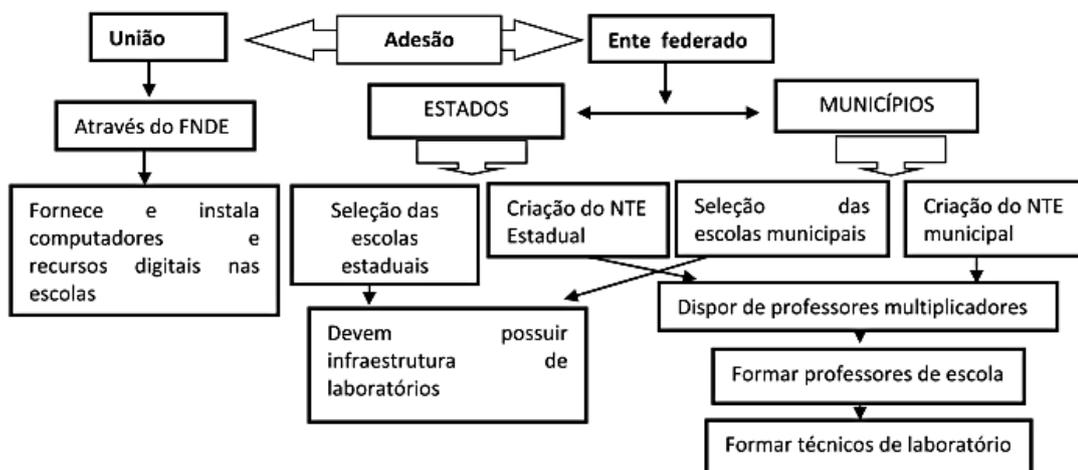
Passados dez anos de sua instalação, no ano de 2007, o ProInfo passou por uma reformulação com mudanças nas diretrizes do programa, resultando em sua reorganização pelo Ministério da Educação. Assim, através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, foi alterada sua denominação de Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) para Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ou ProInfo Integrado). Essa reestruturação propôs integrar as principais políticas dessa área, tais como formação de

gestores e professores, aquisição e produção de conteúdo no formato digital e instalação/ampliação de infraestrutura tecnológica (MARTINS; FLORES, 2015). De acordo com os termos apresentados em seu decreto, o programa realizaria ações para efetivar “o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1), sendo seus objetivos:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2007, p. 1).

Para se alcançar tais objetivos foram realizadas uma série de ações pelo governo federal, sendo a mais perceptível para as unidades escolares a implementação de laboratórios de informática nessas instituições. Com essa reformulação houve um salto quantitativo de 4.812 LIEs, em 2002, para 94.100 laboratórios em 2008. No que se refere às instituições envolvidas com a implementação e o desenvolvimento do programa, a Figura 13 apresenta seu desenho institucional e organizacional.

Figura 13 – Desenho institucional e organizacional do ProInfo.



Fonte: Estevão e Passos (2015, p. 7).

Assim como na primeira versão, após sua reformulação o ProInfo, agora denominado ProInfo Integrado, mantém, em seus objetivos e visão, as tecnologias digitais como elemento preponderante no tocante às transformações de que a sociedade necessita. Em virtude dessa afirmação, chamamos a atenção para os seguintes pontos dos objetivos do ProInfo Integrado: afirmar relação direta entre melhoria dos processos de ensino e aprendizagem através do uso das TIC; realizar inclusão digital apenas pelo acesso a diferentes instrumentos tecnológicos e a rede mundial de comunicação (internet); e visar a capacitação para o mercado de trabalho. Esses seriam os eixos norteadores das ações “secundárias” do programa, que de certo modo influenciaram os projetos formulados e implementados nos estados e municípios participantes.

Temporalmente, entre a implantação do ProInfo e sua reformulação, em 2007, é lançado, no Brasil, um relevante projeto para a área de pesquisa das relações entre tecnologia e educação, sendo ele o Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Sua origem se dá a partir do projeto *One Laptop Per Child (OLPC)*, apresentado, em 2005, no Fórum Mundial de Economia por Nicholas Negroponte e Seymour Papert, pesquisadores do MIT. O programa foi criado no Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, como projeto piloto e modificado para Programa Um Computador por Aluno, em 2010, a partir da Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010 (BRASIL, 2007, 2010; ESTEVES, 2014).

O Quadro 2 apresenta os principais eventos e políticas relacionadas ao percurso de inserção de tecnologias/informática no Brasil, descrito, como o leitor poderá observar, até o ano de 2010. A organização até esse período se dá devido ao marco temporal definido para a presente pesquisa: avançar com a construção de marcos posteriores pode resultar em sobreposição e conflito com os dados e as análises relacionadas ao objeto de estudo abordado na próxima seção.

Quadro 2 – Políticas nacionais e marcos relacionados à inserção de tecnologias digitais na educação.

Ano	Evento/política pública	Presidente
1971	Realização da I Contece – Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior.	Emílio Garrastazu Médici
1973	Iniciam as primeiras pesquisas no Brasil sobre o uso de computadores na educação (UFRGS e UFRJ). Fundação do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS).	
1976	Grupo interdisciplinar na Unicamp após trabalho colaborativo com Seymour Papert e Marvin Minsky. Apresentação do texto “Introdução a Computadores” por professores do Departamento de Ciência da Computação.	Ernesto Beckmann Geisel

(Continua)

		(Conclusão
Ano	Evento/política pública	Presidente
1979	Criação da Secretaria Especial de Informática (SEI) pelo Decreto nº 84.067.	
1980	Comissão Especial de Educação é criada dentro da SEI.	
1981	I Seminário de Informática na Educação – Brasília/DF. Promoção MEC/SEI/CNPq. Aprovação do documento: Subsídios para a implantação do programa de Informática na Educação – MEC/SEI/CNPq/FINEP	João Baptista de Oliveira Figueiredo
1982	II Seminário Nacional de Informática na Educação – UFBA/Bahia. Criação do Centro de Informática do MEC (Cenifor).	
1983	Criado o Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação (NIED/Unicamp). Publicação do Comunicado SEI solicitando a apresentação de projetos para a implantação de centros-piloto junto às universidades. Surgimento da Comissão Especial de Informática na Educação (CE/IE). Elaboração do Projeto Brasileiro de Informática na Educação (Educom).	
1984	Aprovação do Regimento Interno do Centro de Informática Educativa Cenifor/Futevê. Assinatura do Protocolo de Intenções MEC/SEI/CNPq/FINEP/Futevê para a implantação dos centros-pilotos e delegação de competência Cenifor. Subprojetos selecionados: UFRGS, UFRJ, UFMG, UFPE e Unicamp.	
1985	Aprovação do novo Regimento Interno do Cenifor. Aprovação do Plano Setorial: Educação e Informática pelo Conin/PR. Criação dos centros-piloto nas universidades envolvidas com o Projeto Educom.	
1986	Criação do Comitê Assessor de Informática na Educação. Criação do Planin pela Lei nº 7.463, de 17 de abril de 1986. Criação do Comitê Assessor de Informática na Educação de 1º e 2º graus. Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação (PAI).	
1987	Implementação do Projeto Formar I e do Curso de Especialização em Informática na Educação, realizado na UFMG. II Concurso Nacional de Software Educacional. Jornada de Trabalho de Informática na Educação: Subsídios para políticas/UFSC. Implantação dos CIED.	
1988	Implantação dos Centros de Informática Educativa nas Escolas Técnicas Federais (CIET). III Concurso Nacional de <i>Software</i> Educacional.	
1989	II Curso de Especialização em Informática na Educação – Formar II. Jornada de Trabalho Luso Latino-Americana de Informática na Educação. Programa Nacional de Informática Educativa Proninfe.	
1990	Aprovação do 1º Plano de Ação Integrada (Planinfe) para o período de 1991 a 1993.	
1992	Realização do FORMAR III	Fernando Affonso Collor de Mello
1993	Realização do FORMAR IV	Itamar Augusto Cautiero Franco
1994	I Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância pela UnB.	
1996	Criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC); Regulamentação da EAD pela Lei de Diretrizes e Base da Educação.	Fernando Henrique Cardoso
1997	Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo.	
2002	Realização do VII Encontro Nacional do ProInfo.	
2003	Realização do Curso de Especialização Lato Sensu Telemática na Educação.	Luiz Inácio Lula da Silva
2005	Criação do Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	
2007	Criação do ProInfo Integrado	
2010	Criação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010.	

Fonte: Adaptado pelo autor a partir da revisão de literatura que fundamenta a presente seção.

Em Goiás, após a criação do primeiro CIED, e com os primeiros professores multiplicadores formados, ocorre uma acelerada expansão das políticas relacionadas à inserção de tecnologias na rede estadual de ensino. Assim, em 1994 são implementados 16

Laboratórios de Informática Educativa (LIE) em escolas da rede estadual de ensino e, em 1995, é elaborado o Projeto de Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PNIE) em Goiás, e, em 1997, o Programa é implementado no estado. O processo de implementação do ProInfo em Goiás se deu através da Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Sued), com a formação dos professores multiplicadores e a criação dos dez primeiros Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) pelo Decreto nº 4.985, de 16 de dezembro de 1998 (BUENO; ECHALAR, 2016; GOIÁS, 1995, 1998).

No ano seguinte, o estado de Goiás aderiu ao Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), em uma parceria entre Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação e através do ProInfo (acordo de participação nº 4/2000), sendo aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) através da Resolução nº 23, de 7 de fevereiro de 2000, e possibilitando a criação de 16 Núcleos Regionais de Educação a Distância (Nured) para atender ao programa, aumentando a infraestrutura física de formação e suporte técnico-pedagógico realizado pelos NTE. No ano de 2005, os Nured foram incorporados à rede de NTE do estado e, com a criação de outros NTE, no ano de 2012 a Seduc-GO contava com uma rede de 28 polos do Núcleo de Tecnologia Educacional (BUENO; ECHALAR, 2016; PEIXOTO; CARVALHO, 2014; PRADO, 2008).

No início dos anos 2000 houve a expansão do ProInfo em Goiás e, nesse contexto, foi implementado o projeto “Ambiente Cyber”, caracterizado como uma segmentação do ProInfo e destinado à informatização da Rede Estadual da Educação no estado de Goiás por meio da instalação de Laboratórios de Informática (LI) nas unidades escolares. O Ambiente Cyber contemplou tanto a adequação da infraestrutura física (rede elétrica, lógica e segurança) quanto a aquisição e a entrega dos equipamentos que constituíam os laboratórios, sendo instalados 100 desses ambientes entre os anos de 2004 e 2005 (BRITO, 2008).

Para compor essa rede que estava sendo criada, entre o final da década de 1980 e o início dos anos 2000 foram realizados cursos de formação em nível de especialização, inicialmente com o Projeto FORMAR e, subsequentemente, com parcerias entre a Seduc-GO e Instituições de Ensino Superior, como a especialização oferecida em 1997 em uma parceria entre Seduc-GO, Universidade Federal e Goiás (UFG) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO), sendo tais formações responsáveis pelos primeiros “professores multiplicadores” a atuarem nos NTE implementados no estado. A PUC-Rio ofertou, no ano 2000, outro curso de especialização destinado à formação desse tipo de profissional, sendo posteriormente oferecido outro curso de mesmo nível pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), executado pela equipe da professora Léa da Cruz Fagundes.

Em meados dos anos 2000 inicia-se um processo de reformulação das políticas relacionadas à inserção das TDIC na educação, investindo-se em programas relacionados ao uso da internet. Nesse sentido pode se citar, por exemplo, a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado através do Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008, e a implementação do Sistema de Ensino a distância e-Proinfo, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) destinado às formações internas do MEC, utilizado por algumas IES e também pela formação continuada de professores da educação básica, com cursos gerenciados pelas coordenações estaduais do ProInfo, iniciando-se uma nova fase dessas políticas, agora fazendo uso mais intenso da Educação a Distância *online*. Para melhor facilitar a visualização dos eventos e das políticas implementadas na rede estadual de ensino de Goiás foi elaborado o Quadro 3.

Quadro 3 – Políticas e marcos relacionados à inserção de tecnologias digitais na rede estadual de ensino de Goiás.

Ano	Evento/política pública	Governador
1987	Representantes da Seduc-GO participam da primeira formação do Projeto FORMAR.	Henrique Antônio Santillo
1988	A Escola Técnica Federal de Goiás participa do FORMAR II, destinados a formar professores das Escolas Técnicas, e implantou os Centros de Informática Educativa nas Escolas Técnicas Federais (CIET).	
1989	Criação do Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância.	
1992	Realização do FORMAR II em Goiânia, com professores da SEC ¹¹ de Goiás participando do curso em nível de Especialização em Informática na Educação.	Iris Rezende Machado
1993	Implementação do primeiro Centro de Informática Educativa (CIE) em Goiás.	
1994	Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEC) implementa dezesseis laboratórios de informática em unidades escolares.	
1995	Elaboração do Projeto de Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PNIE).	Luiz A. Maguito Vilela
1997	Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). SEC/SUED/GO realiza a formação dos primeiros professores “multiplicadores”.	
1998	Implementação dos dez primeiros Núcleos de Tecnologia Educacional.	
1999	Realização do II Encontro de Multiplicadores da rede estadual de ensino.	Marconi F. Perillo Júnior
2000	Criação, em Goiás, dos Núcleos Regionais de Educação a Distância (Nured).	
2002	VII Encontro Nacional do ProInfo.	
2003	Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> Telemática na Educação.	
2004	I Encontro Parceiros de Atividades – promovido pela Sedud-GO e Microsoft. Implementação do projeto Ambiente Cyber, com a instalação de 100 laboratórios de informática.	Alcides Rodrigues Filho
2008	Programa Banda Larga nas Escolas.	

(Continua)

¹¹ Naquele período, a unidade administrativa reunia a Educação e Cultura do estado, sendo denominada Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Goiás (SEC de Goiás).

		(Conclusão)
Ano	Evento/política pública	Governador
2010	3º Seminário de Estudos e Pesquisas em Tecnologia na Educação do Estado de Goiás. I Concurso de Blog Escolar. Especialização <i>Lato Sensu</i> em Tecnologia em Educação (CCEAD/PUC Rio). Implementação do ProUCA em nove municípios goianos	

Fonte: Adaptado pelo autor a partir da revisão de literatura que fundamenta a presente seção.

No que se refere à inserção de tecnologias na educação, as pesquisas têm observado o alinhamento das políticas educacionais às imposições dos organismos multilaterais, ocorrendo a imposição do uso das tecnologias associado a um movimento de reconfiguração do trabalho e da formação docente (BUENO, D. C., 2017; ECHALAR, 2015; LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016). Nesse sentido reformulador, a implementação de políticas de tecnologia educacional pode ser observada tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, sendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) elemento definidor de discursos do e sobre o ensino em diversos espaços e documentos oficiais. Na prática, esse movimento resultou em um quadro de flexibilização e aligeiramento da formação em larga escala, colocando a formação sob a égide do capital, o que, em específico no ProInfo Integrado, ocorre pela oferta de cursos na modalidade da Educação a Distância (EaD), cursos estes em formato modular e com base taylorista-fordista (ROSA, 2018). O ProInfo e demais políticas públicas, programas e ações para as TDIC na educação básica se configuram, basicamente, como programas de inclusão digital, com foco na aquisição de equipamentos ou na formação de professores (LIMA; BATISTA, 2016; RUAS; LIMA, 2019).

Assim, a escola é entendida e colocada como um espaço de modernização da sociedade através da educação, ocasionando a transformação física e dos processos administrativos e educacionais com a inserção das tecnologias nesse ambiente. Sob essa perspectiva, as tecnologias (TDIC) são tomadas como instrumento de melhoria desses elementos, entendidos como aparatos neutros que permitem o alcance dos objetivos postos nas políticas. De fato, as políticas podem alterar as formas de organização e realização do trabalho, mas quando absorvem, em sua formulação, as tecnologias sob a ótica instrumental, podem induzir os profissionais da educação a entenderem que apenas a inclusão dos artefatos tecnológicos basta para a melhoria de sua formação e da formação dos estudantes (BUENO, D. C., 2017).

Por tais motivos, as políticas públicas educacionais não devem se resumir somente à implantação das tecnologias no espaço escolar,¹² sendo necessário incorporá-las à proposta

¹² Durante a escrita desta tese, tal percepção foi reforçada após a ocorrência da pandemia de Covid-19. O caos social que emergiu após esse problema, inicialmente de saúde pública, evidenciou e ampliou as desigualdades e

pedagógica da escola. Para isso, é preciso contar com a participação ativa e a dedicação dos profissionais envolvidos nesse processo e, para tal, a formação docente é basilar para que efetivamente o processo de ensino e aprendizagem oportunize a construção de novos conhecimentos ao estudante.

As formulações e reformulações das políticas de inserção de TDIC na educação, a partir da década de 1990, foram impactadas pelas transformações políticas e socioeconômicas globais daquele período, como a influência dos organismos multilaterais nas políticas brasileiras de inserção de tecnologias no campo educacional, a partir da Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, que teve como produto a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ou Declaração de Jomtien. Esse documento, em seu item “princípios de ação”, coloca a necessidade de se “aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas” e, para se alcançar tal objetivo, indica a aquisição e a utilização de tecnologias para melhoria da qualidade, gestão e oferta da educação básica, fundamentos que podem ser observados nos documentos e nas diretrizes do ProInfo (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2013; UNESCO, 1990).

Tais políticas foram formuladas e implementadas no âmbito de uma sociedade capitalista, sendo o Estado responsável por alavancar a política econômica, visando a expansão do capital por meio de ações que favoreçam a classe dominante do capital e dos meios de produção. Para além de um modo de produção, o capitalismo configura-se como um sistema econômico, social e político fundamentado no valor e na troca de mercadoria. Tal sistema vem exigindo a construção de uma estrutura política em que o Estado, em parte, resulta da correlação entre economia e política. Desse modo, pode se entender o Estado como sendo formado a partir das relações sociais e elemento constituinte da dinâmica de classes que, em fins do século XX, se constituiu na forma social-política denominada de Estado Neoliberal, em um sistema de metabolismo social do capital (ANTUNES, 2017; MÉSZÁROS, 2010; PREVITAL; FAGIANI, 2017).

Como apontado por Milton Santos (2006, 2011), as ações planejadas e coordenadas em âmbito global logo impactam as relações locais e, nesse contexto de organização das ações de manutenção do capitalismo, paralelamente às reformulações das políticas apresentadas nos parágrafos anteriores, se iniciou um processo de reforma empresarial da educação em que se

lacunas sociais de nossa sociedade. Especificamente no campo educacional, a modalidade de Ensino Remoto adotada por estados e município foi implementada utilizando massivamente as TDIC, principalmente as possibilitadas pelos sistemas de conectividade com a rede mundial de computadores. Desse cenário, campos de pesquisa sobre o uso desses recursos foram criados, de modo a complementar esta e pesquisas anteriores acerca das políticas de inserção de tecnologias na educação.

disseminou a ideia de que o *modus operandi* da iniciativa privada melhor atenderia as demandas educacionais em detrimento das propostas dos profissionais e instituições vinculados ao serviço público. Esse movimento de inserção das perspectivas administrativas empresariais se efetivou no Brasil por meio da organização **Todos pela Educação**, com apoio da mídia, atores políticos vinculados a empresas educacionais, institutos e fundações privadas, interferindo de forma sistemática nas políticas educacionais. No âmbito local, como estratégia de capilaridade das ações do Todos pela Educação, foi implementado, no estado de Goiás, o programa de reforma educacional denominado **Pacto pela Educação: Um Futuro Melhor Exige Mudanças**, que desde 2011, por meio da implementação de projetos e reestruturação administrativos, tem transformado a educação em Goiás (ROSA, 2018).

A educação goiana passou neste período, a partir de 2010, por transformações não somente curriculares, mas praticamente todos os elementos relacionados a ela são impactados, dinamizadores de laboratórios são redirecionados, programas de orientação pedagógica e acompanhamento são implementados, a formação continuada é reformulada para atender aos objetivos do Pacto Pela Educação, estruturas administrativas são reordenadas, assim como suas funções. Desde a contratação da consultoria para elaboração até o fomento e apoio para implementação desse programa empresarial reformista estiverem presentes instituições vinculadas ao Movimento Todos Pela Educação, evidenciando a relação entre as orientações neoliberais propostas pelos organismos multilaterais e seus representantes nacionais e sul-americanos (ROSA, 2018).

Em Goiás, o Pacto pela Educação resultou em uma série de programas que controlam e intensificam o trabalho docente, implementação de diferentes mecanismos de gestão e controle dos conteúdos trabalhados em sala, associados a prescrições “didáticas” que atendem às orientações neoliberais. Parte dessas ações estão articuladas por meio do uso de tecnologias digitais – a exemplo de *softwares* e plataformas digitais –, como, por exemplo, o Sistema Administrativo e Pedagógico (Siap) e o Sistema de Gestão Escolar (SiGE). A reforma implementada ainda conta com a intensificação da aplicação de sistemas de avaliação da educação, com a criação de dois instrumentos estaduais para além dos nacionais já implementados, sendo eles a Avaliação Diagnóstica (ADA) e a Prova Goiás, ambos levando à criação do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (Saego) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego).

Esse movimento reformista, de acordo com Freitas, L. C. (2014, 2018), ocorreu no Brasil durante todo o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016), após a ascensão, ao final da década de 1990, de governos progressistas, com o objetivo de construir

ações de resistência mundial às teses progressistas para instauração do livre mercado. Essa nova direita passou então a implementar reformas com novos marcos de precarização do trabalho e desestruturação dos movimentos de luta pelos direitos dos trabalhadores, sendo, nesse sentido, o esforço e o mérito individual fundamentos observados nas ações reformistas. Nessa perspectiva, passou a ser disseminada a visão de competitividade entre os sujeitos, dependendo apenas dele para seu sucesso.

A partir dos diferentes períodos e cenários de transformação política, econômica, tecnológica e educacional, dos marcos e das relações desenvolvidas, percebem-se pujantes as ações para a manutenção das estruturas sociais que viabilizam garantir uma sociedade permeada pela doutrina neoliberal, fazendo uso estratégico da Educação e da tecnologia para tal. As reformas empresariais da educação, associadas à inserção da TDIC na educação, devem ser compreendidas como estratégias dos atores reacionários às ideias progressistas de formação humanista para transformação social. Compreender como foram formuladas e implementadas as políticas educacionais de inserção das TDIC constitui uma forma de resistência e enfrentamento às ações dessa nova direita liberal, ao possibilitar desvelar e compreender como se apropriaram e fizeram uso das estruturas político-administrativas de governo.

É com essa leitura de mundo que a pesquisa em tela é desenvolvida, sendo a próxima seção dedicada a apresentar e a refletir sobre o conjunto de informações coletadas em seu desenvolvimento, compondo a base de dados desta tese. A coleta, a sistematização e a apresentação das informações objetiva evidenciar ao leitor como foram formuladas e implementadas as políticas de inserção de tecnologias na rede estadual de ensino de Goiás, sendo levados em consideração todos os contextos e transformações aqui relacionados e discutidos, tomando como ponto de partida o ProInfo de 2007 como marco político-temporal de pesquisa. Partindo dessa perspectiva, almejamos compreender de que modo esse processo ocorreu nas ações formuladas e implementadas pela Seduc-GO após o processo de reestruturação do ProInfo, podendo as políticas contemplar os seguintes eixos: a) formação dos profissionais da educação; b) implantação de laboratórios de informática; e c) desenvolvimento de conteúdos digitais. A tese parte do ProInfo Integrado para compreender o *modus operandi* da Seduc na formulação e implementação das políticas, podendo ser observados nos dados os três eixos já indicados.

3 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

Esta seção tece análises e reflexões sobre diferentes elementos que compuseram o conjunto de dados, que permitem a construção das atividades de **formulação** e de **implementação** no processo de políticas públicas de inserção de tecnologias na rede estadual de ensino de Goiás. Para tal, apresenta como foram se constituindo os seguintes elementos: a arquitetura institucional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO); o planejamento dessas políticas no *corpus* documental da pesquisa e o conjunto de formulações e implementações identificados no período estudado. Esse conjunto de evidências busca evidenciar os objetivos e as intencionalidades do que vem sendo desenvolvido, ou seja, a relação entre o proclamado e o realizado historicamente por essa instituição no que tange à inserção de tecnologias digitais na rede pública educacional.

Compreende-se que a formulação e a implementação de políticas públicas são um processo complexo, que envolve a interação de diferentes elementos ao longo do tempo; ademais, há, nessa interação, certa interdependência entre os atores envolvidos nos processos, que ocorrem em estruturas institucionais transformadas ao longo do tempo, sendo os atores, a estrutura institucional e suas relações elementos para se caracterizar e analisar o processo de uma política pública (BISPO, 2018; SOUZA, C., 2006).

Além da arquitetura institucional, no sentido de sua estrutura e organização administrativa, identificar de que modo documentos oficiais abordam os temas das políticas públicas auxilia na compreensão sobre os processos anteriormente explicitados. Nesse sentido, documentos regulamentadores, atos normativos e planejamentos oficiais são elementos que constituem as políticas públicas, relacionam-se e estão presentes nas diferentes atividades do Ciclo de Política Pública. São registros documentais com funcionalidades distintas, que dão forma e materializam as aspirações, os valores e os objetivos políticos dos atores inseridos nos distintos processos, possibilitando a construção de análises aprofundadas sobre as políticas (LIMA, D. C., 2013; SECCHI, 2013; SOUZA, C., 2007a).

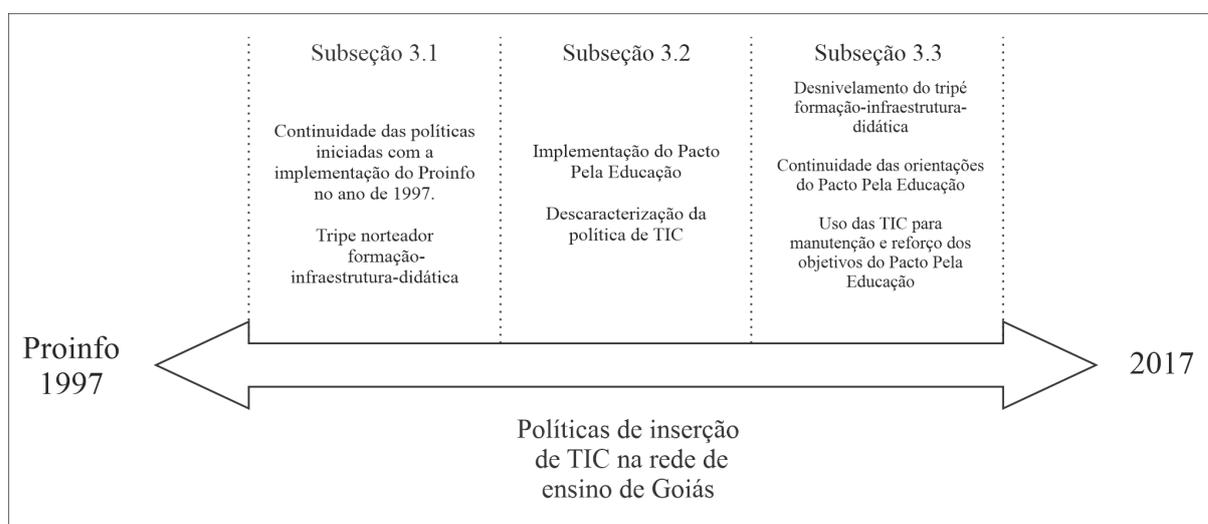
Esses são elementos a serem abordados nas três subseções que integram esta seção. De forma interligada, serão apresentadas: a- como as estruturas institucionais foram sendo transformadas na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, contextualizando e caracterizando de que modo as unidades administrativas estavam organizadas, seus recursos e influência organizacional junto às atividades do processo de política pública; b- os objetivos e as metas, assim como os mecanismos para alcançá-los, presentes em documentos oficiais de planejamento das ações do governo estadual através da leitura e sistematização das

informações apresentadas nos Planos Estaduais de Educação (PEE) 2008-2017 e 2015/2025, Planos Plurianuais do governo do estado (PPA) 2008-2011, 2012-2015 e 2016-2019 e das Diretrizes Operacionais da Seduc-GO (DO-GO) 2009-2010, 2011-2012 e 2016-2017; c- as políticas de inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação a partir dos documentos supracitados, complementados com informações extraídas das entrevistas com gestores de unidades administrativas da Seduc-GO, publicações de redes sociais e *sites*, sendo que dessas fontes que emergem as políticas formuladas e implementadas nos diferentes contextos, impactadas tanto pelas transformações organizacionais da Seduc quanto pelos documentos de planejamento do governo estadual e da própria instituição.

A seção está organizada em três subseções, cuja definição se deu a partir dos períodos de gestão dos respectivos secretários de estado de educação (ver Quadro 4, adiante), sendo que cada subseção apresenta as relações entre os elementos descritos no parágrafo anterior (organização administrativa, os objetivos e as metas de documentos oficiais, políticas de inserção identificadas pela pesquisa). Ou seja, cada subseção possui, como marco para início e conclusão, os período em que cada gestor permaneceu à frente da Seduc-GO.

A partir da leitura e da análise dos dados foi possível a caracterização temática de cada um desses períodos de gestão, indicando elementos que identificam as atividades de formulação e implementação relacionadas às políticas de inserção de TDIC na rede estadual de ensino de Goiás. A estrutura teórico-textual desta seção está apresentada na figura a seguir, indicando o que se identificou, respectivamente, em cada uma das três subseções.

Figura 14 – Estrutura temática da Seção 3.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A construção do texto das subseções é iniciada a partir do percurso histórico das alterações observadas na organização administrativa da Seduc-GO, relacionadas aos vínculos institucionais do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Essa construção será o alicerce para as discussões, ao longo das subseções, acerca das intencionalidades do que foi planejado e realizado em questão de política pública

Na primeira subseção, período sob a gestão de Milca Severino Pereira (2007-2010), é apresentada ao leitor a existência de uma relação entre o que aqui se identificou como tripé que norteava as atividades de formulação e implementação daquele período integradas entre formação-infraestrutura-didática. A gestão de Thiago Mello Peixoto da Silveira (2011-2014) demarca a segunda seção e, a partir dos dados desse período, é possível o desvelar do impacto na política de inserção de TIC na rede estadual de ensino de Goiás, causado pela implementação da política reformista “Pacto Pela Educação”, sendo possível o apontamento de desvios em diferentes estruturas relacionadas à formulação e à implementação. A última seção, que não finda a necessidade de estudos e análises posteriores à conclusão desta pesquisa, contempla a gestão de Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (2015-2018) e aponta a alteração em diferentes níveis e estruturas no objeto de estudo desta tese, resultado das atividades da política reformista implementada em Goiás.

3.1 Planejamento pedagógico, infraestrutura e formação continuada no contexto das TIC

Ao analisar os processos de formulação e implementação Lima, D. C. (2013) adota o conceito de arquitetura institucional. Esse conceito foi trabalhado pela autora apoiado no mapeamento da estrutura e organização das unidades administrativas definidas como *locus* da pesquisa, a partir do que define como regras formais, ou seja, normas consolidadas em documentos legais. Complementando a construção da arquitetura institucional, deve-se incluir a percepção dos atores que ali atuam, suas rotinas e crenças, contribuindo para a compreensão de aspectos que não estejam explícitos nas regras formais (LIMA, D. C., 2013). Ao se relacionar os elementos constituintes da arquitetura institucional com as percepções dos atores se constrói a possibilidade de compreender aspectos das atividades de formulação e implementação que não estão implícitos nas regras formais, proclamadas em documentos oficiais, sendo essa a fundamentação que norteia a apresentação dos achados da pesquisa nesta seção como um todo.

A fim de melhor contextualizar o cenário é apresentada, no Quadro 4, a configuração das diferentes gestões – federal, estadual e da Seduc – entre os anos de 2007 e 2018, sendo essas informações retomadas em momentos de análise e contextualização ao longo desta e das demais subseções.

Quadro 4 – Gestores dos poderes executivo federal, estadual e da Secretaria de Estado da Educação entre os anos de 2007 e 2018.

Gov. Fed.	Luís Inácio Lula da Silva	Dilma Vana Rousseff				Michel Miguel Elias Temer Lulia	
Gov. Est.	Alcides Rodrigues Filho	Marconi Ferreira Perillo Júnior					
Ano	2007 2008 2009 2010	2011	2012	2013	2014	2015 2016 2017 2018	
SEE	Milca Severino Pereira	Thiago Mello Peixoto da Silveira		Vanda das Dores Siqueira Batista		Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira	
Doc. Oficiais	DO-GO-2009/2010 PPE-GO-2008/2017 PPA-GO-2008/2011	DO-GO-2011/2012 PPE-GO-2008/2017 PPA-GO-2012/2015				DO-GO-2016/2017 PPE-GO-2015/2025 PPA-GO-2016/2019	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já mostrado na seção que versa sobre o desenho metodológico da pesquisa, para esta tese delimitou-se o intervalo entre os anos de 2007 e 2017 no que se refere à realização da coleta e da análise de dados. No entanto, seria distorcer e prejudicar a compreensão das reflexões aqui apresentadas simplesmente ignorar alguns marcos anteriores, e posteriores, a essa delimitação temporal. Seguindo tal lógica trazemos, no Quadro 5, a legislação encontrada referente à estrutura administrativa do estado a partir da criação da Superintendência de Educação a Distância e Continuada, por ser um marco na estrutura administrativa. Essas informações nos possibilitam compreender de que modo a instituição Seduc-GO foi sendo constituída organizacionalmente para a formulação e implementação das políticas de inserção das TIC, ao tornar possível construir as relações institucionais em cada uma das gestões apresentadas. A estrutura organizacional relaciona-se tanto com a alocação de atores (formuladores e implementadores) quanto de recursos políticos, ou seja, a caracterização desse arranjo administrativo é um dos elementos que possibilitam a identificação de onde, institucionalmente, as atividades de formulação e implementação foram sendo realizadas.

Quadro 5 – Legislação do estado de Goiás acerca da organização administrativa da Seduc-GO sobre departamentos relacionados às políticas de inserção de tecnologias.

Lei	Descrição	Ano
Lei nº 12.694, de 11 de setembro de 1995	Cria a Superintendência de Educação a Distância e Continuada.	1995
Decreto nº 4.985, de 16 de dezembro de 1998	Institui, na Secretaria da Educação e Cultura, o Programa Estadual de Informática na Educação e dá outras providências. Criação dos primeiros NTE no estado.	1998
Decreto nº 5.974, de 06 de julho de 2004	Cria a Gerência de Tecnologia da Informação inserida na estrutura administrativa da Superintendência Executiva. Cria a Gerência de Novas Tecnologias na estrutura administrativa Superintendência de Educação a Distância e Continuada.	2004
Decreto nº 6.647, de 31 de julho de 2007	Fica conferida à Secretária da Educação, Milca Severino Pereira, determinação de cargos nos Núcleo Regional de Educação a Distância (Nured) e Núcleo de Tecnologia Educacional. Realiza menção aos Nured.	2007
Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008	Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Cria a Coordenação de Educação à Distância (COEDi).	2008
Decreto nº 7.286, de 8 de abril de 2011	Cria-se a Superintendência de Acompanhamento de Programas Institucionais (Sapi), tendo o Núcleo de Reforma Educacional em sua estrutura; o Núcleo de Tecnologia Educacional (Nute), com a Gerência de Aplicação Tecnológica nas Unidades Escolas (Geatue) em sua estrutura; o Núcleo de Orientação Pedagógica (Nuop), com a Gerência de Tutoria Pedagógica neste núcleo.	2011
Lei nº 17.854, de 10 de dezembro de 2012	Cria-se a Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação (SUPINPEDF) e ficam transferidas, para esta Superintendência, a Gerência de Tutoria Pedagógica, a Gerência de Formação Central, o Núcleo da Escola de Formação, o Núcleo de Ensino a Distância e a Gerência de Ensino Especial.	2012
Lei nº 19.728, de 13 de julho de 2017	Promove alterações na estrutura administrativa da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e dá outras providências. Reestrutura-se a Sapi agora denominada Siti.	2017
Lei nº 19.865, de 16 de outubro de 2017	Introduz alterações na organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. I - Núcleo de Educação Profissional, integrando a Superintendência Executiva de Educação, constituído de 2 (duas) gerências, sendo: a) Gerência de Integração, Apoio à Educação Profissional e Trabalho; b) Gerência de Educação à Distância.	2017
Lei nº 20.417, de 6 de fevereiro de 2019	Reestrutura a organização do Poder Executivo em Goiás para a gestão de Ronaldo Caiado.	2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em Goiás, as políticas de inserção de TIC na educação são anteriores à implementação do ProInfo, em 1997. Já na década de 1980, docentes da rede estadual participaram das formações do FORMAR III, programa de formação auxiliar à implementação dos Centros de Informática Educativa (CIEd), em 1993. Nesse período ocorreu, no estado, a criação do Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância, a implantação da TV Escola e a instalação de 16 laboratórios de informática em diferentes unidades escolares da rede estadual de ensino (BUENO; ECHALAR, 2016).

No que se refere à estrutura administrativa da Seduc-GO, de início apontamos a criação, em 1995, da Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Sued), departamento responsável por grande parte das políticas formuladas e implementadas na rede estadual referente às TIC, tais como a formação continuada dos profissionais da educação, capacitação e formação de alunos para uso de diferentes mídias, Educação de Jovens e Adultos (EJA), exames supletivos e expedição de diplomas e certificados.

O ProInfo tem sua implementação iniciada em Goiás a partir da elaboração e entrega, pela Seduc-Goiás, do Projeto de Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PNIE), com análise e aprovação pelo MEC em 1996. Em 1997, algumas unidades escolares recebem os Laboratórios de Informática da Escola (LIE), mas sua oficialização ocorre em 1998, com a publicação do Decreto nº 4.985, de 16 de dezembro de 1998, instituindo o Programa Estadual de Informática e a criação dos primeiros polos do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) (BUENO; ECHALAR, 2016; GOIÁS, 1998).

No intervalo entre 1994 e 2008 ocorrem algumas mudanças importantes na organização administrativa da Seduc-GO. No ano de 2004, através do Decreto nº 5.974, de 6 de julho daquele ano, o novo estatuto da Secretaria é aprovado, com duas unidades administrativas relacionadas às TIC: a Gerência de Tecnologia da Informação (Getec), ligada diretamente à Superintendência Executiva, e a Gerência de Novas Tecnologias, vinculada à estrutura administrativa da Sued (GOIÁS, 2004). Segundo esse Decreto, em seu art. 15:

Compete à Superintendência de Educação a Distância e Continuada:

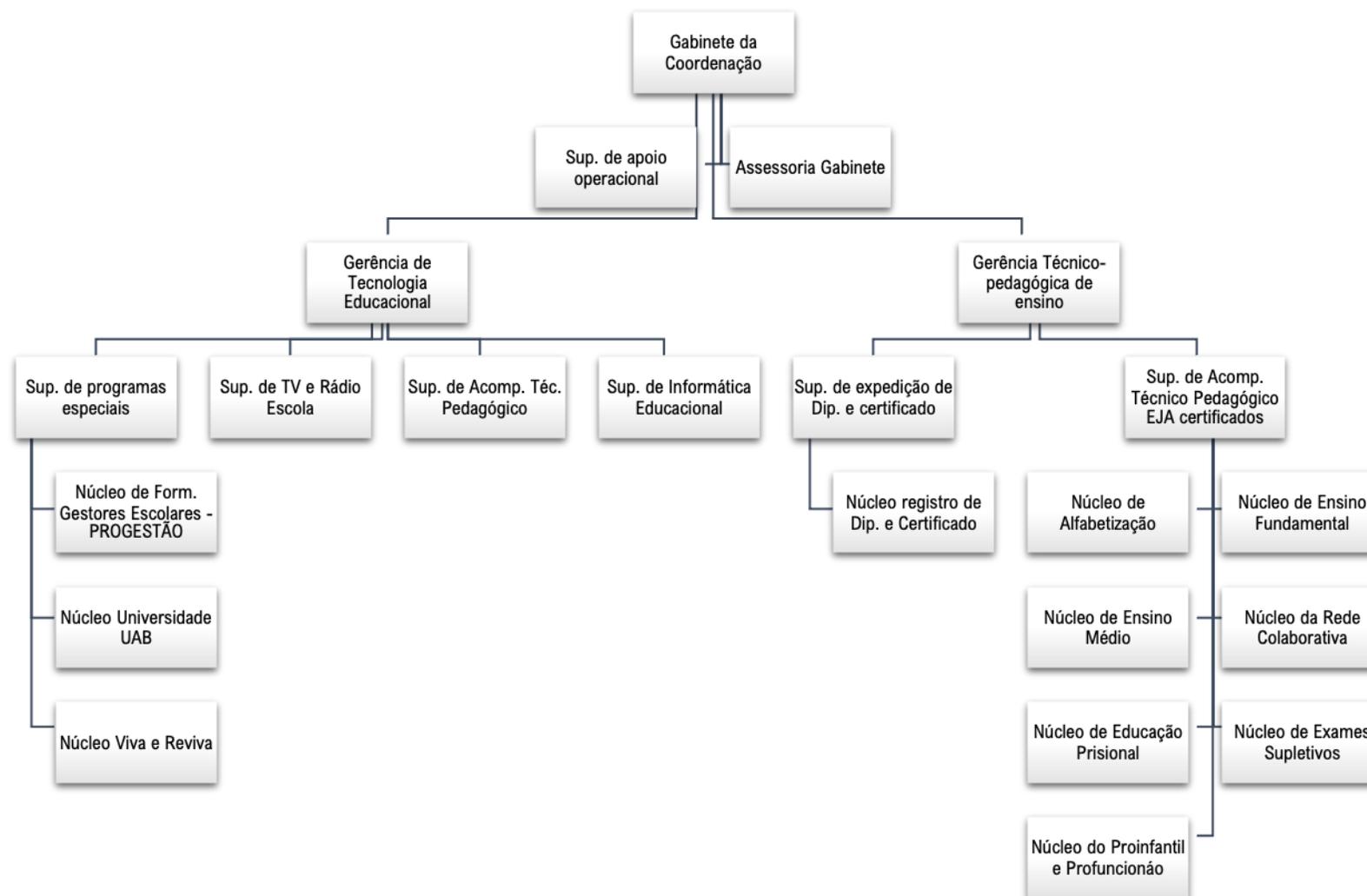
- I - propor, formular, implementar e supervisionar a execução de políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da política de educação de jovens e adultos no estado;
- II - propor, supervisionar, coordenar, acompanhar e avaliar o uso pedagógico das tecnologias da comunicação e da informação na educação básica da rede pública de ensino;
- III - apoiar técnico-pedagogicamente e ofertar infra-estrutura para a realização de iniciativas que objetivem a formação continuada de profissionais da educação, mediante a adoção de alternativas adequadas à realização de cursos a distância;
- IV - articular-se com as demais superintendências de ensino e com outros órgãos educacionais afins, para a consolidação de programas e projetos que favoreçam a qualificação de jovens e adultos e a sua inserção no mercado de trabalho, assim como no uso e na disseminação das tecnologias da informação e comunicação;
- V - contextualizar, no âmbito do estado, as diretrizes curriculares nacionais;
- VI - desempenhar outras atividades correlatas. (GOIÁS, 2004).

Pelo exposto, fica evidente que a Sued pode ser considerada como elemento central na arquitetura institucional da Seduc-Goiás sobre a formulação e implementação de políticas de TIC para a rede estadual de ensino de Goiás. Podem ser observadas competências acerca da formação dos profissionais da educação, o desenvolvimento de atividades que alicerçassem o

uso pedagógico das TIC através de suporte técnico-pedagógico e implantação de infraestrutura.

Quatro anos depois é realizada nova organização institucional e, pela Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008, a SUED é extinta, sendo sua estrutura reordenada para compor a Superintendência de Educação Básica, passando a ser denominada Coordenação de Educação a Distância (COEDi) (Figura 15), perdendo o *status* de superintendência, mas mantendo suas funções (GOIÁS, 2008b).

Figura 15 – Organograma da Coordenação de Educação a Distância – COEDi.



Fonte: COEDi (2008).

A Figura 15 apresenta a organização administrativa da COEDi, criada um ano após a reformulação do ProInfo pela Lei Estadual nº 16.272, de 30 de maio de 2008 (GOIÁS, 2008b). A partir dessa organização administrativa é possível observar que esse departamento era responsável por diversas políticas de inserção de tecnologias digitais na rede estadual de educação, tais como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa de formação continuada Progestão, programa Viva e Reviva, programas TV e Rádio Escola e, de acordo com a apresentação de suas funções, em seu relatório de ações realizadas (COEDI, 2008), essa unidade administrativa deveria

[...] propor propostas e estratégias de trabalho com Projetos e Ações de Aprendizagem junto às Unidades Escolares estaduais e municipais por meio dos Núcleos de Tecnologia Educacionais – NTE e Educação de Jovens e Adultos – EJA. [...] tem como atribuição subsidiar a formulação e políticas relativas, compreendendo o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação de Jovens e Adultos e os processos de formação e capacitação decorrentes dessas abordagens em consonância com as normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes. (COEDI, 2008, p. 4).

Desse modo, mesmo havendo a mudança hierárquica de Superintendência para Coordenação, o que se pode observar é a existência de uma unidade administrativa aparelhada, tanto em infraestrutura física quanto profissional, para formular e implementar políticas relacionadas às TIC. Tal afirmação parte das informações presentes no relatório de projetos e ações da COEDi do ano de 2008, referente às funções da Gerência de Tecnologia Educacional, que teria então

[...] como meta promover o uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas da rede pública de ensino. Para isso, a Gerência atua em duas frentes: coordenando a distribuição das tecnologias da informação e capacitando professores, gestores e outros agentes educacionais para fazer o uso adequado dos recursos no processo ensino-aprendizagem, na modalidade híbrida: presenciais e a distância. (COEDI, 2008, p. 21).

Complementado a afirmação do parágrafo anterior, a Figura 5 mostra que essa gerência possuía cinco supervisões para subsidiar os trabalhos ali realizados, sendo elas: 1- Supervisão de Acompanhamento Técnico-Pedagógico: responsável pelo acompanhamento e pela avaliação dos NTE, bem como pelos programas de capacitação e/ou formação continuada de profissionais da educação na área de tecnologias educacionais, auxiliar a Coordenação Estadual do ProInfo na implementação ProInfo Integrado; 2- Supervisão de Informática Educacional: responsável pelo planejamento, orientação e acompanhamento de cursos de formação continuada em informática educacional desenvolvidos pelos NTE; 3- Supervisão de

Programas Especiais e Educação a Distância: responsável pela implementação, coordenação e orientação de projetos e programas de capacitação e/ou formação continuada de profissionais da educação básica; 4- Supervisão de TV e Rádio Escola: responsável pelo planejamento, orientação e acompanhamento dos programas TV Escola/Salto para o Futuro e Programa Rádio Escola sem Fronteiras, além dos demais programas destinados à formação continuada de professores para o uso das linguagens televisiva e radiofônica no processo de ensino-aprendizagem (COEDI, 2008).

Seguindo no empenho de caracterizar a organização administrativa e as transformações que foram sendo realizadas, observa-se, a partir dos documentos apresentados Quadro 5, que no ano de 2004 a unidade administrativa denominada Gerência de Suporte, Redes e Novas Tecnologias (Getec) é criada na organização administrativa da Seduc-GO (GOIÁS, 2004). Buscando compreender as funções dessa unidade administrativa, pautamos em três documentos.

Primeiro, de acordo com o art. 4º do Decreto nº 5.974, de 6 de julho de 2004, “compete à Superintendência Executiva: [...] IV - viabilizar a implantação da infraestrutura necessária para o uso dos sistemas de informação” (GOIÁS, 2004). Segundo, em sua Política de Utilização da Rede Lógica da Secretaria Estadual de Educação é descrito que a “GETEC é o departamento que, gerencia e executa o suporte técnico, realiza a implementação da rede lógica e manutenção dos equipamentos de informática pertencentes a esta Secretaria” (GETEC-SEDUC-GO, 2008, p. 3). Terceiro, de acordo com seu Plano Diretor de Tecnologia da Informação, essa gerência “tem[,] ao longo destes anos (2004-2009), disponibilizado Sistemas Aplicativos, Softwares Utilitários, Suporte à Rede de Comunicação de Dados, Suporte a Banco de Dados e Equipamentos de informática” (GETEC-SEDUC-GO, 2009, p. 13).

As informações apresentadas nesses três documentos nos permitem definir essa unidade administrativa como sendo responsável pelas ações relacionadas a aspectos técnico-gerenciais em relação às políticas de inserção das TIC na rede estadual de ensino de Goiás. Ali seriam realizadas ações de gerência sobre a aquisição de equipamentos e implementação de infraestrutura, desenvolvimento de sistemas, gerenciamento de banco de dados e suporte técnico a toda a rede educacional do estado. Essa organização permanece até o ano de 2010, quando Marconi Ferreira Perillo Júnior assume novo mandato como governador do estado e reestrutura a estrutura administrativa da Seduc-GO.

A caracterização dessas unidades administrativas nos auxilia a compreender o ambiente em que as políticas estavam sendo formuladas e implementadas. A observação da

estrutura organizacional estatal permite a percepção das relações interinstitucionais e entre os atores políticos envolvidos nas atividades do processo de políticas públicas (EYESTONE, 1971; SECCHI, 2013). Os diferentes arranjos dessa organização não se dão de modo neutro e despretensioso, sua conformação se dá devido a arranjos políticos e após conflitos e disputadas em diferentes ambientes políticos, por diferentes atores (SOUZA, C., 2007b, 2018).

Partindo desses constructos e a partir do que foi exposto, pode-se afirmar que havia, na Seduc-GO, unidades administrativas com suas competências diretamente relacionadas às políticas de inserção de TIC e orientadas de modo a contemplar o tripé formação-infraestrutura-uso pedagógico. Mesmo com a reorganização realizada, mantiveram-se, nas novas unidades administrativas, orientações que contemplavam a formação continuada dos profissionais da educação e a implementação de infraestrutura, com o objetivo de dar suporte e garantir o uso pedagógico das TIC.

Um elemento que auxilia na construção da arquitetura institucional são os registros documentais de cada unidade administrativa das instituições, locais em que disputas e decisões ocorrem, sendo registradas diferentes documentações comunicacionais, normativas de orientação ou determinativas. Nesse sentido, e tomando o ProInfo Integrado como macropolítica norteadora da construção do objeto e demais definições metodológicas desta tese, cabe a apresentação de suas diretrizes. Desse modo, será possível tecer aproximações ou distanciamentos entre os contextos e objetivos local e nacional. De acordo com o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, em seus artigos 1º e 4º:

Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. São objetivos do ProInfo:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;

IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e

VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

[...]

Art. 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao ProInfo são responsáveis por:

I - prover a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;

II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;

III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;

IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.

Parágrafo único. As redes de ensino deverão contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das escolas beneficiadas para participarem do ProInfo. (BRASIL, 2007).

Nas diretrizes oficiais do ProInfo para formação docente está presente a seguinte proposição sobre o uso de tecnologias:

A formação adequada dos professores deve promover a autonomia, no sentido de que eles se tornem professores crítico-reflexivos, comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e que se envolvam com a implementação de projetos em que serão atores e autores da construção de uma prática pedagógica transformadora. Por isso, é preciso valorizar os saberes e as práticas dos professores e trabalhar os aspectos teóricos e conceituais implícitos, muitas vezes desconhecidos por eles, além de instituir conexões entre o saber pedagógico e o saber científico. (BRASIL, 2000, p. 11).

Como macropolítica, pode-se observar que tanto os objetivos gerais quanto suas diretrizes oficiais eram claras no que se refere à inserção de tecnologias na educação, tratando, por exemplo, do uso pedagógico das TIC, de formação continuada e da inclusão digital. Ao aderirem à política nacional, estados, municípios e Distrito Federal teriam de formular e implementar ações que possibilitassem o alcance dos objetivos do ProInfo. Ressalta-se que a adesão literal ao programa poderia resultar na adesão às percepções teóricas acerca da inserção das TIC na Educação presente em seu projeto, tais como meio para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e atendimento às necessidades do mercado de trabalho no que se refere à formação de mão de obra qualificada.

Desvelar aproximações ou distanciamentos entre as políticas federal e estadual constitui-se como ação do movimento de análise aqui proposto, que se inicia com o destrinchar dos documentos regionais, especificamente pelo Plano Plurianual do governo do estado (PPA) 2008-2011.

Esse documento teve sua primeira versão revisada, sendo uma nova versão publicada no ano de 2010. De acordo como o documento, “[n]ão se trata da elaboração de um novo PPA e sim do aperfeiçoamento do sistema de planejamento na busca de uma execução mais eficiente e eficaz das prioridades do governo.” (GOIÁS, 2010, p. 11). O documento é dividido

em “eixos temáticos”, um desses eixos sendo denominado: “[e]ducação universalizadora de oportunidades”. Nas diretrizes do referido eixo temático observa-se as seguintes orientações:

- Ênfase em tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação como condição para o aperfeiçoamento pedagógico e para a formação continuada dos trabalhadores da educação.
- Dotação dos telecentros dos CEP’s de equipamentos de redes de alta resolução e atualização tecnológica.
- Desenvolvimento do protagonismo juvenil. (GOIÁS, 2010, p. 37).

O eixo temático supracitado era constituído por seis programas e dentre eles havia o programa *1909 – Programa Gestão, Infra-Estrutura e Tecnologias*. De acordo com o PPA-GO 2008-2011, esse programa teria como objetivo a promoção de ações para equipar com aparatos tecnológicos o ensino, a aprendizagem e a gestão, na perspectiva de melhorar a qualidade, possibilitando a inclusão digital da comunidade devido às necessidades existentes na sociedade contemporânea (GOIÁS, 2010). Em sua descrição, é afirmado que

[a] construção e recuperação de prédios escolares, bibliotecas, laboratórios e aquisição de materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento e à modernização, constituem ambientes adequados [para autonomia da escola e geração de relações pedagógicas humanizadas].¹³ Isso só será possível com a modernização e ampliação da infra-estrutura e a implantação de novas tecnologias. (GOIÁS, 2010, p. 76).

De modo claro, o documento relaciona o desenvolvimento de questões específicas do ambiente escolar e da relação entre o ensino e a aprendizagem com a inserção de tecnologias na rede educacional goiana, colocando, inclusive, tal ação como determinante para o que se almeja como desenvolvimento do sistema de ensino goiano.

Visando tal resultado o programa era composto, ainda, por oito ações, a serem realizadas pelas diferentes unidades administrativas (UA) da Seduc-GO, dentre as quais citamos as ações: **2925** – aquisição de microfones para uso dos docentes da rede pública de ensino; **2820** – aquisição e instalação de equipamentos, mobiliário, destinados às UE, NTEs e escolas de tempo integral; **2825** – desenvolvimento e implantação de sistema único de banco dados e informações, integrado aos diversos sistemas; **2826** – repasse de recursos financeiros às escolas, CEPs, NTES e subsecretarias (GOIÁS, 2010).

Na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) é determinado, em seus artigos 211 e 214, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizem, através do regime de colaboração entre as entidades federativas, seus respectivos sistemas de

¹³ Incluído pelo autor a partir do PPA 2008-2011.

ensino. Devem também estabelecer seus respectivos Planos de Educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) possui vigência plurianual, com “duração decenal” determinada por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009).

Seguindo o que está previsto na CF de 1988, a Constituição do Estado de Goiás (CE-GO), de 1989, determinou, em seu art. 159, que deveria ser estabelecido o “Plano Estadual de Educação, de duração plurianual, em conformidade com as diretrizes e bases nacionais, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, bem como à integração das ações do Poder Público” (GOIÁS, 1989).

O primeiro PNE do Brasil, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, versa, em seu art. 2º, que “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001). Em Goiás, o processo de elaboração de seu PEE foi iniciado naquele mesmo ano, resultando na construção de um anteprojeto, no ano de 2003, que não chegou a ter seu trâmite finalizado, sendo, no ano de 2006, revisado e aprovado, posteriormente, pela Assembleia Legislativa e instituído pela Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008 (GOIÁS, 2008a). O segundo PEE de Goiás não sofreu tamanho atraso em sua tramitação e foi instituído pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, e conta com vinte e uma metas (GOIÁS, 2015). Desse modo, esses dois documentos integram o *corpus* documental desta pesquisa, sendo o primeiro abordado no parágrafo seguinte.

O Plano Estadual de Educação 2008/2017 (PEE-GO-2008/2017) conta com um tópico intitulado “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”, que apresenta, em seu início, a caracterização e a contextualização dessa modalidade de ensino em Goiás, bem como seus programas e resultados. Tal apresentação revela a utilização da EaD como instrumento estratégico para as políticas de formação continuada dos profissionais da educação no estado, principalmente relacionadas ao uso de TIC nos processos de ensino e aprendizagem (GOIÁS, 2008a, 2008c).

Além de tratar das ações relacionadas com a EaD, no referido tópico são apresentados os seguintes objetivos e metas:

1. Estabelecer, dentro de dois (2) anos a partir da vigência deste Plano, por meio de cooperação entre União, Estados e Municípios, padrões mínimos que permitam adequada avaliação das condições de oferta dos programas e dos cursos a distância.
2. Implantar, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, empresas, serviços nacionais de aprendizagem e os Centros de Educação Profissional e Tecnológica, a produção e a difusão de programas de formação profissional a distância.

3. Promover, com a colaboração da União e dos Estados, e em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES), a produção de programas de educação a distância, de nível médio.
4. Incentivar a inclusão e o desenvolvimento de conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos, com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na formação de professores.
5. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância.
6. Garantir apoio financeiro e institucional às pesquisas na área de educação a distância.
7. Assegurar às escolas públicas de nível fundamental e médio o acesso universal à televisão educativa e a outras redes de programação educativo-cultural, com o fornecimento de equipamento correspondente, promovendo sua integração ao projeto pedagógico da escola.
8. Garantir que, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, todas as escolas públicas do ensino fundamental e médio de Goiás contem com laboratórios de informática educacional e condições de acesso à rede eletrônica.
9. Capacitar, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, todos os professores para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
10. Implantar e desenvolver o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de forma integrada, na rede pública de ensino.
11. Ampliar, progressivamente, os espaços de transmissão, recepção interativa, produção de dados, imagens e conteúdo.
12. Apoiar e promover ações que concorram para o desenvolvimento de projetos didáticos de ensino e aprendizagem, com a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
13. Dotar as escolas de condições necessárias para elaboração de materiais impressos, vídeos, gravações que possam servir de suporte complementar ao uso pedagógico de programas educativos presenciais ou a distância.
14. Implementar programa de formação continuada a distância, que atenda a docentes e técnicos, nas necessidades e premências das diretrizes estaduais do ensino fundamental, médio, profissional e EJA.
15. Implementar ensino profissionalizante a distância.
16. Implementar a ministração de disciplinas de ensino médio a distância. (GOIÁS, 2008c, p. 47-48).

Dos 16 objetivos e metas acima (a meta 4 e as metas de 7 a 13), de alguma maneira abordam a inserção das TDIC na rede educacional goiana pela Seduc-GO. São ações que vão além de implementação de infraestrutura, com o aparelhamento das unidades escolares, mas englobam também uma série de ações integradas entre o tripé formação-infraestrutura-didática, relação que pôde ser observada ao se analisar a arquitetura institucional, indicando uniformidade ou alinhamento entre o planejamento e as estruturas político-administrativas para sua implementação. Outro destaque é dado a EaD, sendo ela o elemento que estrutura e alicerça os demais objetivos e metas deste tópico, revelando a posição e a atribuição da Superintendência de Educação a Distância (Sued) e da Coordenação de Educação a Distância (COEDi), nesse contexto no que se refere às ações para inserção de tecnologias digitais pela Seduc-GO.

Acerca dessa modalidade, ela tem seu marco regulatório iniciado no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, que prevê, em seu artigo 80, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 43). O referido documento estadual apresenta, nessa modalidade, o mesmo destaque dado pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010, que segue o observado na LDB, considerando a EaD como um instrumento eficiente para a superação das dificuldades educacionais daquele contexto. O documento indica a percepção da EaD a partir de uma visão tecnocentrada, concedendo aos meios e aparatos tecnológicos características eficientes e suficientes ao processo de ensino e aprendizagem em detrimento de aspectos didático-pedagógicos (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Cabe lembrar que a elaboração destes e de outros documentos estaduais e nacional efetivou-se após e durante a formulação e implementação de programas e ações de abrangência nacional para uso das TIC na Educação Básica, como os que foram apresentados por Lima e Batista (2016, p. 6):

Quadro 6 – Principais ações para o uso das TICs na Educação Básica.

ANO	AÇÕES
1996	Criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed)
1996	Criação do Programa TV Escola
1997	Criação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)
2002	Quiosque cidadão
2005	Programa Mídias na Educação
2007	ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional
2007	Projeto Um Computador por Aluno (UCA – Projeto piloto)
2008	Projeto Banda larga nas Escolas – ProInfo Integrado
2008	Programa Computador Portátil para Professores
2010	Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) – ProInfo Integrado

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Lima e Batista (2016, p. 6).

As ações apresentadas ocorrem no período pós-LDB, em que a Educação, com o avanço da doutrina neoliberal, passa a ser utilizada como instrumento da reestruturação produtiva através de políticas educacionais fundamentadas no atendimento às necessidades do mercado por novas competências e habilidades da classe trabalhadora. Nesse cenário, a EaD é tida como possibilidade de ampliação da democratização ao acesso dos sujeitos à educação e da formação de profissionais da educação, movimento reformista da década de 1990 implementado tendo a utilização das TIC como apoio, seguindo as orientações de organismos multilaterais para a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, justificando que resultaria em

promoção de cidadania e desenvolvimento à sociedade (ARRUDA; ARRUDA, 2015; LIMA, D. C., 2013; LOPES; PEREIRA, 2017; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Além do PPE-GO, cabe analisar outro documento entendido como norteador das políticas a serem continuadas, (re)formuladas e implementadas, são as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 (DORPEE-GO-2009/2010), que, em sua apresentação, indica que

[a] existência deste documento **norteador de todas as ações** oferece ao conjunto de gestores a visualização global da estrutura funcional da rede, além do detalhamento específico de cada setor, dando organicidade ao conjunto, que compreende o ensino regular e os programas e projetos desenvolvidos, permitindo a revisão de rotas, rotinas e roteiros (SEDUC-GO, 2009, p. 4).

Essa é uma importante constatação, pois permite compreender e definir esse documento como o mediador entre o que está presente no Plano Plurianual e nas metas e objetivos do Plano Estadual de Educação, de modo a operacionalizar as ações necessárias para se contemplar o que está definido nesses outros planejadores.

Nesse sentido, a COEDi tem relevante atribuição dentro da Seduc-GO. Nessa fase, segundo essas Diretrizes Operacionais, o investimento da Secretaria no que se refere à formação continuada dos docentes da rede materializa-se por “estratégias operacionalizadas pelas Novas Tecnologias” (SEDUC-GO, 2009, p. 125). Com isso, a COEDi torna-se “responsável pela coordenação pedagógica e orientação metodológica nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e pela implantação das políticas públicas de educação a distância e formação continuada” (SEDUC-GO, 2009, p. 125). Complementando essas informações, destacamos as seguintes linhas de ação definidas nesse documento para essa unidade administrativa:

- Proporcionar formas alternativas e infraestrutura básica para o desenvolvimento de projetos de Educação a Distância e Formação Continuada;
- Subsidiar a formulação de políticas relativas a essa modalidade de ensino (Educação a Distância), em suas diversas alternativas, compreendendo, especificamente, o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação e os processos de formação decorrentes dessas abordagens, em consonância com as normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes;
- Orientar as ações, por meio dos NTEs, sobre o uso pedagógico e integrado das tecnologias, desenvolver pesquisas, disseminar informações e promover formação de servidores da educação, nas modalidades presencial e a distância;
- Estabelecer e orientar diretrizes para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação e seus aplicativos. (SEDUC-GO, 2009, p. 125).

Ainda discorrendo sobre a formação continuada dos professores da rede estadual de educação, apontamos que as DO-GO-2009/2010 reforçam que tal política objetivava a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades Escolares para o uso das TIC, sendo que o Programa de Formação Continuada foi a política de formação planejada e executada para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação. Nas pesquisas realizadas no âmbito desta tese não foi possível encontrar documentação referente a esse programa, mas, segundo as DO-GO-2009/2010:

[...] O programa de formação continuada tem como objetivo propiciar reflexões teórico-metodológicas acerca do uso das TIC na educação, por meio de ações que articulam um processo de sensibilização, mobilização, formação em serviço e assessoria pedagógica junto aos profissionais da educação da Rede Pública de Ensino. [...] Ao final ou durante cada curso, os professores planejam um projeto de trabalho envolvendo o uso pedagógico das TIC para ser desenvolvido junto aos alunos, que são acompanhados e assessorados pelos dinamizadores das assessorias prestadas *in loco* ou a distância, mediante a utilização de ambiente virtual. (SEDUC-GO, 2009, p. 125).

Ao analisar documentos das instituições goianas e elaborados por instituições do governo federal observa-se a manutenção, em certa medida, de objetivos, metas e perspectivas em relação à inserção de TIC na educação, com destaque para o uso da EaD. Dessa relação deve-se levar em consideração o que foi efetivamente (re)formulado e implementado na rede estadual de ensino de Goiás, sendo que os dados referendam, até aqui, a afirmação de que houve alinhamento entre as atividades de formulação (documentos norteadores de gestão) e implementação (relatórios e ações desenvolvidas), resultado de um conjunto articulado de políticas de inserção das TIC, não se fazendo, aqui, avaliação sobre em que medida tais ações contribuíram ou não para a manutenção das estruturas neoliberais que constroem desigualdades na sociedade.

As informações apresentadas nesta seção deixam evidente que, no período em questão (2007-2011), havia, dentro da Seduc-GO, nas diversas ações existentes relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, objetivos claros no que se refere à formação de professores e à estruturação física das unidades escolares para a inserção das TIC. Tal afirmação contempla a necessária mediação dos conflitos de interesses entre atores políticos e organizações, havendo coerência entre as diretrizes governamentais. Desse modo, as decisões dos gestores dos subsistemas políticos da arquitetura institucional da Seduc-GO podem estar concatenadas aos objetivos e preceitos presentes nessas diretrizes (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; SOUZA, C., 2007a).

No que se refere às políticas de formação dos profissionais da educação, no ano de 2007, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) aprovou, a partir da Resolução nº 35, de 23 de agosto de 2007, o projeto enviado pela Sued, cujo foco era a implementação do “Grupo de Estudos da TV Escola/Salto para o futuro”, organizado a partir do programa do MEC, destinado à formação continuada de professores da rede pública de ensino para valorização profissional (CEE-GO, 2007).

No ano de 2009 o CEE-GO, em seu Parecer nº 354/2009, aprova a política, o “Programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional” (CEE-GO, 2009). Esse programa, formulado pela COEDi, compôs-se por 14 (quatorze) cursos, independentes entre si, com carga horária variável de 40 (quarenta) a 200 (duzentas horas), todos realizados a distância, com encontros e avaliações presenciais. Destinam-se esses cursos a professores, gestores da rede pública de ensino e dos NTE e Núcleos Regionais de Educação a Distância (Nured), conselheiros e representantes da comunidade escolar. Os cursos que compunham o programa supracitado são:

- 1- Tecnologia na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC;
- 2- Formação pela escola;
- 3- Introdução à Educação Digital;
- 4- Viva e Reviva – Cultura Patrimônio e Educação;
- 5- Formação Digital;
- 6- Tecnologia na Educação: Oficinas pedagógicas;
- 7- Integrando Mídias – Aprendendo Juntos;
- 8- Gestão escolar: práxis pedagógica;
- 9- Formação de Tutores em EaD;
- 10- O uso pedagógico do rádio na escola: integrando mídias educacionais;
- 11- O uso pedagógico e a gestão do rádio: formação de multiplicadores e articuladores em Rádio na Escola;
- 12- Uso pedagógico do vídeo na sala de aula;
- 13- Projetos de Aprendizagem;
- 14- Biblioteca: tesouro a explorar. (CEE-GO, 2009, p. 2).

Esses cursos e o programa aprovado pela Resolução nº 354/2009, do CEE-GO, estão diretamente vinculados ao Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), que implementou um conjunto de processos formativos direcionados para os profissionais da rede estadual de ensino de Goiás.

Ainda sobre o contexto em questão, segundo o relatório dos projetos desenvolvidos no ano de 2008 pela COEDi, até então o maior responsável pela formulação e implementação das políticas de inserção das TDIC em Goiás, estariam sob incumbência dessa unidade administrativa: o **ProInfo Integrado**, atuando com implementação de infraestrutura, capacitação para uso das TIC e oferta de conteúdo multimídia e digitais; o **Programa**

Nacional Escola de Gestores, um curso de especialização, a distância, ofertado em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e com o MEC; programa **TV Escola/Salto para o futuro**; **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação**, outro projeto em parceria com a UFG (sem detalhar a unidade administrativa parceira), destinado à formação continuada de profissionais em Educação; **Programa Rádio Escola sem fronteiras**, que visava a implementação de unidades de Rádio nas Unidades Escolares, podendo ser implementada em duas modalidades: rádio educativa de pátio ou rádio educativa em ondas; **Projeto Oficina Digital**, com o objetivo de, pela implementação das TIC no ambiente escolar, melhorar a qualidade da educação pública (COEDI, 2008).

Como apresentado nas primeiras páginas desta seção, nesse período havia duas grandes UA relacionadas às atividades de formulação e implementação das TIC dentro da Seduc-GO, a COEDi e a Getec. Pelos documentos encontrados, podemos afirmar que a Getec possuía atribuições no campo técnico, afirmação possível após a análise de dois documentos dessa UA, seu Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI) e seu Relatório de Gestão, datados de 2009 e de 2011, respectivamente (GETEC-SEDUC-GO, 2009, 2011).

Nessa unidade administrativa, os sujeitos de pesquisa GSE-1 e GSE-2 iniciaram suas atuações profissionais na Seduc-GO, respectivamente nos anos 2000 e 2003, sendo que, entre transições institucionais, retornaram a compor equipes na Seduc-GO em momentos diferentes e ali estavam atuando no momento da pesquisa de campo. No período que compreende os dados desta seção, ambos os gestores atuavam na área de Tecnologia da Informação (TI), com o desenvolvimento de sistemas, implementação de infraestrutura de Laboratórios de Informática Educacional (LIE) nas escolas e formação para utilização dos sistemas/*softwares* administrativos desenvolvidos.

Sob a gestão da então secretária de estado de educação, Milca Severino, ambos estavam mais próximos da função de implementadores e dos destinatários das políticas, e distantes da atividade de formulação, com menor influência acerca da tomada de decisão. Inversamente, no período sob a gestão de Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira, ambos estão em cargos que lhes possibilitam mais influência política nas atividades de formulação e com mais poder como tomadores de decisão. Essas informações evidenciam como, ao longo do percurso histórico das atividades de formulação e implementação, atores podem assumir distintas posições e, conseqüentemente, possuir diferentes recursos político-administrativos em relação às tomadas de decisão.

No que se refere à análise dos processos de uma política pública, a identificação da mobilidade dentro da organização, entre unidades administrativas e em níveis hierárquicos

desvela as diferentes relações construídas ao longo do tempo. Ao apresentarem suas funções e as práticas realizadas, os sujeitos pesquisados oferecem subsídios acerca de seus valores e formas de trabalho. Desse modo, mesmo ao serem encontrados em novas funções e com diferentes recursos políticos-administrativos, é possível ao pesquisador compreender de que modo valores e práticas passados se relacionavam com as atividades de formulação e implementação acerca das políticas descritas pelos entrevistados.

Sob esse aspecto, é nesse contexto que o sujeito pesquisado GSE-3 inicia sua atuação junto à Getec, realizando atendimento, suporte e treinamento sobre esse sistema. No PDTI de 2009 da Getec, notam-se importantes projetos em fase de implementação destinados ao desenvolvimento de *softwares* administrativos, como, por exemplo, o Sistema de Gestão Escolar (SiGE) (GETEC-SEDUC-GO, 2009).

Ainda sobre esse sistema, de acordo com o sujeito-pesquisado GSE-2, “toda a infraestrutura que nós tentávamos montar era em função do SiGE”, afirmação que pôde ser confirmada, já que consta no referido relatório o Projeto 9, intitulado “Instalação de 1850 novas máquinas”, sob a justificativa de que os novos sistemas necessitam de equipamentos com melhor desempenho para atender às demandas dos departamentos e unidades escolares (GETEC-SEDUC-GO, 2009).

O SiGE é ainda indicado pelo gestor GSE-2 como o “carro chefe” da secretaria. Tal observação do gestor é compreensível, pois é através dos dados gerados por esse sistema que a Seduc-GO.

[...] repassa verbas (Alimentação Escolar; Transporte Escolar e Pró-Escola); controla a entrada e saída de alunos na rede; disponibiliza informações a todas as superintendências e gerências da SEDUC; realiza diagnósticos precisos que auxiliam na tomada de decisões e auxiliam na formulação de políticas educacionais que atendem a necessidade real de uma regional/município/escola. (GETEC-SEDUC-GO, 2009, p. 87).

Enquanto recurso e projetos, é possível observar a relevância do SiGE para essa UA visto que, dos dez projetos apresentados em seu PDTI, cinco o abordam diretamente. Desse cinco, dois projetos são direcionados para a implantação de infraestrutura, um citado nos parágrafos acima (Projeto 9) e outro referente à implantação dos “laboratórios Proinfo”. Um projeto estava relacionado à estrutura para realização da formação continuada. Denominado de “projeto 4 – equipe de treinamento”, tinha como objetivo a criação de uma equipe de treinamento destinada à capacitação de servidores para uso dos diferentes sistemas (*softwares* de gestão) implantados na Seduc-GO. A partir desses projetos, pode se inferir que nessa

unidade administrativa as ações formuladas e em implementação possuem foco no gerencialismo e em uma política interna de formação dos profissionais da rede, numa perspectiva instrumentalizadora.

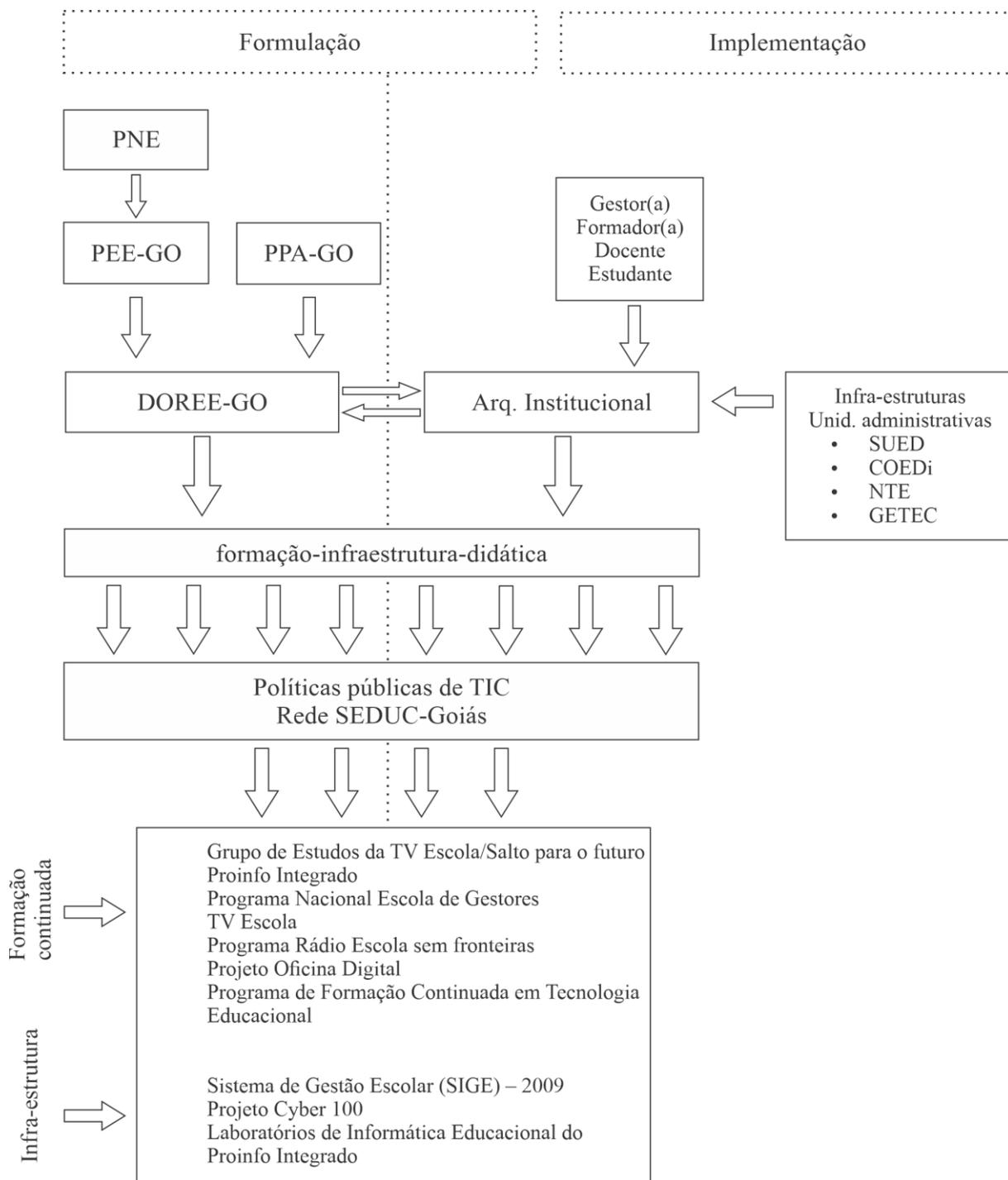
O relatório de gestão da Getec apresenta duas políticas de inserção das TIC pela Seduc, direcionadas especificamente para infraestrutura. O Projeto Cyber 100 e os Laboratórios de Informática Educacional do ProInfo Integrado, ambos sob sua responsabilidade, envolvendo ações que vão desde a adequação dos ambientes das unidades escolares até a configuração dos computadores e sistemas de gestão (GETEC-SEDUC-GO, 2011). Cabe aqui informar que o Projeto Cyber 100 foi formulado no ano de 2005, iniciando sua implementação em 2006, e realizou a adequação de ambientes para instalação de laboratórios de informática e aquisição de equipamentos diversos que não somente computadores, como alarmes de segurança e aparelhos condicionadores de ar (SEDUC-GO, 2005).

Os projetos e implementações apresentados nesses relatórios e diretrizes institucionais relacionam-se, entre formulações e implementações, com diferentes momentos de atuação profissional dos atores GSE-1 e GSE-2 dentro da instituição Seduc-GO. Assim como é possível observar a relevância dos sistemas de gestão nos documentos e projetos de infraestrutura, o mesmo ocorre nas falas desses gestores, citando e apontando tais projetos como exemplos de políticas implementadas e que integram as políticas da unidade administrativa. Como tomadores de decisão, essa percepção pode induzir suas ações e decisões a priorizarem essas políticas, voltadas para a gestão e administração escolar, em detrimento de ações relacionadas a outras frentes, como formação continuada, estudo e pesquisa sobre o uso das tecnologias na educação.

Com o objetivo de representar as relações apresentadas nesta seção, foi elaborada a Figura 16, mostrando as relações entre os documentos norteadores e a arquitetura institucional em virtude do desenvolvimento das atividades de formulação e implementação.

Para o período e o contexto abordados nesta seção constatou-se a existência de articulação entre o Plano Plurianual 2008-2011 do Governo de Goiás, o Plano Estadual de Educação 2007-2015 e as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010, assim como entre as políticas estaduais de formação continuada de professores e inserção das TDIC na rede, sendo desenvolvidas no âmbito de uma arquitetura institucional que contemplates tal articulação.

Figura 16 – Mapa conceitual das relações entre políticas de inserção de TIC, documentos norteadores e arquitetura institucional da rede estadual de ensino de Goiás.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Destaca-se que, nesse período, as políticas formuladas e implementadas pelas distintas unidades administrativas da Seduc-GO, abordadas nesta seção, intensificaram e ampliaram a inserção das TIC na rede educacional goiana. Tais políticas não se restringem a uma área isolada, mas possuem relação orgânica, constituindo-se de forma conjunta e viabilizando os

objetivos apresentados nos planos e nas diretrizes político-administrativas estabelecidos para aquele contexto. É possível afirmar a existência e a materialização de políticas formuladas e implementadas de: formação continuada de profissionais da educação, através de oficinas e cursos de especialização, sendo uma política de atuação em rede, possibilitada pela estrutura dos NTE e Nured, contemplando formação e suporte pedagógico, implementação de infraestrutura, suporte técnico e desenvolvimento de sistemas gerenciais, assim como treinamento para utilizá-los.

A partir desses dados é coerente afirmar que, nesse contexto, havia, na Seduc-GO, uma política norteadora com objetivos claros e viabilizados institucionalmente, através de diferentes recursos e instrumentos, para a inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que transcende a simples entrega de aparatos tecnológicos às unidades escolares. Ademais, juntamente a essa ação foram planejadas e asseguradas políticas de formação, acompanhamento e suporte técnico.

Segundo Sousa, C. (2018), entre os diversos problemas que ocorrem relacionados a políticas públicas encontra-se, principalmente, a administração, de cronograma, logística e profissionais, durante as atividades de formulação e implementação. Havendo coerência entre as proposições nesses processos e o que está previsto em documentos norteadores, haverá maior possibilidade de êxito no alcance a metas e objetivos. Sendo que tal coerência, e êxito, pôde ser observado, para esse período, entre as estruturas político-administrativas da Seduc e os documentos norteadores aqui apresentados. As orientações presentes nos documentos analisados nesta seção não ficam restritos ao período em questão, compreendendo a continuidade processual das atividades do Ciclo de Políticas Públicas: eles são bases para os planejamentos a serem construídos pelos próximos tomadores de decisão dentro das estruturas administrativas do sistema educacional goiano.

Partindo desse entendimento, as discussões apresentadas na próxima subseção realizam, em certa medida, a manutenção de alguns elementos aqui apresentados. O contexto em questão abrange o período em que a rede estadual de ensino de Goiás esteve sob a gestão do então secretário de educação Thiago de Mello Peixoto.

3.2 Reorientação das políticas de TIC na rede estadual de ensino de Goiás

Os espaços onde são formuladas e implementadas as políticas públicas são ambientes de embates, conflitos e negociações, em um movimento complexo de inter-relações de poder que transcorrem ao longo do tempo. Os gestores com maior poder de tomada de decisão

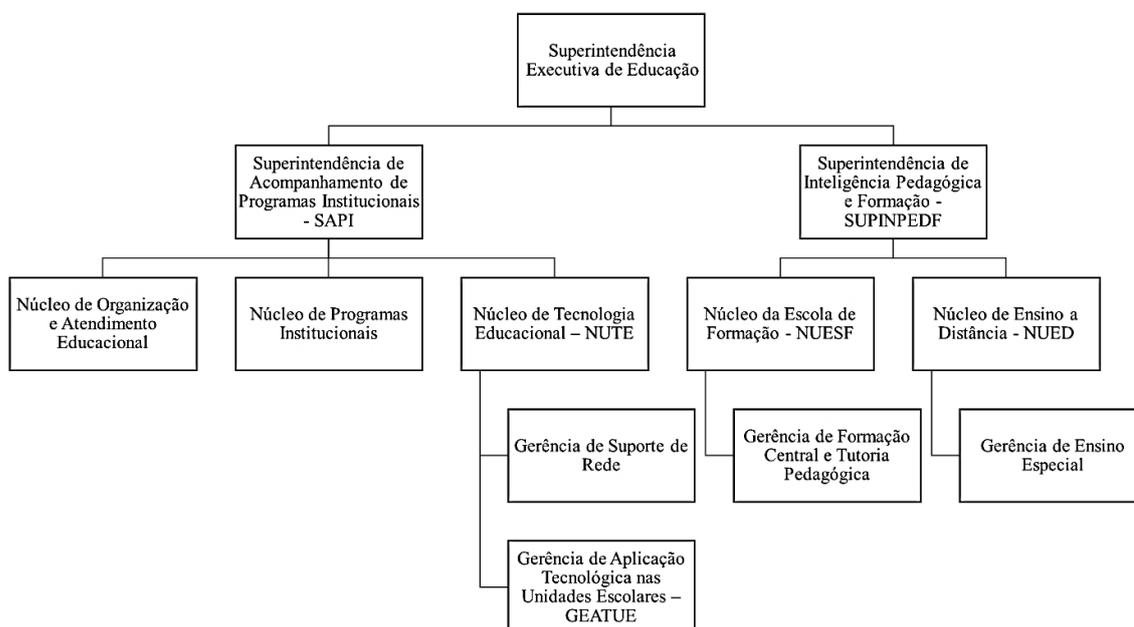
dispõem de mais autonomia e capacidade de intervenção na política em si, nos processos gerenciais e na coordenação dos recursos disponíveis. É através desse jogo de relações que os governos traduzem e materializam seus propósitos, valores e plataformas político-eleitorais (DRAIBE, 2001; SECCHI, 2013; SOUZA, 2018). Os dados coletados nos possibilitam desvelar a relação estreita entre as intencionalidades políticas dos gestores desse período e as transformações organizativas das unidades administrativas da Seduc Goiás, observadas após a sistematização e a análise desses dados. Desse modo, iniciamos essa subseção abordando tais transformações implementadas a partir do ano de 2011, com o retorno de Marconi Ferreira Perillo Júnior ao cargo de governador do estado de Goiás.

Logo no início da gestão do então secretário de educação do estado de Goiás, Thiago de Mello Peixoto, são realizadas duas reestruturações nas unidades administrativas da Seduc-GO, sendo a primeira delas através do Decreto nº 7.286, de 8 de abril de 2011. A partir desse Decreto as estruturas existentes na Superintendência de Educação a Distância e Coordenação de Educação a Distância ou são extintas ou são reordenadas em outras superintendências como, inicialmente, para a Superintendência de Acompanhamento de Programas Institucionais (Sapi) (GOIÁS, 2011).

Junto com essa transição, é importante destacar que, além dos servidores e infraestrutura, os programas em andamento foram redistribuídos entre essas novas unidades administrativas, dentre elas a coordenação estadual do ProInfo (NUTE-SEDUC-GO, 2011). Identificar esse movimento é um dos fatores que nos auxilia na compreensão sobre as modificações que foram sendo realizadas na relação entre a formulação e implementação das políticas objeto de estudo desta tese.

A segunda reestruturação é implementada pela Lei nº 17.854, de 10 de dezembro de 2012, e resulta na criação da Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação (SUPINPEDF), sendo a nova organização apresentada na Figura 17 (GOIÁS, 2012b).

Figura 17 – Organização das unidades administrativas da Seduc-GO relacionadas com políticas de inserção de TDIC na rede.



Fonte: Seduc (2012).

Essa reestruturação é resultado do plano de reforma da educação que estava sendo implementado em Goiás, denominado **Pacto pela Educação: Um Futuro Melhor Exige Mudanças**, que impactou diretamente no objeto de pesquisa desta tese. A organização apresentada na Figura 17 exhibe apenas as unidades administrativas que na pesquisa observamos estarem, na época, diretamente relacionadas às políticas de inserção de TDIC na rede educacional goiana, havendo outras superintendências da Educação, Esporte e Cultura (GOIÁS, 2011).

O Pacto pela Educação teve como seu principal idealizador o então Secretário Estadual de Educação, Thiago Peixoto, resultado de uma intrincada relação entre a esfera pública com a iniciativa privada, como uma forma de utilizar a educação pública para reestruturação e aumento da produtividade do mercado goiano (LOPES, 2017; PEREIRA; ROSA, 2020).

Esse programa reformista estabeleceu relação direta como a organização Todos pela Educação, que, em Goiás, foi implementada no ano de 2007, com seu comitê regional sendo criado na sede da Associação Comercial e Industrial de Goiás (Acieg). Deste comitê eram integrantes os parlamentares Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira e Thiago de Mello Peixoto, deputados federal e estadual, respectivamente; a conselheira do Conselho Estadual de

Educação e ex-Secretária de Estado da Educação, Professora Eliana França, e o então Senador Marconi Ferreira Perillo Júnior (LOPES, 2017).

Observa-se, assim, um elemento indicado por Lima, D. C. (2013) ao se analisar processos de formulação e implementação de políticas, que são os grupos de atores envolvidos na política. Segundo a autora, estes ainda podem ser entendidos como atores privados com poder para influenciar a formatação da política e pressionar governos e determinadas decisões. Esses atores constituem-se, simultaneamente, como atores privados e públicos, ora com recursos políticos para pressionar e influenciar tomadores de decisão, ora sendo os próprios tomadores de decisão.

O cenário apresentado evidencia a relação direta entre as transformações na organização administrativa da Seduc-GO com as orientações de organizações neoliberais, em um movimento iniciado nos anos 1990, impactando as políticas educacionais nos âmbitos regional, nacional e internacional. Tal relação está aqui evidenciada no fato de que gestores da educação estadual e o chefe do Poder Executivo estadual implementaram e constituíram a representação regional da organização Todos Pela Educação.

Caracterizando ainda a reestruturação efetivada no período, retomamos a informação de que a Sapi e a SUPINPEDF foram constituídas a partir de unidades administrativas presentes na extinta Sued. Tal afirmação parte ao se constar que a Getec é elevada ao *status* de Núcleo, passando a ser denominada Núcleo de Tecnologia Educacional (Nute), estando sob sua condução a Gerência de Aplicação Tecnológica nas Unidades Escolas (Geatue) e a Gerência de Suporte de Rede. Esses departamentos encontram-se então sob a gestão da Sapi (GOIÁS, 2012b).

Nessa transição, a coordenação estadual do ProInfo é transferida para o Nute, como se nota no Memorando 185/2011-Nute/Seduc, de julho de 2011. Nesse documento, o gestor do referido núcleo, além de informar ao secretário de educação a transferência da coordenação estadual do ProInfo, solicita a remoção, para essa unidade administrativa, dos servidores diretamente envolvidos com as ações dos NTE e da TV Escola, caracterizando a reordenação dos NTE para a estrutura administrativa da Sapi (NUTE-SEDUC-GO, 2011).

A partir da segunda reestruturação, esse departamento (NTE) e seus polos passam a compor a SUPINPEDF, incorporados pelo Núcleo da Escola de Formação (Nuesf) e passam a ser denominados como **Polos da Escola de Formação (EsFor/NTE)**.¹⁴ Essa reconfiguração dos NTE não se limita à troca de “jurisdição” administrativa, mas, como pode ser percebido a

¹⁴ Esta abreviação será utilizada para indicar que o desvio funcional implementado nas unidades administrativas NTE, estrutura oriunda do Proinfo.

partir do Ofício Circular nº 025/2012-SAPI-NUOP, tem por consequência a redefinição das funções dessa unidade administrativa, visto que realizariam “o desenvolvimento descentralizado das capacitações por dispor de infraestrutura física e tecnológica para as demandas” (NUOP-SEDUC-GO, 2012a).

Assim, a SUPINPEDF conta com duas unidades administrativas, antes presentes na Sued, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE-ProInfo) e a estrutura voltada para EaD e educação profissional que compunham a COEDi, agora denominada Núcleo de Ensino a Distância. Cabe ressaltar que os NTE não estão indicados na Figura 2 em razão de essa estrutura migrar entre as duas superintendências (Sapi e SUPINPEDF), entre as duas reestruturações aqui apresentadas, e não compor o organograma oficial da Seduc-GO nos documentos encontrados.

O Quadro 7 apresenta o conteúdo de documentos de caráter normativo, que evidenciam a reformulação não somente no organograma da Seduc-Goiás, sendo tal reestruturação implementada alterando paralelamente os objetivos e as atividades realizadas nos subsistemas político-administrativos relacionados ao ProInfo.

Quadro 7 – Utilização das estruturas implementadas a partir do ProInfo para implementação da Reforma Educacional Goiana: Pacto Pela Educação.

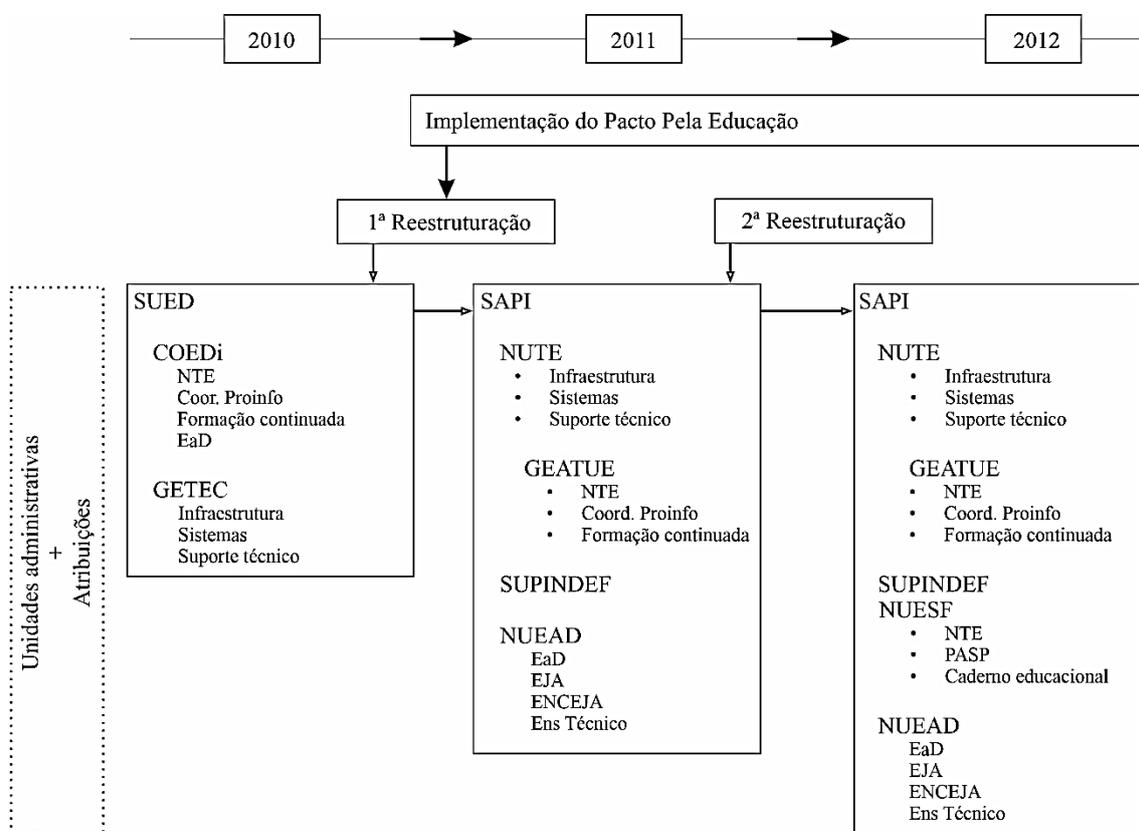
Portaria nº 4.400 GAB Seduc	Secretário determina que todas as formações que dependam da coordenação pedagógica das subsecretarias ou dos tutores pedagógicos sejam definidas e aprovadas pela Superintendência de Inteligência Pedagógica (SUPINPEDF) e pelo Núcleo de Orientação Pedagógica (Nuope) (SEDUC-GO, 2011).
Ofício Circular 002 - GAB SEE	Documento informando os subsecretários da realização da 1ª Semana de Formação Continuada de Professores e convocação dos diretores dos polos EsFor/NTE para capacitação dessa formação em janeiro de 2013 (SEDUC-GO, 2012).
Ofício circular nº 25/2012 Sapi	Chefe do Núcleo de Orientação Pedagógica (Nuop) informa mudança nas funções dos NTE e vínculo ao Nuesf, por dispor de infraestrutura física e tecnológica para as demandas dessa UA (NUOP-SEDUC-GO, 2012a).
Ofício Circular nº 074/2012 Nuop	Reforça o vínculo dos polos EsFor/NTE ao Nuesf e a função desta UD como sendo de apoio às reformas em implementação na rede estadual de educação (NUOP-SEDUC-GO, 2012b).
Ofício Circular nº 105/2012 Nuop	Documento convoca os diretores dos núcleos pedagógicos das subsecretarias e diretores dos polos EsFor/NTE para estarem presentes em um encontro formativo do núcleo (NUOP-SEDUC-GO, 2012c).
Ofício Circular nº 122/2012 Sapi-Nuop	Reforça o vínculo dos EsFor/NTE com a Sapi/Nuop e apresenta novas diretrizes administrativas destas UA (NUOP-SEDUC-GO, 2012d).
Ofício Circular nº 142/2012 Nuef	Apresenta as ações formativas do Nuesf como necessárias ao sucesso da reforma educacional goiana: Pacto Pela Educação, colocando os EsFor/NTE com as funções de suporte logístico e gerencial dessa ação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses documentos mostram como toda a estrutura dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), um dos braços do ProInfo, foi redirecionado para atender às demandas

necessárias ao sucesso dos objetivos do Pacto Pela Educação. Não apenas a estrutura física dos polos, construída a partir de recursos do ProInfo, mas toda a rede e *expertise* dos profissionais dessas unidades administrativas não mais estavam desenvolvendo as políticas (formativas) relacionadas às tecnologias digitais, mas atuando no suporte a demandas outras, como a readequação na rede do trabalho docente a partir do novo currículo estadual, ou a formação de tutores do Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (Pasp). Tal apontamento é realizado, por exemplo, a partir do conteúdo do Ofício Circular nº 105/2012-Nuop, em que um dos objetivos do referido encontro é a construção de estratégias de observação das salas de aula e de ações de melhoria da proficiência e aprovação dos alunos, ações conhecidas como dos profissionais da rede denominados de **tutores pedagógicos** (NUOP-SEDUC-GO, 2012c). Todo esse processo de reestruturação ocorreu nos anos de 2011 e 2012, sendo representado na Figura 18.

Figura 18 – Influência do Programa Pacto Pela Educação na arquitetura institucional relacionada à inserção das TIC na rede estadual de ensino de Goiás.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A implementação de uma política pública está diretamente relacionada com o que foi definido em sua formulação, nas normas que deveriam orientar os coordenadores e implementadores. Para se evitar obstáculos à resolução dos problemas deve haver clareza nas regras que estruturam a implementação, não devendo ocorrer, no projeto, a existência de ambiguidades em seus objetivos e metas, clareza sobre a destinação dos recursos e das responsabilidades das agências e atores envolvidos com o processo (LIMA; D'ASCENZI, 2013). O projeto macro do ProInfo apresenta esses elementos bem definidos, cabendo aos estados e municípios se orientarem para contemplá-los em seus programas de implementação.

De modo oposto ao que se apresentou no parágrafo anterior, observa-se com clareza, na Figura 18, que o contexto reformista concretizado pelo Pacto pela Educação alterou a estrutura político-administrativa que, anteriormente à sua implementação, estava direcionada à realização de políticas públicas de inserção de TIC na rede estadual de ensino de Goiás. Não apenas no aspecto infraestrutural, mas de paralisação e desvio de funções e atividades às quais as estruturas existentes estavam vinculadas. Ações como de formação de professores, integração de recursos digitais aos processos didático-pedagógicos e o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o uso pedagógico de recursos tecnológicos são alguns exemplos.

A reestruturação abordada nesta subseção resultou na criação de uma nova unidade administrativa de nome idêntico, o Núcleo de Tecnologia Educacional (Nute). Como apresentado, essa unidade administrativa (UA) teve sua origem a partir da Getec e pouco sofreu alterações no que se refere às ações então realizadas, como pôde ser notado nos documentos e relatos dos gestores entrevistados, contudo, há de atentar-se para a criação, nesse núcleo, de uma Gerência de Aplicação Tecnológica nas Unidades Escolares (Geatue).

A partir desses documentos, fica claro que a formulação e as implementações das políticas de inserção de tecnologias na rede educacional goiana, anteriormente de responsabilidade da Sued, passam a ser desenvolvidas em diferentes unidades administrativas, naquele contexto pulverizadas entre duas distintas superintendências, a Sapi e a SUPINDEF. Desse modo, ocorreu a descentralização político-administrativa das atividades de formulação e implementação com redirecionamento de estruturas de menor estatura organizacional, com menores recursos tanto de profissionais quanto de infraestrutura. Essa reformulação irá impactar nos processos de formulação e implementação das políticas públicas.

Quanto aos documentos norteadores da gestão, durante esse período, o Plano Estadual de Educação 2008-2017 segue vigente, com seus objetivos e metas devendo orientar as políticas e ações da Seduc-GO. Sem embargo, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás tiveram de ser reelaboradas, devido à sua vigência ser bianual.

Em 2010, outro documento, com novas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, foi elaborado para o biênio 2011/2012 (DO-GO-2011/2012).

Após a leitura desse documento, constatou-se a repetição integral das atribuições, relações e orientações presentes no documento anterior no que se refere ao objeto de estudo desta tese. A única alteração observada entre as duas diretrizes operacionais são as páginas em que são apresentadas as informações já abordadas no tópico anterior, não sendo elas novamente tratadas nesta seção com vistas a evitar repetições desnecessárias ao leitor. Tal constatação mostra-se como uma contradição às alterações ocorridas em consequência da implementação do Pacto Pela Educação, visto que se pode observar, na Figura 18, um impacto na organização administrativa trazida, algo que não dialogaria com as mesmas atribuições presentes na DO-GO anterior.

Outro documento norteador das ações de gestão foi elaborado, o Plano Plurianual do Governo de Goiás para os anos de 2012 a 2015 (PPA-GO-2012-2015). Ressalta-se que ele foi elaborado pela gestão à época, tendo como governador Marconi Ferreira Perillo Junior e Thiago de Mello Peixoto, como secretário de estado da educação.

Implementado pela Lei nº 17.543, de 11 de janeiro de 2012, esse PPA apresenta para a educação goiana cinco programas de ordem macro, cada um com ações definidas para se alcançar os seus objetivos, dentre os quais destacamos: Programa 1013 – Aprender Mais – ações pedagógicas de impacto para a educação básica; Programa 1018 – Escola Referência – melhoria da infraestrutura física, pedagógica e tecnológica; Programa 1138 – Profissional da Educação Qualificado e Valorizado; e Programa 1015 – Reconhecer. Dentre esses, apenas o programa Escola Referência aborda, de algum modo, em suas ações, diretamente as TIC (GOIÁS, 2012a). A seguir, os cinco programas orientadores das ações da Seduc-GO são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Programas da Secretaria de Educação de Goiás, seus objetivos e ações, presentes no Plano Plurianual do governo do estado para o quadriênio 2012-2015.

Programa	Objetivo	Ações	Objetivos
1013 – Programa Aprender Mais – ações pedagógicas de impacto para a educação básica	Garantir a todos os alunos da rede estadual qualidade de ensino, por meio da coordenação das ações que assegurem a universalização do atendimento escolar, com acompanhamento da evolução de desempenho, proporcionando ambiente favorável e o aumento da aprendizagem dos alunos.	Ação 2412 – Elaboração, produção, impressão e publicação de documentos e livros produzidos pela SEE.	Viabilizar a sistematização, a produção e a publicação de documentos, diretrizes, livros e manuais que possibilitem a socialização da produção documental da SEE, advindo dos projetos, programas, ações e vivência de experiências técnicas e pedagógicas educacionais, com o objetivo de garantir o conhecimento, o acompanhamento e a visibilidade das propostas de trabalho e das políticas públicas implantadas e consolidadas, atendendo a demanda de produção na rede estadual de ensino.
		Ação 2064 – Implementação do currículo	Revisar e aprofundar o detalhamento do currículo para os ensinos fundamental e médio e organizá-lo temporalmente até o nível de aulas, construindo materiais de apoio para sua implementação.
1018 – Programa Escola referência – melhoria da infraestrutura física, pedagógica e tecnológica	Contribuir para a melhoria da infraestrutura física, pedagógica e tecnológica, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades, elevando a qualidade do ensino e a prestação de serviços públicos na rede estadual de ensino.	Ação 2459 – Aquisição, instalação, manutenção e suporte de equipamentos mobiliários e tecnológicos da informática destinados às Unidades Jurisdicionadas à SEE.	Adquirir, instalar e efetivar a manutenção e o suporte de equipamentos, mobiliários e Tecnologia da Informação destinados às unidades jurisdicionadas à SEE, garantindo a qualidade, a durabilidade, a adequação às faixas etárias atendidas pela Educação Básica, garantindo a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar, a manutenção do programa de reestruturação e a expansão da melhoria da rede física em prol da qualidade do ensino/aprendizagem.
		Ação 2428 – Aquisição e distribuição de computadores para professores e alunos da rede pública – Projeto amigo.	Melhorar a qualidade do ensino por meio do uso de novas ferramentas tecnológicas, possibilitando a pesquisa pedagógica, didática e técnica, a construção do conhecimento e o contato com as diferentes realidades locais, regionais, nacionais e internacionais, consequentemente, de novas culturas, promovendo, ainda, a inclusão digital e a melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino.
		Ação 2454 – Desenvolvimento e implantação de sistema único de banco de dados e informática integrado aos diversos sistemas gerenciais.	Modernizar os processos gerenciais dos recursos humanos, físicos, financeiros e materiais, buscando a construção de um padrão de qualidade na gestão de pessoas, processos, programas e projetos, com eficiência e eficácia, assim como a agilidade aos serviços ofertados em todos os setores que constituem o sistema estadual de ensino.

(Continua)

(Conclusão)

Programa	Objetivo	Ações	Objetivos
1138 – Programa Profissional da Educação Qualificado e Valorizado	Valorizar e fortalecer os profissionais de educação, estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e promover mudanças na gestão e infraestrutura das unidades educacionais, para que práticas de ensino com alto impacto de aprendizagem sejam adotadas na rede estadual de ensino, de forma a reduzir a desigualdade educacional das escolas goianas e melhorar a pontuação do estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).	Ação 2357 – Criação e implantação da escola de formação dos profissionais da educação	Implantar o Centro de referência para formação dos profissionais da educação, atendendo a todas as áreas do conhecimento que integram e constituem a Educação Básica, com vistas a melhoria da qualificação dos trabalhadores da educação e de seu desempenho docente e técnico educacional.
		Ação 2450 – Formação inicial e continuada, presencial e a distância dos profissionais da SEE nas diversas áreas do conhecimento	Garantir a política de formação inicial e continuada, presencial e a distância dos profissionais da educação nas diversas áreas do conhecimento que constituem e integram a Educação Básica, visando a qualificação e a valorização do trabalhador técnico e docente da rede estadual de ensino.
1015 – Programa Reconhecer	Valorizar, fortalecer e dar visibilidade ao trabalho docente na rede estadual de ensino. Estabelecer política de formação continuada, a fim de promover, valorizar e qualificar o trabalho pedagógico dos docentes, fortalecendo a classe e, consequentemente, elevando os índices de desempenho dos estudantes da rede.	Ação 2320 – Aprimoramento do sistema de avaliação dos profissionais da educação	Implementar e consolidar o sistema de avaliação dos profissionais da educação pautado nas avaliações internas e externas do desempenho dos estudantes da rede estadual, nos níveis de eficiência e eficácia do desempenho profissional dos trabalhadores da educação, e no nível de satisfação da comunidade escolar, tendo como meta a melhoria dos serviços prestados pelas unidades escolares integrantes do sistema estadual de educação.
		Ação 2346 – Fortalecimento da carreira e adoção do sistema de bônus por desempenho	Valorizar o trabalho docente e construir uma carreira atraente para as linhas pedagógica, de liderança e de gestão, utilizando a bonificação por desempenho para reconhecer os bons profissionais, fortalecendo a classe dos trabalhadores da educação, buscando elevar os índices de desempenho da rede por meio do melhor desempenho dos estudantes das escolas estaduais e na melhoria das condições de trabalho e remuneração.
		Ação 2041 – Prêmio de excelência	Criar cultura de alto desempenho através do reconhecimento e premiação dos exemplos de sucesso da rede estadual de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entende-se, a partir de Secchi (2013), que os programas descritos no Quadro 8 são instrumentos do processo de formulação de política pública sendo: os programas Aprender Mais (1013) e Escola Referência (1018) compreendidos como solução técnica destinada a influenciar os implementadores e destinatários a aderirem às ações planejadas, nesse caso com incremento em infraestrutura; o Programa Reconhecer (1015) construído como instrumento de premiação, visando influenciar o comportamento positivo para a adesão dos profissionais da educação às propostas. Nesse cenário, o programa Profissional da Educação Qualificado e Valorizado (1138) menciona o uso da Educação a Distância para a garantia da política de formação continuada dos profissionais da educação (GOIÁS, 2012a). Assim, percebe-se que a EaD está posta como um instrumento, e não como uma modalidade de ensino que poderia ser incluída em diferentes níveis e processos formativos inerentes ao sistema educacional, para além de ser unicamente uma ferramenta para maior alcance de ações de capacitação.

Esses programas estão diretamente relacionados e foram norteadores da Reforma Educacional Goiana: Pacto pela Educação, para as diversas políticas da Seduc-GO a partir de sua implementação. Ao realizar a leitura dos objetivos das ações formuladas para os programas ficam claros os valores e as intenções do que foi elaborado: a implementação de uma política fundamentada na avaliação sistemática dos professores e alunos (ação 2450), automatização e controle do planejamento pedagógico dos docentes e gestão escolar (ações 2320, 2454 e 2459), institucionalização do apostilamento e treinamento de estudantes, e, segundo Barros (2016), acompanhado de uma reestruturação curricular (ações 2412 e 2064), cujo instrumento de implementação dessa política reformista foi a adoção dos Cadernos Educacionais como meio para unificação curricular proposta pelo Pacto pela Educação (ALMEIDA, S. M., 2014).

Especificamente sobre TDIC, apenas a ação 2428 trata o tema de forma explícita. Nesse caso, observa-se o foco na implementação de infraestrutura física dos ambientes escolares com o objetivo de “[...] melhorar a qualidade do ensino por meio do uso de novas ferramentas tecnológicas [...] promovendo ainda, a inclusão digital e a melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino”. Tal ação, denominada de Projeto Amigo, toma como relação unidirecional a melhoria da educação através do aparelhamento tecnológico das unidades escolares, sem haver qualquer menção às fundamentações da formação dos profissionais para o uso dessas ferramentas.

A partir da reformulação realizada pelo então Secretário de Educação Thiago de Melo Peixoto, houve grandes alterações em relação às políticas identificadas na subseção anterior. Documentalmente, ocorreram melhores registros das alterações referentes à organização

administrativa e ao planejamento (PPA e DO-GO). Como apresentado, esses documentos norteadores foram reestruturados e reformulados para contemplar os objetivos da reforma educacional materializada na política **Pacto pela Educação**.

Com a reestruturação apresentada no início desta subseção e na Figura 17, desde abril de 2011 existe, na Seduc-GO, o Nute com a Geatue e suas diversas supervisões (Figura 22). Nesse mesmo ano, através da Resolução CEE/CLN nº 25, é aprovada a oferta pelos NTEs de três cursos, sob a coordenação dessa gerência, sendo eles Introdução à Educação Digital (40h); Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC (100h) e Elaboração de projetos (40h) (CEE-GO, 2011). Cursos remanescentes do Programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, implementados pela agora extinta COEDi e que apenas nesse programa totalizavam 14 cursos de formação continuada.

Quanto à formação, em relatório datado de 2014 e apresentado pelo Núcleo de Tecnologia de Monte Alegre de Goiás¹⁵ são apresentadas diferentes ações de formação, como mostrado no Quadro 9 (ESFOR/NTE-[MONTE ALEGRE DE GOIÁS], 2014). A partir da leitura desse quadro é possível notar alterações acerca do formato e da temática das formações ofertadas pelos antigos NTE, nesse período denominados **Polos da Escola de Formação**. Foram mantidos cursos ofertados por intermédio do ProInfo, mas com a inserção de outros que não se relacionavam com o identificado enquanto premissa das políticas anteriores, ou relacionados com a política nacional de tecnologia educacional.

Quadro 9 – Cursos e oficinas ofertados pelo polo da EsFor/NTE de Monte Alegre de Goiás entre os anos de 2012 e 2014.

Curso	Ano	Oficina
<ul style="list-style-type: none"> • Profucionário III • Aluno integrado • Elaboração de Projetos • Utilização de ferramentas da internet em sala de aula • Introdução a educação digital • Faces da Geometria 	2012	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Linux • Oficina de Matemática • Oficina de Língua portuguesa

(Continua)

¹⁵ Nos documentos encontrados só havia esse relatório. Não há como identificar se apenas este NTE realizou a confecção de tal documento ou se os relatórios dos demais foram perdidos.

(Conclusão)

Curso	Ano	Oficina
<ul style="list-style-type: none"> • Aluno integrado • Faces da Geometria • Formação pela Escola: Fundeb • Formação pela Escola: competências básicas • 1ª, 2ª, 3ª e 4ª semanas de formação de professores • Elaboração de Projetos • Introdução a educação digital 	2013	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrevendo o futuro • Orientação para ensino da EJA • Utilização do projetor multimídia • Planejamento e currículo referência • Didática e estratégia de aprendizagem • Explorando o projetor multimídia • Conferência municipal de educação • Projeto crescer juntos • Os quatro elementos: água, terra, ar e fogo • Encontro anual dos funcionários da Celg • Encontro dos idosos • Dinamizadores de informática
<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de estudo "somando ideias" • Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC • Introdução à educação digital 	2014	<ul style="list-style-type: none"> • Uso pedagógico do tablet educacional • Oficina cartográfica • Palestra DST e gravidez na adolescência • Palestra sobre o Bully • Palestra consciência negra

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse quadro existem duas importantes constatações: uma se refere à quantidade e diversidade temática das oficinas ministradas, inclusive com eventos que não possuem relação alguma com políticas de inserção de TIC ou mesmo com a área educacional, como, por exemplo, o encontro de idosos e o encontro anual de servidores da Companhia Energética de Goiás (Celg), indicados contraditoriamente como oficinas ofertadas por aquele polo da escola de formação. A outra constatação é a confirmação da realização de formações, ou acompanhamento, por parte do NTE, das **Semanas de Formação de Professores**, com o primeiro evento tendo sido realizado em janeiro de 2013. Tais formações constituem a política reformista desse período que, no caso específico dos NTE, foi iniciada em 2012, delegando a essa unidade administrativa atribuições determinadas pelo Núcleo de Orientação Pedagógica (Nuop).

Da pesquisa de campo emergiram quatro documentos relacionados a essa proposta formativa, que, fazendo uso da estrutura administrativa antes destinada às políticas formativas relacionadas ao uso pedagógico das TIC na perspectiva do ProInfo, passaram a atender aos objetivos do Pacto pela Educação.

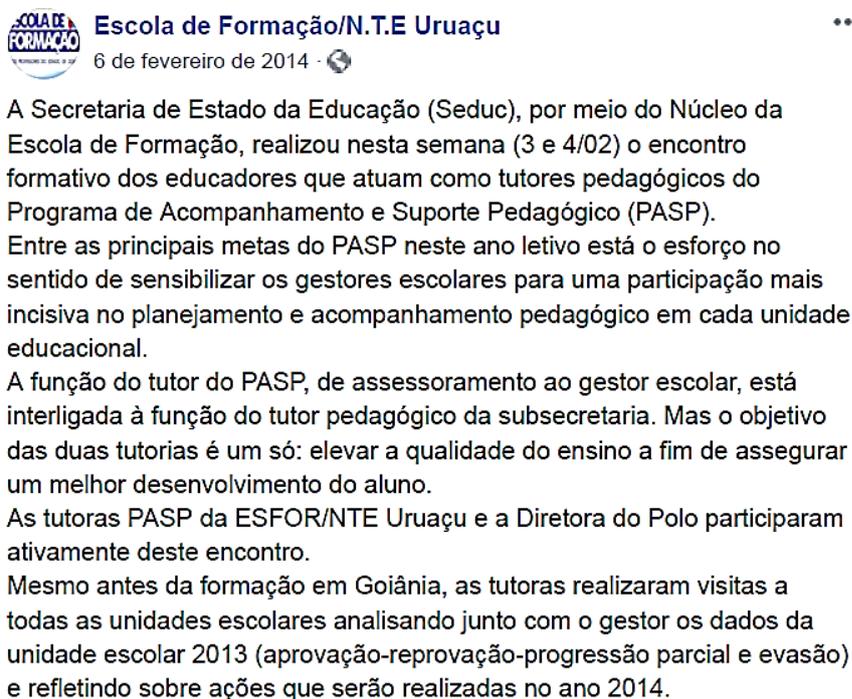
Sobre essas novas atribuições dos NTE e, conseqüentemente, dos servidores que ali atuavam, o Ofício Circular nº 25/2012-Sapi/Nuop delega aos polos da EsFor/NTE¹⁶ a função de efetivar o desenvolvimento descentralizado de capacitações do Nuop (NUOP-SEDUC-GO, 2012a). Seguindo com a implementação das reformas, o Ofício Circular nº 105/2012-

¹⁶ Utilizada para indicar que o desvio funcional implementado nas unidades administrativas NTE, estrutura oriunda do ProInfo.

Sapi/Nuop convoca os diretores dos polos da EsFor/NTE para participarem de formação específica, visando “construir estratégias de observação da sala de aula e ações de melhoria da proficiência e aprovação dos alunos” vinculados à Gerência de Tutoria Pedagógica (NUOP-SEDUC-GO, 2012c, p. 1). Tal movimento é arrematado por meio do Ofício Circular nº 0002/2012-GAB/SEE, que convoca os diretores de polos da EsFor/NTE para capacitação do **Projeto Formativo – Semana de Formação Continuada de Professores**, e do Ofício Circular nº 142/2012-Nuef, que vincula essa ação diretamente à **Reforma Educacional Goiana: Pacto pela Educação** através da implementação do projeto formativo em questão (SEDUC-GO, 2012).

Alinhado a essa reforma, os NTE ainda foram corresponsáveis pelo Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (Pasp), que implementou, na rede estadual de ensino de Goiás, a função do tutor pedagógico (Figura 19).

Figura 19 – Publicação apresentada no perfil do polo da EsFor/NTE Uruaçu sobre a formação para atuação de tutores no Pasp.



Escola de Formação/N.T.E Uruaçu 6 de fevereiro de 2014 · 🌐

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio do Núcleo da Escola de Formação, realizou nesta semana (3 e 4/02) o encontro formativo dos educadores que atuam como tutores pedagógicos do Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (PASP).

Entre as principais metas do PASP neste ano letivo está o esforço no sentido de sensibilizar os gestores escolares para uma participação mais incisiva no planejamento e acompanhamento pedagógico em cada unidade educacional.

A função do tutor do PASP, de assessoramento ao gestor escolar, está interligada à função do tutor pedagógico da subsecretaria. Mas o objetivo das duas tutorias é um só: elevar a qualidade do ensino a fim de assegurar um melhor desenvolvimento do aluno.

As tutoras PASP da ESFOR/NTE Uruaçu e a Diretora do Polo participaram ativamente deste encontro.

Mesmo antes da formação em Goiânia, as tutoras realizaram visitas a todas as unidades escolares analisando junto com o gestor os dados da unidade escolar 2013 (aprovação-reprovação-progressão parcial e evasão) e refletindo sobre ações que serão realizadas no ano 2014.

Fonte: Reprodução de redes sociais, EsFor/NTE Uruaçu (2014).

As ações apresentadas nos permitem inferir que o Pacto pela Educação foi uma política implementada em Goiás que impactou as políticas de inserção de tecnologias na rede estadual. Nas seções anteriores foram evidenciadas transformações no que se refere à organização político-administrativa e estrutural dentro da instituição Seduc-GO, assim como

nas diretrizes governamentais. A materialização dessas transformações junto aos implementadores (profissionais dos NTE por exemplo) e destinatários de tais políticas é observada pelos apontamos até aqui realizados nesta subseção.

Contraditoriamente aos desvios de função de unidades administrativas e de seus servidores, foi constatado que, concomitante às atividades reformistas, junto ao MEC, o ProInfo seguia ativo em Goiás. Tal afirmação se dá a partir das informações presentes no Ofício nº 121/2013/DCE/SEB/MEC. Nesse documento, a Diretoria de Formulação e Conteúdos Educacionais do MEC solicita a indicação, pela Seduc-GO, de um profissional para a função de coordenador estadual do ProInfo Integrado, informando, além das atribuições do cargo, o valor de R\$ 596.700,00 (quinhentos e noventa e seis mil e setecentos reais) destinados ao pagamento de bolsas a tutores dos cursos que seriam oferecidos pelo programa, assim como a oferta, a partir de agosto do mesmo ano, de um curso de especialização denominado Educação Digital (DEC-SEB-MEC, 2013). Esse curso seria destinado a formadores dos NTE¹⁷ e professores da rede pública.¹⁸ Em resposta a tal solicitação é indicado ao cargo de coordenador estadual do ProInfo Integrado o gestor da Gerência de Aplicação Tecnológica nas Unidade Escolares (Geatue).

Relatórios do ano de 2014 (Ofício nº 002/2014-Geatue) da coordenação estadual do ProInfo Integrado evidenciam que estavam sendo ofertadas as formações previstas pelo programa, mas não sendo oferecidos, por todos os polos da EsFor/NTE, os cursos: “Introdução à Educação Digital, Elaboração de Projetos, Tecnologias da Informação e Comunicação e, Redes de Aprendizagem” (GEATUE-SEDUC-GO, 2014).

Além das reduzidas, em comparação com a gestão anterior, políticas formativas para uso pedagógico das TIC, podemos inferir que nesse período houve esforços dos gestores dentro da Seduc-GO no que se refere à aquisição de equipamentos e implementação de infraestrutura tecnológica nas unidades escolares. Tal inferência é possível ao se observar dois projetos, sendo eles o Tablet Educacional e o Projeto Amigo. Esse último foi apresentado no Plano Plurianual do governo do estado para o quadriênio 2012-2015 (

¹⁷ A Seduc-GO usava a denominação Polos da Escola de Formação (EsFor). Em documentos do governo federal estes seguiam como NTE.

¹⁸ Os dados levantados na pesquisa, em documentos e nas entrevistas, não possibilitam afirmar a oferta e/ou conclusão desse curso de especialização.

Quadro 8) e previa a aquisição e distribuição de computadores para professores e alunos da rede pública. Já o projeto do Tablet Educacional foi objeto de oficinas realizadas pela EsFor/NTE e no ano de 2012, o Nute, através da Geatue, adquiriu 2.560 (dois mil quinhentos e sessenta) tablets de 10" e 7.774 (sete mil setecentos e setenta e quatro) tablets de 7" por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), processo nº 4.457/2012, sub-ação 4.2.11.20 (SPEE/SECE, 2015), totalizando 10.334 tablets adquiridos. A pesquisa não encontrou, no período em questão, projetos formulados para utilização desses equipamentos.

Em pesquisa realizada no portal YouTube¹⁹ e na rede social Facebook²⁰ foi possível encontrar o perfil do Polo Central da Escola de Formação. Tal pesquisa evidenciou que a rede de polos da EsFor/NTE também foi utilizada para a entrega e formação para uso do Tablet Educacional, bem como formação para uso da Lousa Digital Interativa (MULTIMEIOS GO, 2013a, 2013b; ESFOR/NTE CENTRAL, 2013).

Ainda na rede social Facebook, em publicação²¹ realizada pelo perfil da Seduc-GO no dia 15 de janeiro de 2014, constata-se que foram entregues tablets educacionais a aproximadamente 320 tutores pedagógicos do Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (Pasp). Já o perfil do polo central da EsFor/NTE apresenta, em seu canal do Youtube, dois vídeos-tutoriais²² sobre o equipamento e registro de formação²³ sobre ele, em 13 de agosto de 2013.

Em relação ao Projeto Amigo, suas especificações foram encontradas apenas no Edital de Pregão Eletrônico SRP nº 004/2013, da Seduc-GO, destinado à aquisição de 100.000 (cem mil) netbooks para contemplar 500 unidades escolares (GOIÁS, 2013a). De acordo com esse documento, o processo seria de responsabilidade do gestor à frente do Núcleo de Tecnologia Educacional (Nute). Na caracterização do projeto fica claro se tratar de um projeto baseado no conceito Um Computador por Aluno, “permitindo que os alunos aprendam em ritmos diferentes, sem perturbar os seus pares [...]” (GOIÁS, 2013a, p. 23). No que tange aos objetivos, teria como meta “proporcionar aos alunos o domínio de Habilidades do Século 21,

¹⁹ Conta do canal no Youtube pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/channel/UC3i4cTIWzjwoKT5ejgjaTUg>.

²⁰ Conta na rede social Facebook pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/Escola-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Professores-do-Estado-de-Goi%C3%A1s-NTE-NUOP-122506821185297/>.

²¹ A publicação pode ser acessada pelo link: <https://bit.ly/38qD6sL>.

²² Link de acesso ao vídeo tutorial de desbloqueio do Tablet Educacional em <https://www.youtube.com/watch?v=eZlwyITHm3I&t=22s>. Link de acesso ao vídeo-tutorial de capacitação para uso do Tablet Educacional disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eFOxq-yYACw&t=274s>.

²³ A publicação pode ser acessada pelo link: <https://www.facebook.com/122506821185297/photos/a.362029723899671/362029780566332/?type=3&theater>.

conforme definido pela UNESCO [...]” (GOIÁS, 2013b, p. 24). De modo geral, o Projeto Amigo destinava-se à implementação de salas de aula

[...] modernizadas por um conjunto de dispositivos computacionais constituída por dispositivos assemelhados (Servidor Educacional, Netbook Educacional dos alunos e Notebook dos professores) que trabalham conectados simultaneamente ao ambiente de rede sem fio dentro da instituição de ensino. [...] Sendo adotado o modelo de implementação de um computador por aluno [...]. (SEDUC-GO, 2013, p. 24).

Esse projeto era composto, ao todo, por seis processos licitatórios,²⁴ destinados à aquisição de 100.000 unidades de netbooks educacionais; 3.600 gabinetes para acondicionamento e recarga de laptops; 12.500 notebooks para atender professores; 500 servidores educacionais e 500 licenças de solução de gerenciamento de sala de aula; infraestrutura de rede wireless e elétrica para 500 unidades escolares.

Realizado em outubro, o pregão eletrônico nº 004/2013 teve seu resultado publicado no Diário Oficial de Goiás nº 21.706, de 5 de novembro de 2013, e de três dos demais processos licitatórios supracitados. Segundo as informações apresentadas o fornecimento de 100.000 netbooks foi definido em R\$ 112.700.000,00; os 12.500 notebooks, no valor de R\$ 20.400.000,00; 3.600 gabinetes para acondicionamento e recarga de laptops no valor de R\$ 2.997.500,00; e solução de gerenciamento de sala de aula no valor de R\$ 45.280.046,40 (GOIÁS, 2013b).

Deste projeto, as informações obtidas são insuficientes para confirmar ou não sua implementação, isso em virtude da existência de documentos com divergência quanto a esse aspecto. O Memorando nº 018/2014-Nute, de fevereiro, encaminha para a Gerência de Patrimônio da Seduc-GO uma listagem com 1.100 equipamentos a serem inseridos no sistema de patrimônio, informando os equipamentos serem do modelo ND14 MOBILE e números de série iniciando igualmente com os caracteres 00120a973 (NUTE-SEDUC-GO, 2014a). Em declaração emitida em abril daquele ano, a Gerência de Aplicação Tecnológica nas Unidades Escolares (Geatue) atesta realização de ativação do sistema operacional, instalação e ativação do pacote Office 2013 em 1.075 (um mil e setenta e cinco) notebooks educacionais, marca INNOV, modelo ND14 Mobile, através do Projeto Amigo. Além desse modelo, também o documento de recebimento por um gestor de unidade escolar de um notebook educacional da mesma marca e modelo BR 40117 (NUTE-SEDUC-GO, 2014b). Essas informações nos direcionam a afirmar que o Projeto Amigo foi implementado, mas não há qualquer menção

²⁴ Processos de número: 2013.0000.601.7217; 2013.0000.601.7218; 2013.0000.601.7219; 2013.0000.601.7220 e 2013.0000.601.7221.

desse projeto, ou de projetos paralelos, utilizando os recursos anteriormente descritos nos documentos e entrevistas. Tampouco foi possível constatar se os recursos financeiros previstos foram utilizados para aquisição dos equipamentos descritos. Essas lacunas indicam indefinição acerca dessa política pública no que se refere à sua implementação.

Além disso, foi encontrado o que se pode definir como um instrumento de veto dessa política (SECCHI, 2013). Há, no Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE-GO), relatórios e processos referentes ao edital do Projeto Amigo, especificamente sobre a aquisição dos netbooks destinados aos alunos e notebooks destinados a professores, processos de números²⁵ 201300047002942 e 201300047002939/309-06, respectivamente. Ambos os documentos consideram os processos de aquisição como ilegais e sugerem a adoção de medida cautelar visando a suspensão do certame. Essa sugestão não foi acatada pelo Conselheiro Relator à época, sendo apenas efetivado o adiamento do processo licitatório (TCE/GO, 2019a, 2019b).

Ambos os processos encaminharam para a citação e a pretensão punitiva do gestor à época, mas, devido à legislação atual, as impropriedades apontadas prescreveram por terem decorridos mais de 05 (cinco) anos desde a citação válida do gestor, e mais de 6 anos de tramitação dos autos sem que os demais servidores apontados fossem sequer citados no processo (TCE-GO, 2019a, 2019b). Além desses documentos, em 2016, a Superintendência de Acompanhamento de Programas Institucionais (Sapi), através do Memorando nº 146/2016, informa pelo declínio na aquisição dos netbooks destinados ao Projeto Amigo. Como se pode observar, existem informações controversas sobre o projeto em questão, contudo, pode-se de fato afirmar sobre a sua formulação, sem que haja muitos elementos acerca da implementação ou não dessa política. O contexto torna-se complexo e amplia o que se aponta como indefinição quando aparecem, nas redes sociais do Polo Central da EsFor/NTE, publicações sobre o Programa Escola Digital (Figura 20a e 20b).

²⁵ Ambos os processos podem ser encontrados no endereço eletrônico <https://portal.tce.go.gov.br/consulta-processos>.

Figura 20a e 20b - Entrega de placas à unidade escolar contemplada pelo Programa Escola Digital em 2014.



Fonte: Reprodução de redes sociais, EsFor/NTE Central (2014).

O programa, lançado no dia 13 de junho de 2014, é semelhante ao que foi apresentado sobre o Projeto Amigo, não sendo possível encontrar documentos oficiais acerca do Programa Escola Digital, mas em reportagens de dois *sites* o programa é noticiado com algumas informações. O site Reilly Ranger (disponível em <http://reillyrangel.com.br/>) informou que salas de aula de unidades escolares seriam equipadas com dispositivos para conexão em rede sem fio, netbooks para alunos e notebooks para professores (REILLY RANGEL, 2014). O portal Diário de Goiás complementa as informações afirmando que seriam inicialmente beneficiadas 173 escolas e que os recursos contam com *softwares* de suporte ao professor, permitindo conexão entre seus notebooks e os netbooks dos alunos. Para isso, estaria previsto um investimento de R\$ 200 milhões (MATOS, 2014).

Ambos os programas, Projeto Amigo e Escola Digital, são de grande abrangência no que se refere à implementação de infraestrutura tecnológica nas unidades escolares, mas os dados coletados não nos permitem afirmar se são os mesmos, ou se foram formulados e implementados, total ou parcialmente, sendo mais um elemento de indefinição acerca das atividades de formulação e implementação dessas políticas públicas.

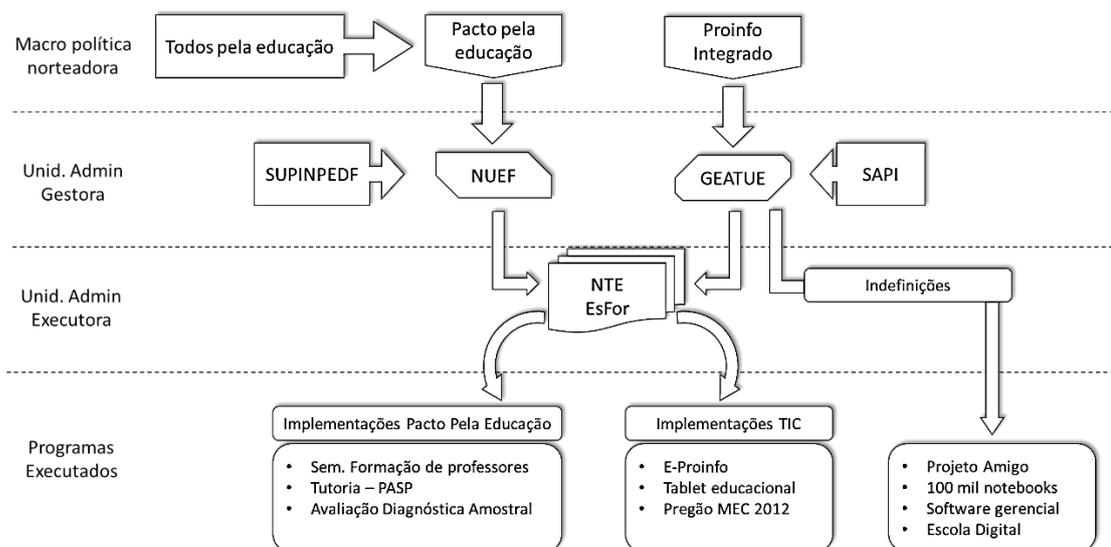
Pelo exposto e pelas reflexões tecidas nesta, e na primeira subseção, foi possível a construção de relações que auxiliam a compreender como o objeto desta pesquisa foi sendo alterado devido às relações políticas e as tomadas de decisão dos gestores à frente da Seduc-GO. Como apresentado, os ex-secretários de educação, Thiago Mello Peixoto e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, são alguns dos atores políticos responsáveis pelo Programa Todos pela Educação em Goiás, que teve, como organização privada, influência na política goiana Pacto pela Educação (ALMEIDA, R. P., 2018; ROSA, 2018).

A partir das reestruturações, apresentadas na Figura 18, das políticas implementadas até o contexto em análise e das relações políticas dos gestores supracitados, podemos afirmar que o Pacto pela Educação foi responsável por uma profunda reestruturação dos diferentes recursos até então existentes na arquitetura institucional anterior à sua implementação. Nesse processo reformista, são utilizados diferentes instrumentos para sua efetivação política (SECCHI, 2013).

Adianta-se que os dados a serem detalhados na próxima subseção fundamentam afirmar que houve a continuidade do que aqui está sendo compreendido como desvio de função das estruturas e dos recursos político-administrativos destinados às políticas de inserção de TIC na Educação, mesmo tendo sido observadas ações do ProInfo sendo desenvolvidas, mas muito aquém do que pode ser constatado em períodos anteriores.

Nesse sentido, foi elaborado um mapa conceitual (Figura 21) para representar tanto as relações administrativas quanto as políticas implementadas no âmbito de tais relações. As atividades observadas e descritas a partir das fontes de dados, assim como o reordenamento administrativo, as diretrizes documentais e as relações inter e interinstitucionais dos atores e burocratas materializam o impacto da doutrina neoliberal, aqui representada pelo movimento Todos pela Educação, nas políticas de inserção de tecnologias na rede estadual de ensino de Goiás, representadas pela unidade administrativa NTE em suas atividades e projetos.

Figura 21 – Relação entre macro políticas, unidades administrativas e políticas implementadas pelos NTE em Goiás entre 2012 e 2015.



O mapa conceitual representa a relação entre diretrizes norteadoras de políticas, estrutura administrativa da instituição e ações até então implementadas naquele contexto, sendo os NTE, e a estrutura anteriormente construída, utilizados como instrumento de uma reforma da educação goiana fundamentada na perspectiva neoliberal (ALMEIDA, R. P., 2018; ROSA, 2018). A adoção da proposta organizativa do Ciclo de Políticas Públicas permite identificar como as atividades do processo contínuo de uma política possuem diversas influências e relações. São contextos que podem ou não ser identificados entre a formulação e a implementação, pois podem ocorrer construções que não chegam a ser efetivadas, fato que dificulta se aproximar da totalidade desses movimentos, visto que muitas propostas formuladas e decididas pelos burocratas podem sofrer, por motivos variados, vetos (HOWLETT; CASHORE, 2014; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; SECCHI, 2013; SOUZA, C., 2007b).

As ações efetivadas (tangíveis aos pesquisadores) se constituem como uma parte, um fragmento histórico-material de uma série de conflitos e arranjos político-administrativos em que objetivos são reconfigurados, determinados recursos e instrumentos políticos são empregados pelos atores interessados. Há de se ressaltar, porém, que formulações não implementadas se configuram como subsídio para se compreender as intencionalidades dos gestores acerca das políticas públicas. Fundamentado nessa compreensão acerca dos instrumentos para análise, a partir do Ciclo de Políticas Públicas, apresentou-se dois projetos que foram formulados, mas não implementados de fato. Esse conjunto de informações evidenciou indefinições, problemas legais quanto ao processo de aquisição e intenção em aumento de infraestrutura tecnológica sem estar associado a um planejamento no que se refere à formação e ao uso pedagógico de tais recursos. Por fim, ao retomar-se as alterações realizadas na arquitetura da organização administrativa da Seduc nesse período e os programas formulados no Plano Plurianual do Governo do Estado, constata-se serem ações e instrumentos destinados à implementação da política reformista Pacto pela Educação. Assim, afirma-se que o estado de Goiás mobilizou, nesse período, diferentes recursos políticos, econômicos e de infraestrutura, que deveriam subsidiar as políticas de inserção de tecnologias em Goiás, para implementação de seu projeto neoliberal de educação.

A próxima seção, como antecipado, versa sobre o contexto em que a professora Raquel Teixeira esteve à frente da Seduc-GO e, utilizando os mesmo elementos (arquitetura institucional, documentos norteadores da gestão e formulações e implementações) abordados nestas duas seções, apresenta-se como ocorreram, na rede de ensino de Goiás, as ações no que se refere às políticas de inserção de TIC nesta rede.

3.3 O contexto das políticas de TIC pós-Pacto pela Educação

Nesse período, iniciado no ano de 2015, o então governador Marconi Ferreira Perillo Júnior é reeleito e nomeia, para o cargo de Secretária de Estado da Educação, a professora Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira, que, juntamente com o secretário anterior, compôs o comitê regional da organização Todos pela Educação. Nesse momento de início da gestão, o desenho da organização administrativa da Seduc-GO não é alterado, continuando a estrutura existente no contexto de implementação do Pacto pela Educação, ocorrendo a primeira reestruturação de seu organograma no ano de 2016. Tal afirmação parte da análise das DO-GO-2016/2017, a qual se constata apresentar a organização administrativa de acordo com a estrutura administrativa definida pelo Decreto nº 7.286, de 8 de abril de 2011, não tendo ocorrido alterações nessa instituição, mesmo com uma distância temporal de cinco anos entre as publicações desses documentos e a troca dos atores que respondiam pela Secretaria de Estado da Educação (GOIÁS, 2011).

As primeiras alterações no organograma foram observadas no ano de 2018, seguidas de duas reformulações em 2019, logo após o novo governador, Ronaldo Caiado, assumir seu mandato. A partir dos organogramas encontrados foi elaborado o Quadro 10, referente às superintendências existentes na Seduc ao longo das gestões analisadas.

Quadro 10 – Quantidade de unidades administrativas no âmbito de superintendência observadas nas diferentes gestões da Seduc-GO entre 2009 e 2019.

Ano	Gestor	Superintendências Executivas	Superintendências de área	Total
2009	Milca Severino	-	6	6
2012	Thiago Peixoto	4	11	15
2016	Raquel Teixeira	4	11	15
2018	Raquel Teixeira	4	15	19
2019/1	Fátima Gavioli	2	10	12
2019/2	Fátima Gavioli	3 ²⁶	14	17

Fonte: Elaborado pelo autor.

No bojo dessas reformulações mais recentes, referente aos NTE, pode se observar, nesse processo, sua desvinculação do Núcleo da Escola de Formação, mas com a manutenção do desvio de suas funções em relação aos objetivos do ProInfo e progressivamente à paralisação das atividades desenvolvidas por essa estrutura. Quanto ao Nute, podemos

²⁶ A nomenclatura apresentada no organograma refere-se à subsecretaria, sendo aqui compreendida, a partir de sua análise, como semelhantes às unidades administrativas anteriormente denominadas de superintendências.

observar sua manutenção na organização administrativa com certa ampliação das atividades desenvolvidas por esta UA no que se refere às políticas de inserção das TDIC na rede (DORPEE-GO-2016/2017).

A afirmação sobre ter se mantido a função de suporte a outras demandas que não as de origem dos NTE é possível a partir das informações presentes no Memorando nº 002/2015, da Superintendência Executiva de Educação, encaminhado para o gestor do núcleo para que proceda à impressão das Avaliações Diagnósticas Amostras (ADA) junto ao serviço gráfico da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SUPEX-SEDUC-GO, 2015). Nesse mesmo ano é elaborado um documento denominado “Planejamento NTE 2015-2018”. A partir dele é possível afirmar que essa unidade administrativa estava vinculada à Sapi, retomando a organização definida no ano de 2011 pelo Decreto nº 7.286, de 8 de abril, que também pode ser observada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (DORPEE-GO) 2016/2017, documento em que são apresentadas as funções e os programas de todas as UA da Seduc-GO (NTE-SAPI-SEDUC-GO, 2018; SEDUC-GO, 2016).

A partir das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, encontradas entre os anos de 2007 e 2017, foi possível a elaboração do Quadro 11, no qual estão as atribuições daquelas unidades administrativas que seriam diretamente responsáveis, na organização administrativa da Seduc-GO, pelas políticas de inserção de TIC na rede pública estadual de ensino goiana.

Quadro 11 – Atribuições apresentadas em diferentes Diretrizes Operacionais da Seduc-GO referente às UAs relacionadas às políticas de inserção de TDIC na rede educacional goiana.

DORPEE	UND. ADM.	ATRIBUIÇÕES
2009 - 2010 e 2011 - 2012	COEDi	[...] responsável pela coordenação pedagógica e orientação metodológica nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e pela implantação das políticas públicas de educação a distância e formação continuada, sendo responsável, também, pelo desenvolvimento dos programas de educação de jovens e adultos, de inclusão, difusão, educação básica (SEDUC-GO, 2009, p. 180).
	NTE	[...] responsável pelo desenvolvimento e disseminação de ações que possibilitem o uso pedagógico e integrado das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), formação de professores, na modalidade presencial e a distância, além de assessorar, acompanhar, monitorar, avaliar, pesquisar e garantir a assistência pedagógica às unidades escolares quanto ao uso pedagógico das TIC, em consonância com os programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação, Ministério da Educação (MEC) e instituições parceiras (SEDUC-GO, 2009, p. 49).

(Continua)

(Conclusão)

DORPEE	UND. ADM.	ATRIBUIÇÕES
2009 - 2010 e 2011 – 2012 (continuação)	Getec	[...] Instalar equipamentos e dar manutenção e assistência técnica que propiciem o pleno funcionamento dos Laboratórios de Informática de todos os programas implantados pela Seduc, de acordo com as demandas das unidades escolares (SEDUC-GO, 2009, p. 49). [...] Construir, administrar e manter em pleno funcionamento a ferramenta tecnológica de suporte à realização da matrícula informatizada. (SEDUC-GO, 2009, p. 103).
2016 - 2017	Nute	[...] gere processos de automação organizacional, disponibilizando a tecnologia da informação de forma harmoniosa, integrada, eficiente e eficaz relativa às necessidades internas de otimização dos processos gerenciais da Seduc, ²⁷ apresentando produtividade e qualidade na concepção e gestão de sistemas informatizados (SEDUC-GO, 2016, p. 117).
	Geatue	É responsável por gerenciar, delegar e acompanhar demandas recebidas em conjunto com suas supervisões, no intuito de propor soluções tecnológicas educacionais às unidades escolares. Garante que o atendimento ao usuário de sistemas e de projetos de tecnologia sejam realizados com qualidade, tanto no que se refere à manutenção de equipamentos quanto à implantação de <i>softwares</i> . Implementa metodologias e administra os diversos meios de comunicação e informação fornecidos pelo Nute, a fim de levar o conhecimento aos usuários dos serviços tecnológicos (SEDUC-GO, 2016, p. 122).
	NTE	[...] é responsável pela oferta de cursos de formação continuada, bem como pelo desenvolvimento e disseminação de ações que possibilitem o uso pedagógico e integrado das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), além da formação de professores na modalidade presencial, semipresencial e a distância. [...] está ligado à Geatue e faz parte da Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais (SEDUC-GO, 2016, p. 130).
	NUED	[...] está sobre a responsabilidade da Superintendência de Inteligência Pedagógica e formação é responsável pela coordenação e gestão dos Programas Federais: Progestão e Formação pela Escola, desenvolvidos por meio de tutoria junto à rede estadual e em parceria com alguns municípios goianos (SEDUC-GO, 2016, p. 116).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fica evidente a relação entre as unidades administrativas pesquisadas e discutidas nesta seção e os questionamentos e objetivos desta tese. As atribuições daquelas UA possibilitam delimitar como sendo estes os ambientes (*policy arenas*) de maior estreitamento com as atividades de formulação e implementação de políticas de inserção de TIC na rede estadual de educação. Dessas estruturas emergem atores com mais influência em relação às tomadas de decisão e às orientações, normas e recursos disponíveis para a coordenação das ações postas em prática. A sistematização e a análise dessas informações auxiliaram no processo de resposta ao problema de pesquisa desta tese.

A manutenção inicial do desenho organizacional é um indício da continuidade das ações realizadas a partir da implementação do Pacto pela Educação. Nesse sentido, pode se dizer de uma (des)continuidade dos objetivos e práticas, aqui materializados na forma como

²⁷ Como apresentado nas páginas iniciais desta tese, adotamos a sigla Seduc ao tratar da Secretaria de Estado de Educação de Goiás por ser assim denominada nos documentos atuais, mas, em alguns trechos, pode ser utilizada a denominação 'Seduc' por assim estar grafada nos documentos da época.

as unidades administrativas estavam organizadas. Desse modo, verificada a manutenção da estrutura administrativa, nos cabe aqui apresentar o que determinam as DO-GO-2016/2017 para as unidades administrativas relacionadas às políticas da Seduc-GO de inserção das TDIC na rede educacional. Foram mantidos o Nute,²⁸ composto por diversas supervisões (Figura 22), a Geatue²⁹ e o NTE³⁰, sendo o Nued³¹ integrado a outra superintendência.

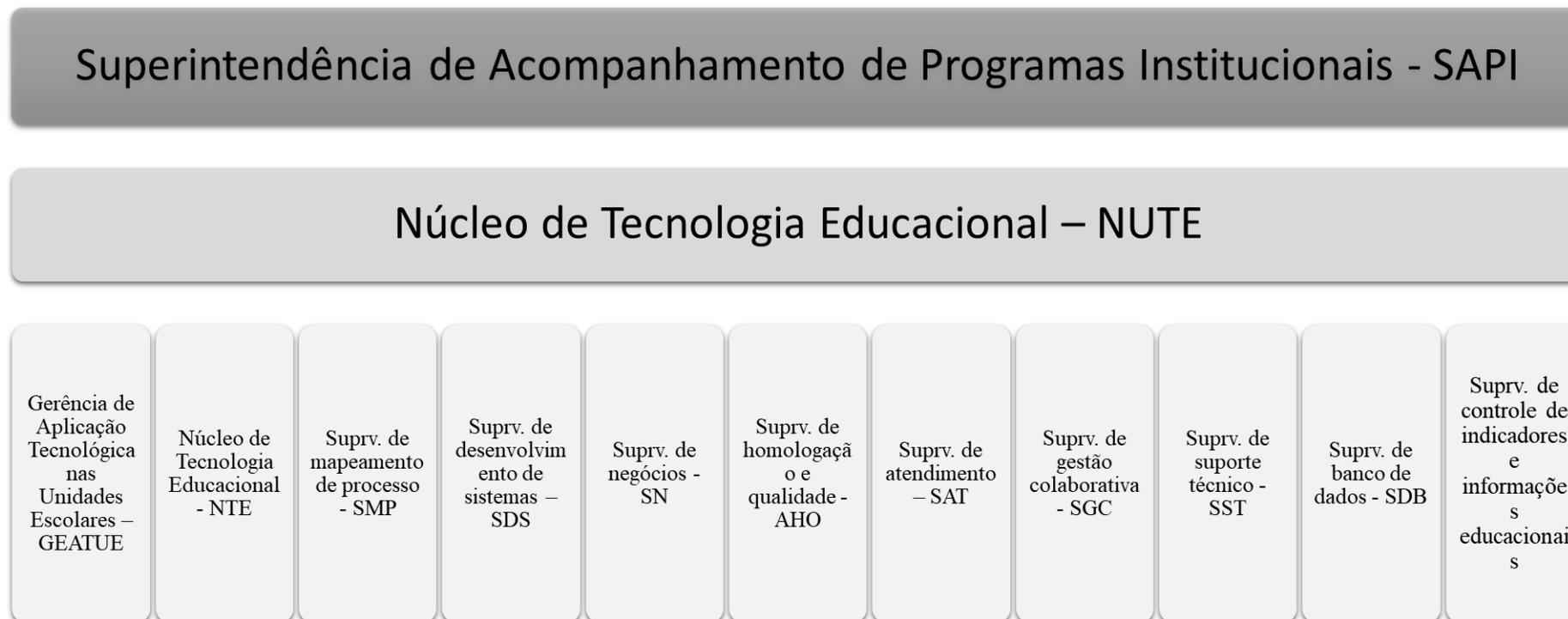
²⁸ Núcleo de Tecnologia Educacional (Nute), vinculado à Sapi.

²⁹ Gerência de Aplicação Tecnológica nas Unidades Escolares (Geatue), vinculada à Sapi.

³⁰ Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), vinculado à Sapi, implementado pelo ProInfo.

³¹ Núcleo de Educação a Distância (Nued), vinculado à SUPINPEDF.

Figura 22 – Organização administrativa do Núcleo de Tecnologia Educacional (Nute) de acordo com as DO-GO-2016/2017.



Fonte: Seduc (2016).

De acordo com as DO-GO-2016/2017, o Nute é responsável por gerenciar os processos de automação organizacional e, para tal, deve-se disponibilizar a tecnologia da informação de forma harmoniosa, integrada, eficiente e eficaz relativa às necessidades internas de otimização, sendo a concepção e gestão de sistemas informatizados também suas atribuições em auxílio aos processos gerenciais da Seduc (SEDUC-GO, 2016).

Complementando as informações sobre essa unidade administrativa, o sujeito de pesquisa GSE-4 nos informa que, além de atender às demandas das unidades escolares, ela atende a outros departamentos, tanto da Secretaria de Educação quanto de outras secretarias, sendo atendidos no que diz respeito à infraestrutura tecnológica e sistemas. Segundo as informações apresentadas pelo sujeito de pesquisa são atendidas as áreas de redes, suporte técnico e desenvolvimento de sistemas.

Vincula-se, de modo geral, à Geatue, de acordo com o gestor GSE-4, o atendimento às unidades escolares, através do NTE e da Supervisão de Atendimento (SAT). Esses departamentos integrariam essa unidade administrativa, o que não pôde ser constatado tanto no organograma de 2012 quanto nas DO-GO-2016/2017, estando as duas unidades administrativas envolvidas com formação, mas com objetivos e formatos diferentes. Ainda sobre as atribuições dessa gerência, o gestor GSE-2 acrescenta, informando que essa UA é responsável, também, pelos treinamentos dos profissionais das UEs para o uso do Sistema de Gestão Educacional (SiGE)³², do Sistema Administrativo e Pedagógico (Siap)³³ e do aplicativo denominado Palma da Mão. Segundo o GSE-2, “além da parte do *software* de gestão, da infraestrutura, nós também estamos responsáveis pela parte de treinamento, que é a equipe do servidor W³⁴ que faz”. Sobre esses *softwares*, o gestor GSE-3 afirma já ter atuado

³² De acordo com o *site* da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, “[é] um Sistema de Gestão Escolar que controla a entrada e saída de alunos na rede, mantém o cadastro de servidores e o vínculo atualizados e representa a principal ferramenta para a matrícula informatizada. Para isso, o sistema armazena informações na ficha do aluno, a movimentação na escola e na rede, a matriz curricular, o cadastro das turmas, documentos e relatórios dos alunos e dos servidores das escolas, cadastro dos programas estaduais, entre outras informações. Os dados são relacionados por ano e por semestre” (SEDUC-GO, 2019). Disponível em <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/tecnologia-oferece-formacao-em-sistemas-de-gestao-da-atividade-escolar-nos-dias-27-e-28/>.

³³ Segundo o *site* da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, “[o] Sistema de Apoio Administrativo e Pedagógico (SIAP) surgiu para atender à necessidade de informatização dos processos escolares, colaborando com o cotidiano escolar de professores, funcionários administrativos e gestores. A principal contribuição que o SIAP trouxe para os professores foi o desenvolvimento do Diário Eletrônico, uma ferramenta que possibilita o cadastro, lançamento e acompanhamento de notas, conteúdos, faltas. Por meio do SIAP, os coordenadores pedagógicos terão como acompanhar o planejamento dos professores e os dados lançados nos diários. Para o professor, o sistema facilita o planejamento por turma, uma vez que o plano anual das disciplinas por série já consta no sistema e o plano de aula de uma mesma série e disciplina poderá ser replicado para outra turma, facilitando assim o seu trabalho” (SEDUC-GO, 2019).

³⁴ Para manter a impessoalidade e a não identificação do servidor citado, optou-se por indicá-lo pela letra “W”.

nos setores de atendimento, de suporte a sistemas e treinamento sobre os sistemas Siap e SiGE, estando, no momento da entrevista, junto ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).

Esses relatos dos gestores corroboram as informações apresentadas nas DO-GO-2016/2017. De acordo com esse documento, a gerência em questão deve receber as demandas oriundas dos trabalhos das supervisões do Nute e “propor soluções tecnológicas educacionais às unidades escolares” (SEDUC-GO, 2016, p. 122). Segundo as atribuições ali determinadas, essa unidade administrativa deveria garantir o atendimento ao usuário dos sistemas e projetos, “tanto no que se refere à manutenção de equipamentos quanto à implantação de *softwares*” (SEDUC-GO, 2016, p. 122).

Sobre os NTE, tanto nas DO-GO-2016/2017 quanto nas informações apresentadas pelo entrevistado GSE-3, fica evidente que são novamente atribuídas a essa unidade administrativa ações relacionadas à formação de professores, ao contrário do que foi constatado na seção anterior quando da implementação da Reforma Educacional Pacto Pela Educação. Segundo o GSE-3, a atuação do NTE Central e seus polos “se refere à formação de professores, envolvendo tecnologias educacionais e inovação no processo de educação”. Nesse sentido, apresentamos os seguintes pontos indicados como proposta pedagógica dos NTE, de acordo com as DO-GO-2016/2017:

Organizar, em parceria com instituições (SEBRAE, Instituições Particulares e Escolas de Informática), seminários e/ou encontros de TIC;
Disponibilizar espaços para práticas de estágios na área de tecnologia e informática educativa;
Disponibilizar o NTE para trabalhos extraclasse dos alunos e orientá-los em suas pesquisas;
Gerenciar os cursos disponibilizados pelo e-Proinfo;
Propor um espaço no calendário escolar destinado às formações oferecidas pelos NTE aos professores. (SEDUC-GO, 2016, p. 132).

Tais ações dependeriam de uma estrutura que não foi observada na leitura e análise dos documentos encontrados e relatos dos entrevistados, em específico do gestor à frente do NTE Central.

Seguindo com a lógica aqui construída, a partir das transformações na estrutura administrativa da Seduc-GO, é preciso tratar do outro “braço” do que anteriormente (contexto anterior ao Pacto pela Educação) constituía a Superintendência de Educação a Distância (Sued). Nesse caso, tratamos do Núcleo de Educação a Distância (Nued), que, nas DO-GO-2016/2017 e no organograma oficial (Figura 17), está incluído na estrutura da Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação (SUPINPEDF), estando como responsável por dois programas federais: o **Progestão** e o **Formação pela Escola**. Sua

atribuição é a implementação de projetos com Educação a Distância, subsidiando a formulação de políticas nessa modalidade de ensino, “compreendendo, especificamente, o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação e os processos de formação decorrentes dessas abordagens” (SEDUC-GO, 2016, p. 116).

Seguindo com a análise dos documentos norteadores desse período, aborda-se o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025 (PEE-GO-2015/2025), instituído através da aprovação da Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Esse documento teve seu processo de elaboração coordenado por uma comissão, composta por representantes de 17 instituições articuladas entre Estado e sociedade civil (GOIÁS, 2015). No que tange às políticas de inserção das TDIC na educação básica goiana, apontamos as seguintes metas e estratégias, que compõem o Anexo I do PEE-GO-2015-2025:

Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.

[...]

Estratégia 2.6) prover as escolas de tecnologias e de materiais didáticos pedagógicos a todos os estudantes da Educação Básica, com especificidade para aquelas que atendam os estudantes da educação especial, das escolas do campo, quilombolas e indígenas, bem como populações itinerantes;

Estratégia 2.16) proporcionar nas escolas oportunidades de apropriação de novas tecnologias da informação e da comunicação, garantindo aos estudantes a circulação por diferentes mídias e a familiarização com a cultura digital dominante no mundo atual. [...]. (GOIÁS, 2015, p. 8)

Meta 4 - Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

[...]

Estratégia 4.6) implementar tecnologias educacionais para a Educação Básica, promovendo práticas pedagógicas inovadoras. [...]. (GOIÁS, 2015, p. 12).

Meta 7- Universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais até o final da vigência deste Plano e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

[...]

Estratégia 7.16) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso à tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimento sobre a matéria, conforme preceitua o Estatuto do Idoso. (GOIÁS, 2015, p. 22-23).

Ao contrastar os dois últimos PEE de Goiás (2008-2015 e 2015-2025), observa-se diferença sobre como as tecnologias são abordadas e inseridas nas metas dessas diretrizes. O primeiro PEE, formulado no contexto de transição abordado na primeira subseção desta seção, possuía um tópico dedicado exclusivamente à Educação a Distância, com sete objetivos e metas, tratando do que se compreende como uma série de ações integradas entre o tripé formação-infraestrutura-uso pedagógico. Para além de uma menor quantidade, no PEE-GO-2015-2025, ao levarmos em conta as quatro estratégias supracitadas, se observa certa generalidade no que foi planejado, sendo duas, as estratégias 2.6 e 4.6 (50%), voltadas para a implementação de infraestrutura tecnológica, percepção igualmente constatada no PPA-GO 2012-2015.

Além da diminuição da relevância e inclusão das TIC de modo quantitativo em estratégias e ações, se pôde identificar, nesse documento, uma visão da existência de relação direta entre a “melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar” e a promoção de “práticas pedagógicas inovadoras”, com a implementação de recursos denominados como “tecnologias educacionais”. Da forma como apresenta tais relações, o documento não tece reflexões sobre a formação de professores para o uso de tais recursos. Assim, o documento considera a implementação de TDIC como uma relação de causa e efeito, com mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e efetivo aprendizado de estudantes da rede, resultando, conseqüentemente, em melhoria da qualidade da educação. Ao se considerar os apontamentos de Peixoto (2015) e Peixoto e Araújo (2012), compreende-se que essa se configura como uma visão positivista e tecnocêntrica acerca da inclusão das TDIC na educação.

A mesma percepção de redução e generalidade percebida no PEE-GO-2015-2025 é indicada no PPA-GO 2012-2015, em seus nos programas 1016 e 1019. Esse documento foi publicado a partir da Lei nº 19.224, de 13 de janeiro de 2016, e traz três grandes eixos de planejamento das políticas públicas estaduais, estando a área da Educação inserida no eixo denominado “Qualidade de vida”, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, pasta com quatro grandes programas e diversas ações, cada um no referido documento (GOIÁS, 2016). A seguir, no Quadro 12, são apresentados programas, ações e objetivos que, direta ou indiretamente, estão relacionados com políticas de inserção de TDIC na rede educacional goiana.

Quadro 12 – Programas da Secretaria de Educação de Goiás, seus objetivos e ações, presentes no Plano Plurianual do governo do estado para o quadriênio 2016/2019.

Programa	Objetivo	Ação	Objetivo
1014 – Programa Aprimoramento e Valorização dos Profissionais da Educação	Proporcionar formação inicial e continuada aos profissionais da educação, com o aprimoramento dos conhecimentos e dos métodos pedagógicos que facilitem e maximizem os resultados positivos do processo de ensino-aprendizagem, buscando excelência e equidade; valorizar a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, garantindo a atualização desse profissional que já atua na escola, buscando, assim, a valorização, a melhoria das condições da carreira e do desenvolvimento profissional.	Ação 2058 – formação inicial e continuada, presencial e a distância dos profissionais da educação	Proporcionar formação inicial e continuada aos profissionais da educação, com o aprimoramento dos conhecimentos e dos métodos pedagógicos que facilitem e maximizem os resultados positivos do processo de ensino-aprendizagem, buscando excelência e equidade.
		Ação 2059 - fortalecimento da carreira e adoção do sistema de bônus por desempenho	Valorizar e estimular o trabalho docente em regência, utilizando a bonificação por desempenho para reconhecer os bons profissionais, fortalecendo a classe dos trabalhadores da educação, buscando elevar os índices de desempenho da rede, por meio do melhor desempenho dos estudantes das escolas estaduais e na melhoria das condições de trabalho e remuneração.
1016 – Programa Excelência e Equidade – Ações para o Desenvolvimento e Melhoria da Educação Básica	Garantir a todos os alunos da rede estadual qualidade de ensino, por meio da sistematização de ações que assegurem a universalização do atendimento escolar, com acompanhamento da evolução de desempenho, proporcionando ambiente saudável e o aumento da aprendizagem dos alunos.	Ação 2067 – desenvolvimento das ações pedagógicas da educação a distância	Viabilizar e otimizar o uso de tecnologias da informação e comunicação por alunos e profissionais da educação básica, em atividades educacionais, na formação continuada e em outras aplicáveis a modalidade de Educação à Distância.
1019 – Programa Melhoria da Infraestrutura Física, Pedagógica e Tecnológica	Contribuir para a melhoria da infraestrutura física, pedagógica e tecnológica, proporcionando um ambiente adequado ao desenvolvimento das atividades, elevando a qualidade do ensino e prestação de serviços públicos na rede estadual.	Ação 2092 – gestão da tecnologia da informação e comunicação da Seduce.	Adquirir/manter equipamentos e recursos tecnológicos de informação e comunicação para as áreas da Seduce e unidades jurisdicionadas. Implementar as ferramentas tecnológicas para otimização da gestão educacional.
		Ação 3020 – escola digital – ambiente tecnológico nas escolas estaduais	Criar e otimizar Ambiente Tecnológico nas escolas estaduais como ferramenta para aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências (alfabetização tecnológica e digital, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e ambiente virtual de aprendizagem). Implantar/implementar na rede estadual de ensino, uma infraestrutura de internet sem fio (wireless) de desempenho adequado para suportar o alto tráfego e um grande volume de conexões simultâneas e equipar as escolas/salas de aula com banda larga para conexões com a internet.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apreciadas aqui as informações do Quadro 17, contata-se similaridade com o que é apresentado na gestão anterior, como ações voltadas à estruturação física de ambientes nas unidades escolares, com a inserção de aparatos tecnológicos apresentados no Quadro 8, lá representado pelo **Projeto Amigo** e, aqui, pelo programa denominado **Escola Digital**. Seguindo essa lógica, apontamos as ações 2067, 2092 e 3020 como os principais norteadores das políticas formuladas e/ou implementadas durante o contexto abordado nesta subseção. Tais constatações nos permitem, inclusive, identificar alinhamento entre o que foi apontado no PEE-GO-2015/2025 e as ações e objetivos para o quadriênio 2016-2019 deste PPA, restando verificar, desse modo, como se dão tais elementos nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017 (DO-GO-2016/2017).

De antemão, destaca-se um fato. As diretrizes anteriores orientavam as ações da Seduc para o biênio 2011/2012; já o documento encontrado para, e inserido nesta fase, foi elaborado e aprovado no ano de 2016. Com isso, há uma lacuna temporal no que se refere a diretrizes operacionais responsáveis por orientar os processos político-administrativos da instituição, assim como as relações inter e interdepartamentais. Com essa lacuna no que se refere ao registro documental, aumenta-se a complexidade em se identificar e analisar como tais relações estariam sendo conduzidas até sua elaboração e implementação, o que pode resultar em falta de coerência e comprometer o processo de coordenação das atividades de formulação e implementação das políticas públicas (SOUZA, C., 2018).

Ao se analisar a implementação, o pesquisador deve ter acesso ao processo que lhe deu origem, aqui representado por essas diretrizes governamentais, para, assim, compreender as normas e lacunas referentes à política. A não existência deste elemento norteador ou a divergência entre as diretrizes anteriormente formuladas resultam em fragilidade no processo, entre as atividades de formulação e de implementação (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2012; LIMA; D'ASCENZI, 2013). Em um contexto com essas lacunas ou desencontros entre atos normativos, desvios no que se refere à definição das demandas, objetivos e ações para alcançá-los são mais facilmente efetivados por gestores, formuladores e implementadores.

Sendo a implementação uma atividade de materialização das ideias e valores tanto de formuladores quanto de implementadores, ou, ainda, uma “[...] consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação” (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 105), pode se inferir que há intencionalidade na manutenção e no reforço daquelas diretrizes, fundamentadas na perspectiva tecnocêntrica acerca da relação

tecnologia-educação, a partir do objetivo de entregar infraestrutura tecnológica dos ambientes de ensino, movimento iniciado durante a gestão do secretário Thiago de Mello Peixoto.

Pelo exposto, é possível afirmar que, como observado no que se refere à organização administrativa da Seduc-GO, também os documentos norteadores DO-GO-2016/2017 e PEE-GO-2015-2025 mantém as perspectivas constituintes do PPA-GO 2012-2015 no que diz respeito às políticas de inserção de TIC na rede pública goiana, reafirmando um entendimento ideal-positivista tecnocêntrico.

Especificamente sobre as ações realizadas, os dados coletados nos apresentam três diferentes cenários sobre as políticas de inserção de TDIC na Seduc-GO, que serão abordados nos próximos parágrafos: 1- sucateamento da infraestrutura das escolas; 2- desmonte e inutilização dos Núcleos de Tecnologia Educacional; 3- terceirização da política de formação dos profissionais da educação.

Sobre o primeiro cenário, em diversos documentos, gestores de UEs comunicam a unidades administrativas da Seduc-GO situações de laboratórios de informática sucateados, insuficiência de equipamentos e baixa qualidade e/ou velocidade da conexão de rede de internet. Tais eventos podem ser observados nos Ofícios nº 726/2015, nº 39/2016 e nº 017/2017, oriundos de distintas unidades escolares, informando problemas de infraestrutura e sucateamento de equipamento; já os Ofícios nº 021/2017 e nº 052/2017 (igualmente de distintas unidades escolares) solicitam melhorias nas redes de internet (UNIDADE ESCOLAR, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2017c).

Internamente, os memorandos nº 3200/2017, nº 3374/2017, nº 3375/2017 e nº 3386/2017, da chefia de gabinete, e o memorando nº 211/2017/SUPEX/GAB-SEF tratam da solicitação de equipamentos para diferentes unidades escolares em alguns municípios goianos (SEDUC-GO, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d; SUPEX-SEDUC-GO, 2017).

Relacionado à infraestrutura, quando questionado especificamente sobre o ProInfo Integrado, o GSE-2 teceu, inicialmente, suas considerações, com foco nos Laboratórios de Informática Educativa (LIE), informando que as últimas unidades de computadores destinadas à implementação dessas estruturas foram recebidas na Seduc-GO no ano de 2012, sendo à época entregues poucos equipamentos, que se constatou serem insuficientes para toda a rede. O GSE-2 informa que:

Então, ele [o ProInfo] entregou poucos laboratórios e por já ter aí seis anos de entrega, a maioria desses equipamentos já ficaram obsoletos, já foram substituídos, de lá para cá nós não tivemos uma outra política prevendo exclusivamente laboratório de informática, então dos laboratórios eles ficaram defasados e eles não foram repostos.

Segundo o sujeito de pesquisa GSE-1, nesse momento o contexto era de certa paralisação na área, sendo que, em sua percepção, o ProInfo estava praticamente “morto”, não havendo políticas específicas direcionadas aos NTE ou a qualquer outro nesse setor, a não ser a manutenção dos Tablets Educacionais entregues pelo governo estadual no ano de 2013. Outro apontamento é que os Laboratórios de Informática Educativa (LIE) estariam deteriorados, praticamente em situação de descarte devido ao “abandono da Política Nacional neste aspecto” (GSE-2). Mesmo a entrega dos Tablets Educacionais, segundo o GSE-4, não foi suficiente para renovar a infraestrutura de TIC nas unidades escolares, até por terem se passado oito anos desde a entrega e, em sua avaliação, ter havido um processo de desuso acelerado.

Sobre os Tablets Educacionais, o GSE-2 traça duas observações:

Dias atrás a gente ainda pedia para que a unidade escolar que não tivesse mais em uso os tablets, fizessem a devolução. A gente tentou usar ele recentemente, mas viu que por ser um hardware de 2012, estava bem ultrapassado.

Tentamos parceria com a Positivo, com a CCE, que são os fabricantes, para poder ver se a gente atualizava o software, inclusive para usar o Palma da Mão. Eles não são nem compatíveis. É que o kernel dele é muito desatualizado, não conseguimos.

As duas observações apresentadas pelo GSE-2 mostram que, na rede estadual de educação, o que se tem são equipamentos defasados e que não dão suporte aos profissionais com interesse em utilizá-los em suas práticas cotidianas, sejam elas de docência, sejam de gestão e planejamento, não sendo possível com os Tablets Educacionais, mesmo através das empresas responsáveis pela produção e entrega, a atualização dos equipamentos. Ainda sobre os Tablets Educacionais, o que ocorre, segundo o GSE-2, é a devolução desses recursos por parte da gestão escolar, inclusive de equipamentos que nunca foram sequer retirados da embalagem de entrega e outros sem terem sido desbloqueados.

Objetivando resolver essa situação, o departamento então organizou uma ação conjunta para que as unidades escolares tivessem condições menos burocráticas para a devolução desses tablets. Assim, foram realizadas as seguintes ações: a- a Gerência de Tecnologia da Informação (Getei) elaborou um laudo técnico condenando o equipamento; b- desobrigação da escola em devolver os tablets diretamente para a Getei; c- permissão para que a unidade escolar possa se desfazer do equipamento do modo que lhe for mais viável, inclusive via doação (GETEI-SEDUC-GO, 2017). Tais ações estão explicitadas pelas seguintes falas do GSE-2:

[...] Então nós fizemos um laudo técnico e repassamos para o patrimônio... ele está inservível, tanto para escola quanto para educação. [...] a gente desobrigou a escola de devolver esse tablet pra Getei. Então uma escola mesmo já pode fazer a doação, ela já pode fazer o desfeto do equipamento com esse laudo.

Foram encontrados cinco ofícios (números 04/2017, 13/2017, 084/2017, 130/2017 e 74/2018), remetidos por diferentes unidades escolares, formalizado a devolução desses equipamentos para a Seduc-GO, entre 2017 e 2018, totalizando 104 (cento e quatro) unidades devolvidas. Para o gestor GSE-4, os programas vinculados ao ProInfo foram sendo “eliminados”, como a devolução pelos docentes dos Tablets Educacionais e o sucateamento dos computadores dos Laboratórios de Informática Educativa (LIE) (UNIDADE ESCOLAR, 2017d, 2017e, 2017f, 2017g, 2018).

O cenário evidenciado confirma que os tablets educacionais não foram recursos capazes de auxiliar os profissionais a que se destinariam em suas atividades didático-pedagógicas. Essa constatação foi realizada a partir da fala dos gestores, evidenciando que já em sua configuração de *hardware* e *software* esses equipamentos não possuíam capacidade para o desenvolvimento de atividades planejadas pelos docentes. Por conseguinte, assim que lhes foi dada a oportunidade, os gestores das unidades escolares se organizaram para realizar sua devolução.

Draibe (2001) indica que ações incrementais podem ser utilizadas pelos atores políticos para implementação das políticas públicas, nesse caso específico, na inserção dos Tablets Educacionais não foram observadas tais ações incrementais. Houve apenas, como evidenciado na subseção anterior, oficinas treinando os docentes da rede a desbloquear tais dispositivos, sem haver algum projeto de formativo para seu uso pedagógico. Como resultado, os dispositivos foram colocados em desuso, tanto por questões técnicas quanto pela falta de objetivos educacionais por parte da instituição.

Nesse contexto de certo retorno das ações dos NTE, o GSE-1, estando à frente do Nute, buscou reestruturar a equipe do departamento e dos NTE no estado. Sem embargo, no caso específico dos NTE, houve outra dificuldade: trata-se de um reordenamento (extraoficial) que transferiu o gerenciamento dos polos do NTE para a estrutura administrativa das então denominadas subsecretarias regionais, atuais Coordenações Regionais de Educação (CRE). De acordo com o gestor, tal situação resultou no fechamento de alguns NTE e na inviabilidade de se desenvolver ações maiores pelas instituições remanescentes em razão, inclusive, da diminuição do quadro de servidores.

Esse contexto não se configura como algo pontual, sendo a mesma situação confirmada pelo teor do Memorando nº 004/2017, enviado pelo gestor do polo do NTE do município de Quirinópolis. Nessa comunicação, ele informa ao gestor do NTE Central que o polo estava com sua infraestrutura instalada provisoriamente nas dependências de uma unidade escolar, mas que a gestão da UE estaria solicitando a retirada de toda a estrutura do prédio escolar ou que se cedesse a UE exclusividade no uso dos recursos pertencentes ao NTE, inviabilizando possíveis atendimentos a demandas externas (NTE-QUIRINÓPOLIS, 2017).

A fala do gestor GSE-3 define bem o contexto sobre os NTE:

Os atendimentos são bem limitados, justamente por não ter verba, não ter carro. Eles dependem do carro da Crece, que vai na escola e às vezes o carro já está cheio. Por ter verba e não ter tido investimento em alguns equipamentos, os de laboratórios de informática do NTEs ficaram sucateados, não tem como utilizar. Outros perderam os espaços que eles tinham quando passou os NTE para Crece e falou que seriam fechados. Algumas coordenações pegaram os equipamentos dos NTEs e deram para as escolas.

O sujeito de pesquisa GSE-2 também fez uma avaliação sobre a situação dos NTE na rede estadual de educação no que se refere à arquitetura institucional da Seduc-GO. Segundo seu relato, essa instituição, por volta do ano de 2011, passou a se reportar diretamente às Coordenações Regionais de Educação (CRE). Tal situação levou a certo abandono de suas funções originais quando do lançamento e da implementação do ProInfo e do ProInfo Integrado. Esses departamentos teriam passado a auxiliar administrativamente as CRE. Assim, os NTEs não são considerados, pelo gestor, como colaboradores no processo de formulação e implementação políticas de inserção de TDIC na Seduc-GO.

Essas informações evidenciam os dois cenários apontados em parágrafos anteriores, o sucateamento da infraestrutura implementada nas unidades escolares durante o período histórico anterior à implementação da política reformista Pacto pela Educação e o desmonte das unidades administrativas NTE a partir de sua implementação, seguido de sua inutilização no contexto abordado por essa subseção. Tal afirmação sobre a progressiva desativação dos NTE é confirmada pela Portaria nº 1.077/2019 – Seduc, em que a então Secretária de Educação, sra. Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira, resolve:

- I - DETERMINAR a paralisação das atividades nos atuais Núcleos de Tecnologia Educacional - NTEs da Rede Estadual de Ensino.
- II - ESTABELEECER que as atividades dos NTEs passarão a ser desempenhadas nas Coordenações Regionais de Educação - CREs, sendo implantado 01 (um) Núcleo de

Tecnologia Educacional Central, localizado na cidade de Goiânia, o qual funcionará no prédio do NTE e mais 09 (nove) NTEs [...].

III - DETERMINAR que os NTEs funcionarão na sede da Coordenação Regional de Educação - CRE, com o quadro de pessoal formado por 02 (dois) Professores Mediadores em Tecnologia Educacional e Inovação. (GOIÁS, 2019).

Ao serem questionados sobre os programas formulados e implementados durante o período de sua atuação profissional na Seduc-GO, os gestores apresentaram similaridade informativa sobre o que foi realizado. Pode-se constatar que os gestores GSE-1, GSE-2, GSE-3 e GSE-4 percebem os sistemas **SiGE** e **Siap**, o aplicativo denominado **Palma da Mão**, e o portal **Aprender Mais Inovação** como políticas ativas na secretaria e que têm como objetivo a inserção de tecnologias digitais na rede estadual de ensino de Goiás. Como será mostrado nas próximas páginas, estes são programas de relevância para os sujeitos pesquisados e cada um aponta elementos diferentes para justificar essa importância.

Ao responder sobre quais elementos foram levados em consideração ao se elaborar os programas de inserção de TIC, o gestor GSE-2 afirma que o SiGE é o carro-chefe do departamento, sendo a gestão o elemento norteador para seu desenvolvimento, ou a “necessária modernização do processo de gestão escolar”. Dito isso, o gestor não apresenta outros elementos que, por ele, tenham sido levados em consideração ao se elaborar os programas de inserção de TDIC.

Semelhante ao informado pelo gestor GSE-2, o gestor GSE-4 igualmente indica os sistemas Siap e SiGE como os carros-chefes para a área de gestão. O gestor complementa apresentando uma reflexão sobre essa indicação. Segundo o gestor GSE-4, o Siap potencializa o trabalho do professor ao reduzir o tempo que utiliza para preenchimento de planos de aula nos formatos de “cadernos”. De acordo com o entrevistado: “Você pensa assim: ‘ah, o diário e tal, se gastou tantos minutos de uma aula, desenvolvimento de uma aula com diário’. E se você pegar quantos minutos no mês, no semestre você vai ver o tanto que foi consumido com algumas questões”.

Nesse sentido, o gestor atribui o uso mais eficiente do tempo de preenchimento de documentos como sendo algo que irá impactar no trabalho do professor, pois, de acordo com sua avaliação, “com um planejamento mais rápido, mais ágil, e tudo mais, assim o professor foca naquilo que é pedagógico, naquilo que é dele”.

Algo importante comentado pelo GSE-2 é o recebimento de uma bonificação, pelos professores da rede, diretamente vinculada ao preenchimento e à manutenção do Sistema Administrativo e Pedagógico (Siap). Em suas palavras:

Veio a questão financeira, que é a bonificação que o professor recebe. Então para isso ele tem que estar com o Siap atualizado, ele tem que tá com todas as informações do SiGE atualizadas. Então de um tempo para cá, quando amarrou essa questão financeira ao *software*, aí a gente teve muito pedido [de treinamento sobre o software].

Outro dado que reforça a relevância desses dois *softwares* para os gestores refere-se à aquisição de equipamentos. A respeito de programas formulados e implementados, o gestor GSE-4 afirma “que, enquanto eu estava na gerência, foi formulada uma ação em que a gente queria equipar a parte administrativa e pedagógica, com computadores, equipamentos”. Tal programa foi comentado pelos gestores GSE-1 e GSE-2 e destinou-se à aquisição de 7.500 computadores de mesa, a serem distribuídos entre as unidades escolares da rede estadual, sendo essa ação entendida, por ambos, como uma política formulada e implementada nesse período.

Ao comentar sobre essa aquisição desses novos computadores, o gestor GSE-2 reafirma que os programas Siap, SiGE e Palma da Mão foram os principais motivadores desse processo. Isso em virtude de algumas ações exigidas pela Secretaria terem de ser cumpridas pela unidade escolar, tais como a atualização semanal do cardápio da merenda escolar e o fato de o professor ter de manter o Siap atualizado em virtude de sua vinculação com o programa de bonificação³⁵ que a rede aplica aos docentes.

Semelhante ao gestor GSE-2, o gestor GSE-4 relaciona a aquisição de equipamentos aos sistemas SiGE e Siap pois “a utilização do SiGE, do Siap, necessita desse equipamento ali para poder se trabalhar para gerir isso com qualidade”. Ao citar esses dois sistemas de gestão, o entrevistado inclui o aplicativo **Palma da Mão** como tendo sido formulado e implementado durante sua atuação no departamento. Concretizando sua avaliação, o gestor GSE-4 insere o portal **Aprender Mais Inovação**, vinculado ao programa Escola Digital, como tendo sido formulado e implementado durante sua atuação nessa unidade administrativa.

A aquisição dos equipamentos para as escolas é indicada pelos entrevistados no âmbito da realização de atividades vinculadas a processos gerenciais, voltados para a alimentação de sistemas de acompanhamento pela instituição. Tal modo de destinação não estaria restrito aos servidores responsáveis pela gestão administrativa da UE, mas incluía os docentes, que devem alimentar esses sistemas gerenciais. Percebe-se, nas falas dos

³⁵ O gestor refere-se ao Programa Reconhecer, ou Bônus de Incentivo e Estímulo à Regência, que, de acordo com seu documento norteador, tem como objetivo assegurar a assiduidade e o comprometimento do professor efetivo em sala de aula e do coordenador das atividades pedagógicas, melhorando a qualidade do ensino-aprendizagem. Documento referência disponível em: <https://portaleduca.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/Reconhecer-Orienta%C3%A7%C3%B5es-Lan%C3%A7amento-dos-dados-Intranet-SIAP.pdf>.

entrevistados, a objetivação na gestão e no acompanhamento dos processos que ocorrem nas unidades escolares, com valorização à agilidade e eficiência de tramitações burocráticas. Além desses apontamentos, há a relação direta dessas atividades com o instrumento de bonificação implementado pelo programa Pacto pela Educação.

Seguindo com esses sistemas, de acordo com o gestor GSE-2, o “Palma da Mão” é um aplicativo como outro qualquer destinado a telefones móveis, cujo objetivo é que pais e alunos possam realizar o acompanhamento escolar de modo mais contínuo e direto. O recurso possibilitaria acesso a informações como aproveitamento, frequência escolar, comunicação enviada pelos docentes e entre alunos, professores e gestão (escolar e da secretaria). De acordo com o GSE-2, mas sem apresentar dados, houve grande procura pela utilização desse aplicativo por parte dos pais.³⁶ Sobre esse aplicativo para telefone móvel, o gestor GSE-1 apresenta as seguintes características:

E o aluno ali tem acesso às informações dele de nota, de frequência, ele tem um mural de recados, onde ele pode receber alguma informação de alguma atividade, de algum trabalho, de alguma prova, ele tem um quadro de horário dele, ele não precisa ficar pregando aquelas folhas no caderno. Se mudar o horário de aula, o sistema é automático, ele já vê que teve uma mudança, ele vê o calendário do ano todo. [...] Ele tem essa biblioteca de recursos, que não necessariamente pode ser os recursos do Palma da Mão ou da Escola Digital, nossa plataforma. Mas o professor pode compartilhar também um PDF. [...] nós enquanto gestores também podemos compartilhar materiais com os alunos e isso fica muito bacana.

Das políticas indicadas pelos gestores como ativas na Seduc-GO, observa-se que três delas – Siap, SiGE e aplicativo Palma da Mão – configuram-se como sistemas de função administrativa e gerencial. Tal afirmação é possível visto um ser destinado ao planejamento e acompanhamento do professor nas atividades escolares, outro volta-se para a gestão escolar acerca de diversos aspectos – como lotação de professor, alocação de carga horária etc. –, e o terceiro destina-se ao acesso a informações acadêmico-administrativas por alunos e responsáveis legais destes.

A partir do apresentado, afirma-se como um dos apontamos desta subseção que esses *softwares* se destinam ao controle gerencialista das atividades docentes e configuram-se como instrumento da atividade de implementação de política pública, de acordo com Secchi (2013).

Ressalta-se que, na subseção anterior, foi evidenciado que os programas Aprender Mais, Escola Referência e Reconhecer foram, e são, instrumentos de políticas públicas que objetivam influenciar o comportamento positivo para a adesão dos profissionais da educação às propostas. Aqui, temos o reforço de um desses instrumentos através do uso de TIC

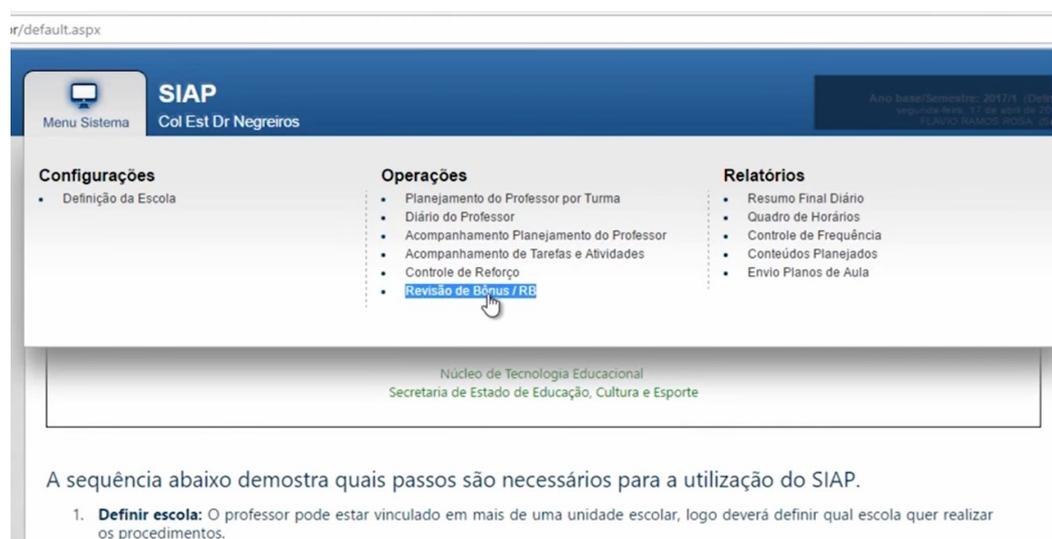
³⁶ Aqui, compreende-se que não somente os pais, mas também os responsáveis legais dos alunos.

(Programa Reconhecer), por meio da relação direta de Siap e SiGE, com o recebimento de bônus por parte dos profissionais da educação, configurando, ainda, a continuidade de ações que foram implementadas pelo Pacto pela Educação.

Tal apontamento é confirmado através de um vídeo tutorial postado em 8 de junho de 2017, no canal “Tutores Online”, denominado “Siap – Revisão de Bônus”,³⁷ e disponível na plataforma YouTube (Figura 23 e

Figura 24), em que se informa a servidores da rede estadual de ensino como solicitar a revisão e o valor de bonificação recebido em determinado período.

Figura 23 – Inserção de demandas do Programa Reconhecer dentro do ambiente do Siap.



Fonte: Canal Tutores Online (reprodução do YouTube).

³⁷ Acesso através do link: <https://youtu.be/HxBvRASyn7c>.

Figura 24 – Elementos relacionados à revisão do bônus pago no âmbito do Programa Reconhecer inseridos no ambiente do Siap.

Fonte: Canal Tutores Online (reprodução do YouTube).

A outra política presente nos relatos dos gestores entrevistados é o portal **Aprender Mais Inovação**, que se relaciona diretamente com a formação continuada dos profissionais da educação e com o trabalho pedagógico dos professores da rede estadual de educação. Relacionado a esse programa, o gestor GSE-2 aponta que há uma escassez de recursos para o desenvolvimento de ações na área de formação continuada, prejudicando esse campo. De acordo com o próprio, o que se tem feito de formação é resultado de parcerias entre as instituições públicas e privadas, trazendo como exemplo o programa Escola Digital,³⁸ denominado, na Seduc-GO, como Aprender Mais Inovação.³⁹ Tal programa foi possível a partir da parceria feita com o Instituto Inspirare, a Telefônica e Natura.

³⁸ O *site* está disponível no endereço <https://escoladigital.org.br/>.

³⁹ O portal está ativo e com acesso através do endereço <https://www.aprendermaisinovacao.go.gov.br/>.

Figura 25 – Portal Aprender Mais Inovação.



Fonte: <https://www.aprendermaisinovacao.go.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

O projeto resume-se a uma escola digital⁴⁰, criada por essas instituições e que oferta uma série de possibilidades formativas para docentes em cursos de áreas variadas, sendo a primeira formação concluída no mês de dezembro do ano de 2018. Segundo o gestor, a Fundação Telefônica possui um “cardápio” para além dos ofertados pelo projeto Escola Digital, inclusive com a oferta de cursos voltados para alunos da rede. De acordo com seu *site*, a plataforma Escola Digital⁴¹ é uma iniciativa do Instituto Natura e da Fundação Telefônica Vivo, tendo o Instituto Inspirare e a Fundação Vanzolini como parceiros técnicos, e, por fim, a Fundação Lemann, como parceiro apoiador.

Segundo a informação apresentada pelo gestor GSE-3, as instituições parceiras são responsáveis pela formação dos multiplicadores/formadores, sendo o estado responsável pelo investimento e replicação dessas formações. As instituições parceiras possuem um projeto base e este é adaptado⁴² pelo estado para sua formulação. De acordo como o gestor, “um deles tinha a parte que era adaptada aqui, com a realidade daqui, e aí tem a parte de formação. Eles formavam o pessoal [multiplicadores] e a gente formava os demais”.

O gestor GSE-1, ao tecer comentários sobre o portal Aprender Mais Inovação, o mostra como uma política formulada e implementada em sua totalidade durante sua atuação junto a Seduc-GO. Complementa informando que o portal possui tanto a função de um

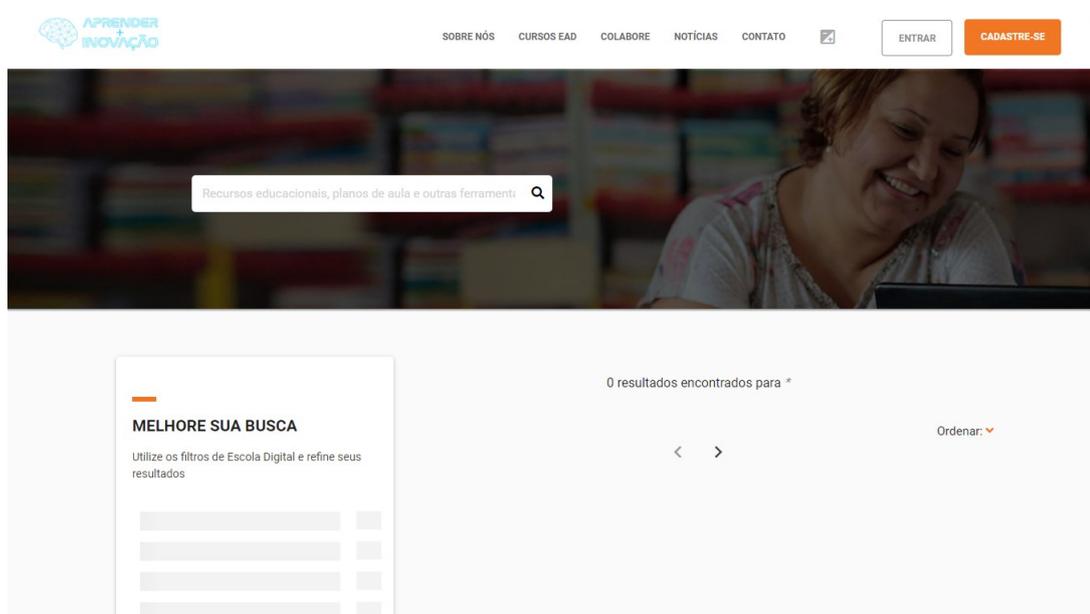
⁴⁰ Para além de ser no formato digital, as formações são oferecidas na modalidade da Educação a Distância.

⁴¹ Disponível em: <https://escoladigital.org.br/pagina/sobre-nos>.

⁴² Tanto o projeto base quando sua adaptação não foram disponibilizados ao pesquisador.

repositório de recursos digitais quanto de ambiente de formação, mesmo não sendo encontrados cursos na plataforma (Figura 26).

Figura 26 – Ambiente com “cardápio” de cursos da Plataforma Aprender Mais Inovação.



Fonte: https://www.aprendermaisinovacao.go.gov.br/busca?q=*%&oda_type=course. Acesso em: 18 fev. 2021.

Em relação a parceiros externos e às atribuições de cada instituição, o gestor GSE-1 informa que cabe aos parceiros a elaboração, a oferta e a manutenção dos cursos de formação, recursos digitais. A contrapartida da secretaria restringe-se à customização de plataformas, curadoria dos recursos que serão destinados às plataformas e a indicação de profissionais que receberão as formações relacionadas aos programas, tanto do grupo Escola Digital quanto da Fundação Telefônica.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação não participou da construção dos cursos destinados aos profissionais da educação deste sistema de ensino e tampouco participa, direta ou indiretamente, da elaboração dos recursos que estão sendo armazenados nesse repositório de recursos destinados ao uso, pelos docentes, em seu trabalho pedagógico.

Com relação a essas parcerias com instituições externas, a Seduc-GO, o gestor GSE-1 cita as empresas Microsoft, Intel e Google com relação a equipamentos, tomando-as como consultoras para que lhes informassem o que de mais moderno poderia atender à rede estadual de educação, sendo essas informações utilizadas para elaborar uma ata para aquisição de equipamentos (citada pelo gestor GSE-2).

Ainda sobre as parcerias externas, o gestor GSE-1 comenta sobre o auxílio do grupo Escola Digital, ocorrendo encontros semestrais para se delinear “políticas de implementação

de tecnologias educacionais”. O gestor finaliza a relação de parceiros incluindo o Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (Bndes) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) como responsáveis por certa assessoria técnica na elaboração das políticas da Seduc-GO no que destina à tecnologia.

O gestor GSE-1 apresenta como sugestão a necessidade de se estabelecer mais parcerias com o “terceiro setor”, visto que elas não acarretam custo para o estado, sendo “um serviço totalmente gratuito em que eles [o terceiro setor] apoiam a secretaria em suas ações”. Para o gestor, existem muitas restrições no meio acadêmico e dentro das instituições públicas em se firmar parcerias com o que ele denomina de terceiro setor, considerado por essas instituições como terceirização da educação. Em sua visão, a relação deve ocorrer

[...] de forma a aproveitar esse apoio, sem deixar que o terceiro setor dite as regras. Você traz como apoio, e não como um norteador. Eles têm que ser apoio, se isso for bem-feito, você consegue fazer grandes coisas. Não faz sentido eu pagar por uma coisa que o terceiro me traz de forma gratuita. Isso é aproveitamento de recurso. Eu consigo fazer investimento em uma outra coisa. Se eu tivesse que pagar por uma plataforma de recursos digitais, eu não ia ter dinheiro para comprar equipamento.

As reflexões finais do gestor GSE-1 mostram que o estado deve efetivar parcerias com o terceiro setor, isto é, com as instituições privadas que ocasionalmente tenham políticas capazes de atender as demandas e os objetivos de dado sistema de ensino. Sua afirmação parte de sua percepção de que inevitavelmente fundações, e outras estruturas, são criadas pelas instituições privadas em razão de incentivos dos governos, sendo obrigação do gestor público aproveitar tais recursos públicos (incentivos fiscais, por exemplo), revertendo novamente para a gestão pública, não sendo, assim, a terceirização da educação, mas “apoiar a educação com recursos que já foram destinados ao terceiro setor”.

Ao serem questionados sobre quais elementos foram levados em consideração ao se elaborar os programas de inserção de TDIC, os gestores apresentam diferentes justificativas. Nesse momento, GSE-2 ratifica a importância do SiGE e do desenvolvimento de sistemas de gestão como eixo estruturante das políticas.

O gestor GSE-3 é direto em sua resposta e informa que são levadas em consideração “melhoria na infraestrutura tecnológica, da conectividade das escolas, formação de professores para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação e inovação do processo de ensino e aprendizagem”. Aqui, o gestor não informa quais são as políticas públicas formuladas e/ou implementadas para além das já apresentadas por outros gestores,

sujeitos desta pesquisa. Pressupõe-se, assim, serem eles o Siap, SiGE, o Aplicativo Palma da Mão e o portal Aprender Mais Inovação (programa Escola Digital) citados também anteriormente pelo gestor GSE-3.

Para o gestor GSE-1, foram três os elementos que nortearam as políticas formuladas durante sua atuação na Seduc-GO, referindo-se o primeiro à observação dos erros cometidos durante a implementação do ProInfo. O segundo elemento foram as experiências desenvolvidas em outros estados, tanto sobre o que deu certo quanto sobre aquilo em que não se obteve o resultado esperado. Além do quesito experiência, o gestor apresenta o Guia Eductec⁴³ como principal norteador na formulação das políticas por esse documento conseguir apresentar, segundo sua justificativa, a situação do estado no que ele denomina de “quatro dimensões da tecnologia”, sendo elas a conectividade, a infraestrutura, a realidade local e a formação de professores.

Findando a apresentação dos dados como um todo, cabe retomar as percepções dos gestores GSE-1 e GSE-2 na primeira subseção desta seção, em que atuaram como implementadores das políticas de inserção de TIC naquele contexto. Dois fatos chamam a atenção e vão ao encontro do que se constatou nesta subseção. Primeiro é a valoração às políticas de infraestrutura, lá representadas pela aquisição de 1.850 computadores e instalação dos ambientes do Projeto Cyber 100 e dos Laboratórios de Informática Educacional do ProInfo Integrado, como fator que melhoraria a qualidade da educação. O segundo fato é a reafirmação da importância, para a rede de ensino, que esses gestores conferem aos sistemas de gestão, inclusive nos dois contextos, indicando ações de melhoria da infraestrutura tecnológica como necessárias para atendimento a esses sistemas.

Compreende-se, desse modo, que as políticas implementadas priorizaram o que é constatado por Lima e Batista (2016) sobre as políticas de inserção das TDIC, dando destaque e prioridade a questões técnicas e de entrega de equipamentos (infraestrutura) em detrimento de seu uso pedagógico, sem orientações e subsídios teórico-formativos para tal. Essa constatação subsidia a de que tais políticas são permeadas por uma concepção tecnocentrada e idealista acerca da inserção das TDIC na educação.

Além disso, essa constatação é tomada como exemplo do que se objetivou ao longo desta seção, ou seja, desvelar as relações construídas, entre 2007 e 2017, acerca das atividades de formulação e implementação de TIC da rede estadual de ensino de Goiás. As diferentes

⁴³ Conforme seu *site*, “O Guia EduTec é uma ferramenta ‘on-line’ e gratuita que faz um diagnóstico do nível de adoção de tecnologia educacional por professores e escolas de redes públicas de ensino.” Buscou-se, em pesquisa na internet, acesso a relatórios relacionados ao Guia, mas o acesso à plataforma é restrito a atores indicados pelas secretarias de educação.

fontes de dados possibilitaram a tessitura de relações entre a arquitetura institucional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), o planejamento dessas políticas no ambiente de documentos norteadores das gestões e relatos de atores diretamente inseridos e envolvidos com esses dois elementos. A partir dessa construção, é possível compreender o impacto do objeto de pesquisa desta tese de doutoramento, a política reformista Pacto pela Educação, interferindo direta e indiretamente na arquitetura institucional, na elaboração dos documentos norteadores e nas ações desenvolvidas nas diferentes “frentes de trabalho” das unidades administrativas da Seduc relacionadas com a inserção de TIC na rede. São essas contestações que subsidiam as reflexões que integram a próxima seção.

4 IMPLEMENTAÇÃO DE UMA REFORMA: O PROJETO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO

Feita, na seção anterior, a apresentação e a discussão dos dados levantados e sistematizados sobre as atividades de formulação e implementação de políticas públicas de inserção das TDIC na rede estadual de ensino de Goiás, nesta seção serão tratados os achados deste estudo de forma a responder ao problema de pesquisa, retomando as questões que lhe nortearam: como se deram, em Goiás, a formulação e a implementação das políticas públicas de inserção das TDIC pela Seduc-GO na rede estadual de ensino de Goiás? Como se constitui a relação entre a arquitetura institucional da Seduc-GO e as atividades de formulação e implementação de TDIC na rede estadual de ensino de Goiás? Qual é o projeto hegemônico e como ele se manifesta na origem e trajetória das políticas públicas para inserção das TDIC pela Seduc-GO na rede estadual de ensino de Goiás?

A pesquisa abordou a trajetória histórica de diferentes elementos para caracterizar e compreender como foram sendo constituídas as políticas de inserção de TDIC na rede estadual de ensino de Goiás pela Seduc-GO. A caracterização das alterações na arquitetura institucional permitiu compreender a relação entre os arranjos organizacionais e as ações desenvolvidas. Em mesmo sentido, os documentos norteadores das gestões revelaram as intencionalidades e os objetivos traçados e, quando relacionados com as alterações na organização administrativa, revelam de que maneira esses planejamentos estavam sendo implementados. Por fim, ao se concatenar esses achados da pesquisa com as ações implementadas, é possível a compreensão acerca de como as tecnologias foram utilizadas na rede estadual de ensino de Goiás como suporte para a implementação de uma reforma educacional orientada pela doutrina neoliberal.

As políticas de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na rede estadual de ensino tiveram seu início bem antes do recorte temporal definido para o desenvolvimento desta pesquisa, chegando ao ano de 2007 com uma estrutura de profissionais e de instalações já implementados e desenvolvendo ações que foram continuadas e descontinuadas pelos gestores abarcados contextualmente pelo trabalho em tela. A organização da seção anterior tomou como base os períodos de gestão dos secretários à frente da Educação goiana. Dentro dessa organização, a implementação da política reformista “Pacto pela Educação”, efetivada durante a gestão de Thiago Mello Peixoto (2011-2014), impactou o objeto de pesquisa desta tese, sendo abordadas, nestes primeiros parágrafos, sua origem e fundamentação teórica.

As reformas educacionais são processos observados na sociedade moderna conjuntamente com o desenvolvimento dos Estados modernos, e são complexos movimentos que, em certa medida, expressam as intencionalidades dos atores que as propõem, integrando uma teia de projetos políticos, econômicos e culturais dos grupos que detém o poder de tomada de decisão (SACRISTÁN, 1996). O Programa Pacto pela Educação é um desses programas reformistas, formulado e implementado recentemente em Goiás, que transformou diferentes estruturas da rede estadual de ensino de Goiás, desde práticas pedagógicas a sistemas de avaliação, gestão e formação continuada. Tal reforma não pode ser compreendida como um ato isolado de Goiás; essa política está inserida em um contexto de mundialização do capital e ações de manutenção da doutrina neoliberal e, por tal motivo, buscaremos apresentar a origem e a fundamentação dessa política.

As reformas ocorridas depois dos anos 2000 fundamentam-se em concepções empresariais de gestão, denominadas de gerencialismo. Nessa perspectiva, utiliza-se da racionalidade técnica que fundamentou o tecnicismo dos anos 1970/1980 para reestruturar as reformas educacionais: o que antes resultava em um ensino técnico com metodologia baseada na prática, agora direciona o racionalismo para a gestão, orientada pela eficiência no uso dos recursos, tratando a educação como mercadoria, subjugando suas políticas e práticas pedagógicas ao princípio do “menor custo”. No campo pedagógico, esse movimento é denominado de neotecnismo e/ou gerencialismo meritocrático (FREITAS, L. C., 2012, 2016).

Essa concepção, que valoriza a gestão empresarial como sinônimo de eficiência e desenvolvimento permitiu que a relação público-privada na educação fosse ampliada, emergindo políticas públicas formuladas e implementadas através de parcerias com o terceiro setor. Assim ONG, fundações, organizações filantrópicas e institutos adentraram na gestão de políticas educacionais em diferentes áreas, como, por exemplo, na formação continuada de profissionais das redes de ensino, “especialmente por meio das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), conhecidas como Organizações Não Governamentais (ONGs), ou simplesmente como Organizações Sociais (OS)” (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p.5).

Tal concepção acabou por ser materializada na implementação do programa estadunidense *No Child Left Behind*, no ano de 2002, orientando a educação nos Estados Unidos da América por resultados em sistemas locais e globais de avaliação e pela implementação de práticas de bonificação de estudantes, profissionais e unidades escolares de acordo com os índices alcançados, inserindo-se na educação a lógica meritocrática e

competitiva neoliberal. As justificativas seguem o raciocínio de que os problemas educacionais se dão, na contemporaneidade, não pela falta de recursos e investimentos, mas, segundo os reformadores empresariais, pela má gestão tanto de recursos econômicos quanto dos profissionais envolvidos nos processos (FREITAS, L. C., 2012; RAVITCH, 2011).

No Brasil, esse movimento reformista empresarial é observado na constituição do Movimento Todos pela Educação, no ano de 2006, sendo resultado da congregação de representantes de empresas, instituições financeiras, gestores públicos, profissionais da imprensa e organizações sociais, cujo objetivo foi a implementação de um projeto educacional de maneira a garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito à educação básica de qualidade. Segundo Araújo Júnior (2013, p. 95), o Todos pela Educação adota,

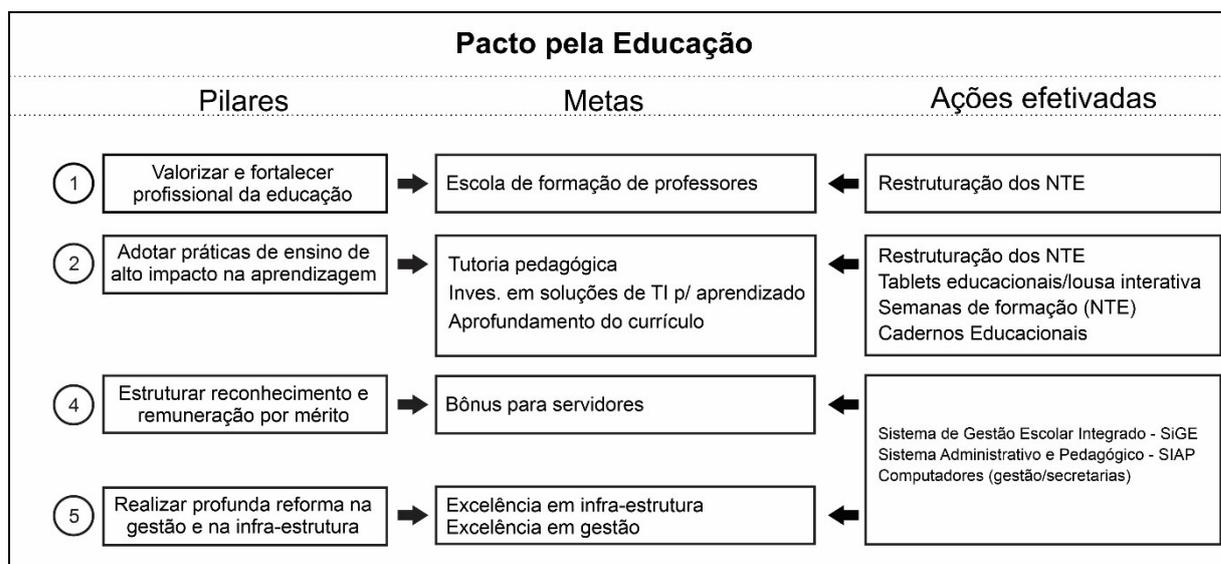
[...] como bandeiras de lutas, em 2010, a formação e carreira do professor, a definição dos direitos de aprendizagem, a ampliação da exposição dos alunos ao ensino, o uso relevante de avaliações externas na gestão educacional e o aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação.

De acordo com o autor, o movimento relativiza a competência do Estado brasileiro em garantir o direito à educação, popularizando a compreensão de que a sociedade civil, por meio de instituições públicas não estatais (terceiro setor), deve ampliar sua participação na governança das políticas educacionais. Além de investir na abertura e redução do Estado, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2011), o objetivo desse movimento é a difusão, na sociedade, de uma gestão educacional que se fundamente nos princípios do gerencialismo empresarial, importando práticas da gestão de empresas para a gestão pública, resultando, em 2005, na construção e no lançamento do documento Pacto Nacional pela Educação (PIRES, 2015).

Após um intrincado processo de articulação política e institucional, as metas e os planejamentos constituintes desse documento tornaram-se, em 2007, um programa estratégico do governo federal intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo o Ideb seu indicador norteador, ratificado posteriormente com a aprovação do PNE (2014-2024) (PIRES, 2015). Ressalta-se que, nesse mesmo ano, o comitê regional do Todos pela Educação é criado em Goiás, tendo como integrantes os parlamentares Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira e Thiago de Mello Peixoto. Este, já como secretário, assina, em 2011, um termo de compromisso com a direção executiva do Todos pela Educação, estabelecendo parceria entre a Seduc-GO e a instituição, iniciando, em Goiás, a implementação da reforma empresarial Pacto pela Educação: Um Futuro Melhor Exige Mudanças.

São essas as bases histórico-ideológicas que fundamentam a reforma que alterou as políticas de inserção de TDIC na rede estadual de ensino de Goiás e, a partir da organização conceitual elaborada por Moura (2016, p. 55), foi possível relacionar as ações efetivadas e as transformações observadas pela pesquisa aqui desenvolvida, com pilares e metas do programa Pacto pela Educação. Tal relação é apresentada na figura abaixo.

Figura 27 – Relação entre os instrumentos de política pública de TDIC observados na implementação do Pacto pela Educação.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao identificar essa relação, desvela-se como o movimento reformista, iniciado nos anos 1990 e reconfigurado nos anos 2000, foi materializado nas políticas públicas de inserção das TDIC na rede estadual de ensino de Goiás a partir das atividades de formulação e implementação. Nesse sentido, o Quadro 13 apresenta, de modo mais detalhado, os achados da pesquisa que possibilitam afirmar ser o Pacto pela Educação uma política reformista que fez uso das políticas de inserção das TDIC da rede goiana de ensino para implementar, nesse sistema de ensino, a concepção empresarial-gerencialista meritocrática, consolidando o neotecnicismo indicado por Freitas, L. C. (2012, 2014, 2016).

Quadro 13 – Ações observadas em relação à atividade de formulação efetivadas pela Seduc-GO em relação à inserção de tecnologias na educação.

	Indicador da análise				
	Estrutura administrativa da(s) organização(ões)	Existência de mecanismo de debate e contribuições de propostas	Atores individuais e coletivos	Mecanismos para aumento da eficiência	Objetivos e metas das ações planejadas no âmbito da política analisada
Descrição	A configuração político-administrativa das instituições permite identificar os ambientes de formulação das ações planejadas para as demandas e os problemas públicos.	Os gestores governamentais podem construir mecanismos para maior ou menor participação dos atores estatais e não estatais. Desse modo, é possível compreender se o governo estaria mais aberto às propostas vindas de outras arenas políticas. Um governo centralizador restringiria essa atividade a seus atores internos; já mecanismos de acesso e compartilhamento de informações e elaboração de propostas indicam um estado mais atento às diversas representações sociais em uma perspectiva de governança dialógica.	O processo de formulação é contínuo, pode ocorrer em diferentes ambientes e receber influência de diferentes atores. Identificar os atores envolvidos nesta atividade possibilita compreender as intencionalidades, origem dos objetivos e das ações planejadas.	Na busca por contemplar positivamente os objetos das políticas os gestores podem incluir, na formulação, mecanismos estratégicos como premiações, instrumentos coercitivos, soluções técnicas e campanhas de conscientização.	Identificar esses elementos em documentos oficiais, discursos e planejamentos, de modo a compreender as intencionalidades das ações planejadas e sua relação com a política em questão.

(Continua)

(Conclusão)

	Indicador da análise				
	Estrutura administrativa da(s) organização(ões)	Existência de mecanismo de debate e contribuições de propostas	Atores individuais e coletivos	Mecanismos para aumento da eficiência	Objetivos e metas das ações planejadas no âmbito da política analisada
Ação efetivada/observada	Os dados evidenciam existir, na organização administrativa da Seduc-Goiás, antes do Pacto pela Educação, uma unidade administrativa com centralidade e recursos para formulação, implementação e acompanhamento das políticas de TDIC, denominada Sued. Pós-reforma, tal unidade é desarticulada e seus recursos e estruturas são distribuídos entre novas unidades administrativas (Sapi, SUPINPEDF e Siti).	Não foram observadas estruturas específicas que possibilitassem a participação de profissionais da rede ou externos nas formulações e implementações das políticas. Os canais de comunicação restringem-se a reuniões genéricas ou eventos de capacitação acerca dos sistemas gerenciais implementados (SiGE e Siap) ou lançamento de programas já formulados (Escola Digital).	Observou-se acesso limitado apenas aos atores que atuam no ambiente central da estrutura organizativa gerencial da Seduc-GO. Outros atores com abertura para colaborar com a formulação das políticas são as instituições privadas sem fins lucrativos e aquelas compreendidas como terceira via: Instituto Natura, Fundação Bradesco, BNDES e Instituto Ayrton Senna.	Foram implementadas políticas de bonificação vinculadas aos sistemas gerenciais SiGE e Siap.	Havia, na arquitetura da Seduc-GO, um Programa de Formação em Tecnologia Educacional com plano de implementação de políticas de formação para uso das TIC relacionado com as orientações presentes nas Diretrizes Operacionais da Seduc-GO e Plano Plurianual de Goiás. Feita a implementação do Pacto, não é possível observar tais elementos orientadores dos documentos norteadores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 14 – Ações observadas em relação à atividade de implementação efetivadas pela Seduc-GO em relação à inserção de tecnologias na educação.

	Indicador da análise			
	Atores implementadores e destinatários das ações	Organizações envolvidas com a implementação	Regulamentações e atos normativos	Estrutura administrativa da(s) organização(ões) e gestores das ações planejadas
Descrição	O reconhecimento de implementadores e destinatários nessa atividade dá suporte a sua análise e coerência no que se refere a identificação dos valores e concepções que permearam as atividades correlatas.	Apontar as organizações relacionadas às ações de implementação garante reconhecer as influências, internas e externas, junto à política pública. Os recursos políticos, econômicos e de infraestrutura estão inseridos neste indicador.	Além das ações planejadas dentro da política pública, os governos, gestores administrativos das ações de implementação, podem elaborar instrumentos para reger as ações dos atores envolvidos com a implementação.	Assim como na atividade de formulação, a configuração político-administrativa das instituições permite melhor compreender a atividade de implementação desenvolvida. Os gestores inseridos nestas estruturas apresentam valores e concepções que auxiliam a análise das intencionalidades mais próximas do que efetivamente é entregue aos destinatários das políticas públicas.
Ação efetivada/observada	Pode-se observar que, na arquitetura institucional da Seduc-GO, a implementação das Políticas de Inserção de TIC é efetivada pelos servidores públicos da própria pasta. Quanto aos destinatários, anteriormente à reforma implementada constata-se que profissionais da educação e estudantes eram atores contemplados pelas ações implementadas. Pós-reforma, as políticas centralizaram nos docentes e gestores das unidades escolares as capacitações ofertadas.	Observou-se a participação do Instituto Ayrtton Senna, Instituto Inspirare, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann, Instituto Natura, Consed, BNDES, Centro de Inovação para Educação Brasileira e do Movimento Todos pela Educação.	A reestruturação efetivada na arquitetura institucional pôde ser constatada a partir do organograma oficial da Seduc-GO, assim como de suas Diretrizes Operacionais. Quanto aos desvios de função das estruturas relacionadas à inserção de TDIC, portarias e ofícios evidenciaram tal ação.	Mesmas ações identificadas no que se refere à atividade de formulação foram observadas na atividade de implementação. As unidades administrativas responsáveis pelas implementações das políticas foram afetadas pelas reestruturações na arquitetura institucional, servindo à implementação das ações reformistas formuladas pelo Pacto pela Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima concatena as consequências do processo de implementação do Pacto pela Educação e, nesse sentido, é possível afirmar que na rede estadual de ensino de Goiás o movimento, denominado por Freitas (2014, 2016) como reforma empresarial da educação, utilizou as políticas de inserção de TDIC como um instrumento de política pública (SECCHI, 2013) no sentido de implementar a reforma em questão. Assim, em Goiás as políticas de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação foram utilizadas como instrumentos a serviço da efetivação de pilares e metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, representado, aqui, pelo programa Pacto pela Educação: Um Futuro

Melhor Exige Mudanças. As subseções seguintes desenvolvem as aproximações entre as ações desveladas pela pesquisa e os referenciais teóricos que subsidiam as reflexões críticas acerca de elementos políticos, sociais e econômicos ao qual estamos inseridos.

4.1 Padronização curricular com uso e por meio de tecnologias

De acordo com Silva, S. P. (2014), o Pacto Pela Educação efetivou a implementação do Currículo Referência da rede estadual de ensino de Goiás, numa perspectiva voltada para índices quantitativos em avaliações externas de larga escala, em uma ação que fundamentou em uma concepção instrumento de currículo. Esse processo ocorreu através do alinhamento entre as matrizes referência do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e das avaliações nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio – Enem).

Como evidenciado, os NTE estavam vinculados ao processo de realização das Avaliações Diagnósticas Amostrais (ADA), contemplando a Ação 2.412 do PPA 2012-2015. Além de integrar a estrutura de produção desse instrumento, os NTE e, conseqüentemente, seus recursos, foram utilizados para viabilizar as formações continuadas destinadas à discussão e ao planejamento das ações de implementação do Currículo Referência. Outro recurso vinculado a essa unidade administrativa utilizado como instrumento reformista foi a Plataforma e-ProInfo, empregada como ambiente de formação dos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (SILVA, S. P., 2014). A realização dessas ações foi possibilitada pela reestruturação realizada na organização administrativa da Seduc-GO, no sentido de converter a rede de Núcleos de Tecnologia Educacional em Polos da Escola de Formação de Professores. Esse movimento é, segundo Draibe (2001), uma estratégia incremental à atividade de implantação de uma política, e o que foi nesta tese entendido como uma política (de inserção de TDIC na educação) incrementou a implementação do Pacto pela Educação, dando suporte ao processo em diferentes ambientes e contextos.

A reformulação curricular, atendendo às perspectivas e aos instrumentos neoliberais de qualidade da educação, é efetivada fazendo o uso de recursos que deveriam ter como princípio norteador atividades, formativas ou de infraestrutura, relacionadas ao uso de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Tal estratégia possibilitou o uso dos aparatos tecnológicos e dos professores formadores dos NTE, de modo a acelerar a implementação de uma das metas do Pacto pela Educação, o **aprofundamento do currículo**. O uso dos aparatos tecnológicos para esse fim não se limitou ao processo formativo ou de suporte aos sistemas de

avaliação. O Sistema Administrativo e Pedagógico (Siap) é um sistema computacional em que os docentes da rede de ensino estadual goiana devem planejar suas atividades docentes. Nesse ambiente, o conteúdo curricular é definido pela gestão da Seduc-GO, que, naquele momento, contemplou o currículo reformulado, limitando a autonomia e a criatividade dos docentes.

Além do exposto, outra relação pode ser observada no que diz respeito às concepções teóricas acerca das produções humanas, especificamente sobre o currículo referência e o uso das TDIC na educação. Há convergência no sentido de um entendimento instrumental positivista sobre esses dois elementos. Sobre o currículo, Silva, A. P. (2014) constatou esse fato em sua pesquisa e, nesta pesquisa, após a análise dos documentos norteadores de gestão, é possível afirmar que esses registros entendem o uso das TDIC sob a ótica tecnocêntrica, fato constatado também por Echalar (2015) e Bueno (2017). Pode-se identificar, tanto das atividades de formulação quanto de implementação, convergência entre conteúdo e forma de serem efetivadas. Tal fato é condizente com as transformações sociais apontadas por Santos, M. (2006, 2011) sobre o processo de globalização perversa, que tem instaurado uma consciência global neoliberal, ocorrendo de tal modo que se unifiquem objetivos (conteúdo) e estratégias (forma) para manutenção da estrutura capitalista. Ademais, se faz salutar reforçar o fato de que um conjunto de técnicas e recursos tecnológicos de informação e comunicação foram instrumentos desse processo em Goiás.

A estrutura curricular que integra o Siap, ao ser elaborada de forma a contemplar os sistemas de avaliação e receber (para língua portuguesa, matemática e ciências) um sistema de apostilamento, resultou no estreitamento do currículo e em práticas de ensino preparatórias para exames locais (ADA, Saego e Saeb), visando aumentar o desempenho em índices como o Ideb (ALMEIDA, R. P., 2018). Por tais elementos se observa, nos planos da Seduc-GO, ter se deixado de lado uma teoria de formação humana que contemple uma perspectiva de educação socialmente referenciada para ser implementada uma estrutura de formação centrada num sistema de treinamento para melhorar resultados em exames. Essa organização acaba por criar um método de controle pedagógico e de gestão, responsabilizando gestão escolar, docentes e estudantes pelos resultados alcançados.

Contraditoriamente, a **formação continuada** para uso das TDIC é um elemento que, processualmente, a Seduc-GO terceirizou para outras instituições. Seguindo com a transformação na arquitetura institucional, as unidades administrativas destinadas à formação dos profissionais tiveram suas funções desviadas e criou-se, como apresentado pelos entrevistados, parcerias com o que denominam de terceira via, representada pelo Instituto Natura, Fundação Bradesco, BNDES e Instituto Ayrton Senna. Dentre as dimensões do que

Draibe (2001) denomina de economia das políticas públicas, aqui temos a identificação da rede de apoio e parcerias, que são grupos fora da instituição mantenedora com interesse pela política pública em questão. No caso específico do objeto de estudo aqui analisado, essa rede de apoio é compreendida no que a autora denomina de produtores de políticas, visto serem os responsáveis pela construção do ambiente de formação (plataforma Escola Digital) e dos cursos disponíveis aos profissionais da rede.

Ao delegar a formação dos profissionais da rede de ensino a organizações sociais terceiras, a Seduc-GO perde a autonomia na definição dos rumos sobre o uso das TDIC pelos docentes e estudantes e, nessa perspectiva, o Estado deixa de ser o formulador e implementador da política final e se converte em um analista das estatísticas fornecidas pela instituição responsável. Com um “cardápio”⁴⁴ de cursos em mãos, o Estado apenas define as metas gerenciais das formações continuadas, exigindo a participação dos profissionais e a eles delegando que se responsabilizem por sua formação e a aplicação dos conteúdos, descontextualizados e sem vínculo com projetos locais em seu trabalho didático-pedagógico. Esse ponto será abordado mais adiante ao serem discutidas questões sobre o impacto das transformações no trabalho docente.

4.2 As TDIC como espaço de controle e avaliação

A lógica gerencialista pauta a construção de eficiência a partir de sistemas de controle da produção, avaliando e bonificando os atores que obtiverem os melhores resultados. Essa perspectiva faz uso de modelos cartesianos para gerir as ações dentro dos ambientes de trabalho. Nesse sentido foi implementado, em Goiás, um imbricado e perverso sistema de acompanhamento da produtividade e eficiência do trabalho docente, fatores adotados como fundamentais e que Freitas, L. C. (2018) denomina de reforma empresarial da educação.

Esse processo de acompanhamento, no que se refere a aparatos tecnológicos, teve os sistemas computacionais Siap e SiGE como recursos de controle do trabalho docente adotados para incrementar as ações reformistas do Pacto pela Educação. Ambos os sistemas deveriam ser alimentados constantemente por docentes e gestores, de modo que a gestão central da Seduc-GO pudesse acompanhar quais conteúdos do Currículo Referência estariam sendo abordados pelos docentes e ter informações referentes ao desempenho das diferentes funções na estrutura das unidades escolares, corroborando com Almeida, R. P. (2018, p. 166) ao

⁴⁴ Termo utilizado por um gestor durante a entrevista para se referir aos cursos ofertados pelo grupo Escola Digital.

afirmar que este é “um dos elementos necessários aos processos de implantação do sistema de controle do trabalho docente na reforma educacional goiana, que é o controle dos conteúdos a serem ensinados”. Ainda sobre recursos computacionais, a partir das entrevistas constata-se que os projetos de infraestrutura computacional e de conectividade possuem como objetivo primeiro a garantia de execução e uso desses sistemas, ação que Secchi (2013), enquadra como sendo um conjunto de soluções técnicas da atividade de formulação destinado a aumentar a eficiência das ações planejadas.

Junto a isso uma categoria de profissionais, criados pelo Pacto, denominados Tutores Pedagógicos, realizam, nas unidades escolares por eles acompanhadas, “atividades de melhoria da gestão escolar com foco nos resultados da unidade educacional nas avaliações externas” (SILVA, S. P., 2014, p. 159). Complementando essa informação, Pessoni (2017) evidencia, em sua pesquisa, que esses profissionais exercem controle sobre as ações dos docentes, realizando visitas às unidades escolares e averiguando os planejamentos, os diários e o lançamento dos planejamentos no Siap, além de verificar a frequência de docentes e gestores escolares. Os tutores teriam acesso aos dados gerados pelos sistemas, sendo municiados para o desempenho dessa função com tablets educacionais adquiridos através do Plano de Ações Articuladas, em atendimento ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esses profissionais integram um sistema de vigilância implementado pela reforma em questão, denominado Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (Pasp).

Por diferentes perspectivas, de acordo com os três gestores entrevistados, estes dois sistemas de gestão são os “carros-chefe” das políticas de inserção de TDIC implementadas na Seduc-GO. Uma das percepções liga-se diretamente ao vínculo entre a constante atualização que o docente deveria realizar no que tange aos seus planejamentos didáticos e a política de bonificação financeira (para unidade escolar, profissionais da educação e estudantes) por resultados nos sistemas de avaliação vigentes. Outra percepção relaciona-se ao efetivo desempenho das atividades do trabalho pedagógico, na qual, de acordo com a perspectiva da gestão, ao ser pré-estabelecido ao docente o conteúdo curricular, os objetivos e as estratégias didático-metodológicas através do Siap, este teria mais disponibilidade de tempo para “ações efetivamente pedagógicas”.

O primeiro apontamento corrobora e sustenta a afirmação de que as políticas de TDIC e os recursos tecnológicos vinculados a essas políticas, na rede estadual de ensino de Goiás, foram instrumentos de implementação da reforma empresarial institucionalizada globalmente. Para se gerir um sistema de premiação e bonificação por resultados, os sistemas de gestão governamentais necessitam de instrumentos e recursos político-administrativos para esse fim

e está evidente que em Goiás houve o aparelhamento da reforma através da relação **NTE – softwares gerenciais – infraestrutura computacional – Tutores Pedagógicos**. Nesse sentido, três mecanismos discutidos por Secchi (2013) foram utilizados ao serem formuladas as ações reformistas. A vinculação de um sistema de premiação, a realização de soluções técnicas de acesso aos sistemas Siap e SiGE e a existência de um sistema de coerção para que os profissionais aderissem às metas e estratégias da reforma.

Além desses sistemas inseridos ao ambiente escolar, a pesquisa revelou o desenvolvimento de outro sistema, o Aplicativo Palma da Mão, recurso compreendido como mais um instrumento de vigilância e responsabilização do trabalho docente ao publicizar, para fora da comunidade escolar, os resultados e a “eficiência” dos profissionais. Esse recurso vincula-se a outro sistema, denominado Goiás 360, ambos formulados e implementados durante a gestão de Raquel Teixeira e, segundo Pessoni (2017, p. 143), coaduna com o Pacto pela Educação

[...] quando propõe um sistema de inteligência nos padrões do sistema de monitoramento de dados em tempo real que mostre o desempenho da rede nos seus três níveis: secretaria, subsecretarias regionais e escolas. Assim como também favorecerá a elaboração de boletins de desempenho para todas as esferas da rede, os quais poderão ser disponibilizados para toda a sociedade.

Sobre o Goiás 360, e referente à arquitetura institucional, a Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação, a que as unidades administrativas no contexto desta pesquisa estavam subordinadas, foi responsável pelo desenvolvimento, implementação e gestão desses sistemas. Isso corrobora com o que é afirmado por Shiroma e Santos (2014) de que o Estado passou a monitorar e a gerenciar docentes e a gestão das unidades escolares através do uso de *softwares* e tecnologias de informação e comunicação. Tais fatos dão suporte para reafirmar que a política reformista implementada por Thiago Peixoto, além de ser continuada durante a gestão Raquel Teixeira, foi aprimorada no que está relacionado ao uso de tecnologias para o controle e a responsabilização dos profissionais da rede educacional goiana.

No que diz respeito às percepções dos gestores sobre o trabalho pedagógico docente, fica clara a concepção de que aos docentes caberia, unicamente, o ato de lecionar, sendo o professor visto como um emissor de conteúdos pré-determinados pelos sistemas já mencionados. Inserido no contexto contemporâneo, essa concepção retorna à perspectiva tecnicista de ensino, em que o apostilamento e o reprodutivismo orientam o trabalho pedagógico (ALMEIDA, R. P., 2018). Essa constatação dialoga com a identificação de que a

gestão de Raquel Teixeira deu continuidade aos pilares e às estratégias reformistas implementados pelo gestor anterior, Thiago Peixoto. A manutenção das formulações e ações implementadas alinham-se com a percepção dos atuais gestores acerca da função social do sistema de educação goiano: a garantia e a melhoria dos índices alcançados em avaliações externas.

Para se alcançar esse objetivo, ao vincular virtualmente o Currículo Referência à ADA através do Siap, observa-se a ocorrência de outra estratégia neoliberal, que é o processo de **tecnologização** dos recursos materiais e imateriais disponíveis ao processo de ensino e aprendizagem. Permeada pela concepção neotecnista, o processo de tecnologização concebe e reúne esse conjunto de tecnologias com a finalidade de aprimorar os diferentes processos escolares. Seguindo a lógica gerencialista atual, os critérios que orientam tal aprimoramento retornam sobre a técnica em si e, nesse movimento, se objetiva eficácia e eficiência como elementos necessários para, com os mesmos recursos, se alcançarem as metas estabelecidas (CAZONATTO, 2016). A tecnologização identificada foi o aporte conceitual da meta de se elevar as notas do Ideb da rede estadual goiana de ensino, efetivada conjuntamente com os mecanismos de premiação, coerção e soluções técnicas materializados nas políticas de inserção de TDIC já existentes na rede. Esse processo vincula diretamente, pelo Siap, a matriz de conteúdos que os docentes devem abordar a uma matriz de avaliação fundamentada em competências e habilidades. Desse modo, fornecem-se parâmetros para que a Seduc-GO monitore e exija determinadas posturas dos docentes, sendo o próprio perfil do trabalhador da educação atingido e, talvez, ressignificado.

4.3 Geocultura meritocrática e profissionalismo

A análise da arquitetura institucional dentro da Seduc-GO, referente ao objeto de estudo desta pesquisa, evidenciou uma transformação ampla nesta instituição, sendo anterior à implementação do Pacto, identificada uma unidade administrativa dedicada à formulação, implementação e acompanhamento das políticas de inserção de TDIC. Seguindo a lógica gerencialista de descentralização das ações, efetuou-se a reestruturação e redistribuição das unidades administrativas, antes centralizadas. Como estratégia reformista, essa descentralização político-administrativa limita a atuação dos profissionais no que se refere às atividades de formulação das ações antes desenvolvidas, passando a atuar como implementadores das estratégias elaboradas em um modelo *top-down* dentro da hierarquia institucional da Seduc-GO.

Nessa descentralização está a resposta para outra transformação observada. A centralização político-administrativa em relação às políticas de TDIC, pré-avanço reformista, viabilizou a convergência entre as formulações e implementações. Mesmo permeada por uma perspectiva tecnocêntrica, tanto em relação às formações para uso das TDIC quanto à instalação de infraestrutura, a pesquisa documental permitiu o entendimento de existência de articulação entre os documentos norteadores e as ações desenvolvidas. Tal articulação é requisito para se lograr alcançar as metas definidas quando da formulação das políticas públicas e, ficando claro aos implementadores e destinatários tais objetivos, há a possibilidade de alcançá-los, assim como sua avaliação (DRAIBE, 2001; SECCHI, 2013; SOUZA, C., 2007, 2018). A descentralização implementada em Goiás resultou da desarticulação entre as atividades de formulação e implementação e desvia o trabalho desenvolvido pelos profissionais inseridos naquelas unidades administrativas.

Os NTE passaram por esse processo de descentralização em dois momentos: durante a implementação dos Polos da Escola de Formação de Professores e durante a gestão da secretária Raquel Teixeira, quando passaram a ser jurisdicionados às Coordenações Regionais de Educação, Cultura e Esporte (Crece). Segundo Isobe e Pedrosa (2019), essa descentralização impacta no trabalho no que se refere ao processo de responsabilização efetivado por um suposto ganho de autonomia. Ao terem mais autonomia, os NTE ficaram responsáveis pela continuidade das ações previstas no ProInfo, tais como suporte técnico-pedagógico às unidades escolares e formação continuada, mas os registros evidenciam que as propostas tinham de receber aprovação da gestão superior para tal e contemplar as ações de implementação do Pasp. Nesse cenário, os profissionais dos NTE acabaram por ser responsabilizados pelos resultados das ações relativas ao ProInfo, contraditoriamente tendo suas ações controladas por atores com efetivo poder de tomada de decisão que priorizaram ações reformistas.

A formação continuada é um constituinte da identidade profissional docente, estando presente, nas orientações neoliberais, sua necessária profissionalização docente vinculada à eficiência e à responsabilização (SILVA; ZANATTA, 2018), e sobre a política de formação para uso das TDIC retomamos o que aponta Shiroma *et al.* (2017, p. 24) que “[...] um dos componentes da desqualificação docente, mencionado reiteradamente, é a alegada falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia, entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento”.

A aparente autonomia dos gestores e professores formadores dos NTE foi eliminada quando a Seduc-GO pactuou parceria com o grupo Escola Digital, delegando as formações

continuadas relacionadas ao uso das TDIC a essa organização privada. Ao terceirizar esse processo a uma organização privada, a formação dos profissionais fica sujeita a um alinhamento ideológico gerenciado pelo grupo Escola Digital, cabendo à Seduc-GO apenas replicar o conteúdo dos cursos ofertados. Como evidenciado, a plataforma Escola Digital possui, entre as instituições parceiras, vínculo com a organização Todos pela Educação. A constituição dessa rede interinstitucional acaba por alinhar a formação continuada para uso das TDIC pelos docentes da rede estadual de ensino de Goiás aos pressupostos neoliberais dos reformadores empresariais, voltada para o domínio da competência técnica, numa dimensão instrumental de uso dos recursos tecnológicos. Essa precarização das condições de estudo e fragmentação dos cursos é apontada por Evangelista e Seki (2017) como instrumentos para constituir, na classe docente, certa conformação e internalização do projeto gerencialista ao trabalho docente, aqui relacionado ao uso das TDIC.

Há, em orientações disseminadas pelos organismos multilaterais, a indicação das políticas educacionais contemplarem a formação de competências e habilidades para uso das TDIC em docentes e estudantes (LIMA, 2013; LIMA; BATISTA, 2016). Contraditoriamente, observa-se, na rede estadual de ensino de Goiás, a desestruturação da política de formação continuada destinada a essa finalidade, inicialmente desviando a atuação dos profissionais e recursos existentes, migrando para uma descontinuidade das atividades realizadas por algumas unidades administrativas, resultando na terceirização dessa política. Tal processo ficou evidente durante o período da pandemia de Covid-19, com unidades escolares sem infraestrutura para elaboração de materiais digitais, docentes com dificuldades para transpor suas práticas didático-pedagógicas ao contexto do ensino remoto emergencial e formações efetuadas através de *lives*, desconsiderando (e sem solucionar) a falta de conectividade dos profissionais a que se destinaram.

Para além do caos social pandêmico a que os docentes (e toda sociedade) estão sujeitos, esse processo de desestruturação resulta em dois elementos do **profissionalismo** gerencialista: a precarização e responsabilização dos docentes e a precarização das condições de trabalho e responsabilização pelos resultados das ações desenvolvidas. De acordo com Shiroma *et al.* (2017, p. 33), “a responsabilização configura-se como estratégia fundamental de produção de consenso ativo” e nesse contexto, além de serem responsabilizados pelos índices em sistemas de avaliação, os docentes passam a ser responsáveis por garantir a continuidade das aulas através do uso dos recursos digitais, produzindo materiais didáticos, realizando a curadoria de recursos de ensino, construindo ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outras demandas de mesma ordem. Ao serem responsabilizados pela eficiência e

produtividade do ensino remoto, esses profissionais, precarizados de formação e de infraestrutura, acabam por utilizar metodologias e recursos que lhe estão disponíveis, aderindo, involuntariamente, ao projeto vigente.

A tríade TDIC-Pasp-Ideb⁴⁵ alterou a identidade profissional dos docentes da rede estadual de ensino de Goiás. Tal afirmação parte de Ball (2005, p. 544), para quem “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.” Esse instrumento meritocrático, denominado de performatividade, é fundamental nas políticas reformistas, alterando, de modo velado, o ambiente de trabalho, suas práticas e subjetividades, além de garantir o alinhamento ideológico e o trabalho com o conhecimento transposto para níveis de desempenho e formas de qualidade (BALL, 2004). Quando gerenciado e avaliado por resultados, o trabalho docente passa a ser orientado pela performatividade, por sua performance em diferentes segmentos, e o valor de todo o trabalho docente é balizado pelo sucesso competitivo e por índices alcançados. Em outras palavras, possui mérito o profissional que conseguir cumprir as metas para o ensino da matriz curricular, aplicar o material didático a ele disponibilizado e melhorar a nota dos estudantes em relação ao Ideb.

A partir dessas discussões e do bojo das reflexões tecidas nesta seção é possível compreender como se deram, em Goiás, as atividades de formulação e implementação de tecnologias digitais de informação e comunicação entre os anos de 2007 e 2017. O primeiro ponto de destaque é a constatação de um impacto e da relação do movimento global de reforma educacional ao objeto de pesquisa deste trabalho: todos os dados possibilitam afirmar que o gerencialismo neoliberal se apropriou das políticas de TDIC no estado, alterando suas diferentes frentes de atividade. A arquitetura institucional relacionada com a inserção de TDIC foi amplamente reestruturada, de modo a sustentar uma série de ações voltadas para a implementação do Pacto pela Educação, de tal modo que as atividades de formulação e implementação, antes desenvolvidas em uma organização administrativa voltada para o uso pedagógico de tecnologias, passaram a ser descentralizadas e direcionadas como recursos de suporte a pilares e metas da política reformista. Essas evidências permitem a este pesquisador reafirmar a tese de que as políticas públicas de inserção de tecnologias digitais são instrumento para a implementação da reforma empresarial Pacto pela Educação na rede

⁴⁵ Essa é uma forma de representar os elementos discutidos ao longo desta seção, referindo-se aos sistemas computacionais, à reorganização institucional, ao programa de tutoria e acompanhamento escolar e ao sistema de treinamento para melhoria em avaliações.

estadual de ensino de Goiás, sendo utilizadas, intencionalmente, sob a doutrina hegemônica neoliberal para reconfiguração do trabalho docente, seu monitoramento e responsabilização, em um contexto de desarticulação da formação continuada e desestruturação de recursos tecnológicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela teve como objetivo analisar como se deram, na rede estadual de ensino de Goiás, as atividades de formulação e implementação das políticas de inserção de TDIC entre os anos de 2007 e 2017. Destinada a apreender qual projeto hegemônico se manifesta na origem e trajetória de tais políticas, utilizou-se de pesquisa documental e pesquisa de campo como instrumentos de investigação, traçando a constituição da arquitetura institucional da Seduc-GO, sua relação com documentos norteadores das gestões e ações efetivadas ao longo do tempo. As construções e análises buscaram evidenciar de que modo as orientações de organismos internacionais e o movimento global de reforma empresarial da educação tem influenciado o modo como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são inseridas na rede goiana de ensino no que se refere à infraestrutura, formação continuada dos profissionais e aos processos de ensino e aprendizagem.

A inserção de tecnologias na educação, tanto no ensino superior quanto na educação básica, é um processo que pode ser observado em escala global, sendo objeto constatemente presente em orientações e prescrições de organizações multilaterais, ou supranacionais. Com o advento da globalização do capital na era da informática, estas organizações passaram influenciar as políticas formuladas pelas nações em direção ao que denominam de necessária “modernização tecnológica”, sendo a educação uma área estratégica para efetivação deste processo. Por esta perspectiva compreende-se que o movimento reformista desvelado nesta pesquisa não é uma singularidade das gestões públicas goianas, mas, constitui um cenário histórico de reformas identificadas, com as devidas particularidades locais, em diferentes nações e que tem influenciado os níveis macro, meso e micro das organizações administrativas de seus governos. No Brasil consideramos os níveis, federal, estadual e municipal.

As políticas de inserção de tecnologias na rede estadual de ensino de Goiás começaram efetivamente a partir da década de 1990, com os primeiros profissionais formados para atuar na disseminação dos projetos de uso das tecnologias. Entre o final da década de 1990 e anos 2000, com a implementação do ProInfo e sua reestruturação, em 2007, houve a expansão das políticas educacionais relacionadas às tecnologias em Goiás, tanto no que diz respeito à infraestrutura quanto à formação e seu uso nos processos de ensino e aprendizagem, mesmo que permeadas por orientações de organismos multilaterais em função da manutenção da doutrina neoliberal. A análise dos dados culminou na constatação de profunda transformação em diferentes âmbitos no que diz respeito às atividades de formulação e

implementação das políticas de inserção de tecnologia em Goiás. É possível constatar transformações na arquitetura institucional, nos documentos norteadores da gestão pública estadual e da pasta educacional, assim como na infraestrutura, na formação continuada e nos recursos didáticos disponibilizados.

Estas constatações, e as relações construídas na seção anterior, foram possíveis devido a dois elementos, a adoção do conceito de arquitetura institucional e do *corpus* documental que constitui a base de dados desta pesquisa. A efetivação deste *corpus* se deu a partir de um minucioso e atento processo de pesquisa *in loco* e em portais institucionais, especificamente o trabalho *in loco* contribuiu de forma *sui generis* para identificação de registros fundamentais as reflexões e apontamentos apresentados nesta tese. Neste sentido cabe ressaltar a importância do registro e arquivamento das ações realizadas pelas instituições públicas, tais procedimentos configuram-se como importantes fontes de dados para a pesquisa e compreensão dos diversos processos e relações que são efetivados nestes espaços.

A importância do registro, arquivamento e acesso a estes registros institucionais se dá inclusive na contribuição para a elaboração do que nesta tese se adotou como arquitetura institucional. A arquitetura institucional relaciona-se com a organização sociopolítica dentro e entre das organizações públicas e privadas, o arranjo arquitetônico-institucional nesta perspectiva é consolidado pelas relações possíveis de serem desveladas levando em consideração os atores em seus diferentes níveis hierárquicos e respectivas funções, a cultura de comunicação e publicização documental intra e extra institucionais, assim como as parcerias firmadas entre a unidade administrativa em questão e outras organizações dentro e fora da estrutura pública. São estes elementos que possibilitaram tecer as redes, por exemplo, entre os gestores públicos com organização Todos Pela Educação, Escola Digital e Instituto Unibanco; outro ponto possível de ser analisado a partir da arquitetura institucional identificada, foram as transformações nas reais finalidades de unidades administrativas e atores que as integravam.

Neste sentido a análise documental, e a arquitetura institucional aqui elaborada, possibilitou compreender o alinhamento das ações formuladas e implementadas com a estratégia neoliberal de reforma da educação sob a perspectiva empresarial-gerencialista. O primeiro aspecto, a transformação da arquitetura institucional, evidencia que a política reformista Pacto pela Educação reordenou as organizações administrativas da Seduc-GO relacionadas à implementação das tecnologias educacionais, descentralizando a formulação e a implementação das ações nesse campo. Nesse cenário, recursos tanto materiais quanto imateriais, gestores e formadores dos NTE, foram utilizados de modo a contribuir para a

implementação de uma série de ações vinculadas à política reformista implementada. Os documentos norteadores de gestão, ao serem analisados, evidenciam influências da ideologia neoliberal no que diz respeito às concepções de inserção e ao uso das tecnologias digitais na área educacional. Os diferentes documentos compreendem que as tecnologias são responsáveis pela melhoria de diferentes processos, sejam eles administrativos ou pedagógicos. Nesse material documental observa-se a formulação de um conjunto de programas voltados para a administração fundamentada no controle das unidades escolares, dos processos didático-pedagógicos e dos resultados educacionais, sendo todos esses elementos subsidiados por projetos de tecnologia que relacionam a melhoria dos índices educacionais ao aumento da infraestrutura tecnológica nas unidades escolares.

De fato, ao longo da história observa-se que, a partir da década de 1970, as tecnologias de informação e comunicação têm sido utilizadas, com mais intensidade, como instrumento para uma formação humana numa perspectiva de racionalidade técnica, centrada na instrumentalização para uso acrítico dos aparatos desenvolvidos no seio da sociedade. No campo da educação, essa perspectiva é compreendida como tecnicismo ou pedagogia tecnicista. Os referenciais teóricos que embasaram a construção desta tese evidenciam esse processo e a manutenção de um sistema de apropriação que as instituições capitalistas realizam do uso das tecnologias na educação como mecanismo de formação de capital humano. Trata-se de sujeitos formados para a produção de riquezas e a continuidade do sistema de acumulação do capitalismo. Tomando como base a perspectiva analítica construída nesta pesquisa, constata-se que, na rede estadual de ensino de Goiás, não somente os aparatos tecnológicos serviram como instrumento do capitalismo neoliberal, mas as políticas de inserção de tecnologias já implementadas e institucionalizadas, assim como as ações formuladas posteriormente à implementação do pacto pela educação, serviram como instrumento para a efetivação dessa política reformista.

As atividades de formulação e implementação nortearam todo o processo de desenvolvimento desta tese, desde a busca de informações (fatos e evidências) que auxiliassem no desvelar das ações do Estado e suas intencionalidades quanto no concatenar dos eventos e fundamentação teórica. Este movimento evidenciou que no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás as atividades de formulação e implementação de tecnologias na educação estão centralizadas à cúpula gerencial a frente de unidades administrativas específicas, não havendo a institucionalização de mecanismos que possibilitem a participação dos profissionais da rede lotados em órgãos descentralizados.

Um elemento indicado pelos autores que se dedicam ao estudo de políticas públicas, mecanismos de acompanhamento e avaliação, não foram observados nos projetos identificados durante a pesquisa, sendo sua inexistência inclusive confirmada durante as entrevistas com alguns gestores. Neste sentido pode-se compreender que não há uma sistematização das informações acerca das políticas de TIC implementadas na rede estadual de ensino, sendo essa uma fragilidade no processo de gestão e análise da inserção de tais artefatos nos ambientes educativos, assim como de seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem. Ressalta-se que tal relação dialoga com a constatação da falta de convergência entre documentos norteadores de gestão e as implementações realizadas pela Seduc GO.

Um outro fator no que se refere às atividades de formulação e implementação é a falta de transparência acerca destas ações. Como não estão institucionalizados os mecanismos de acompanhamento e análise das políticas em questão, não há formas observáveis dos atores externos às unidades administrativas superiores da Seduc GO terem acesso a informações acerca dos projetos. Deste modo as pesquisas e estudos acadêmicos continuam sendo a instituição responsável por realizar esse processo, possibilitando assim a construção de instrumentos que revisem, analisem e, se necessário, reformulem os projetos implementados, ou em processo de formulação e implementação.

Assim como os aparatos tecnológicos, as políticas públicas são produções humanas, resultado de conflitos e disputas nos diferentes campos sociais, permeadas de concepções ideológicas tanto em sua formulação quanto em sua implementação. Entendê-las nessa perspectiva permite desvelar os elementos que possibilitam serem utilizadas de modo instrumental por atores e instituições que objetivam a manutenção ou a transformação do *status quo* dentro da sociedade. Esta pesquisa acaba por suscitar a percepção de que uma política pública em si pode auxiliar na construção de sentidos e significados sobre o uso de tecnologias na sociedade e, paralelamente, podem ser transferidas e empregadas como ferramentas incrementais de outras políticas. Nesse sentido, a realização desta pesquisa confirma a convicção de que, em Goiás, as políticas de TDIC originárias do ProInfo e outras formuladas e implementadas pela própria Seduc-GO serviram como instrumentos do Pacto pela Educação.

Esse *modus operandi* não apenas reestruturou a organização administrativa e incrementou a rede com *softwares*. Houve influência direta e indireta nas relações e no desenvolvimento do trabalho docente, a (i)moralidade meritocrática juntamente com a responsabilização e performatividade ressignificaram o trabalho pedagógico docente,

pressionando o professor a um profissionalismo gerencialista, distante de sua essência como sujeito intelectual dotado de criatividade, intencionalidades e responsabilidade social.

Esta tese evidenciou como as políticas de TIC foram instrumentos de uma reforma neoliberal, e a obstinação do Estado em adquirir e estruturar as unidades escolares com aparatos digitais, cito os projetos Amigo e Escola Digital. Estes, impossibilitados ao logo do processo burocrático. Mas, como esclarecido pelo Ciclo de políticas públicas, as atividades relativas à(s) política(s) pública(s) são processuais e contextuais. Neste sentido cabe a este pesquisador informar que neste ano de 2021 a Seduc GO formulou e implementou a aquisição de 60.000 computadores de modelo Chromebook, fabricado pela Multilaser, destinado à estudantes do ensino médio. Ou seja, os projetos identificados e até então não efetivados nesta pesquisa, em certa medida, foram contemplados neste “novo velho projeto”. Este fato reforça a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a inserção de tecnologias na educação, seja sobre questões didáticas, epistemológicas e das políticas públicas. Pois, a atuação do Estado neoliberal segue atuante e as estruturas de dominação e manutenção das desigualdades sociais permeiam a educação e os elementos que a constituem.

A importância que se desvela nesta pesquisa está em se reafirmar a convicção de que uma educação de qualidade deve se referenciar no aspecto sócio-histórico e na redução das desigualdades sociais, possibilitada por uma formação humana coletiva, integral e emancipatória. Esse movimento faz-se possível ao compreender que no percurso histórico de uma política existem diferentes janelas de oportunidade/, para que, mesmo se formuladas em uma perspectiva alienante, sejam reestruturadas, ressignificadas e implementadas para promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre da ditadura dos algoritmos gerenciais, desenvolvidos pelo mercado objetivando conduzir as atividades humanas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. **O programa nacional de tecnologia educacional ? ProInfo e a alfabetização nas escolas assistidas pelo Núcleo De Tecnologia Educacional de Monte Carmelo: desafios e entraves.** 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- AGUIAR, N. J. S.; SARTORE, A. R. Discurso docente sobre a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar: professores tecendo sentidos em tempos de cibercultura. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXVI, 27 a 30 de maio de 2013, Recife. Anais [...].* Recife: Anpae, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NataliaJimenadaSilvaAguiar-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, São Carlos, v. 3, nº 2, p. 12-42, 2015. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67/63>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- ALENCAR, M. G. S. P. **A política brasileira de inclusão digital no capitalismo contemporâneo: o elo perdido do Programa Casa Brasil.** 2013. 168 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís do Maranhão, 2013.
- ALMEIDA, R. P. **Armadilhas no labirinto: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás.** 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ALMEIDA, S. M. de. **Escolas rurais e trabalho docente; a atuação em ciências e matemática.** 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Jataí, Jataí, 2014.
- ALTOÉ, A.; SILVA, H. da. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. *In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. (ed.). Educação e novas tecnologias.* Maringá, SP: Eduem, 2005. p. 13-25.
- ANDERSON, J. The Study of Public Policy. **Public making: an introduction.** 7th ed. Stamford: CENCAGE Learning, 2010. p. 1-36.
- ANDREWS, C. W. As policy sciences como “ciência”: método e reificação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 13-37, 2007.
- ANGELIN, S. F. N. **Políticas públicas de inclusão digital no litoral do Paraná.** 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ANTUNES, R. **O novo proletariado de serviços e as novas engrenagens do valor**. p. 673-686, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23391832-O-novo-proletariado-de-servicos-e-as-novas-engrenagens-do-valor.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ANTUNES, R. O socialismo, lutas sociais e novo modo de vida na América Latina. **Revista Direito e Práxis**, v. 8, nº 3, p. 2212-2226, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/29906>. Acesso em: 24 ago. 2021.

APS, L. F. C. **O docente frente às novas tecnologias de informação e comunicação: analisando um campo de tensão**. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. de. **O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3146>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (ed.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo, SP: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, nº 3, p. 321-338, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>.

AVELINO, R. S. **O canal de retorno na TV digital e as estratégias para universalização do acesso a Internet**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 2014.

AZEVEDO, E.; GONZALEZ, W. R. C. O projeto nave: análise da relação público-privada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05_2753_texto.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BACHRACH, P.; BARATZ, M. S. Duas faces do poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, nº 40, p. 149-157, out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782011000300011>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 25, nº 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000400002>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 35, nº 126, p. 539-564, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2010.

BARROS, M. V. de O. Orientações curriculares para ensino de teatro nas escolas da rede estadual de Goiás. **Polyphonia**, v. 27, nº 2, p. 831-844, 2016.

BASNIAK, M. I. **Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital**. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BATES, D. L.; ELDREDGE, D. L. **Strategy and Policy, Analysis, Formulation, and Implementation**. Dubuque: Wim, C. Brown Company Publishers, 1980.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: BATISTA JR, P. N. (Org.). **Paulo Nogueira Batista: pensando o Brasil - ensaios e palestras**. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 334.

BELL, L.; STEVENSON, H. **Education policy: process, themes and impact**. New York: Routledge, 2006.

BIRKLAND, T. A. **An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making**. 4th ed. New York, NY: Routledge, 2015.

BISPO, F. C. da S. **A Influência das regras na formulação de políticas públicas – O caso do Pronatec**. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 5. ed. Boston: Porto Editora, 1994.

BRANCO, J. C. S.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Educação a distância para professores em serviço – a voz das cursistas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4695-int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Ed. S. F. C. Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008**. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto no 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/legislacoes/decretos/item/4375-decreto-n%C2%BA-6-424,-de-4-de-abril-de-2008>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente

sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: [s. n.], 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil: [s. n.], 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010**. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste – REPENEC [...]. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ci000005.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Brasil: [s. n.], 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **ProInfo-Diretrizes**. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação à Distância, 1997b.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigación social**: teoría y ejercicios. 7. ed. Madrid: Thomson Learning, 1991.

BRITO, M. A. C. de. **O uso dos computadores nos laboratórios de informática educativa na Rede Estadual de Goiânia**: limites e possibilidades do ambiente Cyber. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação , da história à realidade atual. **Polyphonia**, v. 27, nº 1, p. 475-483, 2016.

BUENO, D. C. **Educação e tecnologias no estado de Goiás**: o projeto formativo de professores multiplicadores do programa nacional de informática na educação na concepção dos formadores. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BUENO, D. C.; ECHALAR, J. D. Ecos e repercussões. *In*: ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Org.). **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação. Goiânia, GO: Ed. da PUC-Goiás, 2016. p. 24.

BUENO, S. B. Utilização de recursos informacionais na educação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 14, nº 1, p. 66-76, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362009000100006>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CAMPELLO, B. S. Fontes de informação utilitária em bibliotecas públicas. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 22, nº 1, p. 35-46, 1998. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000004673/49019e64ad9c260e39ab309ab461a4ab/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CAMPOS, F. A. C. **Convergência na educação: processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas**. 2017. 265 f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, MG, 2017.

CAMPOS, R. S.; CAMPOS, C. S. S. Neoliberalismo e dependência na América Latina. **Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología 2**, v. 23, nº 1, p. 45-70, 2014.

CARVALHO, M. Uma introdução à análise de políticas públicas: análise custo-benefício, árvores de decisão e modelos de multiatributos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2005, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPAD, 2005. p. 14. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-apsb-1097.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1, 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2001.

CASTRO, J. A.; OLIVEIRA, M. G. Políticas públicas e desenvolvimento. *In*: MADEIRA, L. M. (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre, RS: UFRGS/Cegov, 2014. p. 20-49.

CASTRO, M. C. Leituras do ProInfo integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2 a 5 de outubro de 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPEd, 2011. v. 1. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-1035%20int.pdf>

CAVALCANTE, A. P. P.; CASTRO FILHO, J. A. Multiletramentos e o uso do *laptop* em sala de aula: possibilidades de comunicação nas culturas juvenis. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt16-4222.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CAVALCANTI, M. C. M. **A expansão do ensino superior à distância no IFPB**: um estudo da implantação do curso de administração pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP. 2016. 364 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAZONATTO, C. R. C. **Programa Um Computador por Aluno**: política pública e políticas de subjetivação. 186 f. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

CEE-GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Parecer nº 354/2009 CEE-GO, de 2 de julho de 2009**. Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2009.

CEE-GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE/CL nº 35, de 23 de agosto de 2007**. Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2007.

CEE-GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE/CL nº 25, de 15 de setembro de 2011**. Dispõe sobre a autorização dos cursos realizados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTEs) sob a coordenação da Gerência de Tecnologia e Aplicação Tecnológica da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Goiânia: CEE-GO, 2011.

CHAGAS, M. N. P. **Projeto informática para a comunidade**: uma perspectiva de inclusão digital sob o olhar dos alunos participantes. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

COCHRAN, C. E. *et al.* **American Public Policy**: An introduction. v. 10. Boston: Cengage Wadsworth, 2010.

COEDI – Coordenação de Educação a Distância. **Relatório COEDi 2008**: projetos e ações desenvolvidas pela Coordenação de Educação a Distância. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

COSMO, C. D. C.; FERNANDES, S. A. de S. Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições. 2009. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, VIII, 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas-SP: [s. n.], 2009. p. 1-23.

CRISPIM, M. C. M. **A rede de inclusão sociodigital de Cuiabá**: sustentabilidade, obstáculos e perspectivas. 2008. 165p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286963>. Acesso em: 12 ago. 2018.

DAGNINO, R. *et al.* Metodologia de Análise de políticas públicas. *In*: DAGNINO, R.; CAVALCANTI, P. A.; COSTA, G. (ed.). **Gestão Estratégica em políticas públicas**. Campinas, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016. p. 185-263.

DAMASCENO, H. L. C. **Os tablets chegaram: as tecnologias móveis em escolas de Salvador/Bahia**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DAMASCENO, H. L. C.; BONILLA, M. H. S.; PASSOS, M. S. C. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inclusão Social**, v. 5, nº 2, p. 32-42, 2013.

DEC-SEB-MEC. **Ofício nº 121-2013 DCE-SEB-MEC, de 18 de janeiro de 2013**. Goiânia, GO: [s. n.], 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DIAS, R. B. **A trajetória da política científica e tecnológica brasileira: um olhar a partir da análise de política**. 237 f. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286686>. Acesso em: 8 jul. 2021.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (ed.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas públicas e programas sociais**. São Carlos, SP: IEE PUC SP, 2001. p. 224.

DUARTE, E. C. F. **Políticas federais de inclusão digital social na Amazônia: uma análise da implementação do PROUCA em Santarém-Pará, Brasil**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319225>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DYE, T. R. **Policy analysis: What governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama, 1976.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. 15th ed. New Jersey: Prentice-Hall; Cambridge University Press, 1972. v. 5. <https://doi.org/10.1017/S0008423900037094>.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1965. Disponível em: <https://www.questia.com/library/93926990/a-framework-for-political-analysis>. Acesso em: 13 jul. 2021.

EASTON, D. **The Political System: An Inquiry into the State of Political Science**. New York: Alfred A. Knopf, 1953.

ECHALAR, A. D. L. F. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão**. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/722/1/ADDA_DANIELA_LIMA_FIGUEIREDO_ECHALAR.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

ECHALAR, J. D.; LIMA, D. C. B. P. Um panorama das pesquisas sobre políticas públicas para a inserção de tecnologias digitais na educação. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, nº 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.40283>. Acesso em: 11 jul. 2021.

ESFOR/NTE CENTRAL – Escola de Formação dos Professores do Estado de Goiás/NTE – NUOP. **Formação Tablet Educacional** – Rio Verde. Goiânia, 13 de agosto de 2013. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/122506821185297/photos/a.362029723899671/362029780566332/?type=3&theater>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ESFOR/NTE-[MONTE ALEGRE DE GOIÁS]. **Relatório de cursos e oficinas EsFor/NTE Monte Alegre de Goiás**. Goiânia, Brasil: [s. n.], 2014.

ESTEVÃO, R. B.; FERREIRA, M. D. M. Análise de políticas públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas. **Holos**, v. 3, p. 168-185, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6818>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ESTEVÃO, R. B.; PASSOS, G. O. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. **Holos**, v. 1, p. 199, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2645>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ESTEVEVES, R. F. **Barreiras para a implantação da lousa digital interativa: um estudo de caso**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho,” Araraquara, 2014.

ESTEVEVES, R. F. **Políticas Públicas para Implementação Tecnológica na Educação Escolar**. 2018. 130 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. Introdução. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017. p. 11-16.

EYESTONE, R. **The Threads of Public Policy: a Study in Policy Leadership**. Indianapolis: Bobbs-Merrill Co, 1971.

FAGUNDES, L. D. C. *et al.* Laboratório de Estudos Cognitivos: percursos de pesquisa, formação e criação. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 22, nº 2, p. 242-257, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.94828>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista de Administração Pública**, v. 50, nº 6, p. 959-979, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7612150981>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FERREIRA, F. C. C. **Políticas de inclusão digital, governo eletrônico e práticas participativas: uma análise dos portais de E-Gov da Região Metropolitana de Salvador**

(RMS). 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXIII, nº 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FIGUEIREDO, N. M. de. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [s. l.], v. 23, nº 1, p. 131-135, 1990. Disponível em: <https://doi.org/1990-0000044-00001>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, V. F. **Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas Gerais**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, 2014. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 33, nº 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 36, nº 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FREITAS, M. T. D. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], nº 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, v. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: 10.1016/S0160-7383(98)00105-4. Acesso em: 24 ago. 2021.

FRONZA, C. S.; NOGUEIRA, V. M. R. A avaliação e a análise de políticas públicas: uma distinção necessária. **Argumentum**, v. 7, nº 2, p. 103, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18315/argumentum.v7i2.10356>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], nº 6, p. 15-29, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 14, n° 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GARCIA, F. M. **Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do ProInfo-MEC em Manaus, 1998-2004**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

GEATUE-SEDUC-GO. **Ofício nº 011-2014 - GEATUE de 24 de junho de 2014**. Goiânia, GO: [s. n.], 2014.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (ed.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

GETEC-SEDUC-GO – Gerência de Tecnologia da Informação da Secretaria de Educação de Goiás. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação**. Goiânia, GO: [s. n.], 2009.

GETEC-SEDUC-GO – Gerência de Tecnologia da Informação da Secretaria de Educação de Goiás. **Política de Utilização da Rede Lógica da Secretaria Estadual de Educação**. Goiânia, GO: [s. n.], 2008.

GETEC-SEDUC-GO – Gerência de Tecnologia da Informação da Secretaria de Educação de Goiás. **Relatório de gestão: GETEC**. Goiânia, GO: [s. n.], 2011.

GETEI-SEDUC-GO. **Laudo técnico GETEI-SEDUC-GO.pdf**. Goiânia, GO: [s. n.], 2017.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. [S. l.]: Editora Atlas, 2008.

GIMENES, S. C. **Avaliação de uma política pública de inclusão digital: os Telecentros comunitários de Porto Alegre**. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17602/000719721.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOIÁS. **Constituição (1989)**. Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 1989. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70434>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GOIÁS. **Decreto nº 4.985, de 16 de dezembro de 1998**. Institui, na Secretaria da Educação e Cultura, o Programa Estadual de Informática na Educação e dá outras providências. Goiânia:

[s. n.], 1998a. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/62211/decreto-4985. Acesso em: 19 ago. 2021.

GOIÁS. Decreto nº 5.974, de 6 de julho de 2004. Aprova o Regulamento da Secretaria da Educação e dá outras providências. Goiânia: [s. n.], 2004. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/61170/decreto-5974. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOIÁS. Decreto nº 6.647, de 31 de julho de 2007. Confere autorização à Secretária da Educação para celebrar contratos, convênios e ajustes de qualquer natureza com as entidades indicadas e delega-lhe competência para nomear e exonerar o pessoal comissionado que especifica. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/62387/decreto-6647. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOIÁS. Decreto nº 7.286, de 08 de abril de 2011. Institui as unidades administrativas complementares da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Goiânia: [s. n.], 2011. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/64331/decreto-7286. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOIÁS. Edital de licitação: pregão eletrônico SRP nº 004/2013. Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2013a. Disponível em: <https://10.1017/CBO9781107415324.004>.

GOIÁS. Extrato de ATA de registro de preços nº 08/2013 [Pregão eletrônico SRP nº 08/2013]. **Diário Oficial de Goiás**, Goiânia, GO, 2013b.

GOIÁS. Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008. Goiânia: [s. n.], 2008a.

Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/101049/lei-complementar-062. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 12.694, de 11 de setembro de 1995. Introduce alteração na lei nº 12.603, de 7 de abril de 1995. Goiânia: [s. n.], 1995. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/82638/lei-12694. Acesso em: 19 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Goiânia: [s. n.], 2008b. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/62387/decreto-6647. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 17.543, de 11 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2012–2015. Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2012b. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/89536/lei-17543. Acesso em: 23 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 17.854, de 10 de dezembro de 2012. Cria a unidade administrativa básica e o correspondente cargo de provimento em comissão que especifica, na Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. Goiânia: [s. n.], 2012a. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/89851/lei-17854. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiânia, GO: [s. n.], 2015. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969. Acesso em: 22 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 19.224, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2016–2019. Goiânia: [s. n.], 2016. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/98408/lei-19224. Acesso em: 24 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 19.728, de 13 de julho de 2017. Promove alterações na estrutura administrativa da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e dá outras providências. Goiânia, GO: [s. n.], 2017a. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2017/lei_19728.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

GOIÁS. Lei nº 19.865, de 16 de outubro de 2017. Introduce alterações na organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia, GO: [s. n.], 2017b. Disponível em: <https://www.administracao.go.gov.br/acessibilidade/422-%C3%B3rg%C3%A3os-do-poder-executivo.html>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GOIÁS. Lei nº 20.417, de 6 de fevereiro de 2019. Altera a Lei estadual nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, e dá outras providências. Goiânia, GO: [s. n.], 2019a. Disponível em: https://www.casamilitar.go.gov.br/files/2019/lei_20.417_06_02_2019.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

GOIÁS. Plano Estadual de Educação. Goiânia, GO: [s. n.], 2008c.

GOIÁS. Plano Plurianual 2008-2011 – Revisão 2010-2011. Goiânia, GO: [s. n.], 2010.

GOIÁS. Portaria nº 1.077/2019 - Seduc-GO. Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2019.

GOIÁS. Projeto de Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação em Goiás (PNIE). Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura (SEC), 1997.

GOMES, A. L. N.; FARIAS, M. S. B. Políticas de educação a distância: repensando a gestão escolar. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26 a 30 de abril de 2011, São Paulo. Anais [...].* São Paulo, SP: Anpae, 2011. Disponível em : <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0011.pdf>

GOMES, G. F.; SOUSA, C. M.; HAYASHI, M. C. P. I. A concepção da tecnologia em O Capital de Marx. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, III, 2009, Curitiba, PR. Anais [...].* Curitiba, PR: Editora da UTFPR, 2009. p. 1-20.

GOMES, S. S. C. R. **Inclusão digital de jovens e adultos**: a alfabetização digital de alunos do curso de Informática do Centro Municipal de Capacitação e Treinamento. 2007. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

GONÇALVES JUNIOR, J. A. **Programa nacional de tecnologia educacional (ProInfo)**: a inserção das tecnologias no ensino analisadas a partir da produção científica no Brasil de 2010 a 2015. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017.

HAM, C.; HILL, M. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1993.

HARVEY, D. **O enigma do capital** - e as crises do capitalismo. Trad. de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.7147/geo10.2200>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 5, p. 0-3, 2019.

HERNECK, H. R.; HOLLERBACH, J. A. G.; DUARTE, J. L. Saberes docente e as tecnologias da informação e comunicação: uma análise do projeto escola em rede. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26 a 30 de abril de 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, SP: Anpae, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0220.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HETKOWSKI, T. M. **Políticas Públicas**: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

HOWLETT, M. Complex Network Management and the Governance of the Environment: Prospects for Policy Change and Policy Stability Over the Long Term. *In*: PARSON, E. (ed.). **Governing the Environment**: Persistent Challenges, Uncertain Innovations. Toronto: University of Toronto Press, 2001. p. 303-344.

HOWLETT, M.; CASHORE, B. Conceptualizing Public Policy. *In*: ENGELI, I.; ALLISON, C. R. (ed.). **Comparative Policy Studies**: conceptual and methodological challenges. London: Palgrave Macmillan UK, 2014. p. 17-33. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781137314154_2. Acesso em: 24 ago. 2021.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política**. Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HUPE, P. L.; HILL, M. J. The three action levels of governance: re-framing the policy process beyond the stages model. *In*: PETERS, B. G.; PIERRE, J. (ed.). **Handbook of Public Policy**. London: SAGE Publications Ltd, 2006. p. 13-30.

ISOBE, R. M. R.; PEDROSA, N. B. Impacto das políticas neoliberais no trabalho. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, VI., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: Editora Realize, 2019. p. 12. Disponível em: <https://doi.org/2358-8829>. Acesso em: 24 ago. 2021.

JENKINS, W. I. **Policy Analysis**: a political and organisational perspective. London: Martin Robertson, 1978.

KELMA, C. M. S. C. Subsídios para a elaboração e implementação de políticas públicas com recorte de gênero e raça na agricultura familiar. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 44, 2006, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto, SP: Sober, 2006. p. 17. Disponível em: <https://doi.org/10.22004/ag.econ.148533>. Acesso em: 24 ago. 2021.

LASSWELL, H. D. **Politics**: Who Gets What, When, How. New York: McGraw-Hill book Co., 1936.

LASSWELL, H. D. **The decision process: seven categories of functional analysis**. Maryland: Bureau of Governmental Research, College of Business and Public Administration, University of Maryland, 1956.

LASSWELL, H. D.; KAPLAN, A. **Power and Society**: a Framework for Political Inquiry. New Haven: Yale University Press, 1950.

LEMES, F. C. G. **Programa de Inclusão Digital (PID) no ensino fundamental em São Carlos (SP)**: mudanças e permanências com a chegada dos *netbooks*. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 6. ed. [S.l.]: Heccus, 2004.

LIMA, D. da C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior**: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, D. da C. B. P.; BATISTA, T. C. D. S. Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo Integrado: uma análise a partir do seu processo de formulação na perspectiva do ciclo de política pública. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED: PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS, 2016, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF: ANPEd, 2016. p. 18.

LIMA, D. da C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. de; BATISTA, T. C. da S. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, v. 54, nº 42, p. 218, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42id10959>.

LIMA, G. S. N.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A educação a distância no processo de formação continuada do gestor escolar. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXVI., 27 a 30 de maio de 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: Anpae, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/comunicacoesGJ.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas Revista de sociologia e política. **Revista de Sociologia Política**, v. 21, nº 48, p. 101-110, 2013.

LIMA, M. R. **Projeto UCA e plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LINHARES, R. N.; FERREIRA, S. L. Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para ProUca. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-1892_int.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

LOBATO, T. C. F. **Proinfo integrado à formação dos professores da rede pública de ensino do Amapá: construindo uma identidade**. 2010. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOBO, M. E. **Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional**. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. de F. R. O quê e o quem da EaD. *In*: PEREIRA, M. de F. R.; MORAES, R. de A.; TERUYA, T. K. (ed.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 9-23.

LOPES, M. A. O Pacto pela Educação: o programa de governo como exercício do biopoder. **Mediação**, v. 12, nº 1, p. 111–128, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUNA, C. F. **Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MACIEL, A. D. **Gênero e inclusão digital: apropriação das TICs pelos usuários do programa do governo federal GESAC**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MAGALHÃES, A. C.; CRUZ, J. A. da. O “Pacto pela Educação” e o mistério do “todos”: estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, nº 0, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169491>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

MAÑAS, A. V. **Gestão de tecnologia e inovação**. São Paulo, SP: Érica, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, I. L. B. **Política pública e educação digital no ensino fundamental em Natal/RN: análise de eficácia da atuação dos objetivos do ProInfo Municipal**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão Públicas; Gestão Organizacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MARTINS, M. C. C. **Práticas pedagógicas com o plano CEIBAL para a inclusão escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARTINS, R. X.; FLORES, V. de F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, nº 242, p. 112-128, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/330812273>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MATOS, Marceley. Governador entrega netbooks e notebooks para alunos e professores. **Diário de Goiás**, 14 de junho de 2014. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/governador-entrega-netbooks-e-notebooks-para-alunos-e-professores/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MEDEIROS, A. C. J. P. **Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MEDEIROS, L. M. **Os caminhos da docência na era digital: a utilização da sala de informática em escolas de São Carlos**. 2008. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MELO, D. S. **Projeto UCA em Sergipe: análise da inclusão sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da rede pública**. 2014. 119 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

MENICUCCI, T. M. G. Implementação da reforma sanitária: a formação de uma política. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M. T. da S.; MARQUES, E. (ed.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2007. p. 303-325.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Carlos, SP: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, S. de E. a D. **Diretrizes para o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo**. Brasília: MEC, 1997.

MORAES, C. C. de O. **Integração da informática na educação: a experiência da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – Minas Gerais**. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MORAES, J. M. **As Tecnologias Educacionais na aplicação da lei 10.639/2003 em Salvador: uma análise do Programa Almanaque Viramundo da TV Anísio Teixeira - Secretaria da Educação**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/278/1/Dissertacao%20Joalva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, nº 57, p. 17-26, jan.-mar. 1993. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2188>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MORAES, M. C. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 1, p. 35, 1997a. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2320/2082>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MORAES, M. C. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)**. Brasília, DF: SEED/MEC, 1997b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2150. Acesso em: 24 ago. 2021.

MORAES, R. de A. **A política de informática na educação brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo**. 1996. 230 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MOREIRA, M. A.; ROSA, P. R. S. **Uma introdução à pesquisa quantitativa em ensino**. Campo Grande: UFMS, 2013.

- MOURA, P. D. O. **O sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (Seduc/Goiás 2011-2014)**. 112 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.
- MULTIMEIOS GO. **Vídeo Tutorial** - Capacitação para uso do Tablet Educacional. Goiânia, GO: MULTIMEIOS GO, 2013a. 1 Vídeo (5:57 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eFOxq-yYACw&t=274s>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- MULTIMEIOS GO. **Desbloqueio do tablet educacional**. Goiânia, GO: MULTIMEIOS GO, 2013b. 1 Vídeo (4:52 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZIwyITHm3I&t=22s>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- MUNARIM, I. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- NAGY, M. J. S. **O impacto do uso de dispositivos digitais nas escolas públicas como ferramenta de ensino**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Mídias Digitais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NEWTON, K.; DETH, J. W. van. **Foundations of Comparative Politics: Democracies of the Modern World**. 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press, 2010. p. 439.
- NOGUEIRA, D. X. P. A trajetória histórica das políticas educacionais brasileiras e o desenvolvimento da educação a distância no Brasil. *In: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXIV, 2009, Vitória. Anais [...]*. Vitória: Anpae, 2009.
- NOGUEIRA, D. X. P. Programa TV Escola como política pública de formação de professores a distância: desvelando suas relações. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXVI, 27 a 30 de maio de 2013, Recife. Anais [...]*. Recife: Anpae, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/DanielleXabregasPamplonaNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). *In: AZEVEDO, M. L. N. de; LARA, A. M. de B. (ed.). Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá, SP: Eduem, 2011. p. 105-134.
- NTE-QUIRINÓPOLIS. **Memorando nº 004-2019 NTE-Quirinópolis**. Goiânia, GO: [s. n.], 2017.
- NTE-SAPI-SEDUC-GO – Núcleo de Tecnologia Educacional da Superintendência de Acompanhamento de Programas da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Planejamento Núcleo de Tecnologia Educacional 2015/2018**. Goiânia, GO: [s. n.], 2018.

NUNES, B. T. **O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise demográfica e correlacional do programa.** *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, IV, 14 a 16 de abril de 2014, Porto. Caderno de Resumos.* Porto: Anpae, 2014. Disponível em:

https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/BrunoTelesNunes_GT5_resumo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

NUOP-SEDUC-GO – Núcleo de Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Ofício Circular nº 105 Sapi/Nuop, de 12 de setembro de 2012.** Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2012c.

NUOP-SEDUC-GO – Núcleo de Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Ofício Circular nº 122 SAPI/NUOP de 26 de outubro de 2012.** Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2012d.

NUOP-SEDUC-GO – Núcleo de Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Ofício circular nº 0025/2012 Sapi/Nuop, de 26 de março de 2012.** Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2012a.

NUOP-SEDUC-GO – Núcleo de Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Ofício Circular nº 074 - Nupe/Sapi, de 23 de julho de 2012.** Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2012b.

NUTE-SEDUC-GO – Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Declaração Geatue-Nute-Seduc/GO, de 28 de abril de 2014.** Goiânia, GO: [s. n.], 2014b.

NUTE-SEDUC-GO – Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Memorando nº 018-2014 Nute-Seduc, de 5 de fevereiro de 2014.** Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2014a.

NUTE-SEDUC-GO – Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Memorando nº 185/2011 Nute/Seduc, de 21 de julho de 2011.** Goiânia, GO: [s. n.], 2011.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política**, [s. l.], p. 39, 1981.

OLIVEIRA, S. M. C. **Informação a serviço da escola: o sistema estadual de registro escolar (SERE) do Paraná.** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 7, nº 1, p. 88-98, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n1/v7n1a07.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. **Redes**, Buenos Aires, v. 2, nº 4, p. 99-128, 1995.

PALAGI, A. M. M. **Formação de professores em tecnologias digitais em diálogo com as políticas públicas no estado do Paraná**. 2016. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

PARSONS, C. **How to Map Arguments in Political Science**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

PAIVA, A. R. de. Análise e avaliação de políticas sociais: algumas perspectivas do debate atual. **O Social em Questão**, nº 36, p. 21-38, 2016.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: Uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educacao**, v. 20, nº 61, p. 317-332, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Educativa**, Goiânia, v. 17, nº 2, p. 577-603, 2014.

PEIXOTO, J.; HELENA, C. dos S. A. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educacao e Sociedade**, v. 33, nº 118, p. 253-268, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PEREIRA, A. R.; ROSA, S. V. L. Os circuitos do empresariamento da educação pública em Goiás e o Pacto pela Escolarização: implicações para o trabalho docente. In: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (ed.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. 1. ed. Goiânia, GO: Gráfica UFG, 2020. p. 74-82.

PESSONI, L. M. D. L. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás**. 211 f. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PETERS, B. G. Chapter One - What is a Public Policy. In: PETERS, B. G. **American Public Policy: Promise and Performance**. 11th ed. Washington: CQ Press, 2018. p. 3-20.

PETERS, B. G.; PIERRE, J. Handbook of public policy. **Handbook of Public Policy**, p. 1-512, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781848608054>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PIMENTA, M. T. R. **A política de inserção do Brasil na sociedade da informação: uma avaliação política do Programa Sociedade da Informação (SocInfo)**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. São Paulo, SP: Contraponto, 2008.

PIRES, E. C. **O desvelamento do Movimento Todos pela Educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás**. 155 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

PISCHETOLA, M. Tecnologias em sala de aula: contribuições para uma pedagogia sustentável. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37, 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt16-4222.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

POCRIFKA, D. H. **Inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco**. Recife, 2012. 181 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Recife, 2012.

POSTIGLIONE, E. M. Integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino técnico de nível médio. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PRADO, M. C. D. S. **O Proformação e a construção da identidade profissional docente**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf., 2005.

PRETTO, N. de L. **Educação, comunicação e a ANPEd: uma história em movimento**. [S.l.: s.n], 2007. p. 1-27.

PREVITAL, F. S.; FAGIANI, C. C. Estado de Bem-Estar Social, neoliberalismo e Estado gestor: aproximações globais. *In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (ed.). A crise da democracia brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. v. 1, p. 79-96.

PÜLZL, H.; TREIB, O. Implementing Public Policy. *In: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (ed.). Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods*. Boca Raton: CRC Press - Taylor & Francis Group, 2007. p. 89-107.

QUARTIERO, E. M. “Ser multiplicador”: os processos de gestão da formação continuada de professores nos Núcleos de Tecnologia Educacional (Nte). *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26 a 30 de abril de 2011, São Paulo. Anais [...]*. São Paulo, SP: Anpae, 2011.

QUILES, C. N. S. As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 33, 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6469--Int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. VII, nº 13, p. 121-146, 2014. Disponível em:

<http://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/viewFile/856/550>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RANGEL, Reilly. Programa Escola Digital é lançado no estado de Goiás. **Reilly Rangel**, 13 de julho de 2014. Disponível em: <http://reillyrangel.com.br/2014/06/programa-escola-digital-e-lancado-no-estado-de-goias/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

REIS, D. R. dos. **Gestão da inovação tecnológica**. 1. ed. São Paulo, SP: Manole, 2004.

ROCHA, M. V. F. **Avaliação de política pública: o ProInfo e sua gestão no município de Parnamirim (2009-2012)**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

ROPOLI, E. A. **Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância**. 2014. 178 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254106>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ROSA, D. W. Uma reforma sem “reinventar a roda” - O projeto de transformação que passou por cima de professores e diretores em Goiás. *In*: DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (ed.). **Políticas Educacionais no Brasil – O que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. p. 229-263.

RUA, M. D. G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas**. v. 1. [S. l.]: Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas, 2013.

RUAS, K. C. da S.; LIMA, D. D. C. B. P. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação a Distância : uma nova tendência? **Revista EducaOnline**, v. 13, p. 99-121, 2019.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A. – quem ganha quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. [S. l.]: CNTE, 1996. p. 50-74.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/geographia1999.v1i1.a13370>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.

SANTOS, M. P. C. **Mapeamento de pesquisas sobre políticas educacionais para o uso das TIC na educação básica**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SANTOS, V. O que é e como fazer revisão da literatura na pesquisa teológica. **Fides reformata XVII**, [s. l.], nº 1, p. 89-104, 2012. Disponível em: <https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/6-O-que-%C3%A9-e-como-fazer-%E2%80%99Crevis%C3%A3o-da-literatura%E2%80%9D-na-pesquisa-teol%C3%B3gica-Valdeci-Santos.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)**. 2012. 274 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270532>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SARTORI, A. T. Estilo em memoriais de formação. **Revista da Abralin**, v. 7, nº 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

SATO, O. E. **Números não dizem tudo: uma análise da política pública de inclusão digital do estado de Mato Grosso – MT Ação Digital**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Pernambuco, Campo Novo do Parecis, Mato Grosso, 2013.

SAVARD, J.-F.; BANVILLE, R. Policy Cycles. *In: Encyclopedic Dictionary of Public Administration*. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: http://www.dictionnaire.enap.ca/Dictionnaire/63/Index_by_word.enap?by=word&id=25. Acesso em: 6 ago. 2021.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 2, p. 1-5, 2017. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>.

SCHNELL, R. F. Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado de Santa Catarina. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SECCHI, L. **Políticas públicas – conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo, SP, Brasil: Cengage Learning, 2013.

SEDUC-GO – Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Goiânia: [s. n.], 2009.

SEDUC-GO – Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, GO: [s. n.], 2016.

SEDUC-GO. **Memorando nº 160/2005 GETIC de 28 de junho de 2005**. Solicita autorização para abertura de processo de contratação de 200 laboratórios de informática. Goiânia, GO: [s. n.], 2005.

SEDUC-GO. **Memorando nº 3.200/2017 CGAB Seduc, de 19 de setembro de 2017**. Goiânia, GO: [s. n.], 2017a.

SEDUC-GO. **Memorando nº 3.374/2017 CGAB Seduc, de 28 de setembro de 2017.** Goiânia, GO: [s. n.], 2017b.

SEDUC-GO. **Memorando nº 3375/2017 CGAB Seduc, de 28 de setembro de 2017.** Goiânia, GO: [s. n.], 2017c.

SEDUC-GO. **Memorando nº 3386/2017 CGAB Seduc, de 28 de setembro de 2017.** Goiânia, GO: [s. n.], 2017d.

SEDUC-GO – Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Ofício Circular 002 – GAB/SEDUC de 10 de dezembro 2012.pdf.** Goiânia, GO: [s. n.], 2012.

SEDUC-GO – Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Portaria nº 4400 2011 - GAB SEDUC de 25 de julho de 2011.pdf.** Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2011.

SEDUC-GO – Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Tecnologia oferece formação em sistemas de gestão da atividade escolar nos dias 27 e 28.** Educação, 22 de novembro de 2019. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/tecnologia-oferece-formacao-em-sistemas-de-gestao-da-atividade-escolar-nos-dias-27-e-28/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SEGABINAZZI, M. **De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo-RJ e Florianópolis-SC.** 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SELAU, P. R. S. **Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital.** 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SENTANIN, E. F. **Viabilidade da implementação de computadores na primeira etapa da educação básica em uma rede pública municipal do interior de São Paulo.** 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N. de; LARA, A. M. de B. (ed.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos.** Maringá, SP: EDUEM, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo, SP: Cortez-Autores Associados, 2011. p. 174–197.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In: EVANGELISTA, O. (org.). O que revelam os slogans na política educacional*. 1. ed. São Paulo, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-45.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58.

SIGNÉ, L. Policy Implementation – A Synthesis of the Study of Policy Implementation and the Causes of Policy Failure. **OPC Policy Center**, v. PP-17/03, p. 9-22, 2017. Disponível em: <http://www.ocppc.ma/sites/default/files/OCPPC-PP1703.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SILVA, A. P. P. **Formação continuada de professores para o projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados**. 2014. 335 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. *In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (org.). Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX., ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III*, 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, M. L. G. **A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, M. R. G. M. **Política de inclusão digital no Projovem: um estudo das repercussões do programa no Recife**. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, R. C. **Inclusão digital no Brasil: trajetória e casos do programa aluno conectado em Pernambuco**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, S. P. da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. 249 f. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, T. L. **Possibilidades de uso do sistema integrado de gestão educacional do Amazonas na gestão das escolas**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

- SJÖBLOM, G. Problemi e soluzioni in politica. **Italian Political Science Review/Rivista Italiana di Scienza Politica**, v. 14, n° 1, p. 41-85, 14 Apr. 1984. DOI 10.1017/S004884020000842X. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S004884020000842X/type/journal_article. Acesso em: 14 ago 2019.
- SOUZA, C. **Coordenação de políticas públicas**. 1. ed. Brasília: Enap, 2018.
- SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M. T. da S.; MARQUES, E. (ed.). **Políticas públicas no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007b. v. 1, p. 398.
- SOUZA, C. Estado da Arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M. T. da S.; MARQUES, E. (ed.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007a. p. 65-87.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n° 16, p. 20-45, 2006.
- SOUZA, G. O. **Avaliação da política pública de inclusão digital: construindo uma trajetória do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) com os gestores em Fortaleza**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- SOUZA, L. M. S.; ROCHA, M. V. F. Uma avaliação do ProInfo e sua gestão no município de Parnamirim/RN. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXVI, 27 a 30 de maio de 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: Anpae, 2013.
- SOUZA, R. A.; MORAES, R. A. Políticas públicas de formação por meio por meio da educação a distância: o Proformação e o Progestão. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia. **Caderno de resumos [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2717_resumo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.
- SOUZA, S. T. de; RIBEIRO, B. de O. L. Educação escolar e modernização no interior paulista (Franca – década de 60). **Cadernos de História da Educação**, n° 7, p. 151-163, 2008.
- SPEE/SECE. **Memorando nº 82-B/2015 - SPEE/SECE de 25 de junho de 2015**. Goiânia, GO, Brasil: [s. n.], 2015.
- STONE, D. Transfer and translation of policy. **Policy Studies**, v. 33, n° 6, p. 483-499, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01442872.2012.695933>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- STONE, D.; MAXWELL, S.; KEATING, M. **Bridging Research and Policy**. Coventry, UK: [s. n.], 2001. Disponível em: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/pais/research/researchcentres/csgr/research/keytopic/other/bridging.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

STRAUB, S. L. W. **Política de informática na educação** = o discurso governamental. 2012. 207 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268939>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SUPEX-SEDUC-GO – Superintendência Executiva da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Memorando nº 002 – Supex, de 12 de janeiro de 2015**. Goiânia, GO: [s. n.], 2015.

SUPEX-SEDUC-GO. **Memorando nº 211/2017, de 27 de março de 2017**. Goiânia, GO: [s. n.], 2017.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. São Paulo: Escola do Futuro, 18p., 2002. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

TCE-GO – Tribunal de Contas do Estado de Goiás. **Relatório TCE/GO nº 124/2019** [Trata-se de Edital do Pregão Eletrônico SRP nº 004/2013, da Secretaria de Estado da Educação]. Goiânia, GO: [s. n.], 2019a.

TCE-GO – Tribunal de Contas do Estado de Goiás. **Relatório TCE/GO nº 19/2019** [Trata-se de Edital do Pregão Eletrônico SRP nº 004/2013, da Secretaria de Estado da Educação]. Goiânia, GO: [s. n.], 2019b.

TEIXEIRA, C. M. F. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas ProInfo, enlaces e educar**. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

THEODOULOU, S. Z.; CAHN, M. A. **Public Policy: The Essential Readings**. [S. l.]: Pearson, 1995.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 39/2016, de 7 de dezembro de 2016**. Goiânia, GO: [s. n.], 2016.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 726/2015, de 7 de março de 2015**. Formosa, GO, Brasil: [s. n.], 2015.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 13/2017, de 31 de janeiro de 2017**. Goiânia, GO: [s. n.], 2017f.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 17/2017, de 22 de fevereiro de 2017**. Catalão, GO: [s. n.], 2017a.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 21/2017, de 21 de março de 2017.** Davinópolis, G: [s. n.], 2017b.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 040/2017, de 31 de maio de 2017.** Goiânia, GO: [s. n.], 2017d.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 52/2017, de 24 de março de 2017.** Colinas do Sul, GO: [s. n.], 2017c.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 084/2017, de 30 de maio de 2017.** Goiânia, GO: [s. n.], 2017e.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 130/2017, de 21 de novembro de 2017.** Goiânia, GO: [s. n.], 2017g.

UNIDADE ESCOLAR, [SEDUC-GO]. **Ofício nº 74/2018, de 21 de março de 2018.** Goiânia, GO: [s. n.], 2018.

VALENTE, C. de M. Computadores e educação: momentos iniciais desta relação no Brasil. **Revista Brasileira de Sistemas de Informação**, v. 10, nº 2, p. 193-219, 2017.

VALENTE, J. A. Informática na educação. **Revista Pátio**, nº 9, 1999a.

VALENTE, J. A. Informática na Educação no Brasil. *In*: VALENTE, J. A. (ed.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1999b. p. 11-30. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/computador-sociedade-conhecimento.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VARGAS, D. A. C. **Inclusão digital**: estudo comparado de políticas públicas da Colômbia e do Brasil. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VELLOSO, L. “Programa um computador por aluno” (Prouca) em uma escola municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16_2955_texto.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

VIANA, A. L.; BAPTISTA, T. W. de F. Análise de políticas de saúde. *In*: GIOVANELLA, L. *et al.* (eds.). **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2012. p. 59-87. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=Is0VBgAAQBAJ&hl=pt&pg=GBS.PA88>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 14, nº 474, p. 165, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08>

WUNSCH, L. **O sistema Universidade Aberta do Brasil como política de expansão do ensino superior**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTOS ANALISADOS

Formato do documento	Código de acesso
Diretrizes operacionais da SEDUC-GO	
Documento CEE - GO	
Documentos variados	
Memorandos	
Ofícios	
Planejamentos	

Planos Estaduais de Educação



Planos Plurianuais de Goiás



Portarias



Relatórios



APÊNDICES

APÊNDICE A – TRABALHOS SELECIONADOS NA REVISÃO

Título do trabalho	Autoria	Tipo
Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional.	Lobo (2011)	Tese
Política de informática na educação = o discurso governamental.	Straub (2012)	
A injunção ao novo e a repetição do velho = um olhar discursivo ao programa um computador por aluno (Prouca).	Sarian (2012)	
A política brasileira de inclusão digital no capitalismo contemporâneo: o elo perdido do Programa Casa Brasil.	Alencar (2013)	
A política de inserção do Brasil na sociedade da informação: uma avaliação política do Programa Sociedade da Informação (SocInfo).	Pimenta (2014)	
Formação continuada de professores para o projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados.	Silva, A. P. P. (2014)	
As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades.	Munarim (2014)	
Formação de professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância.	Ropoli (2014)	
Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital.	Basniak (2014)	
Sala de recursos multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano.	Luna (2015)	
Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o ProUca em questão.	Echalar (2015)	
Projeto UCA e plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as tecnologias digitais de informação e comunicação.	Lima, M. R. (2015)	
Gênero e inclusão digital: apropriação das TICs pelos usuários do programa do governo federal GESAC.	Maciel (2015)	
Formação de professores em tecnologias digitais em diálogo com as políticas públicas no estado do Paraná.	Palagi (2016)	
A expansão do ensino superior à distância no IFPB: um estudo da implantação do curso de administração pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP.	Cavalcanti, M. C. M. (2016)	
Políticas federais de inclusão digital social na Amazônia: uma análise da implementação do Prouca em Santarém-Pará, Brasil.	Duarte (2016)	

(continua)

(continuação)

Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do ProInfo-MEC em Manaus, 1998-2004.	Garcia (2006)	Dissertação
O docente frente às novas tecnologias de informação e comunicação: analisando um campo de tensão.	Aps (2007)	
Inclusão digital de jovens e adultos: a alfabetização digital de alunos do curso de informática do centro municipal de capacitação e treinamento.	Gomes (2007)	
Os caminhos da docência na era digital: a utilização da sala de informática em escolas de São Carlos.	Medeiros, L. M. (2008)	
Inclusão digital: estudo comparado de políticas públicas da Colômbia e do Brasil.	Vargas (2008)	
Avaliação de uma política pública de inclusão digital: os Telecentros comunitários de Porto Alegre.	Gimenes (2008)	
A rede de inclusão sociodigital de Cuiabá: sustentabilidade, obstáculos e perspectivas.	Crispim (2008)	
Política de inclusão digital no Projovem: um estudo das repercussões do programa no Recife.	Silva, M. R. G. M. (2009)	
Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado de Santa Catarina.	Schnell (2009)	
Política pública e educação digital no ensino fundamental em Natal/RN: análise de eficácia da atuação dos objetivos do ProInfo municipal.	Martins, I. L. B. (2010)	
ProInfo integrado à formação dos professores da rede pública de ensino do amapá: construindo uma identidade.	Lobato (2010)	
Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas ProInfo, enlances e educar.	Teixeira (2010)	
Projeto informática para a comunidade: uma perspectiva de inclusão digital sob o olhar dos alunos participantes.	Chagas (2011)	
Programa de Inclusão Digital (PID) no ensino fundamental em São Carlos (SP): mudanças e permanências com a chegada dos <i>netbooks</i> .	Lemes (2011)	
Políticas de inclusão digital, governo eletrônico e práticas participativas: uma análise dos portais de E-Gov da Região Metropolitana de Salvador (RMS).	Ferreira, F. C. C. (2012)	
Inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco.	Pocrifka (2012)	
Viabilidade da implementação de computadores na primeira etapa da educação básica em uma rede pública municipal do interior de São Paulo.	Sentanin (2012)	
Informação a serviço da escola: o sistema estadual de registro escolar (SERE) do Paraná.	Oliveira (2013)	
Inclusão digital no Brasil: trajetória e casos do programa aluno conectado em Pernambuco.	Silva, R. C. (2013)	
Avaliação de política pública: o ProInfo e sua gestão no município de Parnamirim (2009-2012)	Rocha (2013)	

(continua)

(continuação)

Números não dizem tudo: uma análise da política pública de inclusão digital do estado de Mato Grosso – MT Ação Digital.	Sato (2013)	Dissertação
Práticas pedagógicas com o plano CEIBAL para a inclusão escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai.	Martins, M. C. C. (2013)	
Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012.	Medeiros, A. C. J. P. (2013)	
As tecnologias educacionais na aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador: uma análise do Programa Almanaque Viramundo da TV Anísio Teixeira – Secretaria da Educação.	Moraes, J. M. (2014)	
Os tablets chegaram: as tecnologias móveis em escolas de salvador/Bahia.	Damasceno (2014)	
Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas Gerais.	Flores (2014)	
O programa nacional de tecnologia educacional – ProInfo e a alfabetização nas escolas assistidas pelo Núcleo De Tecnologia Educacional de Monte Carmelo: desafios e entraves.	Abreu (2014)	
O sistema universidade aberta do brasil como política de expansão do ensino superior.	Wunsch (2014)	
O impacto do uso de dispositivos digitais nas escolas públicas como ferramenta de ensino.	Nagy (2014)	
O canal de retorno na TV digital e as estratégias para universalização do acesso à internet.	Avelino (2014)	
Projeto UCA em Sergipe: análise da inclusão sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da rede pública.	Melo (2014)	
A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores.	Silva, M. L. (2014)	
Avaliação da política pública de inclusão digital: construindo uma trajetória do projeto UCA (um computador por aluno) com os gestores em Fortaleza.	Souza (2015)	
Integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino técnico de nível médio.	Postiglione (2015)	
Mapeamento de pesquisas sobre políticas educacionais para o uso das TIC na educação básica.	Santos, M. P. (2015)	
De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo-RJ e Florianópolis-SC.	Segabinazzi (2015)	
Políticas públicas de inclusão digital no litoral do Paraná.	Angelin (2015)	
Programa nacional de tecnologia educacional (ProInfo): a inserção das tecnologias no ensino analisadas a partir da produção científica no brasil de 2010 a 2015.	Gonçalves Junior (2017)	
Possibilidades de uso do sistema integrado de gestão educacional do amazonas na gestão das escolas.	Silva, T. L. (2016)	

Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital.	Selau (2016)	
Educação a distância para professores em serviço – a voz das cursistas.	Branco e Oliveira (2008)	Anais de evento
A trajetória histórica das políticas educacionais brasileiras e o desenvolvimento da educação a distância no Brasil.	Nogueira (2009)	
Programa TV Escola como política pública de formação de professores a distância: desvelando suas relações.	Nogueira (2013)	
As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar.	Quiles (2010)	
Saberes docente e as tecnologias da informação e comunicação: uma análise do projeto escola em rede	Herneck, Hollerbach e Duarte (2011)	
Políticas de educação a distância: repensando a gestão escolar.	Gomes e Farias (2011)	
Leituras do ProInfo integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.	Castro (2011)	
“Ser multiplicador”: os processos de gestão da formação continuada de professores nos Núcleos de Tecnologia Educacional (Nte).	Quartiero (2011)	
O projeto nave: análise da relação público-privada.	Azevedo e Gonzalez (2012)	
Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para Prouca	Linhares e Ferreira (2012)	
O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise demográfica e correlacional do programa	Nunes (2014)	
Políticas públicas de formação por meio da educação a distância: o Proformação e o Progestão.	Souza e Moraes (2013)	
A educação a distância no processo de formação continuada do gestor escolar.	Lima, Colares e Colares (2013)	
Discurso docente sobre a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar: professores tecendo sentidos em tempos de cibercultura.	Aguiar e Sartore (2013)	
“Programa um computador por aluno” (Prouca) em uma escola municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede?	Velloso (2013)	
Uma avaliação do ProInfo e sua gestão no município de Parnamirim/RN.	Souza e Rocha (2013)	
Multiletramentos e o uso do <i>laptop</i> em sala de aula: possibilidades de comunicação nas culturas juvenis.	Cavalcante e Castro Filho e (2015)	
Tecnologias em sala de aula: contribuições para uma pedagogia sustentável.	Pischetola (2015)	

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: (DES)CONTEXTOS ENTRE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO**”. Meu nome é **Jhonny David Echalar**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é na educação básica e educação superior. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (jhonnyechalar@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) XXX XXX XXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O motivo que nos leva a realizar a pesquisa “**AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: (DES)CONTEXTOS ENTRE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO**”, se justifica pelo alto investimento que é realizado além da necessidade de se compreender como tem se dado o seu processo e relações históricas entre a formulação e implementação destas políticas em Goiás, afinal, o sucesso ou o fracasso dos projetos transformadores depende de como eles se harmonizam com as estratégias dos campos específicos. Deste modo, estudar as políticas de inserção de tecnologias digitais na educação em Goiás, visa contribuir com as instituições públicas goianas no desenvolvimento deste tipo de ação, visto que a pesquisa compreender aspectos legais e institucionais. O objetivo principal desta pesquisa se configura em elucidar como se configuraram, desde o ProInfo de 1997, as políticas públicas educacionais em Goiás de inserção das TDIC pelas ações da SEDUCE-GO, identificando sua trajetória (rotina e permanência), ações e projetos, organização, relações institucionais e procedimentos.

Salienta-se que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de coleta de dados e por isso está baseada na análise de documentos institucionais e por meio de entrevistas audiogravadas. Assim, os participantes da entrevista podem se sentir incomodados apenas com as perguntas realizadas, sendo que, caso não se sinta a vontade para responder, tem a liberdade de recusar a qualquer momento e hora. A participação na entrevista não causa nenhum risco à saúde ou bem-estar do entrevistado, o qual apenas irá responder as perguntas realizadas pelo pesquisador responsável. Ao participar desta pesquisa o (a) sr (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as políticas formuladas e implementadas pela SEDUCE-GO, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a literatura da área, em que o pesquisador responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos por meio do relatório final a todos os participantes.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, visto que a responsável pela pesquisa e sua equipe que se deslocarão ao local previamente agendado por você, de sua melhor conveniência.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bem como de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento na entrevista. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE**

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: (DES)CONTEXTOS ENTRE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Jhonny David Echalar sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

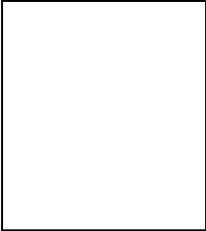
..... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Ou

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “As políticas de inserção de tecnologias digitais na educação em goiás: (des)contextos entre formulação e implementação”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Jhonny David Echalar sobre a pesquisa e autorizo a audiogravação da entrevista, preservando a minha identidade.

Local e data: _____, _____ / _____ /201____

Assinatura do entrevistado (a): _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. Formação:

2. Possui formação específica em “Gestão Pública”?
()-Sim ()-Não Qual? _____
3. Possui formação específica em “Tecnologias Digitais”?
()-Sim ()-Não Qual? _____
4. Possui formação específica em “Educação ou Ensino”?
()-Sim ()-Não Qual? _____
5. Vinculação institucional
() Servidor efetivo da Seduce
() Servidor estadual – outra secretaria
() Comissionado
() Prestação de serviço – empresa terceirizada
() Outro _____
6. Já atuou em mais de um cargo na Seduce-GO?
()-Sim ()-Não Quais? _____
7. Tempo de atuação no cargo: _____ Data de início: ____/____/____
8. Qual é a experiência profissional de atuação com Tecnologias Digitais e Educação?
9. Atualmente, quais são as atribuições de sua função/cargo?
10. Quais são as maiores dificuldades no desempenho de suas funções?
11. Durante seu tempo de atuação junto à Seduce-GO, quais foram as políticas de inserção de tecnologias digitais implementadas neste período?
12. Quais são os programas ou as ações que vocês criaram e desenvolveram nessa gestão, quais vocês apenas dão continuidade de outra gestão e quais vocês cortaram?
13. Existem outros departamentos, ou instituições, formulando e/ou implementando políticas de TDIC junto à rede da Seduce-DO?
()-Sim ()-Não Qual(is)? _____
14. Existem mecanismos de acompanhamentos destas políticas junto à rede da Seduce-GO?
15. Em seu departamento existem programas voltados para quais demandas:
() Formação de professores
() Formação de profissionais da administração escolar
() Infraestrutura
16. Dos programas vigentes, quais você considera mais importantes? E qual é o motivo de se considerar estes com maior importância?
17. Há programas que são geridos em colaboração com outros departamentos/instituições? Quais?
18. Para cada um destes programas, quais são as atribuições do seu departamento? Quais as responsabilidades dos departamentos/instituições colaboradores?
19. Como você avalia as relações interdepartamentais e/ou interinstitucionais no que se refere aos programas implementados?
20. Sobre a formulação de programas: quais elementos foram levados em consideração ao se elaborar os programas de inserção de TDIC?

21. Outros departamentos/instituições são convidados a participarem da elaboração destes programas? Caso sim, como têm sido a relação entre os envolvidos?
22. Qual deve ser o atualmente o principal objetivo no que se refere à elaboração de um programa de inserção de TDIC em uma rede pública de Educação?
23. Há canais de diálogo com a comunidade da rede educacional gerida pela Seduce-GO no que se refere à formulação de políticas? Caso haja, como você avalia a participação dos diferentes sujeitos?
24. Sobre a implementação: existem programas que não foram formulados pela Seduce-GO, mas que foram ou estão implementados por esta secretaria? Quais?
25. Os programas atualmente implementados atendem a qual(is) objetivos?
 - Formação de professores
 - Formação de alunos
 - Gestão pedagógica
 - Gestão administrativa
 - Infraestrutura
 - Manutenção de infraestrutura
26. Gostaria de complementar com mais alguma informação, crítica ou sugestão sobre os processos de formulação e implementação das políticas de inserção de TDIC?

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE LEITURA E SISTEMATIZAÇÃO DE DOCUMENTOS

01. Sistematização de documentos

Formulário de organização e comentários sobre documentos coletados durante a pesquisa de campo.

Nome do arquivo

Sua resposta _____

Link de acesso

Sua resposta _____

Quantidade de páginas

Sua resposta _____

Quantidade de documentos no arquivo

Sua resposta _____

Doc 1 - Remetente

Sua resposta

Data Doc 01

Data

dd/mm/aaaa

Doc 1 - Descrição

Sua resposta

Observação

Sua resposta

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE F – CURRÍCULO LATTES DA BANCA EXAMINADORA

Membro da banca	Código de acesso
Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima – PPGE/UFG <i>(orientadora)</i>	
Dr. João Ferreira de Oliveira – PPGE/UFG <i>(Avaliador interno)</i>	
Dra. Miriam Fábila Alves – PPGE/UFG <i>(Avaliadora interna)</i>	
Dra. Kátia Morosov Alonso - UFMT <i>(Avaliadora externa)</i>	

Dra. Joana Peixoto – IF Goiás
(*Avaliadora externa*)



Dra. Lúcia Maria de Assis – PPGE/UFG
(*Avaliadora suplente*)



APÊNDICE G – INFORMAÇÕES SOBRE O DOUTORANDO

Informação	Código de acesso
Currículo lattes	
Publicações durante o doutoramento	