



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**PRÓ-REITORIA E PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA NUNES**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO**  
**SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE**  
**FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2024**

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA NUNES

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO  
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

N926t Nunes, Maria das Graças da Silva.

Tecnologias digitais no ciclo de alfabetização : uma avaliação sobre a formação de professores na Rede Municipal de Fortaleza / Maria das Graças da Silva Nunes. - 2024.  
163 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.

1. Avaliação de políticas públicas. 2. Formação de professores. 3. Alfabetização. 4. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. I. Título.

CDD 378

---

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA NUNES

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO  
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes

Aprovado em: 22/04/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Kelly Gomes Menezes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Estéfanni Mairla Alves  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Pensar sobre a jornada que foi a realização desse mestrado, me fez refletir sobre as bênçãos que Deus tem me proporcionado viver. Os desafios bateram na minha porta com muita frequência e, teve momentos que pensei que não iria vencê-los, mas Deus me amparava, me fortalecia e me dizia que tudo ia passar e que eu sou forte e corajosa e, eu apenas acreditei e venci.

Agradeço primeiramente a Ele, pelo dom da minha vida e por sua presença constante nela.

Agradeço a minha família, minha mãe Marlene, meu pai Raimundo, minhas irmãs e irmãos, que foram e sempre serão meu porto seguro.

Ao meu esposo amado Agrício Melo dos Santos, por me amar, por compreender minhas ausências, por acreditar em mim e me incentivar a seguir.

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi, que me acompanhou até a qualificação e a Profa: Dra. Kelly Maria Gomes Menezes, que aceitou o desafio de me acompanhar a partir de então. Muito obrigada por compartilharem conhecimentos. E Profa: Dra. Kelly Maria, muito obrigada pela sensibilidade, compreensão e acolhimento.

As Professoras Doutoradas Estéfanni Mairla Alves e Maria de Nazaré Moraes Soares, por tão gentilmente terem aceito o convite de participar da minha banca de defesa.

As minhas queridas amigas da vida, Rita de Cácia, Zélia Freire, Sandra Dantas e Mazé Menezes, por me amarem e por compreenderem minhas ausências.

A Idelzulene Pereira, Rosy Rodrigues, Aderlan Silva e Lidiane Gomes, por compartilharem conhecimentos e principalmente por me incentivarem a continuar.

Aos(a) professores(as) da unidade de ensino onde trabalho por torcerem sempre por mim e acreditarem que eu venceria.

Aos estudantes e docentes do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), turma 01-2021.1, muito agradecida pela oportunidade.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), pelo apoio na realização deste curso.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) tendo como objetivo geral avaliar como as políticas de formação continuada da rede municipal de Fortaleza são desenvolvidas para o uso das tecnologias digitais no ciclo de alfabetização. Para atender a esse objetivo, este trabalho se fundamentou em documentos normativos da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), Base Nacional Comum de Formação Continuada – BNC - FC (2020), e de Fortaleza, a Portaria 204/2014, o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2018), documento norteador municipal, no Guia de Orientações para o Desenvolvimento de Cultura Digital e Utilização de Recursos Tecnológicos na Escola (2022), entre outros. Com o intuito de realizarmos uma pesquisa multidimensional, esse trabalho fundamentou-se na perspectiva da Avaliação em Profundidade (AP), proposta por Rodrigues (2008); Gussi (2016). O estudo em questão se utilizou apenas dos dois últimos eixos da Avaliação em Profundidade: trajetória institucional e espectro temporal e territorial. Metodologicamente, essa pesquisa tem abordagem qualitativa, tendo adotado pesquisas bibliográfica e documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas como procedimentos de coleta de dados. A análise dos dados se orientou na análise de conteúdo explorada por Bardin (2011). Os resultados evidenciaram que a rede de ensino de Fortaleza não oferece ações formativas para o uso das tecnologias no ciclo de alfabetização. Demonstraram também que os professores reconhecem a importância de uma formação específica para a integração pedagógica das tecnologias digitais, porém a maioria afirmou não ter recebido essa formação entre 2019 e 2023. Diante disso, recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza implemente uma formação direcionada em tecnologias digitais para todos os professores da rede, com foco na prática, garantia de infraestrutura adequada e estímulo ao diálogo para compreender as necessidades formativas dos educadores.

**Palavras-chave:** formação de professores; ciclo de alfabetização; políticas educacionais; tecnologias digitais da informação e comunicação.

## ABSTRACT

The present work was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Public Policy Assessment (MAPP) with the general objective of evaluating how educational policies for continuing education in the municipal network of Fortaleza are developed for the use of digital technologies in the literacy cycle. To meet this objective, this work was based on normative documents of Brazilian education, such as the National Common Curricular Base – BNCC (2018), Common National Base for Continuing Training – BNC - FC (2020), and Fortaleza, Ordinance 204 /2014, the Ceará Reference Curricular Document – DCRC (2018), a municipal guiding document, in the Guide for the development of digital culture and use of technological resources at school (2022), among others. In order to carry out multidimensional research, this work was based on the perspective of In-Depth Assessment (AP), proposed by Rodrigues (2008); Gussi (2016). The study in question used only the last two axes of In-Depth Assessment: institutional trajectory and temporal and territorial spectrum. Methodologically, this research is qualitative in nature, having adopted bibliographic research, documentary research, non-participant observation and semi-structured interviews as data collection procedures. Data analysis was guided by the content analysis explored by Bardin (2011). The results showed that the Fortaleza education network does not offer training actions for the use of technologies in the literacy cycle. They also demonstrate that teachers recognize the importance of specific training for the pedagogical integration of digital technologies, however the majority stated that they did not receive this training between 2019 and 2023. In view of this, it is recommended that the Municipal Department of Education of Fortaleza implement a targeted training in digital technologies for all teachers in the network, focusing on practice, ensuring adequate infrastructure and encouraging dialogue to understand the training needs of educators.

**Keywords:** teacher training; literacy cycle; educational policies; digital information and communication technologies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de Avaliação em Profundidade da Política de Formação Docente para uso da TDIC em sala de aula.....	28
Quadro 2 - Síntese das dissertações pesquisadas.....	33
Quadro 3 - Fontes documentais analisadas neste trabalho .....	36
Quadro 4 - Síntese do IDEB - Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)....	71
Quadro 5 - Síntese dos resultados do Spaece de Fortaleza.....	71
Quadro 6 - Eixos do programa Paic.....	71
Quadro 7 - Síntese da trajetória das principais políticas públicas para inserção das TDIC na educação .....	81
Quadro 8 - Princípios e fins da formação de profissionais da educação de acordo com a LDB (1996).....	108
Quadro 9 - Síntese da trajetória das políticas na perspectiva intersetorial.....	121
Quadro 10 - Categorias de análise.....	124
Quadro 11 - Perfil formativo e profissional dos docentes entrevistadas. ....	126
Quadro 12 - Os achados nas análises dos dados coletados.....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AP	Avaliação em profundidade
APDMCE	Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
AVAL	Revista de Avaliação em Políticas Públicas
BID	Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum para Formação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CF	Constituição Federal
CIEB	Centro de Inovação para Educação Brasileira
CNAIA	Comissão do Ano Internacional da Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CRP	Centro de Referência do Professor
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DVD	Digital Versatile Disc

EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FPEB	Formação Continuada de Professores da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUST4	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
IAS	Instituto Airton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ITU	União Internacional de Telecomunicações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIE	Laboratório de Informática Educativa
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MCOM	Ministério das Comunicações
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento
NT	Novas Tecnologias
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODAS	Objetos Digitais de Aprendizagem
ONG	Organização Não Governamental
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano desenvolvimento da Educação
PGMU	Plano Geral de Metas para Universalização do Serviço Telefônico Fixo

	Comutado Prestado no Regime Público
PME	Plano Municipal de educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPA	Plano Plurianual
PRALER	Programa de Apoio Leitura e Escrita
PRONINF	Programa Nacional de Informática Educativa
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
PST	Postos de Serviços Telefônicos
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECULT	Secretaria da Cultura do Estado do Ceará
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEI	Secretária Especial de Informática
SID	Secretaria de Inclusão Digital
SME	Secretaria Municipal e Educação
SMEF	Sistema Municipal de Ensino Fundamental
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
TCU	Tribunal de Contas da União
TDIC	Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCA	Um Computador por Aluno
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
2	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA</b> .....	21
2.1	O pesquisador e seu lugar na pesquisa.....	21
2.3	Avaliação em profundidade como perspectiva avaliativa .....	25
2.4	O percurso metodológico e a proposta qualitativa da avaliação .....	29
2.5	Procedimentos e técnicas de pesquisa.....	30
2.5.1	<i>A escolha pela pesquisa bibliográfica</i> .....	31
2.5.2	<i>A pesquisa documental</i> .....	34
2.6	A pesquisa de campo .....	37
2.6.1	<i>O campo da pesquisa</i> .....	37
2.6.2	<i>Os sujeitos da pesquisa</i> .....	38
2.7	Observação não participante como instrumento de coleta de dados .....	39
2.8	A entrevista semiestruturada .....	40
2.9	A análise de conteúdo como técnica de análise de dados.....	42
3	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS: TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM FORTALEZA</b> .....	45
3.5	Evolução da educação básica no Brasil.....	46
3.6	Trajетória das políticas de alfabetização no Brasil .....	52
3.6.1	<i>Trajетória das principais políticas públicas de alfabetização no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</i> .....	54
3.7	Políticas de alfabetização em Fortaleza.....	66
3.7.1	<i>Conhecendo o município de Fortaleza</i> .....	68
3.8	Trajетória das políticas públicas de tecnologias digitais no Brasil .....	74
3.9	A disseminação das tecnologias digitais na educação: analisando sua trajetória nos documentos legais. ....	83
3.10	As tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Fortaleza: uma análise em seus documentos.....	89
3.10.1	<i>Plano Municipal de Educação (PME 2015 – 2025)</i> .....	93
3.10.2	<i>Programas e projetos para o uso das TDICs no ensino da rede municipal de Fortaleza</i> .....	94
3.11	Políticas públicas para a formação docente a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira ( LDB - Lei nº 9.394/96).....	97
3.11.1	<i>Formação docente no Brasil: um breve histórico</i> .....	97
3.11.2	<i>Formação docente: inicial e continuada</i> .....	99
3.11.3	<i>Trajетória das políticas de formação docente a partir da Lei de Diretrizes Bases</i>	

	<i>da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9.394/96) .....</i>	<i>102</i>
3.12	Formação docente continuada de Fortaleza na perspectiva do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019).....	109
3.13	Espectro territorial e temporal da política de formação continuada para o uso das tecnologias digitais na educação .....	111
3.13.1	<i>Espectro territorial e temporal da política de formação continuada para o uso das tecnologias digitais na educação da rede de ensino de Fortaleza .....</i>	<i>113</i>
4	<b>SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS NA PERSPECTIVA INTERSETORIAL .....</b>	<b>119</b>
5	<b>PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>121</b>
4.1	Análise das entrevistas com os professores participantes .....	123
4.1.1	Categoria 1 - Perfil formativo e profissional dos docentes participantes .....	123
4.1.2	Categoria 2 – Compreensão das docentes sobre formação continuada.....	125
4.1.3	Categoria 3 – Contribuições das formações para melhoria da aprendizagem .	127
4.1.4	Categoria 4 – A relevância da oferta de formação para o uso das tecnologias pela rede de ensino .....	129
4.1.5	Categoria 5 - Avaliação das formações ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza e sugestões para melhoria dessas formações.....	131
4.2	Os dados coletados durante a observação não participante .....	133
4.3	Os achados na análise das entrevistas e observação não participante .....	136
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE B – GUIA DAS ENTREVISTAS APLICADAS AO DOCENTES.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE C – GUIA DA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE EM SALA.....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade educacional atual tem exigido do professor habilidades específicas de utilização das tecnologias digitais em contexto pedagógico. Diante desse cenário, surge o interesse em compreender como essa demanda impacta a formação dos docentes e influencia a qualidade do ensino oferecido pela rede municipal de ensino de Fortaleza.

A formação docente é uma temática bastante trabalhada por alguns autores, estando sempre no centro de debates no Brasil e no mundo, sendo aspectos essenciais na profissão docente e um dos meios de garantir uma educação de qualidade e de promover o desenvolvimento social e econômico de um país. É através delas que os professores desenvolvem e aprimoram as competências necessárias e ressignificam sua prática pedagógica.

A trajetória da formação<sup>1</sup> de professores no Brasil mostra que o processo mais estruturado seguiu a mesma lentidão em que a educação básica se desenvolveu no país. No caso da educação básica, a mesma teve início com a chegada dos jesuítas e a necessidade de catequizar os índios, ainda no período colonial, no século XV. Com a expulsão desses jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, o ensino passou a ser dever do poder público. Nesse período da história da educação brasileira, não se percebia ainda nenhuma preocupação do poder público com um programa voltado a formação de professores, e a concepção de docência aqui apresentada, restringia sua formação a observação dos mestres mais experientes, na lógica mestre e aprendiz, numa concepção puramente empirista.

Somente em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, foi que emergiu pela primeira vez a preocupação com a formação docente no Brasil. No Ato adicional de 1834, a educação primária e a formação de professores passaram a ser de responsabilidade das províncias, e essas, seguindo a tendência europeia de formação docente, adotaram a criação das Escolas Normais. A via normalista adotada a partir de 1835, só ganhou certa estabilidade 35 anos depois, em 1870. No período de 1890 a 1932, houve a reforma da instrução pública de São Paulo, e esse acontecimento contribuiu para organização e expansão das Escolas Normais na capital, se estendendo também para as demais províncias. As regulações

---

<sup>1</sup> As informações contidas nessa breve retrospectiva histórica, foram retiradas dos estudos de SAVIANI (2009), NÓVOA (2014), GATTI et al., (2019), entre outros. As obras estudadas se encontram na biografia desse estudo.

nacionais para educação primária, secundária e superior e a criação dos Institutos de Educação no Distrito Federal em 1932 e outro em São Paulo em 1933, marcaram um novo período para educação e formação docente do país, ambos com o ideário de Escola Nova.<sup>2</sup>

Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal e incorporada a ela a Escola de Professores, agora com o nome de Escola de Educação. E em 1939 foi instituído os cursos de pedagogia e de Licenciatura da Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. O modelo de educação e de formação de professores baseado no modelo das Escolas Normais prevaleceu no país até 1971, quando foi promulgada a Lei de n. 5692, de 11 de agosto desse mesmo ano. Essa legislação teve impacto na organização e estruturação dos cursos de formação docente, estabelecendo diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, bem como para os exames supletivos e cursos de aprendizagem.

Em 1986 o curso de Pedagogia foi reformulado, e passou a ser facultados a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Outro marco para educação brasileira foi a promulgação da Constituição de 1988, que veio trazendo inovações e compromisso com a educação e anseio por cidadania. A Carta Magna trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos, mantendo a competência privativa da União para “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, Art. 22), abarcando também uma previsão de lei para estabelecer o plano nacional de educação (art. 214), cujo o objetivo era o de concentrar esforços do Poder Público, para eliminação do analfabetismo no Brasil e na busca pela universalização do Ensino Fundamental.

Em 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que propôs alterações no que diz respeito a formação de professores, definindo prazos para transição de nível de formação de professores e estabelecendo a formação desses docentes em nível superior. Foi nessa década que se alavancou o conjunto de reformas políticas da formação continuada de professores, pois já se percebia que somente a formação inicial, ainda que em nível superior, já não era mais suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos docentes, havendo a necessidade de uma formação continuada e permanente desses

---

<sup>2</sup> Para mais informações ler: SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

profissionais. A ideia de formação continuada concebida nesse momento era de que essa, seria um aprofundamento e avanço nas formações profissionais. Após a LDB (1996), surgiram outras propostas e programas que foram estruturantes para a formação continuada de professores no Brasil.<sup>3</sup>

As mudanças sociais, políticas e econômica de um país perpassam também por seu contexto educativo, e no caso brasileiro, a formação docente percorreu vários formatos e sofreu diversas alterações desde seu surgimento. Essas alterações transformaram a forma como compreendemos e vivemos a educação nos dias atuais.

A negligência histórica na ampliação da educação básica e no aprimoramento da formação de professores no Brasil evidencia a ausência de priorização da educação pelos governos. Essa falta de atenção acarreta impactos significativos no desenvolvimento econômico e social do país, assim como no modelo educacional vigente. A escassez de investimentos adequados na capacitação docente e na melhoria da qualidade do ensino pode acarretar consequências adversas para a sociedade em geral, comprometendo a capacidade do país de avançar e competir internacionalmente. Portanto, é imperativo que a educação seja colocada como uma prioridade para assegurar um futuro mais próspero e igualitário para todos os cidadãos brasileiros.

A suspensão das aulas presenciais diante do cenário pandêmico da Covid-19 dos anos de 2020/2021 trouxe vários desafios, alterando a dinâmica e a rotina de ensino das instituições escolares. Se adaptar ao momento se fazia urgente. Desse modo, o tema tecnologias digitais na educação ganhou ainda mais relevância e as instituições educativas do mundo inteiro valeram-se dessas tecnologias no enfrentamento as restrições causadas pelo coronavírus. Foi durante esse cenário que ficou exposto às fragilidades do acesso a ferramentas de tecnologia pela comunidade escolar atendida pelas escolas públicas.

Esse momento pandêmico acabou por despertar em mim um interesse que estava adormecido desde minha época como aluna de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estagiária no Centro de Referência do Professor (CRP), que era o de pesquisar sobre formação de professor para o uso das TDICs como suporte pedagógico.

---

<sup>3</sup> Propostas e programas descritos no subitem 3.7.3 deste estudo.

A conjuntura da pandemia de COVID-19, o estágio no CRP, a vivência como professora do 2º ano do Ensino Fundamental e a atuação como coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Fortaleza suscitaram diversas inquietações em relação à forma como essa rede prepara seus profissionais docentes para a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em sala de aula. Se as ações formativas ofertadas pela por essa rede, estão de acordo com seus documentos norteadores. E, se essas formações são capazes de desenvolver as habilidades e competências necessárias para que esses profissionais utilizem as TDICs como suporte pedagógico no processo de alfabetização das crianças.

A possibilidade de fazer mestrado nessa área foi uma grande oportunidade para responder a esses questionamentos e devido a investigação em questão ter também como campo a própria organização ao qual a pesquisadora faz parte, houve a necessidade de se manter um olhar mais cuidadoso em relação ao distanciamento, e assim, manter o foco na análise científica sem prejuízo à pesquisa.

A relevância social desta pesquisa se destaca, pois, após a análise dos dados coletados, foi possível obter um entendimento mais aprofundado do objeto de estudo, identificar os desafios presentes e, conseqüentemente, propor recursos para fortalecer a formação continuada dos professores. Isso, por sua vez, irá contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública oferecida pelo município de Fortaleza.

A construção da justificativa acadêmica se iniciou com a busca pelo embasamento teórico através de pesquisas bibliográficas, livros, artigos científicos, revistas, sites especializados, bases de dados de resumos e citações. Como o estudo em questão se reporta a capital Fortaleza, iniciamos nossa pesquisa pelos bancos de teses e dissertações da Universidade Federal do Ceará (UFC) / MAPP e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o que não nos impediu de alargar nossa busca, utilizando também a base de teses e dissertações nacionais no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da *Scielo*. À medida que realizávamos a leitura do material coletado, íamos percebendo a complexidade do tema. Nesse momento, surgiram muitas reflexões e novos questionamentos, como por exemplo, sobre a relevância do estudo, sobre a viabilidade da pesquisa e a necessidade de delimitar nosso tema, como forma de desenvolver melhor o trabalho.

Para tanto, tomamos algumas categorias analíticas como norteadoras desse estudo, a saber: “tecnologias digitais na educação”, “formação de professores”

e “Alfabetização”. Os principais autores de referência para a primeira categoria analítica citada foram: Kenski (2015, 2018), Almeida (2011,2014) e Valente (1998, 2013) entre outros. Para a segunda categoria analítica: Nóvoa (1992, 2002,2014), Imbernón (2006), Gatti (2014, 2019, 2021), Tardif (2014) e Barreto (2003, 2012) entre outros. E para a última categoria: Piaget (1990), Freire (1996), Soares (2006), Mortatti e Frade (2014, 2023), entre outros.

Conhecer produções acadêmicas já realizadas sobre as categorias analíticas acima citadas contribuiu para enriquecer o aporte teórico da pesquisa, melhorar nossa compreensão acerca da pertinência delas, nos deixando mais à vontade para refinar a pesquisa bibliográfica e responder à pergunta norteadora deste trabalho, a saber: como a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), realiza as formações docentes para o uso de tecnologias digitais no ciclo de Alfabetização<sup>4</sup>? No tocante ao objetivo geral, visa avaliar como as políticas de formação docente da rede municipal de Fortaleza são desenvolvidas para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ciclo de alfabetização. Para o alcance do objetivo geral, buscou-se como objetivos específicos:

- 1 Identificar quais ações formativas são ofertadas pela rede para o uso das tecnologias no ciclo de alfabetização, entre os anos de 2019 a 2023;
- 2 Apresentar como os professores compreendem as ações formativas ofertadas pela SME;
- 3 Traçar a trajetória *intersetorial* das políticas de alfabetização, de formação de professores no Brasil, especificamente na Rede de ensino de Fortaleza, para o uso das tecnologias digitais no ciclo de Alfabetização.

Para o responder os objetivos propostos neste trabalho, a perspectiva teórica-metodológica adotada foi a Avaliação em Profundidade (AP), proposta por Rodrigues (2008), com objetivo exploratório e abordagem qualitativa. Essa avaliação busca compreender um determinado fenômeno, a partir de uma abordagem interpretativa, considerando os diferentes tipos de dados coletados, os sentidos e significados atribuídos durante a trajetória da política. A avaliação em profundidade, possui quatro eixos de análises, porém nós utilizamos apenas os dois últimos eixos: trajetória institucional e espectro temporal e territorial, a partir de pesquisas

---

<sup>4</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, compreende aos três anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos). Acessar: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em março de 2023.

bibliográficas e documentais e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados coletados se orientou na análise de conteúdo explorada por Bardin (2011), que tem como finalidade a compreensão do que está além do evidente, buscando o real significado da mensagem.

Partindo da compreensão de avaliação em profundidade (AP), onde a ideia principal é ir além da simples mensuração, considerando aspectos mais amplos e multidimensionais para compreender a eficácia, e os impactos da política, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, avaliando a evolução e as mudanças da política ao longo do tempo, buscando compreender sua configuração temporal e espacial (RODRIGUES, 2008).

Com a intenção de compartilhar o percurso desse trabalho, o texto está estruturado da seguinte forma: no primeiro item temos esta introdução, onde apresentamos o tema através de um breve resgate histórico, as motivações e razões que nos levaram a iniciar o mestrado e a desenvolver esta pesquisa avaliativa, suas justificativas, seus objetivos: geral e específicos e, por fim, a estrutura do trabalho.

No segundo item apresentamos o percurso analítico e a metodologia da pesquisa avaliativa. Iniciamos esse item discorrendo sobre a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e seu lugar na pesquisa. Em seguida, foi trabalhado a pesquisa avaliativa, seus pressupostos e como se deu o percurso teórico-metodológico do trabalho.

No terceiro item, discorremos sobre a trajetória das políticas de alfabetização, de tecnologia e de formação docente no Brasil e no Município de Fortaleza. E em seus subitens analisamos os documentos legais dessas políticas e projetos, assim como as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o uso das tecnologias digitais no ciclo de alfabetização, sendo essa, a proposta desse estudo. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa conhecemos a trajetória dessas políticas, perpassando pelas fases de elaboração, implementação e execução e espectro temporal e territorial, enfatizando as políticas de formação docentes para o uso das TDIC em sala de aula como suporte pedagógico. Os resultados deste trabalho são apresentados nos dados coletados a partir dos indicadores trabalhados.

No quarto item, foi trabalhado a trajetória dessas políticas na perspectiva intersetorial. No quinto item apresentamos os resultados encontrados a partir da análise e interpretação dos dados coletados nos documentos, na observação não

participante e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores lotados no ciclo de alfabetização da escola visitada. Por fim, teremos no sexto item as considerações finais deste trabalho. Neste item, buscamos responder o problema de pesquisa, os objetivos: geral e os específicos, assim como tentamos apontar os limites do trabalho e as indicações para futuros estudos. No sétimo item apresentamos a bibliografia utilizada como embasamento para este estudo.

## **2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA**

Este item tem como objetivo apresentar as escolhas metodológicas e o percurso utilizado para o levantamento e análise dos dados coletados com intuito de atender os objetivos traçados nesse trabalho, tendo em vista o desenvolvimento dos dois últimos eixos da avaliação em profundidade.

No início desse item, encontra-se também a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, trajetória essa que influenciou de maneira significativa na escolha pela temática desse estudo.

### **2.1 O pesquisador e seu lugar na pesquisa<sup>5</sup>**

Para uma melhor compreensão de como se deu a escolha da temática desse estudo, neste item exponho minha trajetória acadêmica e profissional, que me trouxe até aqui. Em 2002 comecei a cursar Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC) e nessa época utilizava muito o laboratório de informática da Faculdade de Educação (FACED) para fazer pesquisas e trabalhos.

De 2005 a 2007, ainda como aluna de graduação, fiz parte de um estágio no Centro de Referência do Professor (CRP)<sup>6</sup>, já extinto, da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Nesse Centro, havia ambientes que disponibilizavam acesso gratuito de internet a comunidade em geral e outros espaços voltados ao atendimento de alunos e professores, onde eram ofertados oficinas e cursos. O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) era o ambiente voltado à formação do Professor do Laboratório de Informática Educativa (LIE), através de cursos e oficinas na área de informática educativa. Durante o meu estágio, recebemos inúmeros professores nas oficinas e cursos. Desde aquela época, percebia-se o interesse do professor em se capacitar, para melhorar sua prática em sala de aula. Durante esses dois anos, os estagiários

---

<sup>5</sup> Utilizo nesse item da dissertação, o discurso em 1ª pessoa do singular devido fazer menção a minha pessoa, exprimindo uma particularidade. Nos demais itens foram utilizados a 1ª pessoa do plural, por conceber esta pesquisa como resultado de um trabalho coletivo.

<sup>6</sup> Centro de referência do professor - pensado a partir das orientações do Programa Nacional de Informática (PROINFO/MEC), atendia a professores e alunos da Rede Pública de Ensino do Município de Fortaleza e atuava como espaço pedagógico, ocupando um complexo de seis salas ambientes, distribuídos em três espaços: Centro de Informática do Cidadão; Núcleo Tecnológico de Ensino; Ambiente Virtual Educacional. O referido centro visava democratizar o conhecimento através do computador, atuando como ferramenta tecnológica de suporte aos processos de ensino e de aprendizagem.

passavam por todos os espaços e participam do planejamento e execução dos cursos e oficinas ofertados pelo CRP.

Em 2010, passei no concurso para professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fui lotada como professora do 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Catarina Lima da Silva. Naquela época, ainda existia o Laboratório de Informática Educativa (LIE) com professor qualificado lotado nesse ambiente. Havia uma agenda onde o professor marcava o dia de interesse e levava sua turma para o laboratório. Essa agenda era mensal, pois a escola atendia a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental durante o dia e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) à noite.

O professor do laboratório recebia previamente o planejamento do professor da sala regular e assim, planejava a sua aula de acordo com o conteúdo ministrado nas salas convencionais. Era um momento rico em aprendizagem e os alunos amavam ir para o laboratório.

Em 2013, a política de informática educativa no município de Fortaleza tomou novos rumos, com uma nova gestão na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) e os professores que até então estavam lotados nos laboratórios de informática, apesar de terem recebidos formações e desenvolvido projetos para atuarem com informática educativa, retornaram para as salas de aulas convencionais. Dessa forma os laboratórios de informática ficaram sem professores multiplicadores, ficando a critério dos demais professores sua utilização e integração às atividades educacionais.

A PMF reorganizou e redistribuiu as ações que até então, vinham sendo desenvolvidas (SOUZA, 2015). Desse modo, se quiséssemos utilizar os equipamentos do laboratório teríamos que ter um mínimo de conhecimento e habilidade para fazer as mediações e intervenções necessárias no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Poucos se aventuravam a levar as crianças até lá.

É importante salientar que a retirada dos professores lotados nos laboratórios de informática ocasionou um retrocesso no uso das tecnologias digitais na educação no município de Fortaleza, uma vez que, não se tinha mais uma orientação de seu uso como um recurso capaz de expandir as possibilidades pedagógicas dos professores em sala de aula.

Essa situação destaca a importância não apenas de disponibilizar equipamentos e recursos tecnológicos nas escolas, mas também de oferecer suporte

e formação adequada aos professores para que possam integrar essas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. O desenvolvimento de habilidades digitais e pedagógicas dos docentes é essencial para garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira significativa e impactante no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência como estagiária no Centro de Referência do Professor, me ajudou muito nesse momento, pois eu levava as crianças da minha turma e ajudava com as outras turmas. Uma vez por semana planejávamos aulas a serem executadas no laboratório. A possibilidade de mexer no computador, de descobrir um mundo novo, bem mais colorido e divertido, gerava grande ansiedade nos alunos. Com o passar do tempo, percebemos mudanças no comportamento desses alunos, uma vez que passaram a participar de forma mais efetiva, dinâmica e mais crítica no processo educativo. Essas mudanças contribuíam para que esses alunos se tornassem protagonistas de sua própria aprendizagem e ao professor cabia a tarefa de estimular seus alunos nessa construção.

Em 2014 passei na seleção para Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joaquim Alves. Em 2016, a escola recebeu o armário com os 29 computadores, do Programa LIE Móvel<sup>7</sup>. Naquele momento abriu-se um horizonte de possibilidades para utilização do material recebido. Porém, era perceptível a carência da rede municipal de ensino de Fortaleza em ofertar formação voltada à utilização desses equipamentos em sala de aula, o que por si só já limitava o seu uso. O que foi disponibilizado na época foi apenas formação para a utilização do Projeto Luz do Saber<sup>8</sup>, destinado apenas aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A chegada do LIE Móvel não resultou em mudanças significativas no comportamento e na aprendizagem dos alunos, nem em avanços concretos na educação, conforme esperado inicialmente. O entusiasmo inicial em relação ao equipamento deu lugar à frustração por parte dos docentes, que se viram despreparados para utilizar efetivamente o equipamento devido à falta de habilidades e à ausência de formação específica para esse fim.

---

<sup>7</sup> Laboratório de Informática Educativa - Kit armário com 29 laptops e não um computador por aluno como no Programa um computador por aluno (UCA).

<sup>8</sup> O Projeto Luz do Saber é um projeto do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica do Estado do Ceará, gerido e financiado pela FUNCAP, que tem por objetivo colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos processos de oralidade, leitura e escrita a partir do contato com os diversos gêneros orais, escritos e digitais.

Os desafios enfrentados pelas redes de ensino durante a pandemia da covid-19 para se adaptarem ao ensino remoto, deixou claro que as escolas não estavam preparadas para esse momento, assim como também evidenciou a fragilidade da formação docente voltada para o uso das tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem. Desse modo, os professores também enfrentaram dificuldades para se adaptarem ao ensino a distância, o que em alguns momentos impossibilitou uma mediação pedagógica de modo significativo. E enquanto coordenadora pedagógica, precisava construir novos caminhos e estratégias a fim de continuar mediando o conhecimento, mesmo que de forma remota.

Em junho de 2021, em meio ao cenário pandêmico, surgiu a possibilidade de concorrer a uma vaga para o Mestrado no MAPP<sup>9</sup>. O Mestrado no MAPP contribuiu não só para me enriquecer intelectualmente, mas também me ajudou a passar pela pandemia com um pouco mais de lucidez. Todas as aulas do mestrado foram remotas, mas isso não nos impediu de interagirmos e de discutimos, às vezes de forma acalorada durante as aulas. A sala virtual estava sempre cheia e as disciplinas ministradas sobre políticas públicas, Estado, sociedade, economia, estatística, metodologia e pesquisa, nos deram suporte para desenvolvermos com mais segurança nossa pesquisa, melhorando de forma substancial o projeto inicial.

O meu interesse em pesquisar sobre formação continuada, alfabetização e tecnologia estar totalmente relacionado à minha trajetória como descrito ao longo desse item. Como professora do 2º ano já percebia a existência de fragilidade por parte da rede em ofertar formações voltada para o assunto e, durante a pandemia essa fragilidade ficou mais evidente e atualmente como coordenadora pedagógica da rede, percebo não ter havido mudanças significativas da rede nesse sentido. É necessário que a rede de ensino de Fortaleza ofereça formação que capacite o docente para se apoiar nos recursos tecnológicos, se utilizando deles como uma ferramenta capaz de promover aprendizagem mais colaborativa, significativa e inclusiva.

---

<sup>9</sup> O Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criado em 11/09/2000, com a aprovação CEPE/UFC e CONSUNI de 14/09/2000.

### 2.3 Avaliação em profundidade como perspectiva avaliativa

O tema avaliação de políticas públicas tem evoluído ao longo do tempo no cenário brasileiro, demonstrando um progresso significativo nos finais de 1980 e início dos anos 1990. Esse crescente no campo das políticas públicas aqui no país, teve como modelo a ser seguido o norte-americano, num contexto de reforma de Estado, tendo como objetivo a diminuição de gastos da máquina pública, que segundo Rodrigues (2008, *apud* GARCIA, 2020), surgiu para atender a agenda neoliberal, de dependência do Estado aos organismos multilaterais como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Nesse contexto, áreas sociais como saúde, educação e bem-estar ganharam visibilidade, surgindo assim a necessidade de avaliar e aprimorar suas políticas e programas. Essas organizações financiavam as políticas e programas em países em desenvolvimento e passaram a exigir um sistema de monitoramento de avaliação mais criterioso, como forma de garantir, entre outros motivos, a eficácia de seus investimentos.

Nesse momento o paradigma da avaliação que predominava era o de caráter tecnicista, com abordagem quantitativa, focada na eficiência e eficácia das políticas, muitas vezes desconsiderando aspectos importantes como os sujeitos, o contexto sócio-político onde essas políticas eram implementadas (LEJANO, 2012, RODRIGUES, 2008; GUSSI, 2019).

Apesar de ainda haver uma predominância em avaliar políticas públicas de modo tecnicista e sem intuito de desqualificá-la, tem surgido outras perspectivas de caráter mais abrangente, multimencional, que atenta para a complexidade dos fenômenos, que avalia numa perspectiva da compreensão de como essa política realmente ocorre e é vivenciada por seus atores, possibilitando uma análise mais rica, mais contextualizada e interpretativa da política, como é o caso da avaliação em profundidade, proposta por Rodrigues (2008).

Trata-se, pois, da compreensão epistemológica de uma avaliação, ampla e abrangente, que visa analisar políticas públicas dentro do padrão de intervenção do Estado e suas contradições, considerando suas relações com distintos sujeitos sociais, envolvidos nas políticas, imersos em universos de sentidos e significados, nos contextos de suas culturas (GUSSI; OLIVEIRA, 2016, p. 94).

Ainda segundo Rodrigues (2008), a perspectiva da avaliação em profundidade não se limita apenas a analisar os resultados estatísticos, ela torna possível analisar também indicadores políticos e socioculturais.

E, não se limitando a uma abordagem restrita e limitada, a avaliação em profundidade aperfeiçoa-se como uma perspectiva que prima por uma análise conjuntural do contexto (social, econômico, político, ambiental, institucional, etc.) a partir de dimensões específicas onde o levantamento de dados será ditado pelas especificidades contextuais e históricas da própria política em foco e das políticas a ela relacionadas (GUSSI et al., 2019, III ENEPCP ANAIS, p.2627).

Dessa forma, a avaliação em profundidade vai além do campo metodológico, perpassando por outras dimensões, como as dimensões políticas e epistemológicas (GUSSI et al., 2019, III ENEPCP ANAIS, p.2632).

Para avaliar as ações formativas docentes implementadas pela rede de ensino de Fortaleza considerando sua trajetória institucional, seus espectros temporal e territorial e seus desdobramentos, essa pesquisa adotou a perspectiva de avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008). Esse tipo de avaliação se afasta dos modelos gerencialistas e padronizados, prima à experiência, valoriza a complexidade e a multidimensionalidade dos contextos em que as políticas são implementadas para construir uma nova perspectiva de avaliação de políticas públicas (RODRIGUES, 2008).

Nessa perspectiva, a escolha pela Avaliação em Profundidade (AP), concebida por Rodrigues (2008), nos pareceu a mais indicada, para alcançarmos os objetivos traçados nesse estudo. Essa autora defende a ideia de que avaliar é compreender, é considerar aspectos relevantes como o contexto social, político, econômico, cultural, relações de poder, interesses e valores que implicam nos processos de formulação, implementação e avaliação de uma política pública (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Dialogando com Rodrigues (2008), Gussi (2019, p.176), discorre sobre avaliação em políticas públicas na perspectiva da avaliação em profundidade. Para esse autor:

Avaliar as políticas públicas nessa perspectiva trata-se de um processo de natureza sociopolítico e cultural. Nesses termos, compreende que a avaliação é multidimensional e interdisciplinar na medida em que contempla várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) e atores sociais envolvidos nas políticas públicas, e realiza interfaces analíticas e

metodológicas advindas de distintos campos disciplinares (GUSSI, 2019, p.176).

Por não seguir um modelo pré-definido, como outras abordagens rígidas e padronizadas, a avaliação em profundidades se caracteriza por apresentar-se como alternativa para ultrapassar as perspectivas clássicas de avaliação na mensuração dos resultados e alcance dos objetivos das políticas. Assim, o pesquisador poderá ir fazendo as escolhas metodológicas e realizando as adaptações ao longo do estudo e de acordo com sua necessidade.

Ainda segundo (RODRIGUES, 2008), para a efetivação de uma proposta avaliativa em profundidade, deve-se considerar a compreensão de quatro grandes eixos de análises, a saber: i) conteúdo da política e/ou do programa: contempla sua formulação, suas bases conceituais e sua coerência interna; ii) análise de contexto e formulação da política: analisa o momento político e as condições socioeconômicas em que foram formulados; iii) trajetória institucional: apreensão do grau de coerência ou dispersão dos objetivos do programa conforme o trânsito do mesmo pelas vias institucionais, ao longo do tempo; iv) espectro temporal e territorial da política ou programa analisado (RODRIGUES, 2008).

A pesquisa aqui proposta realizou uma análise seguindo apenas os dois últimos eixos da avaliação em profundidade, a saber:

- a) **trajetória institucional:** a autora traz a discussão para a dimensão analítica que pretende perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais. Dessa forma, para traçar a trajetória das políticas de formação docente para o uso das TDIC em sala de aula, realizamos pesquisas bibliográficas e documentais. Esse eixo se apoiou em documentos como: Leis, Decretos, Guias, destinados a formação docente, veiculados em sites eletrônicos dos governos Federal, Estadual e principalmente o Municipal.
- b) **eixo espectro temporal e territorial da política ou programa:** Engloba a análise da dimensão temporal (ao longo do tempo) e territorial (em diferentes locais geográficos) da política pública, considerando sua evolução, impacto e alcance em diferentes momentos e contextos geográficos. Para darmos conta do espectro temporal, esse estudo terá como recorte os dados coletados entre os anos de 2019 a 2023. Esse

recorte temporal se justifica, pelo lançamento em 2019, da política pública de Inovação Educacional e Tecnologia e pelo início da implantação das salas de Inovação Educacional nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Em se tratando do espectro territorial, nosso estudo focou na proposta das ações formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), assim como nos seus objetivos e legislação local. Através dos dados coletados procuramos apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada, de forma que pudéssemos confrontar os objetivos gerais da política com as especificidades locais e com a sua historicidade (RODRIGUES, 2008).

A seguir teremos o quadro 1, que detalha como os eixos analíticos foram utilizados nesse trabalho.

Quadro 1 – Modelo de Avaliação em Profundidade da Política de Formação Docente para uso da TDIC em sala de aula

Avaliação em Profundidade (AP)	
Eixos analíticos	Detalhamento
3-Trajétoria Institucional (pesquisa bibliográfica e documental).	-Traçar a trajetória intersetorial das políticas de Tecnologia na Educação, de Alfabetização e de Formação de professores no Brasil, especificamente para o Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Fortaleza, observando se houve mudanças significativas nos objetivos, práticas e resultados ao adentrar nas diferentes hierarquias (Federal, estadual e municipal).
4-Espectro temporal e territorial (pesquisa bibliográfica e documental)	-Delimitação do período de investigação do estudo (2019 a 2023); -Avaliar as ações formativas ofertadas pela SME neste período; -Analisar os aspectos territoriais do município de Fortaleza.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A avaliação em profundidade de uma política pública se torna fundamental, à medida que analisa de forma aprofundada seus impactos, seus obstáculos e possibilidades, auxiliando no aprimoramento de sua eficiência, eficácia e pertinência dentro do contexto ao qual a política se encontra inserida.

## 2.4 O percurso metodológico e a proposta qualitativa da avaliação

Com o intuito de responder à questão norteadora desse trabalho, a saber: como a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), realiza as formações docentes para o uso de tecnologias digitais no ciclo de Alfabetização, considerando os documentos analisados e a compreensão dos professores através das entrevistas realizadas e observação não participante, a pesquisa em questão apoiou-se na perspectiva de avaliação em profundidade, pautada no paradigma interpretativo que se contrapõe as avaliações na perspectiva positivista. Esse paradigma tem como foco a interpretação e a compreensão da política como algo dinâmico, flexível e contextual, podendo lhe ser atribuídos vários significados. Destacando também a importância de valorizar o contexto e a particularidade na análise de políticas públicas, buscando uma compreensão mais profunda e abrangente das questões em estudo (RODRIGUES 2008; LEJANO, 2012).

Ponderando que o objetivo geral dessa pesquisa é *avaliar como as políticas de formação docente da rede municipal de Fortaleza são desenvolvidas para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ciclo de alfabetização*, a revisão bibliográfica que caracteriza as pesquisas científicas nos levou a delinear esse trabalho como sendo de natureza exploratória e abordagem qualitativa.

A escolha pela abordagem qualitativa nos possibilitou compreender como os docentes da rede de ensino de Fortaleza compreendem as formações ofertadas pela rede. Esse tipo de abordagem, segundo Minayo (2021) “se ocupa com um nível de realidade que não se pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2021, p.21-22).

Em contribuição, Creswell (2007), complementa que a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, o que implica que o pesquisador interpreta os dados considerando uma visão abrangente dos fenômenos sociais, visando compreender a complexidade desses fenômenos, dos fatos e processos específicos, explorando o mundo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo isso também fator primordial para uma avaliação em profundidade.

A escolha pela abordagem da pesquisa qualitativa se justifica ainda devido aos objetivos desse trabalho exigirem uma visão ampla do objeto, terem caráter subjetivo e não ser possível quantificá-los. Dessa forma, o tipo de abordagem mais

indicado é a qualitativa, pois busca investigar, compreender e interpretar a complexidade dos fenômenos estudados através de escolha adequada das teorias e dos métodos. A teoria neste trabalho serviu para embasar a análise dos dados coletados, enquanto os métodos definiram as estratégias para investigar e interpretar o fenômeno pesquisado.

Levando em conta seus objetivos, essa pesquisa é classificada como exploratória. As pesquisadas caracterizadas como exploratórias são aquelas que buscam se familiarizar com o fenômeno estudado, possibilitando ao pesquisador aumentar seu conhecimento sobre os fatos, permitindo a criação de novas hipóteses e a modificação de conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de hipóteses pesquisáveis para estudos futuros.

Estudos exploratórios, exigem uma visão geral e um planejamento flexível, de modo a permitir a análise de vários aspectos relacionados ao fenômeno estudado, conduzindo a compreensão desse fenômeno e a realização de uma pesquisa bem mais densa (SELLTZ et al. 1965, GIL, 2002). Outra característica de estudos exploratório é a do objeto investigado ter aspectos ainda pouco explorados, como exposto no final do item 2.4.1.

Definir de forma clara os conceitos, nos ajudou na compreensão e na escolha mais adequada da metodologia e dos métodos utilizados, assim, o presente trabalho seguiu um percurso metodológico que nos possibilitou uma interpretação coesa das questões aqui trazidas, de acordo com a perspectiva de avaliação em profundidade como veremos no item a seguir.

## **2.5 Procedimentos e técnicas de pesquisa**

Nesse subitem expomos os procedimentos e técnicas de pesquisa que foram utilizados ao longo desse trabalho, assim como os autores utilizados para fundamentação teórica, levando em conta a perspectiva de avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008).

Sobre a metodologia utilizada em pesquisa científica Ghedin; Franco (2011), esclarecem que esta é concebida como um “processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova

leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.107).

Em se tratando de avaliação de políticas públicas, Silva (2001, p.64 *apud* GARCIA, 2013, p.22) relata que:

A questão metodológica para produção do conhecimento social e, especificamente, para avaliação de políticas e programas sociais, coloca, inicialmente, questões conceituais relevantes. Trata-se da concepção de metodologia, não entendida como um conjunto de procedimentos e técnicas, mas constituindo um corpo teórico de explicação da própria avaliação e de seu objeto (SILVA, 2001, p.64 *apud* GARCIA, 2013, p.22).

Assim, a coleta de dados é uma etapa muito importante na pesquisa científica, pois ela fornece informações importantes e necessárias que possibilita uma melhor compreensão do objeto de estudo. Moura (1998), salienta que a coleta de dados é a técnica de se colher impressões e registros sobre um fenômeno, através do contato direto com as pessoas a serem observadas ou através de instrumentos auxiliares, como: filmagens, gravações, fotografias, entrevistas e documentos. Sua importância recai sobre a qualidade, a confiabilidade e a eficiência das informações coletadas.

Para o desenvolvimento e realização dessa pesquisa avaliativa, e na tentativa de responder ao objetivo geral e específicos, assim como atender aos eixos de análise 3(três) e 4(quatro) da avaliação em profundidade (AP), os procedimentos de coleta de dados se basearam em pesquisas bibliográficas, pesquisa documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas. Através da coleta desses dados reunimos informações que nos possibilitaram responder ao nosso problema de pesquisa por meio da análise dos mesmos.

### ***2.5.1 A escolha pela pesquisa bibliográfica***

Para fundamentação teórica dessa pesquisa, recorreu-se a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que esse tipo de investigação é pré-requisito para aprofundamentos em quaisquer outras modalidades de investigações acadêmicas (GIL, 2002).

Segundo Souza (2015, p.30), [...] o estudo apurado deste material possibilita ao pesquisador obter uma visão panorâmica sobre o pensamento dos

diversos autores, ampliando assim o nosso olhar como pesquisador. Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido anteriormente sobre seu objeto de pesquisa e assim ter melhores condições de analisar e interpretar as informações obtidas sobre esse objeto.

A escolha pela pesquisa bibliográfica como um dos procedimentos de coleta de dados para esse estudo se deu pela pesquisadora sentir necessidade de obter embasamento teórico em relação às categorias teóricas escolhida para esse estudo. O levantamento bibliográfico através de livros, artigos científicos, revistas e sites especializados funcionou como um indutor de reflexões acerca do tema, e à medida que o material pesquisado ia sendo lido, fomos nos familiarizando com o objeto de estudo, formulando hipóteses e criando condições para responder aos objetivos da pesquisa.

Os autores Lakatos e Marconi (2003, p. 183) esclarecem que a pesquisa bibliográfica tem por finalidade de “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive em conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.” Para esses autores a intenção, não é a de repetição ou mesmo cópia do que já foi falado ou escrito sobre algum assunto, mas sim, a de possibilitar o exame mais detalhado de um determinado assunto sobre outra perspectiva, outro olhar, outra abordagem.

De um modo geral a busca por materiais já elaborados e publicados sobre o assunto nos auxiliou desde o início, quando essa pesquisa era apenas uma ideia. Ao passar a ideia inicial para o papel, a pesquisa bibliográfica teve função primordial, pois com base nas primeiras leituras, foi possível conhecer um pouco mais sobre o tema, e assim, refinar ainda mais a busca, traçar e escolher com mais segurança o método de pesquisa adequado, evitando a repetição de estudos já realizados.

Para iniciar a busca por materiais, utilizamos alguns sites de base acadêmica como, o catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, no repositório do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), nas bibliotecas virtuais dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Bahia (UFBA), de Uberlândia (UFU) e da Universidade de São Paulo (USP), da em Revistas de

Avaliação de Políticas Públicas (AVAL/UFC) e em coletânea de livros. Esse levantamento bibliográfico nos permitiu verificar os processos, a trajetória, os atores envolvidos e as bases legais do nosso tema.

A busca adotou ainda alguns critérios, como a inclusão de estudos que abordassem os descritores ou as palavras-chave das categorias analíticas da pesquisa, a saber: “formação de professores”, “tecnologias digitais na educação” e “Alfabetização”. No primeiro momento, buscamos por cada descritor de forma individual. Devido ao amplo volume de publicações, optamos por ler apenas o tema, o resumo e a introdução dos trabalhos como forma de otimizar o tempo e separar o material que iria subsidiar nossa pesquisa.

Em um segundo momento, sentimos necessidade de fazer o cruzamento dos descritores, e para refinar a busca, acrescentamos “rede de ensino” e “educação básica”. Em seguida, passamos a procurar por publicações mais recentes que pesquisassem formação de professores no contexto das tecnologias digitais voltadas ao ensino público da educação básica, especialmente os que tratavam de redes municipais de ensino.

Das pesquisas selecionadas, optamos por apresentar 5(cinco) que se encontram no quadro 2 (dois), a seguir.

Quadro 2 – Síntese das dissertações pesquisadas

SITE	TESES E DISSERTAÇÕES	ANO
UFRPE	Tecnologia na Educação: A formação de professores para o uso da ferramenta tecnológica em sala de aula.	2017
UFU	As novas tecnologias da informação e da comunicação no desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental.	2018
MAPP/UFC	Mais PAIC: avaliação da política de formação docente continuada na perspectiva de docentes em uma escola da rede Municipal de Fortaleza/Ce.	2022
UECE	A formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza para o uso de tecnologias digitais.	2022
Universidade do Minho	Formação Continuada de Professores da Educação Básica em Fortaleza-Ceará em contexto de Ensino Remoto de Emergência.	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na maioria dos trabalhos pesquisados, percebemos que o tema formação de professor para o uso das tecnologias é abordado em contexto de formação inicial, nos cursos de pedagogia e licenciatura e de Educação a Distância (EaD), com exceção das dissertações de Bessa e Duarte (2022). Nesses dois trabalhos, a

formação docente para o uso das tecnologias se dá em contexto de formação continuada, ou seja, na formação que acontece ao longo da carreira docente, quer seja em contexto escolar ou em outro ambiente de aprendizagem.

A escassez de publicações específicas sobre o objeto de estudo desta pesquisa, que se concentra no ciclo de alfabetização e na formação docente para o uso de TDICs na rede municipal de ensino de Fortaleza, ressalta a importância e a relevância do estudo em questão. A lacuna identificada na literatura acadêmica sugere a necessidade de investigações mais aprofundadas nessa área, tornando os resultados potenciais desta pesquisa ainda mais valiosos em termos de contribuições acadêmicas significativas para o campo da educação.

### ***2.5.2 A pesquisa documental***

De acordo com a perspectiva da avaliação em profundidade, no que se refere ao eixo analítico 3 (três) - trajetória institucional, esse estudo teve a pesquisa bibliográfica como um dos procedimentos de coleta de dados, e essa teve como apoio a pesquisa documental.

A escolha do método de pesquisa documental como complemento da pesquisa bibliográfica se faz necessário devido à necessidade de conhecer e analisar os documentos legais, normativos, orientadores e referenciais de abrangência municipal, para além daqueles de âmbito nacional e estadual, com o intuito de compreender a trajetória da política de formação de professores para o uso de tecnologias digitais no âmbito do município de Fortaleza, que é um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

Apesar de haver similitudes entre os dois tipos de pesquisas, o que difere uma da outra é a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica está mais voltada para o que já foi publicado sobre um determinado tema, a documental se utiliza de documentos originais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa (GIL, 2002, p. 45-46).

Ainda sobre o método de pesquisa documental, Godoy (1995), informa que os documentos são excelente fonte de dados, sendo considerados como uma fonte natural de informações, à medida que, se originam em um determinado contexto

histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse contexto (GODOY, 1995, p. 22).

Neste estudo, realizou-se a análise do material institucional, que segundo Rodrigues (2008), é o levantamento e análise desse material que subsidia as análises dos eixos da avaliação em profundidade. No site do Ministério da Educação (MEC) encontramos os documentos de âmbito nacional, e os de nível local, encontramos nos sites das Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE) e no da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Foram analisados leis, portarias, documentos, projetos, resoluções, relatórios dentre outros documentos oficiais e institucionais.

O quadro a seguir apresentará um resumo dos principais documentos analisados para atender o objetivo específico 3 (três), da política avaliada.

Quadro 3 – Fontes documentais analisadas neste trabalho.

Objetivo	Eixo 3 -Trajetória Institucional das três políticas analisadas.	Documentos Federais	Documentos Municipais
A obtenção de dados que promovam a compreensão dos aspectos da formulação, da dinâmica de implementação, do acompanhamento e da avaliação da política partindo de suas principais bases conceituais, objetivos, critérios, paradigmas orientadores e noções centrais que sustentam essa política, compreendendo sua evolução e adaptação ao longo do tempo.	-Política de Formação Docente;	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996); -Base Nacional Comum Curricular (2018); -Base Nacional Comum para Formação Continuada (2020);	-Portaria nº 204/2014;  -Plano Municipal de Educação (PME)2015-2025;  -Documento Curricular Referencial do Ceará (2019);
	-Política de Alfabetização;	-Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024; -Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2019;	-Plano Municipal de Educação (PME)2015-2025; -Documento Curricular Referencial do Ceará (2019);
	-Política de Informática na Educação.	- Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE); - Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO);  -Programa de Inovação Educação Conectada.	-Documento Curricular Referencial o Ceará (2019); -Guia de Orientação para o Desenvolvimento da Cultural Digital e Utilização de Recursos Tecnológicos nas escolas, desenvolvido pela Célula de Inovação Educacional – SME (2022).

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A escolha do delineamento da pesquisa para investigar a formação docente na rede de ensino municipal de Fortaleza, considerando a escassez de publicações específicas sobre o tema, revela-se fundamental. A abordagem proposta permite compreender o fenômeno da formação docente de forma contextualizada e real, utilizando os documentos disponíveis para enriquecer a análise e preservar a autenticidade e os significados presentes. Dessa forma, a pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para a ampliação dos horizontes educacionais, especialmente no que diz respeito à formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino de Fortaleza para o uso das tecnologias em sala de aula.

## 2.6 A pesquisa de campo

Para alcançar o objetivo geral dessa pesquisa - avaliar como as políticas de formação docente da rede municipal de Fortaleza são desenvolvidas para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ciclo de alfabetização, e os específicos 1(um) - Identificar quais ações formativas são ofertadas pela rede para o uso das tecnologias no ciclo de alfabetização entre os anos e 2019 a 2013, e o 2(dois) - apresentar como os professores compreendem as ações formativas ofertadas pela SME, recorreremos a pesquisa de campo, utilizando-se das seguintes técnicas de coleta de dados: observação não participante e entrevistas semiestruturadas, detalhadas nos subitens 2.6 e 2.7.

O intuito desse item é contextualizar e caracterizar o campo<sup>10</sup> e a instituição que os sujeitos desse estudo estão inseridos. Para um melhor entendimento dos resultados, apresentaremos a seguir a instituição onde foi realizado os procedimentos de coleta de dados.

### 2.6.1 O campo da pesquisa

Para compreender como os docentes recontextualizam em sala de aula a formação ofertada pela SME, e assim responder aos objetivos geral e os específicos 1(um) e 2(dois), o campo escolhido para realização da pesquisa, foi uma escola pertencente à rede pública de ensino do município de Fortaleza. A escola escolhida para esse trabalho será descrita no subitem a seguir e será chamada de *Escola 1*. Esta escola está localizada no Bairro Siqueira e atende ao Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), funcionando nos turnos manhã e tarde.

Em 2023, a Escola 1(um) constava com 417 alunos matriculados, distribuídos em 22 turmas, 11 turmas em cada turno, possuindo em seu quadro 10 professores efetivos e 12 professores substitutos, 2(dois) professores readaptados, 2(duas) profissionais de apoio, 1(uma) diretora, 1(uma) coordenadora pedagógica e 1(uma) secretaria escolar, 1(um) embaixador da paz, 1(um) agente escolar, 2(duas) merendeiras, 2(duas) zeladoras, 1(uma) monitora de acesso e 2(dois) vigias noturnos.

---

<sup>10</sup> O campo da pesquisa é entendido aqui como o espaço onde acontece a aplicação das técnicas escolhidas para conhecer melhor o objeto de estudo e responder aos objetivos dessa pesquisa.

Essa unidade escolar é atendida por alguns programas de fortalecimento da aprendizagem, a saber: Aprender Mais<sup>11</sup> e o Alfa 1,2,3<sup>12</sup>. É importante salientar que os 8(oito) monitores dos programas residem na comunidade e atuam na escola desde a última seleção ocorrida em março de 2023.

Dos 417 alunos matriculados na escola em 2023, 314 estavam matriculados no ciclo de alfabetização. E dos 22 professores lotados na escola, 12 atendiam as turmas desse ciclo (professores de maior carga horária/professor de menor carga horária e educador físico).

“A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26), dessa forma, a escolha da *Escola 1*, se deu pela experiência desenvolvida como coordenadora pedagógica nessa unidade escolar, desde janeiro de 2014, tal como relatado na justificativa pessoal. Esse foi um dos ambientes que despertou o interesse da pesquisadora em realizar este estudo.

### **2.6.2 Os sujeitos da pesquisa**

Como informado anteriormente, a *Escola 1* foi o espaço onde realizamos a pesquisa de campo, uma vez que é nesse espaço que a política é vivenciada pelos sujeitos. E considerando a abordagem de avaliação em profundidade, presente em toda a extensão deste estudo e a relevância de compreender o fenômeno em análise a partir da visão dos atores diretamente envolvidos na política educacional, os participantes desta pesquisa foram os professores lotados nas salas de aulas do ciclo de alfabetização dessa escola. Foram entrevistados 4(quatro) professores da Escola 1(um). Esses professores são sujeitos importantes, uma vez que eles são os responsáveis por recontextualizarem em sala de aula, as formações vivenciadas.

Consideramos o quantitativo de 4 professores como uma amostra representativa, porque esses professores trabalham numa rede de ensino onde as formações docentes são as mesmas para toda a rede se considerarmos os

---

<sup>11</sup> O Programa Aprender Mais - tem como propósito geral fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da ampliação da jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das competências intelectual, física, socioemocional e cultural.

<sup>12</sup> Programa Alfa 1,2,3 - tem como objetivo fortalecer o processo de alfabetização na rede municipal, tendo em vista os impactos causados pela pandemia. O Programa tem como público alvo crianças do Ciclo de Alfabetização.

anos/séries onde esses docentes estão lotados. Dessa forma, independentemente de qual Distrito ou escola que esse docente esteja lotado, a formação recebida é a mesma. Assim, os quatro docentes espelham de maneira precisa e apropriada as características da população-alvo, possibilitando generalizações válidas a partir dos resultados obtidos.

## **2.7 Observação não participante como instrumento de coleta de dados**

A observação é uma técnica de coleta de dados que envolve a obtenção de informações por meio dos sentidos, como ver e ouvir, para analisar e compreender aspectos específicos da realidade em estudo. Além de simplesmente observar, essa técnica também envolve examinar detalhadamente os fatos ou fenômenos que se deseja investigar, proporcionando insights valiosos sobre o comportamento, interações e contextos estudados (LAKATOS, 1996; MINAYO, 2021).

Para atender ainda ao objetivo geral e específicos 1(um) e 2(dois) desse estudo, optamos pela escolha e aplicação da técnica de observação não participante e entrevistas semiestruturadas, detalhada no subitem seguinte. A observação não participante é descrita por Lakatos (1996) como sendo uma técnica onde:

“o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (LAKATOS, 1996, p. 193).

A escolha dessa técnica de coleta de dados se deu pela necessidade de observar o ambiente através de uma perspectiva objetiva e imparcial sobre o comportamento e as dinâmicas presentes nesse ambiente.

O ato de observar é algo comum a todos. Se pararmos para pensar, passamos grande parte do nosso dia observando. Observamos as paisagens, as pessoas e seus comportamentos e tudo mais que nos rodeia. O ato de observar, apesar de ser algo considerado normal em nossas vidas, pode ser também um método de coleta de dados em uma pesquisa científica. Obviamente que existe grande diferença entre observar as situações cotidianas e observar para fins científicos, esse último exige do observador o desafio de ir além do ver e ouvir.

Observar, nesse sentido, não é tarefa fácil, nem simples, exigindo algumas habilidades do observador/pesquisador, entre elas: a observar com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa, a aprender com o que observou e com o que não foi dito explicitamente, com que ficou nas entrelinhas. Ele precisa saber observar os comportamentos e linguagem corporal dos sujeitos, e no meio disso tudo, manter uma visão objetiva do fenômeno (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13-26).

Minayo *et al.* (2021) também discorre sobre a importância do papel do observador. Para essa autora, o observador:

[...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO *et al.*, 2021, p.64).

A observação não participante foi muito útil no nosso estudo, pois combinada com a análise documental e a entrevista semiestruturada nos permitiu conhecer de maneira mais aprofundada e compreender melhor o problema da pesquisa. Conviver com o “*outro*”, nos possibilitou conhecê-lo e confrontar a realidade que esperávamos encontrar com a que de fato encontramos. Tudo isso contribuiu para reunirmos dados que nos auxiliaram no alcance dos objetivos desse estudo.

## **2.8 A entrevista semiestruturada**

Segundo estudos de Godoy (1995) e Yin (2010), a utilização das técnicas de observação e entrevistas se constituem nas estratégias mais utilizadas e mais eficazes para a coleta de informações. Dessa forma a entrevista semiestruturada foi outra técnica de coleta de dados que utilizamos no nosso estudo para darmos conta dos objetivos nele contidos, sendo acompanhada e complementada com as informações coletadas através da observação não participante, técnica que também foi utilizada e que foi mencionada no tópico anterior.

A escolha desse método se deu por seu caráter de interação com os sujeitos e pelo fato de ser possível detalhar as questões e formular de maneira precisa os conceitos relacionados, permitido ainda correções, esclarecimentos e adaptações das informações desejadas. Na sua estrutura, o pesquisador combina perguntas

fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema, que no nosso caso é a formação. Uma das vantagens dessa técnica é possibilitar ao pesquisador fazer perguntas adicionais com base nas respostas do entrevistado, permitindo assim, uma abordagem mais flexível e dinâmica, cujo o objetivo é aprofundar as reflexões sobre o tema pesquisado.

Alguns autores conceituam essa técnica de coleta de informações, discorrendo sobre quando ela deve ser escolhida, sobre as considerações práticas de sua aplicação e sobre a importância de suas contribuições para o trabalho de natureza qualitativa. Entre esses autores, podemos citar Gil (2002) que conceitua a entrevista como uma forma de interação social, sendo uma forma de diálogo onde o entrevistador busca coletar informações, dados e o entrevistado é a fonte dessas informações. Nessa mesma perspectiva, Minayo et al., (2021, p.58-60), descreve a entrevista é como:

[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizadas por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo pesquisador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo. [...] a entrevista é uma forma privilegiada de interação social (MINAYO et al., 2021, p.58 – 60).

A autora ainda caracteriza essa técnica por sua forma de organização, seja sondagem de opinião, semiestruturada, abertas, focalizadas, projetiva, narrativas de vida ou grupo focal; em qualquer destas possibilidades, o material primordial é a fala (*op. cit.*).<sup>13</sup>

Em consonância com os autores acima citados as autoras Ludke & André (1986, p. 33-34) conceituam a entrevista como geradora de uma relação de interação, gerando também um ambiente de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, tendo como vantagem sobre outras técnicas a captação imediata e corrente da informação desejada.

Nesse sentido, a escolha dessa técnica para o nosso estudo se explica, porque nela o que importa é o ponto de vista do sujeito, sua compreensão sobre um determinado assunto, que na pesquisa em questão é a formação docente ofertada pela SME para seus professores.

---

<sup>13</sup> MINAYO, M.C de S. PESQUISA SOCIAL: Teoria, método e criatividade. Suely Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 5ª reimpressão em 2021, p.59-60.

## 2.9 A análise de conteúdo como técnica de análise de dados

Para compreendermos quais as políticas de formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), para o uso das tecnologias digitais no ciclo de Alfabetização e como os docentes compreendem essas formações, foi necessário analisar os dados coletados. Dessa forma, nesse subitem descreveremos como foi realizada a análise desses dados, assim como os procedimentos utilizados para isso.

A análise, de um modo geral está presente em vários momentos ao longo do estudo, mas é no encerramento da coleta que o material colhido será organizado de forma mais sistemática e de maneira mais formal (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.45). Desse modo, a análise e interpretação dos dados é uma fase muito importante e ela depende de todas as fases que a antecederam. Nessa etapa da pesquisa, alguns pontos precisaram ser observados como, por exemplo: se os dados coletados foram suficientes para que se estabelecesse as conclusões; se os objetivos e as hipóteses foram claramente definidos e, se a fundamentação teórica foi bem estruturada, de modo a embasar os conhecimentos da pesquisa (MINAYO et al., 2021).

Essa autora também pontua sobre a importância do pesquisador nesse momento. Para ela é essencial que o pesquisador aprenda a exercitar a capacidade de análise, estabelecendo diálogo entre os dados colhidos e os pressupostos estabelecidos em sua pesquisa. Salientando também que é através da descoberta de novas pistas durante a realização da coleta de dados, que o pesquisador decide por reformular ou não suas hipóteses e os caminhos de sua pesquisa. E nessa dinâmica investigativa, o investigador poderá se tornar agente de mediação entre a análise e a produção de informações, entendidas nesse processo, como elos fundamentais.

Outro autor que também aborda as vantagens de se utilizar a análise de conteúdo é Flick (2009). Para esse autor, esse é um método específico, que parece mais claro em razão da elaboração esquemática que o acompanha (passo a passo), tornando-o mais fácil e menos ambíguo, devido à possível redução do material anteriormente delineado.

Desse modo, no contexto de uma abordagem qualitativa, e como forma de interpretarmos e compreendermos os dados coletados, esse trabalho propôs como procedimento metodológico a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1979), definida como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p.190).

Destarte, essa técnica é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aprimoramento, objetivando ultrapassar as incertezas e enriquecer a interpretação dos dados coletados.

A análise dos dados coletados nessa pesquisa, seguiu o processo frente as fases definidas por essa autora, a saber:

Fase 1) pré-análise, que se refere a sistematização das ideias preliminares e a organização dos dados obtidos. Essa fase apresenta três momentos: *a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final dos dados coletados.*

Em conformidade com a fase 1, realizamos um levantamento da legislação educacional brasileira (leis, portarias e decretos), em âmbito nacional, estadual e municipal, a respeito das políticas de formação continuada de professores, assim como nas entrevistas realizadas. Com intuito de alargar nossa investigação, também nos utilizamos de artigos, teses e dissertações. Assim, organizamos todo material documental e bibliográfico utilizado como referencial teórico proposto para esse trabalho.

A fase 2) exploração do material, diz respeito ao estudo sistêmico do material pesquisado, fundamentado nos referenciais teóricos escolhidos para a pesquisa. Nesta etapa, as unidades de codificação são escolhidas e os dados são categorizados de acordo com os temas ou conceitos relevantes. É o momento de identificar padrões, tendências e relações nos dados. E como forma de compreender o material explorado, Bardin (1977), esclarece que consiste “essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 1977, p.101).

Sem desmerecer nenhuma outra fase, a exploração do material é uma fase de extrema importância, pois é nessa etapa que verificamos se o material coletado possibilitou interpretações e inferências relevantes para o estudo. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2006).

Nesse sentido, como procedimento fundamental da análise de conteúdo, foram identificadas as unidades de registro e as categorias, alinhadas com os

objetivos estabelecidos nesta pesquisa. É importante salientar que utilizamos nessa fase os dados obtidos através das observações e entrevistas, uma vez que os documentos foram analisados com o objetivo de descrever a trajetória do programa. Sendo assim, as categorias foram constituídas a partir de palavras-chaves identificadas nessas entrevistas.

As categorias constituídas foram as seguintes:

- Categoria 1 - Perfil formativo e profissional;
- Categoria 2 - Compreensão das docentes sobre formação continuada;
- Categoria 3 - Contribuições das formações para melhoria da aprendizagem;
- Categoria 4 - A relevância da oferta de formação para o uso das tecnologias pela rede de ensino;
- Categoria 5 - Avaliação das formações ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza e sugestões para melhoria dessas formações.

A fase 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação – nessa etapa os dados brutos são tratados e se tornam significativos e válidos podendo então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2000, p.101).

A escolha pela análise de conteúdo como técnica de análise de dados é justificada pela sua capacidade de interpretar e compreender o objeto de estudo, permitindo explorar os significados atribuídos pelos professores participantes da pesquisa às suas respostas durante as entrevistas. Essa abordagem metodológica possibilita uma análise aprofundada do material coletado, identificando padrões, tendências e insights relevantes que podem enriquecer a compreensão do fenômeno da formação docente para o uso das tecnologias em sala de aula na rede municipal de ensino de Fortaleza.

Desse modo, aplicamos as etapas propostas por Bardin (2011), desde a organização dos documentos objetivos, exploração do material, compreensão dos conteúdos explícitos e implícitos, juntamente com as informações advindas da observação e entrevistas. A análise dos dados coletados, está disponível no item cinco (5) desta pesquisa.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS: TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM FORTALEZA**

Antes de falar sobre as trajetórias das políticas públicas, objeto desse estudo, é importante entender o conceito de políticas públicas, mesmo ainda não havendo uma teoria completa e definida sobre o tema. O que existe são vários conceitos, de vários autores que formam o que pode ser traduzido como política pública.

Autores como Lynn (1980) e Peters (1986)<sup>14</sup>, se assemelham na definição do termo. Lynn o define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos, e Petter diz ser a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influencia a vida dos cidadãos. Para Prá (2002), políticas públicas se referem ao conjunto de ações que transformam as demandas sociais em prioridade política e em objeto de decisões governamentais, visando interferir nesses contextos sociais. Já Secchi (2013), destaca que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, caracterizada pela intencionalidade pública e pela resposta a uma questão de interesse coletivo.

Nesta pesquisa utilizaremos o conceito de Teixeira (2002, p.2), por entendermos ser a definição que mais se aproxima do nosso estudo. Para esse autor, as políticas públicas se constituem em distintas;

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Dessa forma, a política pública é o tratamento dispensado pelo Estado para solucionar um problema público. Ela coloca o governo para agir ao detectar o problema e ao mesmo tempo, analisa a ação desse governo, e se necessário propõe adequações no curso dessas ações (SOUZA, 2006; SECCHI, 2013).

---

<sup>14</sup> Apud GIANEZINI et al., 2018. Disponível na bibliografia deste trabalho.

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que é dever do Estado<sup>15</sup> garantir a educação para todos os indivíduos, visando seu preparo para exercício da cidadania. Diante disso e das definições supracitadas, podemos afirmar que se a educação é dever do Estado, seus problemas e desafios também o são, cabendo a ele agir em prol do interesse coletivo, desenvolvendo políticas públicas de educação para garantir o acesso à uma educação de qualidade para todos, e que essa educação seja capaz de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, políticas públicas é o Estado em ação, se utilizando de dispositivos político-administrativos e de gestão pública planejados, visando a alcançar objetivos estabelecidos, tendo como propósito minimizar ou sanar determinados problemas sociais. Essas políticas, se bem planejadas e acompanhadas desde sua formulação, tomada de decisões, implantação e avaliação ou controle, são instrumentos de garantia do bem-estar social. É através delas que o Estado tenta efetivar a garantia dos direitos de forma plena e satisfatória, direitos esses garantidos na Constituição Federal. Dessa forma, entender políticas públicas e seus impactos na sociedade é fundamental para compreender como o Estado se posiciona diante de desafios e questões sociais.

### **3.5 Evolução da educação básica no Brasil**

A educação é um processo contínuo e dinâmico que envolve a aquisição de conhecimento, habilidades e valores, sendo essencial para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo. Ela envolve a transmissão de conhecimentos, de costumes, hábitos e valores de uma geração para outra, promovendo a socialização e capacitando o indivíduo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para entender as práticas educacionais atuais, precisamos entender como elas se originaram, como foram moldadas e como evoluíram, compreendendo por quais ideologias foram influenciadas e que transformações sofreram ao longo do

---

<sup>15</sup> Utilizamos o conceito de Estado e de governo descritos por Dias que engloba “a totalidade da sociedade política, ou seja, o conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre determinado território” e governo, que “se refere somente à organização específica de poder a serviço do Estado” (DIAS, 2010, p. 260).

tempo. Entender o passado é fundamental para refletir e dar sentido ao presente e assim projetar melhor o futuro.

Nesse sentido e para uma melhor compreensão das políticas públicas de alfabetização no país, descreveremos nesse subitem como se deu a evolução da educação básica brasileira, uma vez que essa compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Na busca por ofertar uma educação de qualidade para todos como forma do indivíduo exercer seu direito à cidadania, o Brasil tem passado por transformações substanciais nos últimos séculos, como relatado previamente na introdução desse estudo, o que parece não ter sido suficiente para mudar o cenário atual da educação brasileira, como revelam os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>16</sup>, realizada em maio de 2022 com a participação de 81 países.

De acordo com esses dados, o Brasil apresentou baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, permanecendo praticamente com as mesmas médias de 2018, se mantendo estável desde 2009. Esse resultado indica que 7 em cada 10 alunos brasileiros de 15 anos, não sabem resolver problemas matemáticos simples. E que metade dos estudantes não tem o nível básico em leitura, considerado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como o mínimo para exercer sua plena cidadania. Em se tratando do componente Ciências, mais da metade dos estudantes não atingiram o nível básico.

A história da educação no Brasil nos esclarece muito em se tratando de atrasos, falhas e descumprimento em ofertar a educação pública. Até o século XIX, o país não dispunha de uma política de educação, sistemática e planejada. Os debates sobre políticas de educação pública foram iniciados apenas com a Constituição de 1824, que em seu Art. 179, XXXII, estabelecia que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos. Nessa época, mulheres e escravos não eram reconhecidos como cidadãos, dessa forma a educação a que o artigo se referia era apenas para os homens brancos e abastados.

---

<sup>16</sup> O Pisa é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O programa avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países) em Matemática, Leitura e Ciências. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao\\_pisa\\_2022\\_brazil.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf). Acesso em outubro de 2023.

Em 1834, as províncias começaram a legislar sobre educação primária e secundária após a descentralização das responsabilidades educacionais por parte de governo. A falta de recursos acabou por se tornar um dos principais obstáculos para ampliação de escolas e de matrículas. O ensino secundário ficou nas mãos da iniciativa privada, enquanto o ensino primário “[...] foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo às custas do sacrifício de alguns mestre-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.” Romanelli (2014 *apud* TREVISOL; MAZIONNI, 2018).

Prado Junior (1986), relata que as políticas públicas de investimentos da educação nesse período eram inexistentes e justificadas em razão do Brasil não disponibilizar recursos econômicos pelo fato de pagar à Inglaterra dívidas referentes à construção de estradas de ferro, aparelhos para os portos, entre outros, que levavam o Brasil a realizar mais empréstimos, deixando a educação à mercê.

Sobre esse mesmo período e sua herança Duarte (2004), afirma que nem mesmo a declaração de Independência em 1822 e a proclamação da República em 1889, alteraram a estrutura da sociedade brasileira, permanecendo intactos o autoritarismo e seus mecanismos de reprodução das desigualdades. O Estado foi criado, mas sua agenda de direitos não foi incorporada pela elite brasileira.

Ainda segundo a autora, apenas em 1930, com o Governo Vargas, foi que se introduziu, ainda que de forma tímida e parcial, os primeiros deveres do Estado para com os seus cidadãos [...], sendo instituídas, portanto, novas relações jurídicas e obrigações comuns entre Estado e indivíduos e são lançadas as bases para o surgimento no Brasil tanto do “Estado-nação” quanto do “Estado de direito” (DUARTE 2004, pg. 113 – 114). Nesse contexto, a educação era um bem privado sendo restrita apenas aos grupos sociais mais abastados.

Saviani (2009), também discorre sobre o atraso na oferta do ensino público e gratuito. Para esse autor, foi apenas a partir do século XX, com a Constituição de 1934, que o ensino primário seria oferecido de forma obrigatória e gratuita e as mudanças na educação básica puderam ser observadas. No seu art. 156, determinava que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais”. Para esse autor, por retardar essa iniciativa, o país acumulou um déficit histórico imenso no campo educacional (SAVIANI, 2009).

A Constituição de 1937, marcada pela instauração do Estado Novo (1937-1945)<sup>17</sup>, regime ditatorial de inspiração fascista, os deveres do Estado como responsável pela educação foram atenuados ou retirados, como pode ser observado nos artigos 125 e 129.

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. [...]

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (CF.1937).

O Estado precisou se reorganizar com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista. Esse modelo trouxe consigo mudanças estruturais na sociedade, que até então era oligárquica e estava perdendo espaço para a burguesia industrial. Burguesia essa que apoiou o novo regime, uma vez que este a beneficiaria.

Em função das mudanças estruturais ocorridas na sociedade brasileira, a educação precisou também mudar para poder responder de forma satisfatória as necessidades que iam surgindo, como por exemplo, formar mão de obra para as novas funções que estavam se abrindo no mercado de trabalho (PRETO, 1993, p.22).

Segundo esse mesmo autor, durante o Estado Novo, a reforma do ensino foi regulamentada pela Reforma Capanema (1942). Essa reforma estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário.

Com a queda do Estado Novo, foi promulgada em 1946, uma nova Constituição de caráter liberal. Na área educacional, essa constituição estabelecia alguns direitos já instituídos na Constituição de 1934 e extintos na Constituição de 1937. Em seu texto, enfatizava a importância da educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, estabelecendo a educação como um dever do Estado, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento do indivíduo e o progresso da sociedade, como pode ser visto nos artigos a seguir:

---

<sup>17</sup> Para mais informações ler: ROMANELLI, O. História da educação no Brasil 1930-73. Petrópolis, Vozes, 1978; ARANHA, M.L.A. História da Educação. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.  
Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.  
Art.169. Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (CF. 1946).

Outro ponto que merece destaque é o reconhecimento do ensino primário como obrigatório e gratuito no seu Art. 168, inciso II. Essa Constituição trouxe avanços significativos para educação do país, uma vez que possibilitou a criação de um documento contendo as diretrizes para a educação brasileira. Esse documento, transformou-se em um projeto de lei e foi apresentado a Câmara dos Deputados em 1948, muito embora apenas muitos anos depois, devido ao descaso com o ensino brasileiro, gerou a primeira Lei de Diretrizes e Bases e teve o nº 4.024 de 20/12/61. Esta definiu os fins gerais da educação, assegurando o direito à educação e criou o Conselho Federal de Educação, que passou a funcionar a partir de fevereiro de 1962 (SANTOS, 2014).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no. 4.024/1961, com ideais de liberdade, nacionalismo, democracia e solidariedade internacional. Em seu artigo 3º, a primeira LDB, trata da educação como direito de todos e assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (LDB, 1961).

A lei aprovada tinha em vista a necessidade de estabelecer um ponto de vista ideológico sobre a questão educacional, dessa forma, foi possível perceber como a LDB (1961) configurou, uma solução intermediária, entre os extremos representados pelo projeto original (enviado a câmara dos deputados em 1948) e pelo substitutivo Carlos Lacerda<sup>18</sup> em 1958 (SAVIANI 2009; CERQUEIRA et al., 2009).

A LDB (1961) passou por alguns ajustes. Em 1968, foi sancionada lei 5.540/68 que reformulava a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária. Essa lei serviu para ajustar o ensino ao novo quadro

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ameaca.html>. Acesso em março de 2024.

político (golpe militar de 1964). Em 1971, para atender as demandas do ensino primário e médio, foi necessária uma nova reforma instituída pela lei 5.692/71, que alterou também a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus (CERQUEIRA et al., 2009).

A Constituição de 1967, em se tratando de educação, seguiu os mesmos princípios da Constituição anterior, trazendo como inovação, o aumento da faixa etária obrigatória até 14 anos e a concessão de bolsas de estudo para posterior reembolso no caso do ensino superior ” (SANTOS, 2012).

Segundo Saviani (2009) o período de 1964 a 1985 ocorreu uma revisão do sistema educacional brasileiro que levou a reestruturação das etapas de ensino, ficando primário e ginásio juntos, formando o 1º grau com duração de 8 anos e a instituição do ensino profissionalizante no 2º grau (SAVIANI, 2009).

Em se tratando da educação básica nas décadas de 1970 e 1980, Carvalho (2002, p.206) discorre:

A década de 1970 a 1980 os estudos acerca da alfabetização o progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,40% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade (CARVALHO, 2002, p.206).

Como visto, a evolução da educação pública no Brasil não priorizou a educação primária, na medida em que o acesso ao ensino era restrito a uma pequena camada da população. A ideia de universalização da educação chegou com muito atraso, o que deixou um déficit gigantesco na educação brasileira em relação a outras economias mais desenvolvidas.

No entanto, a urbanização, a industrialização trouxe consigo uma demanda social crescente por acesso a escolaridade e democratização da educação no país. Nesse contexto de demandas sociais, emerge a Constituição de 1988 com garantia de alguns princípios básicos na área da educação.

De acordo com Oliveira (2018), em seu texto a Constituição de 1988:

[...] explicita, amplia e redige melhor o direito à educação já consagrado na legislação anterior. Estabelece a educação como o primeiro dos direitos

sociais (art. 6º), reafirma o dever do Estado para com a educação (art. 205) e, pela primeira vez em nível nacional, “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV), ampliando a gratuidade para o ensino médio, antes tratada como exceção e declara, explicitamente, a gratuidade para o Ensino Superior (art. 206, IV). Inclui a educação infantil no sistema de ensino, retirando-a da assistência social, garante o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Além disso, o artigo 227 declara a prioridade no atendimento da criança e do adolescente e, ao ser regulamentado, dá origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (OLIVEIRA, 2018)<sup>19</sup>.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), trouxe um compromisso audacioso e revolucionário: assegurar o direito de todos a uma educação gratuita, tornando-se responsabilidade do poder público, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal). Como forma de garantir esse direito, a Constituição ampliou o financiamento mínimo, a partir de receitas de impostos e transferência na manutenção e desenvolvimento do ensino. Dessa forma, ficou instituído a vinculação de receitas, ou seja, os estados e municípios devem destinar 25% de sua receita e o governo federal deve destinar 18% para a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL 1988).

Em suma, a promulgação da Constituição de 1988 foi um ponto de virada significativo para a educação no Brasil, consolidando valores como a universalização, a qualidade, a equidade e a participação social no âmbito educacional. Ademais, essa Constituição teve impacto direto na formulação de políticas públicas e leis educacionais subsequentes como veremos a seguir.

### **3.6 Trajetória das políticas de alfabetização no Brasil**

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, sendo uma das etapas mais importantes em sua formação. É nessa fase que as crianças desenvolvem as habilidades de leitura e

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito-educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp>. Acesso em abril de 2024.

escrita, melhoram a comunicação, adquirem ferramentas para interpretar e compreender melhor os conteúdos, impactando assim suas aprendizagens futuras.

A alfabetização desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação emancipatória, capacitando os cidadãos não apenas a adquirir conhecimento, mas também a desenvolver habilidades críticas e capacidade de ação para compreender e defender seus direitos. Assim, a alfabetização também fomenta a cidadania, permitindo que os indivíduos participem ativamente na sociedade, exerçam seus direitos e deveres, e contribuam para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo. Nessa perspectiva, a alfabetização não apenas fornece as ferramentas essenciais para o conhecimento e defesa dos direitos, mas também promove uma educação emancipatória, na qual os cidadãos são capacitados a compreender, questionar e lutar por seus direitos, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Nesse subitem, utilizamos os conceitos de alfabetização dos seguintes autores: Piaget (1990), Freire (1983, 1996), Soares (2006), Mortatti e Frade (2014) dentre outros.

Ao longo da primeira infância, a exploração do mundo é realizada através do tato, das formas, das cores e da música. Nesse período desenvolvemos a coordenação motora, as habilidades sociais e intelectuais, além da capacidade de atenção, memória e imaginação. Em seguida, já no 1º ano do Ensino Fundamental, por volta dos seis anos de idade, somos então levados a adentrar no mundo da escrita e da leitura, iniciando assim, o processo de alfabetização. Esse processo enriquece nosso vocabulário, nossa comunicação, assim como a nossa compreensão de mundo.

Autores como Mortatti e Frade (2014, p.29), afirmam haver discordância sobre o termo alfabetização. De acordo com eles, “há discordâncias, sobre o próprio conceito de alfabetização, sobre a necessidade ou pertinência do termo “letramento”, sobre as relações entre alfabetização e letramento”. Outros autores entendem a alfabetização como a apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Mas para Freire (1983), a alfabetização é bem mais que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever, para esse autor – “a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem”. Nesse momento o indivíduo descobre que é capaz de interagir com a escrita, interpretando e dando-lhe sentido.

Esses mesmos autores também discorrem sobre a complexidade que envolve o processo de alfabetização, atentando para a importância da formação de professores nesse momento:

[...] a complexidade do processo de alfabetização promove, na linha da história, não apenas a construção de vários métodos que visaram ou visam ao adentramento dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) no universo da escrita, mas também a formação de professores que possam fazer frente àquela complexidade, pela síntese de conhecimentos oriundos de diferentes áreas (MORTATTI E FRADE, 2014, p.7).

Dessa forma, os benefícios trazidos pela alfabetização não são apenas individuais, mas coletivos também, uma vez que ela abre portas para o conhecimento, o emprego e desenvolvimento pessoal, refletindo na melhoria da sociedade. A alfabetização é o início da preparação dos indivíduos para se tornarem cidadãos atuantes e participativos.

As políticas públicas de alfabetização no Brasil, mesmo que lentamente, tem progredido ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais, econômicas e educacionais do país, refletindo a valorização da educação como um direito fundamental. Estudos indicam avanços significativos na redução do analfabetismo e no aumento da escolarização, especialmente em determinadas faixas etárias. No entanto, as pesquisas também apontam desafios persistentes que acabam por comprometer o resultado dessas políticas, como por exemplo: a disparidade regional no acesso à educação, a necessidade de qualificação e reconhecimento dos profissionais da área e a importância de promover o letramento de maneira integral e contextualizada.

Essas análises são fundamentais para orientar a elaboração de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, como forma de assegurar o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros. No subitem seguinte discorreremos sobre as políticas públicas para alfabetização a partir da LDB (1996).

### ***3.6.1 Trajetória das principais políticas públicas de alfabetização no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)***

Gussi (2016) ressalta a relevância das trajetórias institucionais na compreensão do ambiente de implementação de políticas públicas. O autor destaca

que uma política não se limita a um único significado, pois está sujeita a reinterpretções de acordo com os fluxos organizacionais, processos burocráticos e mudanças interpretativas tanto internas quanto externas aos espaços institucionais. Acompanhar o percurso institucional, as trajetórias e os diversos deslocamentos entre os atores institucionais de todas as hierarquias e os beneficiários da política são fundamentais para uma compreensão ampla e contextualizada (GUSSEI, 2016).

A avaliação das transformações na política e em seus propósitos, assim como sua evolução ao adentrar em diferentes espaços institucionais e percorrer as organizações até a base, pode evidenciar divergências e inconsistências na execução dessa política. Essa situação pode ser interpretada à luz da visão de Secchi (2013), que destaca que as políticas públicas englobam a definição da agenda, a formulação, a tomada de decisão, a implementação e a avaliação da política pública.

No Brasil, a execução de políticas de alfabetização<sup>20</sup> é uma responsabilidade compartilhada entre diferentes atores e instituições. Alguns dos principais responsáveis pela execução de políticas de alfabetização no país incluem:

- Governo Federal: O Ministério da Educação (MEC) é o órgão responsável por formular e implementar políticas educacionais, incluindo programas de alfabetização, por meio da Secretaria de Alfabetização.
- Governos Estaduais e Municipais: As Secretarias de Educação dos estados e municípios também desempenham um papel fundamental na execução de políticas de alfabetização, adaptando as diretrizes nacionais à realidade local e coordenando a implementação de programas nas escolas.
- Instituições de Ensino: Escolas públicas e privadas são responsáveis por oferecer um ensino de qualidade, incluindo programas de alfabetização, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais.
- Organizações da Sociedade Civil: Diversas organizações não governamentais e entidades da sociedade civil atuam em parceria com o poder público na implementação de programas de alfabetização, oferecendo suporte e recursos adicionais.

---

<sup>20</sup> Campioni, Paula. Órgãos de Educação: responsáveis pelo sistema educacional. Disponível em: <https://www.politize.com.br/orgaos-de-educacao-responsaveis-educacao/> Acesso em: 08 abr. 2024

Assim, esses atores desempenham papéis fundamentais na implementação de políticas de alfabetização no Brasil, colaborando de forma conjunta para fomentar a educação e combater o analfabetismo em todas as áreas do país.

Ao longo da história, as políticas de alfabetização no Brasil têm enfrentado avanços e desafios. O país já lidou com altos índices de analfabetismo, sobretudo em décadas passadas, mas tem adotado diversas medidas para enfrentar essa situação e estimular a alfabetização em variados cenários.

Após a promulgação da Constituição em 1988, as reformas educacionais resultaram em modificações em cinco dos dez artigos da seção educacional. Um marco significativo foi a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, por meio da alteração do artigo 60, original do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Posteriormente, em 2006, ocorreu uma nova modificação para estabelecer o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Durante os anos 90, a sociedade brasileira enfrentava uma série de desafios relacionados a garantia dos direitos e à qualidade da educação. Muito embora a Constituição Federal de 1988 tivesse estabelecido amplos debates e garantido direitos fundamentais, muitos brasileiros ainda não estavam sendo atendidos, conforme o planejado. Essa situação é a herança de um contexto histórico, econômico, político e social caracterizado por séculos de atraso e exclusão.

Durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997) e (1998-2002), uma política neoliberal foi implementada no Brasil, afetando diversos setores, incluindo a educação. Segundo Saviani (2007)<sup>21</sup>, a pedagogia do "aprender a aprender" tornou-se a base das políticas educacionais no país durante a década de 1990. Duas medidas essenciais foram adotadas nesse período: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Programa Bolsa-Escola. O Fundef acelerou a municipalização do ensino fundamental, que até então era de responsabilidade dos Estados e deu início aos debates sobre a necessidade de mais recursos na educação pública e distribuição equitativa. Em Outras ações incluíram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a expansão do Programa Nacional do Livro

---

<sup>21</sup> SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil - Campinas SP: Autores associados, 2007. - (Coleção memória).

Didático. Ademais, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, trouxe a escola para um papel central nas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, evidenciando a relevância atribuída a educação como fundamental para transformação da sociedade e promoção da igualdade de oportunidade para todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 2006, p. 35-36).

A partir dessa lei, foram implementadas diversas políticas públicas para a alfabetização no país, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. Conforme prevê o art. 87 da LDB 9394/96 cria-se o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, sendo este um documento produzido por especialistas do campo educacional. É criado com o objetivo de orientar uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com as realidades locais e regionais (BRASIL, 2006, p. 35).

Em substituição ao Fundeb, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, ampliando o escopo para toda a Educação Básica e enfatizando a valorização dos profissionais da educação no Brasil. Para Borges (2007):

[...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF em 1996 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB dez anos depois (2006), representam importante avanço no mecanismo de repartição desses recursos vinculados, pela inserção da variável “nº de alunos” no processo de distribuição automática do montante gerado, em favor dos governos subnacionais (BORGES, 2007, p. 13).

Ainda em 2001, foi lançado o primeiro Plano Nacional Decenal de Educação (PNE) com força de lei. Esse plano surge, segundo Valente e Romano (2002) em um momento de conservadorismo materializando-se na orientação brasileira e do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos. Mesmo num contexto de pressão popular em defesa da escola pública, o projeto original não previa a erradicação do analfabetismo, o que evidenciava que muitas das sugestões e

reinvidicações dos setores democráticos e populares da sociedade não haviam sido atendidos.

Assim, o projeto que originou o PNE 2001-2010, foi alvo de intensas críticas, incluindo a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>22</sup>. Segundo a associação a União se eximiu de muitas metas, sobrecarregando estados e municípios, além de não contemplar questões como o Sistema Nacional de Educação. A associação chamou atenção ainda para o fato de que o projeto do PNE não previa o crescimento demográfico e a necessidade de recursos, originando assim uma defasagem nos recursos para o financiamento da educação (ANPEd, 1997).

Ao analisar as ações do PNE 2001-2010, Aguiar (2010) conclui que:

[...] as ações realizadas nos quase 10 anos de vigência do PNE mostram que ocorreram avanços em relação às metas e objetivos que foram fixados no início da década de 2000, como também equívocos em relação a algumas metas que não correspondem aos anseios e reivindicações de setores organizados da sociedade. No momento em que são abertas as discussões em relação a um novo PNE, é necessário, à luz do debate contemporâneo, examinar criticamente as ações realizadas, seus avanços e limites, de modo a contribuir para traçar novos horizontes para a educação brasileira (AGUIAR, 2010, p. 723-724).

Em se tratando de ações para ensino fundamental, esse mesmo autor informa que houve avanços importantes na expansão dessa etapa. Segundo ele em 2006 já havia 97,6% das pessoas de 7 a 14 anos com acesso ao ensino fundamental. Ainda assim, um outro problema persistia, a defasagem idade/série, com elevação de custos para manutenção do sistema, já que em média se levava 10 anos para concluir o ciclo de 8 anos (AGUIAR, 2010).

Com base nas demandas sociais, econômicas e políticas, foi implementado o Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, que engloba programas e ações planejados para um período de quatro anos em várias áreas. No PPA 2008 - 2011, além de assegurar o acesso à educação em todos os níveis, houve uma ênfase no aprimoramento da qualidade do ensino, culminando na criação do Programa Qualidade na Escola (BRASIL, 2010, p. 36).

A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, ampliou o tempo de escolaridade das crianças, alterando a duração do Ensino Fundamental de oito para

---

<sup>22</sup> Disponível no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/AndGoia.pdf>. Acesso em março e abril 2024.

9 anos, e ao mesmo tempo, assegurando o ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório com o objetivo de:

[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004, p. 17)

Em 2007 foi criado também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que de acordo com Oliveira (2009) “é uma referência desenvolvida no governo para servir de indicador de qualidade na educação”. Assim, outras políticas públicas são criadas para diminuir as desigualdades sociais deixadas no percurso da história do Brasil (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Na sequência, cria-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007-2022). Esse plano estabeleceu sistemas para definir metas, avaliar e cobrar resultados nas escolas em todo o país, conhecido como 'Compromisso Todos pela Educação'. Além disso, o PDE propôs a mobilização social de diversos atores ligados à educação, incluindo entes federativos, famílias e comunidades, todos engajados no desafio de promover uma educação de qualidade (BRASIL, 2010, p. 37). Segundo Oliveira (2009), o PDE, “constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam a educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades”.

Em 2011 foi lançado o segundo PNE, com vigência de 2011 a 2020. Esse plano chegou cercado pelos desafios não superados no plano anterior. O atual PNE, após avanços e recuos foi aprovado pela Lei 13005/2014, para vigorar entre 2014 - 2024<sup>23</sup>. Ele é composto por 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias. Dentre as metas estabelecidas pelo PNE 2014 - 2024, as que se relacionam diretamente com a alfabetização preveem: a universalidade do acesso, até 2016, de crianças entre 4 e 5 anos, bem como aumento da oferta de educação infantil para crianças até 3 anos; universaliza o ensino fundamental de 9 anos; universaliza o acesso de educandos entre 4 e 17 anos à educação básica e atendimento especializado em caso de

---

<sup>23</sup> Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao País a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. Os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/plano#futuro-do-nosso-pais>. Acesso em fevereiro de 2023.

transtornos, deficiências ou superdotação; alfabetizar todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental; aumentar o acesso à educação integral; elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e qualificação profissional (BRASIL, 2014).

Esse plano estabelece a universalização do ensino até 2015, além de absorver metas não cumpridas pelo plano anterior. Na análise de Farenzena (2010 apud BORDIGNON; PAIM, 2015):

[...] as metas e estratégias são consistentes, porém necessitam de políticas públicas ousadas e sistemáticas, pois somente assim poderia ser alcançada a educação de qualidade para todos de forma a superar as desigualdades historicamente existentes nas diferentes regiões brasileiras, bem como algumas mazelas históricas que ainda possuem reflexos nas condições atuais de educação FARENZENA, (2020 apud BORDIGNON; PAIM, 2015, p.110).

Nessa perspectiva, Oliveira (2011), destaca a importância das políticas públicas e da articulação entre os entes federados:

A articulação entre os diferentes entes federativos não é matéria específica da educação, mas é imprescindível na sua condução. Contudo, essa articulação não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações (OLIVEIRA, 2011, p.335).

Em cumprimento a meta 5 do PNE, que define a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012. O pacto tem como objetivos:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
- IV - Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (BRASIL, 2017b).

Para atingir esses objetivos, as ações do PNAIC incluem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que seu principal eixo de

atuação é a formação continuada<sup>24</sup> dos alfabetizadores. Essa formação é complementada por outros três eixos, a saber: Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Gestão.

O pacto também está relacionado ao cumprimento da meta 2 do PNE – que estabelece a universalização do ensino fundamental de nove anos para a faixa etária de 6 a 14 anos. Esse programa tem caráter equitativo, uma vez que visa melhorar os índices de alfabetização o Brasil.

O conceito de pacto na área da educação, especificamente no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, envolve um compromisso formal entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação. Esse pacto visa reafirmar e ampliar as metas estabelecidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Embora a adesão ao Pacto seja voluntária por parte dos estados, Distrito Federal e municípios, ele representa um compromisso formal de cooperação e ação conjunta para promover a alfabetização na idade certa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi executado em 5 edições (2013 a 2017), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo a proposta de formação continuada para professores com maior abrangência no Brasil, porém a crise política e institucional que se abateu sobre o país em 2016 ocasionou mudanças estruturais no programa, culminando com sua extinção em 2017.

Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) já previam a definição de uma unidade curricular nacional para todos os níveis de ensino como forma de garantir a integração curricular da educação básica ofertada pelos entes subnacionais no país, Costa; Farias; Souza; Oliveira (2019 *apud* ALVES; OLIVEIRA, 2022).

Assim, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>25</sup> foi lançada em 16 de setembro de 2015. Posteriormente, em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão e finalmente em 2017, foi homologada, por meio da Portaria nº 1570 de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

---

<sup>24</sup> Esse assunto será aprofundado no subitem 3.7 desse estudo que trata da formação de professores.

<sup>25</sup> As versões da Base se encontram no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

A base é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)<sup>26</sup>. Assim, ela tem como propósito formar o indivíduo de forma integral, buscando o desenvolvimento de 10 competências gerais ao longo de sua formação, a saber:

Quadro 7 - Competências gerais da BNCC

Nº	COMPETÊNCIA
1	Conhecimento
2	Pensamento científico, crítico e criativo.
3	Repertório cultural
4	Comunicação
5	Cultura digital
6	Trabalho e projeto de vida
7	Argumentação
8	Autoconhecimento e autocuidado
9	Empatia e cooperação
10	Responsabilidade e cidadania

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a BNCC, Santos (*et al.* 2021), relata que nos últimos anos, no Brasil, vem se fortalecendo uma tendência pedagógica de caráter neoliberal, que segue um modelo europeu de educação baseada em resultados, almeja através de competências gerais e habilidades específicas a formação integral do educando, preparando-o tecnicamente para a atuação no mercado de trabalho (SANTOS *et al.*, 2021). Essa abordagem reflete uma agenda neoliberal que prioriza o "saber fazer" e atende às exigências de organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco, que condicionam empréstimos a resultados educacionais.

Em se tratando de alfabetização, em sua terceira versão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estipula que o processo deve se iniciar no 1º ano do Fundamental, por volta dos 6 (seis) anos de idade. Espera-se que a alfabetização integral dos estudantes seja finalizada até o 2º ano do Ensino Fundamental. Porém, a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE) é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Como percebemos, há divergência entre esses dois documentos em relação ao prazo limite para que as crianças sejam alfabetizadas.

<sup>26</sup>Disponível

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em fevereiro de 2024.

Até sua segunda versão, a Base estipulava como limite para a conclusão do processo de alfabetização o 3º ano do Ensino Fundamental ou por volta dos oito anos de idade da criança, meta em consonância ao estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Essa antecipação de oito para sete anos gerou alguns debates entre especialistas e o MEC. De um lado o MEC afirmando que as crianças da classe média conseguem serem alfabetizadas em idade inferior as crianças oriundas de famílias carentes que frequentam as escolas públicas. E sendo assim, a antecipação se justificava devido à necessidade de assegurar a equidade a essas crianças. Do outro lado os especialistas criticando o autoritarismo da medida e a redução do conceito de “criança alfabetizada” a uma noção ultrapassada de instrumentalização das práticas de leitura e escrita. Segundo o professor Claudemir Belintane,<sup>27</sup> “não adianta fixar uma idade mínima para alfabetizar, seja no 3º, no 2º ou no 1º, se as condições básicas para isso não são subsidiadas. Decretar este ou aquele limite significa apenas pressionar e responsabilizar”.

A preocupação com a mudança da meta é pertinente porque os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>28</sup> de 2016, revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8. A ANA é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação.

É importante salientar ainda que, a terceira versão da BNCC com a mudança no prazo para concluir a alfabetização foi entregue em abril de 2018, mesmo

---

<sup>27</sup> Professor da Faculdade de Educação da USP e pesquisador do Grupo Oralidade, Leitura e Escrita (GOLE).

<sup>28</sup> A ANA é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Para acesso aos dados de 2016: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examens\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_saeb\\_ana\\_2016\\_panorama\\_do\\_brasil\\_e\\_dos\\_estados.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf). Acessos em março de 2023.

após os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 revelarem que os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 eram praticamente os mesmos que em 2014. Sendo assim, não tem como compreender os motivos que levaram os técnicos do MEC a traçarem essa nova meta, uma vez que não houve nenhum avanço nos níveis de alfabetização que justificassem essa mudança de prazo. Segundo o professor Arthur Morais<sup>29</sup>, “a antecipação exemplifica o autoritarismo da atual versão da Base, cujo conteúdo não foi publicamente acordado e, em muitos pontos, desvirtua do que se vinha debatendo até então”.

Após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff em 2016, muitas intervenções foram feitas na educação brasileira, uma que merece destaque é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Essa política chegou rompendo com abordagens anteriores de políticas orientadas para alfabetização e o letramento, estabelecendo um conjunto de orientações antidemocráticas, baseadas em um cientificismo que impõe um discurso único, revestido de uma verdade inquestionável, que opera uma perversa subtração da realidade objetiva da educação brasileira (MORAIS, 2020; MACEDO, 2020).

Segundo Mortatti (2019), a PNA possui pontos de convergência com a BNCC, no que diz respeito a abrir caminhos para que grupos que compõem redes de governança tenham influência na direção e orientação das políticas educacionais, tanto pelo Ministério da Educação quanto pelo Conselho Nacional de Educação. Esse apoderamento do Estado por essas organizações é visto como parte de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do governo federal, que está estrategicamente alinhado com outras medidas que são percebidas como prejudiciais aos avanços democráticos conquistados pela população brasileira (MORTATTI, 2019, p.26).

Essa política é voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e apesar de ter pontos de convergência com BNCC e a outras diretrizes curriculares, a política apresenta muitas divergências e esse é um dos motivos da mesma sofrer muitas críticas. Enquanto no PNE a previsão é de alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, e na BNCC até o 2º ano, a PNA prioriza essa alfabetização já no 1º do ensino fundamental.

---

<sup>29</sup>Professor do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/antecipacao-alfabetizacao-base-criticada/>. Acesso em março de 2023.

Um parecer técnico intitulado “Entendendo as divergências entre a PNA e a BNCC<sup>30</sup>”, produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) a pedido do Movimento pela Base, chegou à conclusão de que a PNA diverge do que preconiza a Base e isso impossibilita que ambas sejam aplicadas simultaneamente, uma vez que suas práticas e abordagens pedagógicas são, em grande parte, antagônicas.

Ainda segundo Mortatti (2019), a PNA configura, portanto, na tentativa de:

[...] “intervenção máxima” na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico-religioso, em aparente contradição com os princípios do “Estado mínimo” pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente e com mentalidade colonizada, a países e organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização das empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses “do mercado”, ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros, principais segmentos da população responsáveis pela eleição do atual Presidente da República (MORTATTI, 2019b).

Estudos de Araujo (2021), destaca que a globalização e o neoliberalismo exercem influência na educação por meio das políticas educacionais que são estabelecidas e estão conectadas a uma agenda internacional liderada por organizações, agências e bancos que definem quais diretrizes e ações devem ser adotadas em âmbito nacional para que os países possam manter sua participação na economia global e usufruir de empréstimos e investimentos. Essas entidades representam interesses que abrangem tanto aspectos políticos quanto, principalmente, econômicos.

Nos documentos analisados, podemos encontrar muitas características da política neoliberal. Em políticas com esse viés, o governo federal é consistentemente retratado como um órgão de supervisão e regulamentação das atividades a serem realizadas pelos entes federados. A terceirização, um dos princípios da política neoliberal, é frequentemente mencionada nos documentos, especialmente no contexto da formação de professores alfabetizadores. Outra característica observada é a utilização de indicadores mensuráveis para evidenciar, por meio de dados quantitativos, os resultados das políticas, por meio de avaliações externas de

---

<sup>30</sup> Para mais informações sobre o parecer técnico acessar: [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Parecer-te%CC%81cnico\\_CENPEC\\_Ana%CC%81lise-comparativa.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Parecer-te%CC%81cnico_CENPEC_Ana%CC%81lise-comparativa.pdf). Acesso em junho de 2023.

desempenho, desconsiderando o processo ou as ações decorrentes desses resultados.

Vimos ao longo desse subitem que a preocupação com a alfabetização não é algo recente, tendo se intensificado a partir do início do século XXI, com o desenvolvimento de políticas educacionais na tentativa de diminuir os desafios enfrentados na escolarização brasileira. Mas, apesar dos avanços sociais e educacionais, a pesquisa Pnad Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)<sup>31</sup> Contínua - Educação 2022, revela que ainda temos 9,3 milhões de analfabetos absolutos<sup>32</sup> no país. Se comparado com a pesquisa anterior, realizada em 2019, houve um recuo de 6,1%. Esses brasileiros estão excluídos do mundo da leitura e da escrita e assim, enfrentando barreiras significativas para se desenvolver integralmente.

Um dado positivo e que merece destaque é a universalização da educação entre crianças da faixa etária de 6 a 14 anos. Segundo a mesma pesquisa, a universalização da educação já estava praticamente alcançada desde 2016, com a taxa de escolarização do país chegando a 99,4% em 2022. Os patamares estão elevados em todas as regiões, com destaque para o Sudeste (99,6%). Esses resultados mostram a importância de políticas públicas para obrigatoriedade da educação básica, no caso o ensino fundamental.

### **3.7 Políticas de alfabetização em Fortaleza**

O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Assim, as políticas públicas de alfabetização são fundamentais para assegurar o acesso à educação, diminuir o analfabetismo, impulsionar o progresso social e econômico, capacitar os cidadãos e fomentar a equidade de oportunidades na sociedade.

Segundo Rodrigues (2008), a análise em profundidade enfatiza a necessidade de examinar as relações entre as esferas local, regional, nacional e, em

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>.

<sup>32</sup> A definição de analfabetismo absoluto ou total, se aplica a pessoas com 15 anos ou mais, que não sabem ler e escrever.

alguns casos, transnacional. Dessa forma, nesse subitem descreveremos o contexto educacional do Ceará, a partir dos anos 1990.

As políticas de orientação neoliberal na área educacional tiveram um impacto significativo, alinhando-se com as tendências nacionais. É fundamental compreender a interconexão entre as esferas nacional e regional para avaliar o efeito dessas políticas no sistema educacional do estado. Essa análise permite entender como as políticas educacionais mais amplas influenciam diretamente a realidade e as práticas educacionais em nível local, como no caso do Ceará.

Por meio de um pacto colaborativo<sup>33</sup>, o estado do Ceará, o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), estabelecido no início de 2018, iniciou-se nas redes de ensino o processo de implementação da BNCC, iniciando também o percurso de (re)elaboração de sua proposta curricular.

Nessa perspectiva, estados e municípios cearenses seguem o que regulamenta a BNCC, ou seja, estabelece que o processo de alfabetização infantil deva se iniciar no 1º ano do Fundamental, por volta dos 6 (seis) anos de idade. Esperando-se que a alfabetização integral dos estudantes seja finalizada até o 2º ano do Ensino Fundamental (DCRC, 2019, p.18)<sup>34</sup>. Esse documento norteador, visa assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa (DCRC, 2019).

De acordo com dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaace)<sup>35</sup> de 2022, o estado do Ceará teve 84,6% de suas crianças alfabetizadas ao término do 2º ano do Ensino Fundamental. E o município de Fortaleza, apesar do período pandêmico, continuou pelo oitavo ano seguido, com o nível desejado de alfabetização na idade certa.

A avaliação de Fortaleza, considerando a proficiência dos estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental, foi de 164,9 pontos, acima dos 150 pontos desejáveis. Em 2022 foram avaliados 293.825 estudantes, distribuídos em

---

<sup>33</sup> Para mais informações sobre regime de colaboração Iê (RIBEIRO, 2011).

<sup>34</sup> Para mais informações: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Vários acessos em 2021, 2022 e 2023.

<sup>35</sup> Para mais informações: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaace-ce.html>.

3.840 escolas municipais e estaduais e a capital manteve o nível desejado de alfabetização na idade certa.

### **3.7.1 Conhecendo o município de Fortaleza**

Em atendimento aos eixos três e quatro da avaliação em profundidade trabalhado nesta pesquisa, nesse subitem discorreremos sobre a trajetória das políticas e programas de alfabetização idealizadas no município de Fortaleza, mas antes disso, se faz necessário conhecermos primeiro o município, assim como sua rede de ensino, seus índices de matrícula e de aprendizagem e seus princípios legais.

Fortaleza é um município brasileiro, capital do estado do Ceará, pertencente a região nordeste do país. É a maior cidade do estado, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)<sup>36</sup>. O último Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>37</sup>, medido em 2010 foi de 0,754 (1º no estado do Ceará e 486º no Brasil). No último censo em 2022, o município apresentou um quantitativo de 2.428.708 de pessoas.

Segundo informações disponíveis no site da Prefeitura de Fortaleza, em 2021 teve início um processo de transição e reestruturação das regiões da capital. A nova organização da cidade, definida pela Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019, dividiu Fortaleza em 12 Regionais, agrupando os 121 bairros em 39 territórios sob responsabilidade das Secretarias Regionais. Essa reconfiguração foi fundamentada em critérios como a densidade populacional, a extensão territorial de cada bairro, a afinidade cultural e o acesso dos moradores a equipamentos públicos.

Também em 2021, o salário médio mensal era de 2,7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 31,38%. Em 2010 o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita era de até 1/2 salários mínimos. A cidade apresentou 74% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 74,8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 13,2% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em janeiro de 2024.

<sup>37</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Em relação a educação, sua taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos, pode ser considerada alta, pois contempla 96,1% das crianças dessa faixa etária. Seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2021 para os anos iniciais foi de 5,9% e para os anos finais 5,2%.

O Sistema Municipal de Ensino Fundamental de Fortaleza (SMEF) foi criado por meio da Lei Municipal nº 9.317/2007 (FORTALEZA, 2007A). No bojo de sua criação houve uma ampla modificação na estrutura de gestão da educação Municipal, a começar pela criação da Secretaria Municipal de Educação através da Lei Complementar nº 0039 (FORTALEZA, 2007b), separando as pastas da Assistência Social e Educação. Como parte das inovações, tem-se a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) e a regulamentação do Plano Municipal de Educação (PME) por meio da Lei Municipal nº 9.441/2008 (FORTALEZA, 2009). A partir desse momento todos os recursos destinados à educação dos fortalezenses passaram a ser geridos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), tendo a sua gestora como única ordenadora de despesas, encerrando o ciclo em que a distribuição dos recursos da educação era pulverizada entre seis gerentes de regionais da educação.

De acordo com Vidal (2021), na área educacional, os discursos dos líderes políticos estavam em conformidade com as diretrizes do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD. A administração cearense em 2007 foi amplamente influenciada pelas pautas internacionais e pelos organismos financeiros.

Cabe ressaltar que, no caso cearense, a forte presença dos organismos internacionais na definição das propostas educacionais, na forma de financiamento de projetos e de empréstimos, já havia contribuído com as primeiras iniciativas de municipalização do ensino no estado na década de 1970 e com as primeiras experiências de avaliação com o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), (VIDAL, 2021, p. 24).

Outro estudo que merece destaque, é o realizado por Soares e Vidal (2022), que destaca que após a municipalização do ensino fundamental em Fortaleza em 2013, houve uma forte identidade política entre os governos e um efetivo alinhamento na política educacional. Isso resultou na adoção, pelo município de Fortaleza, das mesmas diretrizes e procedimentos do estado do Ceará, incluindo o modelo de gestão por resultados, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais, especialmente nas avaliações em larga escala. Essa convergência entre os governos municipal e estadual evidencia a influência das políticas

educacionais em nível regional e local, refletindo a interligação entre as esferas de governo na área da educação.

O estado do Ceará é um dos estados brasileiros com um maior nível de regime colaboração entre estado e municípios. Diante do sucesso desse regime de colaboração foi possível implementar um documento curricular, a luz da BNCC para os 184 municípios, da rede pública e privada, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) está dividida em seis Distritos de Educação de nível municipal, de acordo com as regiões de Fortaleza. Cada Distrito atende um número de escolas divididas por região. São responsáveis em realizar o monitoramento, acompanhamento e cursos de formação. A SME oferece as etapas de ensino e modalidades de acordo com sua responsabilidade constitucional. Possui uma rede de ensino extensa e vem apresentando crescimento ano a ano em quantitativo de matrículas e em melhoria nos índices de aprendizagem de seus alunos, conforme os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>38</sup> 2021.

Em se tratando do quantitativo de matrículas em 2022, os dados do Censo Escolar 2020-2022<sup>39</sup> indicavam que só a rede municipal teve uma cobertura de 239.158 matrículas. Outra informação encontrada no censo em relação ao ensino público de Fortaleza, diz que ela se encontra como a 1ª capital em cobertura no atendimento em Ensino Fundamental, a 4ª maior rede do Brasil em número de matrículas e 1ª do Nordeste. Como a 1ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em cobertura no atendimento em Tempo Integral. Como a 2ª lugar no país em números absolutos no segmento de jornada ampliada. A 3ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em matrículas na Educação Inclusiva. E a 1ª capital do Nordeste em matrículas na Educação Infantil.

No que tange a melhoria na aprendizagem, a taxa de rendimentos dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta progressivo aumento desde 2007, como podemos ver nos quadros abaixo, que mostram os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Brasil (Ideb) do Brasil, do estado do Ceará

---

<sup>38</sup>Para mais informações sobre Ideb de Fortaleza de 2021: <https://gedu.org.br/municipio/2304400-fortaleza/ideb>. Cesso em setembro de 2023.

<sup>39</sup>Para mais informações: [https://drive.google.com/file/d/1Vt\\_LBIGqcptns7iLTAvxtyhgRqQdNNp2/view.Acesso](https://drive.google.com/file/d/1Vt_LBIGqcptns7iLTAvxtyhgRqQdNNp2/view.Acesso) em set. de 2023.

e do município de Fortaleza e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaace), que mostra a proficiência dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Quadro 4 – Síntese do IDEB - Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

<b>IDEB</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
METAS PROJETADAS	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
<b>FORTALEZA</b>	<b>3.5</b>	<b>3.9</b>	<b>4.2</b>	<b>4.7</b>	<b>5.4</b>	<b>6.0</b>	<b>6.2</b>	<b>5.9</b>
METAS PROJETADAS	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.2
<b>CEARA</b>	<b>3.5</b>	<b>4.2</b>	<b>4.4</b>	<b>5.0</b>	<b>5.8</b>	<b>6.7</b>	<b>6.5</b>	<b>6.5</b>
METAS PROJETADAS	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>BRASIL</b>	<b>4.3</b>	<b>4.9</b>	<b>5.1</b>	<b>5.4</b>	<b>5.8</b>	<b>6.0</b>	<b>6.1</b>	<b>6.0</b>

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

De acordo com os dados do último Ideb, das 10 melhores escolas brasileiras nos anos iniciais (1º ao 5º ano), todas são cearenses. Considerando os anos finais (6º ao 9º ano), 70 das 100 melhores escolas do Brasil são do Ceará.

Quadro 5 – Síntese dos resultados do Spaace de Fortaleza

<b>ANO</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2022</b>
<b>RESULTADOS</b>	131,4	136,3	147,3	159,6	181,3	188,9	192,8	202,0	164,9

Fonte: Site oficial da PMF<sup>40</sup>.

Em 2019, os números já mostravam que 84,7% das crianças cearenses encontravam-se alfabetizadas ao término da alfabetização. Em 2007, esse percentual era de apenas 39,9%. Em 2022, devido aos impactos gerados pela pandemia, o índice caiu para 72,2% e apesar da queda, o estado ainda se manteve em um nível positivo de alfabetização.

O ano de 2007 foi utilizado como recorte, no caso dos dados do Ideb, porque foi nesse ano que foi implementada nos 184 municípios cearenses a experiência de alfabetização na idade certa, iniciada em Sobral. Essa política foi tratada como prioridade da nova gestão, e como o estado já trabalhava em regime de colaboração, a política foi implementada também em todos os seus municípios, sob a

<sup>40</sup> <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/pelo-oitavo-ano-consecutivo-fortaleza-tem-rede-de-ensino-no-nivel-mais-elevado-de-alfabetizacao-na-idade-certa>

denominação de Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)<sup>41</sup>. O programa possui os seguintes parceiros: UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDMCE, SECULT e Fórum de Educação Infantil do Ceará. As principais metas do programa em se tratando de alfabetização, são:

Quadro 6 – Eixos do programa Paic

<b>EIXO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PRINCIPAIS METAS</b>
<b>Educação Infantil</b>	Apoiar os municípios na implementação de políticas municipais para educação infantil com o propósito de promover a universalização da educação das crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas, contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas e qualificação de seus professores.	-Ampliar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade; - Atender 100% das crianças de 4 a 5 anos de idade.
<b>Gestão pedagógica - alfabetização e formação de professores</b>	Formar os professores alfabetizadores multiplicadores do 1º ano e o acompanhamento da formação dos professores alfabetizadores do 2º ano, executada pelas editoras contratadas, garantindo a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental.	-Alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano, com comprovação por meio do SPAECE-Alfa.
<b>Gestão Municipal</b>	Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado na aprendizagem, realizando formação gerencial das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação.	- Elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do E.F para 6,0; atender a 100% das crianças de 6 a 14 anos de idade; - Reduzir o abandono e a evasão escolar para 0% nos anos iniciais e finais do E.F; - Corrigir o fluxo escolar e definir política de acompanhamento das escolas da rede municipal.
<b>Avaliação Externa</b>	Promover a autonomia dos municípios para que possam conduzir suas próprias avaliações, criando os sistemas municipais de avaliação externa; e diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos dos anos iniciais das redes municipais.	- Disseminação da avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos trabalhos: CEARÁ, 2012; RABELO, 2016.

<sup>41</sup> O Programa Alfabetização na Idade Certa é uma política pública de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e instituições da sociedade civil, com apoio do governo federal. Formulado em 2007, o Programa foi nomeado Programa de Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os sete anos de idade. Após passar por reformulações em 2011 e 2015, o Programa foi ampliado para as outras etapas do Ensino Fundamental, passando a ser chamado de MAIS PAIC – Programa Aprendizagem na Idade Certa.

Como forma de avaliar as ações do Paic, foi implementado o Sistema Permanente de Avaliação (Spaace – Alfa). Uma avaliação censitária com o objetivo de avaliar todas as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Os resultados dos municípios são utilizados para composição de classificações e divulgados publicamente. Os municípios recebem seus dados em relatórios por município, escola, turma, aluno e consolidado geral do estado. É com base nesses resultados que são pensadas e implementadas muitas políticas públicas para a educação cearense, materializando-se em práticas pedagógicas inovadoras nas escolas das redes municipais e estadual de ensino.

Esses resultados também refletem na receita dos municípios e nos recursos direcionados as escolas. Isso porque dois mecanismos financeiros são empregados pelo governo do estado a fim de estimular a priorização da alfabetização pelos municípios: a alteração dos critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e a criação do Prêmio Escola Nota Dez<sup>42</sup>, que concede bonificação as 15 escolas com os melhores resultados de alfabetização do estado e contempla com recursos financeiros as 150 escolas com os menores resultados.

Em se tratando da cota-parte, Vieira (2010), relata que “é uma medida potencial que pode contribuir expressivamente para a melhoria da educação no estado representando o controle de qualidade que faltava no regime de colaboração”. Essa nova regra privilegiou um modelo de gestão pública por resultados e induziu os municípios a agirem pela melhoria dos indicadores sociais (Ceará, 2012).

Para Lopes (2021), o prêmio Escola Nota 10:

[..] funciona como uma política indutora para as escolas melhorarem seus resultados e política apoiadora às escolas com menores resultados. É destinado a premiar até 150 escolas públicas com melhores resultados e apoiar financeiramente as escolas públicas em igual número das premiadas que obtiverem os menores resultados. As escolas premiadas recebem o equivalente a 75% do valor referente ao Prêmio. Os 25% restantes deverão ser recebidos com base no cumprimento de dois critérios: manter ou elevar os resultados no Spaace - Alfa e apoiar a escola apoiada. Esse prêmio fortalece e valoriza o trabalho que está sendo realizado pelos municípios e quando ele articula o intercâmbio entre escolas com bons resultados á aquelas com baixos resultados, viabilizando também a colaboração e a conservação do trabalho (LOPES, 2021, p.83).

---

<sup>42</sup> Para mais informações: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15>

Desde a implementação do Paic, o Ceará passou a apresentar melhores resultados nas avaliações em relação à alfabetização, conseguindo elevar os indicadores educacionais da rede pública de ensino dos anos iniciais. Dessa forma, foi possível observar que a diferença de desempenho entre grupos sociais apresentou diminuição, gerando assim, mais equidade na educação do estado (SEDUC - CE, 2023)<sup>43</sup>. A educação do município de Fortaleza também vem mostrando crescimento, como pôde ser visto nos quadros 4(quatro) e 5(cinco).

Além do Paic, o município de Fortaleza conta com outros programas<sup>44</sup> de correção de fluxo, para os alunos do ciclo de alfabetização, como: Programa Aprender Mais, que tem como propósito geral, fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da ampliação da jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das competências intelectual, física, socioemocional e cultural. Além disso, objetiva melhorar a aprendizagem na proposta dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, assim como reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano.

Outro programa que merece destaque é o Alfa - 1,2,3, cujo o objetivo é fortalecer as ações pedagógicas e recompor a aprendizagem dos alunos, favorecendo o processo de alfabetização dos estudantes matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, o ciclo de alfabetização.

Como podemos ver, em se tratando de políticas educacionais de promoção da aprendizagem, as implementadas no Ceará tem dado excelentes resultados, tanto é que já serviu de inspiração para políticas nacionais como, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 2012 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada<sup>45</sup> lançado pelo Governo Federal em 12 de junho de 2023.

### **3.8 Trajetória das políticas públicas de tecnologias digitais no Brasil**

A definição do termo tecnologia envolve vários significados, essa variedade é percebida de acordo com o contexto em que está inserida. Segundo Barreto (2003),

---

<sup>43</sup> Para mais informações, acessar: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>

<sup>44</sup> Para mais informações: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/11\\_09\\_EDITAL\\_Jos\\_Alencar.pdf](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/11_09_EDITAL_Jos_Alencar.pdf)

<sup>45</sup> Programa Criança Alfabetizada<sup>45</sup>, tendo como objetivo garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental, com 6 e 7 anos, como prevê a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). A política prevê ainda o protagonismo dos estados, municípios e Distrito Federal, que deverão elaborar suas próprias políticas locais de alfabetização, de acordo com suas especificidades.

a concepção de tecnologia como um instrumento neutro, pronto para ser utilizado, independentemente do trabalho que se pretenda realizar, é algo tendencioso, apresentando-se como um equívoco teórico sobre o assunto. Já para Kenski (2003, p.18), as tecnologias são um: “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Sendo assim, desde uma caneta até o computador – são ferramentas tecnológicas. E continua; “às maneiras, os jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnica”. As diferentes técnicas são precisas para tratar com diferentes recursos tecnológicos, em variados níveis de complexidade. Desse modo,

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional (...) são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época (KENSKI, 2003, p.19).

Portanto, toda utilização da técnica ou do conhecimento com o intuito de facilitar e aprimorar o trabalho com a arte, a indústria e outros instrumentos pode ser categorizada como ferramentas tecnológicas.

A trajetória das políticas públicas de tecnologias digitais na educação brasileira tem sido marcada por desafios e ações completamente desarticuladas e que sofrem de muita fragilidade em relação à continuidade, expansão e democratização do acesso. Tudo isso é percebido a cada mudança de governo, como poderemos constatar ao longo desse item.

Diversos países, incluindo o Brasil têm transformado o tema tecnologias digitais na educação em objeto de políticas públicas. Essas políticas objetivam viabilizar o uso das tecnologias na rotina escolar, de modo a multiplicar as possibilidades de aprendizagem, reduzir a exclusão digital, garantir infraestrutura ao acesso às tecnologias e a internet, bem como a formação de professores e adaptação do currículo escolar.

A origem das atividades em informática educativa no Brasil reporta ao ano de 1981, quando foi realizado o I Seminário Nacional de Informática na Educação, patrocinado pelo MEC, SEI e CNPq, sediado na Universidade de Brasília, quando a comunidade acadêmica e científica nacional recomendou a criação de um grupo

interministerial para propor subsídios à elaboração de um Programa de Informática na Educação, a realização de novos seminários anuais, a implantação de centros-piloto em universidades brasileiras voltados para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, capazes de subsidiar a futura Política Nacional de Informática na Educação (BRASIL, 1994).

Desse seminário, surgiram várias recomendações norteadoras do movimento que influenciou a condução de políticas públicas na área das tecnologias digitais na educação. De acordo com Moraes (1997) foi no primeiro seminário que surgiu a ideia da implantação de projetos-piloto em universidades, cujas investigações ocorreriam em caráter experimental e deveriam servir de subsídios a uma futura Política Nacional de Informatização da Educação. Foi essa iniciativa que deu origem ao Projeto EDUCOM.

O EDUCOM foi implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI), com suporte do CNPq e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), órgãos do MCT, e pelo MEC em cinco centros: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos esses projetos trabalharam com escolas públicas e desenvolveram atividades de pesquisa e formação, tanto na universidade quanto em escolas, que possibilitaram a realização de diversas ações iniciadas pelo MEC.

O objetivo principal do projeto EDUCOM era desenvolver pesquisas interdisciplinares sobre a aplicação da informática no processo de ensino aprendizagem, bem como a formação de recursos humanos. Os centros-piloto também se dedicaram à produção de softwares educacionais e à pesquisa na área de educação especial. (ANDRADE, 1993; ANDRADE; LIMA, 1993; MORAES, 1997).

O Projeto EDUCOM nunca foi formalmente encerrado, embora o último recurso financeiro tenha sido recebido em 1989, quando o então Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) pertencia à Secretária-Geral do MEC (ANDRADE, 1993). Em junho de 1990, com a reestruturação ministerial e a transferência do PRONINFE para a Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico, os objetivos desse programa foram alterados, deixando de ser financiado pelo MEC.

Em 1993 foi lançado o livro “Computadores e Conhecimento” (VALENTE, 1993) que relata os principais resultados do EDUCOM. É importante salientar que o EDUCOM foi o primeiro projeto público a tratar da informática educacional. Este

projeto forneceu as bases para a estruturação de outro projeto, mais completo e amplo, o PRONINFE.

O Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) foi instituído em 1992, pela Secretaria Geral do Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo era fomentar o uso da Informática em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, partindo do pressuposto de que a Informática educativa é um “problema” essencialmente pedagógico. Entre outras metas, deveria manter o incentivo à pesquisa, à formação de professores, ao suporte de infraestrutura, além de avaliar e acompanhar o desenvolvimento das ações implementadas.

O PRONINFE possuía um modelo funcional e geograficamente descentralizado, funcionando através de centros de informática na educação espalhados por todo o país. Esses centros contavam com apoio mútuo, divulgando e analisando projetos educacionais, seus objetivos e resultados. Outro ponto forte do PRONINFE era a formação de professores dos três graus (hoje fundamental, médio e superior), bem como na área de educação especial e em nível de pós-graduação. Também visava à pesquisa sobre a utilização da informática na educação, aproveitando a interatividade e a interconectividade que o computador possibilitava (BRASIL, 1994).

Não encontramos em nossas pesquisas informações claras sobre a extinção de alguns desses programas, mas sim a incorporação de outros projetos que acabavam por modificar sua estrutura inicial, como o que aconteceu com o PRONINFE – PROINFO.

O Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), retomado em 1997, praticamente uma releitura do projeto PRONINFE, tendo como meta promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. O PROINFO foi responsável pelo início das instalações de laboratórios de informática nas escolas públicas (LIE).

O PROINFO era coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), e chegou a abranger todo o território nacional, apoiando as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios na implantação da Informática nas respectivas redes de ensino, visando à introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem (VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Em 2007, o PROINFO foi transformado em Proinfo Integrado, “tendo como proposta estabelecer a inter-relação entre diferentes projetos, ações e recursos oferecidos para as escolas e a interrelação com o ensino e a aprendizagem” (VALENTE; ALMEIDA, 2020, p. 20).

A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300<sup>46</sup>, o programa foi reestruturado, passando a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, de acordo com o seguinte artigo:

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 (BRASIL. MEC, 2007).

Diferentemente de outros programas, o PROINFO dedicava atenção especial a formação tecnológica dos docentes envolvidos. Ainda sob a nomenclatura “capacitação de recursos humanos”, o Programa previa o atendimento a 25 mil professores. O investimento no biênio 97/98 era de R\$ 220 milhões para o treinamento e capacitação de professores e técnicos de suporte à informática educativa. Esse valor correspondia a 46% dos R\$ 480 milhões a serem investidos no Programa. Os números mostravam que a capacitação de professores era considerada fundamental (TAVARES, 2002).

Outro programa de abrangência nacional que merece destaque é o PROUCA. Esse programa integra planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (Decreto nº 6.300, de 12/12/2007). Esse Programa foi implantado nas escolas públicas com o objetivo de intensificar as tecnologias da

---

<sup>46</sup> Para mais informações sobre o Decreto nº 6.300: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.300%2C%20DE%2012,que%20lhe%20confere%20o%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.300%2C%20DE%2012,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acessos em fevereiro e março de 2023.

informação e da comunicação (TIC), por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

A formação dos docentes para o uso das ferramentas era um dos quatro pilares do programa. Porém, estudos de Echalar; Peixoto (2017) revelou que a organização do processo formativo em questão acontecia de forma fragmentada e hierarquizada, convergente com a divisão capitalista do trabalho em que a dimensão intelectual e a técnica cabem a indivíduos distintos. Ainda de acordo com os autores, tal fragmentação contribuiu para um processo de alienação dos professores, os quais são colocados como meros executores de ações que, no entanto, possuem uma dimensão intelectual (2017 *apud* MARX, 2004; ENGELS, 2007).

Em 2015, o Tribunal de Contas da União<sup>47</sup> (2015, p 27/28) realizou um levantamento sobre as iniciativas do governo federal em inserir as tecnologias digitais na educação a partir de 1990. Segundo esse estudo, são exemplos dessa iniciativa: o Comitê Gestor da Internet no Brasil, criado em meados de 1990, por meio da Portaria Interministerial MC/MCTI nº 147/1995. Esta entidade, conforme Decreto nº 4.829/2003, tem a incumbência de articular as ações relativas à proposição de normas e procedimentos referentes à regulamentação das atividades inerentes à Internet no país, estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao seu uso e desenvolvimento, assim como propor padrões técnicos e promover estudos e pesquisas sobre o tema; a Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação, criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004.

Esta reestruturação foi realizada com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo; o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), em 1997, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, que tinha como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, com investimentos, principalmente, na aquisição e na montagem de laboratórios de informática nas escolas; o programa Um Computador por Aluno (UCA), inserido dentro do Proinfo e coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), o qual tinha por finalidade a distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino;

---

<sup>47</sup> BRASIL. Tribunal de Contas da União. Política pública de inclusão digital / Tribunal de Contas da União. - Brasília: TCU, Seinfra Aero Telecom, 2015. 76 p.

Em 2008, foi lançado o Portal do Professor<sup>48</sup>, com objetivo de apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer sua prática pedagógica. Por meio do Portal, é possível: produzir e compartilhar sugestões de aulas; acessar informações diversas sobre a prática educacional; acessar e baixar coleção de recursos multimídia; informar-se sobre os cursos e acessar materiais de estudos; interagir e colaborar com outros professores; e acessar espaço com coletânea de endereços eletrônicos organizados por temática, facilitando, assim, as pesquisas dos professores (BRASIL, 2020).

Ainda em 2008, foi lançado também o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), por meio do Decreto nº 6.424. Esse Decreto altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público -PGMU (Decreto nº 4.769). Com a assinatura do Termo Aditivo ao Termo de Autorização de exploração da Telefonia Fixa, as operadoras autorizadas trocam a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte à conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025.

Esse programa ainda está em vigência, sendo gerido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com o Ministério das Comunicações (MCOM), o Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais (BRASIL, 2020); o Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades (TelecentrosBR), em 2009; em 2011, a criação da Secretaria de Inclusão Digital (SID); Em 2012, destaca-se o Programa Cidades Digitais, com objetivo de atender as prefeituras com infraestrutura de conexão à Internet em alta velocidade, formação de servidores públicos e disponibilização de aplicativos de governo eletrônico.

Em 2013, lançamento do Programa Amazônia Conectada, uma ação capitaneada pelo Exército Brasileiro, com a participação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNP, com o objetivo de integrar, via fibra óptica sub-fluvial, o interior do estado do Amazonas, com a previsão de implementação de um backbone de fibra óptica de cerca de 8 (oito) mil km de extensão, lançado nos leitos afluentes da Bacia Amazônica;

---

<sup>48</sup> Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em 08 de abril de 2023.

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014 (BRASIL, 2014), conhecida como Marco civil da internet. Essa Lei reconhece de forma explícita a finalidade social da rede, o direito ao acesso à informação, ao conhecimento e a informação como universais. Também declara que o acesso à informação e a internet é essencial ao exercício da cidadania, a qual é um dos pilares fundamentais das políticas de inclusão social.

A partir de novembro de 2017, O Ministério da Educação (MEC), implementou o Programa de Inovação Educação Conectada pelo Decreto nº 9.204 (BRASIL, 2017b), que prevê em seu artigo 2º que:

[...] o Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica. (BRASIL, 2017, p. 1).

Os autores Heinsfeld e Pischetola (2019), alertam para a participação direta de entidades privadas dentro do Programa, destacando a Fundação Lemann e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), o qual é formado por algumas empresas do terceiro setor. Também alertam que apesar de haver uma preocupação com a prática pedagógica de tecnologias digitais, o programa reforça uma preocupação em resolver o problema de acesso de *internet* em divergindo da problematização entre tecnologia e sociedade, o que “representa uma continuidade histórica das políticas públicas na crença de que o acesso, por si só, é capaz de garantir a inclusão, além de reforçar a perspectiva de determinismo tecnológico” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 11). Dando continuidade, em dezembro de 2021 foi instituído o Programa Internet Brasil, fruto da parceria entre os ministérios das Comunicações (MCom) e da Educação (MEC).

Conforme apontado por Duarte (2022), as políticas e programas educacionais no Brasil têm seguido uma tendência de se alinharem com padrões globais, influenciados pela proximidade com organismos internacionais e pela visão compartilhada sobre o potencial das tecnologias digitais para o desenvolvimento socioeconômico dos países, com a educação desempenhando um papel fundamental nesse processo.

A seguir, dispomos de uma tabela com a síntese das principais políticas e programas mostrados nessa seção.

Quadro 7 – Síntese da trajetória das principais políticas públicas para inserção das TDIC na educação.

<b>ANO</b>	<b>POLITICA E PROGRAMA</b>	<b>ÓRGÃO RESPONSÁVEL</b>
1984	EDUCON	Ministério da Educação (MEC)
1992	PRONINFE	Secretaria Geral do Ministério da Educação (MEC).
1997	PROINFO	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)
2007	PROINFO INTEGRADO	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)
2007	PROUCA	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)
2008	BANDA LARGA NAS ESCOLAS	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)
2017	PROGRAMA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)
2021	PROGRAMA INTERNET BRASIL	Ministério das Comunicações (MCom) e Ministério da Educação (MEC)

Fonte: portal do Ministério da Educação<sup>49</sup>

A maioria desses programas e projetos são de responsabilidade da SEED. Além dos programas descritos acima, a SEED também desenvolveu: Domínio Público – biblioteca virtual, DVD Escola, E-ProInfo, E -Tec Brasil, Programa Banda Larga nas Escolas, Proinfantil, ProInfo Integrado, TV Escola, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Banco Internacional de Objetos Educacionais, Portal do Professor, Projetor Proinfo.

Na tentativa de alinhar-se as diretrizes internacionais ao universalizar o acesso as TDICs, o governo, na sua lógica tecnocrata, distribui equipamentos, sem levar em conta que somente a distribuição destes, não garante a inclusão nem a universalização. Além disso, as estratégias centralizadoras adotadas buscam impor um modelo educacional uniforme, muitas vezes em parceria com empresas de telecomunicações, as quais nem sempre cumprem suas responsabilidades conforme apontado por Cordeiro e Bonilha (2018). Essa abordagem destaca a importância de considerar não apenas a disponibilidade de equipamentos, mas também a implementação de políticas inclusivas e descentralizadas para garantir o acesso equitativo e eficaz às TDICs na educação.

<sup>49</sup>Disponível na bibliografia deste estudo.

Conforme foi visto ao longo desse subitem, muitas iniciativas em integrar as tecnologias digitais na educação foram implementadas no Brasil, porém essas políticas frequentemente são fragmentadas, vulneráveis e sofrem de fragilidade quanto a sua expansão. A desigualdade de acesso é outra questão crítica, assim como a formação docente para o uso efetivo dessas tecnologias. Dessa forma, podemos afirmar que houve avanços, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados.

Outro ponto que merece destaque é que essas políticas, apresentam, em sua maioria uma abordagem determinista, onde a tecnologia é vista como determinante dos resultados educacionais, podendo ser considerada a solução para problemas na educação, onde na verdade, a tecnologia deve ser percebida como um produto social, onde "uso pedagógico" não é restrito a influências externas, mas está ligado às decisões conscientes dos sujeitos ao utilizarem as ferramentas tecnológicas. Nesse tipo de abordagem mais crítica, as interações entre tecnologia e sujeitos sociais são vistas como recíprocas, pois a tecnologia é considerada uma construção sócio-histórica inerente a todas as atividades humanas (PEIXOTO, 2009; SOUZA, 2023).

Dessa forma, é fundamental avaliar de forma criteriosa as políticas públicas e programas desenvolvidos no Brasil em se tratando de tecnologia na educação, pontuando o que deu certo e o que precisa ser melhorado para as políticas e programas futuros, talvez desse modo, elas perpassem os mandatos e governos, atendendo verdadeiramente às necessidades da população, integrando de forma eficaz as tecnologias na prática educativa.

### **3.9 A disseminação das tecnologias digitais na educação: analisando sua trajetória nos documentos legais.**

Os avanços tecnológicos aconteceram em pouco espaço de tempo e a humanidade tem se beneficiado com isso. Em algumas décadas, a indústria da computação cresceu vertiginosamente, e esse crescimento aconteceu de forma global, passando a fazer parte da nossa rotina e em muitas das nossas atividades. Esses avanços vêm modificando o nosso modo de viver, a nossa cultura, a nossa sociedade e levando em conta que a sociedade atual se conecta, se informa e se

comunica em rede<sup>50</sup>, a educação precisa ter condições de formar sujeitos para conviver, interagir e trabalhar nessa sociedade digital. Assim sendo, discorreremos aqui sobre como se deu a disseminação dessas tecnologias na educação de acordos com os documentos legais.

Em se tratando das tecnologias digitais, há um número bem extenso de autores que trabalham com essa temática. Encontramos divergências nas nomenclaturas utilizadas por eles, como: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Novas Tecnologias (NT), Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Dentre as nomenclaturas descritas à cima, o termo TIC, é, sem dúvida, o mais utilizado ao se referir aos aparatos tecnológicos. Segundo Baranauskas & Valente (2013 *apud* NIZ, 2017, p.20), “alguns pesquisadores utilizam o termo TDIC por abranger também outras tecnologias mais antigas, incluindo a televisão, o jornal, o mimeógrafo”. Nesse nosso estudo serão utilizados os termos TIC e TDIC, por entendermos que, em alguns momentos um complementa o outro, não trazendo prejuízo para nossa pesquisa.

Há relatos do uso de computadores na área de educação desde os anos 1970. Pelo que se tem notícia, foi quando aconteceu a primeira experiência educacional, na área de física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (MORAES, 1997). Posteriormente, com o desenvolvimento de equipamentos de menor porte, os chamados computadores pessoais, as escolas particulares investiram na criação de disciplinas de informática, nas quais se ensinava a informática e não se ensinava com informática.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, preconiza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E em se tratando de tecnologias, o documento exprime prezar pelo desenvolvimento tecnológico do país, porém não apresenta em seu texto menções diretas em relação ao uso da tecnologia no contexto educacional.

Apesar da Carta não mencionar diretamente o uso pedagógico das TDICs, em meados de 1990 já era possível perceber a preocupação com o uso das tecnologias voltadas ao ensino em leis e documentos regulatórios da educação

---

<sup>50</sup> Para mais informações, ler: CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394/96), apesar de não abordar explicitamente o uso das tecnologias no contexto educacional, quer seja devido à limitação de acesso aos meios de comunicação e informação na época de sua promulgação ou mesmo à falta de demanda expressiva para sua aplicação no âmbito social e profissional, ainda assim, encontramos no documento reconhecimento quanto a importância da tecnologia para o desenvolvimento dos estudantes.

Em seu artigo 32, inciso II, preconiza para a formação básica do cidadão em nível de Ensino Fundamental, dentre outros elementos, a compreensão da tecnologia e suas implicações na sociedade. Já para o Ensino Médio, este marco legal recomenda, no artigo 35, inciso IV, que sejam explorados os conhecimentos “científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Seja em nível de Ensino Superior ou na modalidade de Educação Profissional, mantém-se a atenção ao uso e à disseminação dos conhecimentos científico-tecnológicos e suas implicações na sociedade.

Para impulsionar o processo de informatização nas escolas, segundo Borba & Penteado (2010, *apud* MAIA, 2012), o Ministério da Educação (MEC) firmou parcerias com outros ministérios, governos estaduais e municipais, organizações não governamentais (ONG) e empresas. Os autores citam o exemplo dos recursos provenientes do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST4), criado em 2000, que objetivou equipar as escolas públicas de Ensino Médio com um computador a cada 25 alunos.

Assim, ao mesmo tempo em que Internet começou a ser implantada no país, também começaram as iniciativas governamentais através de políticas públicas voltadas para a educação. Para Santiago (2017, p.49):

Transformar a inclusão digital em política pública é fundamental para o desenvolvimento de programas e projetos em todo o Brasil, de modo que não seja ligado somente ao governo vigente. Inclusão digital não significa somente ter acesso ao computador ou à internet, mas também aos recursos digitais e conteúdos educacionais. Envolve apropriar-se dessas tecnologias para resolução de problemas, motivo pelo qual são pontos de cidadania, diminuição da exclusão social e educação. Portanto, a pessoa que está incluída na sociedade digital é capaz de melhorar suas condições de vida desde o maior aproveitamento das potencialidades desses veículos informacionais (SANTIAGO, 2017, p.49).

A lógica tecnocrática se fez presente no primeiro momento de inserção das TDICs na educação, uma vez que nessa ocasião, percebia-se uma maior preocupação com a inserção de equipamentos tecnológicos nas escolas e não com infraestrutura, como rede elétrica, conectividade, e, principalmente com formação de professores para o uso pedagógico dessas tecnologias. Pischetola (2015) discorre sobre a crença de que a inserção de equipamentos tecnológicos seria suficiente para se obter os resultados desejados. Segundo essa autora, acreditar nisso é crer que:

A mera exposição a tecnologias específicas seria capaz de desencadear, em um contexto específico, os processos de crescimento já em curso em outro contexto, adotado como referência. Se aceita, desta forma, uma visão linear de desenvolvimento e de inovação, que assume a tecnologia como expressão de benefício universal (PISCHETOLA, 2015, p. 2).

Dialogando com Pischetola (2015), autores como Barreto (2012) e Pretto & Pinto (2006) enxergam o fato de se priorizar a disseminação do digital no lugar de sua incorporação a prática pedagógica como uma visão reducionista, relacionando seu uso ao âmbito educacional como um artefato técnico<sup>51</sup>. A inserção das TDICs na educação precisa estar atrelada ao seu engajamento nas práticas educacionais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais crítica e participativa, onde os estudantes façam escolhas conscientes a partir do uso das ferramentas tecnológicas e isso vai além de investimento em capacidade técnica e operacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 para o Ensino Fundamental ressaltam a importância de que a tecnologia, juntamente com a ciência, permeie o desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum e da parte diversificada do currículo. Essa abordagem destaca a necessidade de integrar a tecnologia e a ciência de forma transversal no currículo escolar, visando promover uma educação mais contextualizada e alinhada com as demandas contemporâneas, como podemos observar em seu artigo 28, incisos I e II:

Art. 28 - A utilização qualificada das tecnologias e conteúdo das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à: I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos; II –

---

<sup>51</sup> Para mais informações ler: MILLER, Tom O. Considerações sobre a tecnologia: quando é um artefato? *Vivência*, n. 39, p. 91-100, 2012.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/1937/1377>. Acesso em julho de 2023.

adequada formação do professor e demais profissionais da escola (BRASIL, 2013. p.113).

Ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, percebe-se que não foi estabelecida nenhuma meta específica para esse assunto. Nas estratégias sugeridas para o alcance da meta 7(sete), que diz respeito ao aumento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas, é que encontramos pontos que mais se relacionam com as TDIC, como vemos a seguir:

7.12) [...] incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.15) [...] universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

7.20) [...] prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.

7.22) [...] informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. (BRASIL, 2014, p. 8).

Apesar de haver pontos em que se percebe a relação entre TIC e as questões pedagógicas, é muito mais evidente o tratamento das tecnologias como ferramentas estratégicas para o alcance das metas estabelecidas, desse modo, a percepção de tecnologia no plano se aproxima mais de artefato técnico, não havendo muita preocupação com um aprofundamento crítico e reflexivo sobre o verdadeiro papel dessas tecnologias no âmbito escolar.

Em novembro de 2016 foi publicado um documento com as diretrizes para a criação de uma Nova Política de Inovação e Tecnologia Educacional (2017-2021)<sup>52</sup>. Essas diretrizes foram elaboradas, levando em consideração as análises comparativas de políticas públicas em outros países, e pelas lições aprendidas com

---

<sup>52</sup> Para mais informações: <https://www.consed.org.br/storage/download/5adf3c4e10120.pdf>. Acesso em março de 2023.

as ações de tecnologia educacional implementadas no Brasil nos anos anteriores. Esse documento foi elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), que espera que essa nova política nacional promova a qualidade, equidade e contemporaneidade na educação pública brasileira, contribuindo para uma melhor gestão nas redes de ensino (BRASIL, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica, buscando o aperfeiçoamento de dez competências. Segundo a Base Nacional, essas competências são compreendidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

É perceptível que um dos objetivos da BNCC é formar sujeitos com conhecimentos e habilidades essenciais para o século XXI. Na prática, ela incentiva a modernização dos recursos e práticas pedagógicas fazendo uso da tecnologia. Desse modo, a tecnologia entra no currículo escolar através da interdisciplinaridade, trazendo contribuições que façam uma conexão próxima com a realidade dos estudantes para ter uma assimilação mais fácil.

O tema tecnologia permeia a base como um todo, mas é nas competências quatro (4) e cinco (5), que encontramos mais detalhadamente como aplicar a tecnologia na BNCC na prática, conforme documentos abaixo:

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.”

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017).

Para Duarte (2022), “a concepção de tecnologia encontrada na BNCC ainda é muito incipiente, sendo posta como elemento complementar à formação, não sendo dada ênfase à sua importância nos processos educativos dos sujeitos”. Assim,

percebemos que na BNCC, o tema tecnologia está mais voltado para sua aplicabilidade no ensino dos alunos, sendo dividida entre as áreas de conhecimento e disciplina. Porém, para que essa aplicabilidade aconteça de modo a gerar os resultados esperados, é preciso que a tecnologia seja implementada no cotidiano desses estudantes, assim como no de seus professores.

As competências e abordagens que envolvem tecnologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão intimamente conectadas às formas de comunicação e informação da era tecnológica, impactando tanto o indivíduo quanto a sociedade como um todo. A fusão entre tecnologia e educação tem se destacado como uma estratégia fundamental nas políticas públicas voltadas para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem (SILVA; DUARTE; REBOUÇAS, 2020).

Analisando esses documentos, percebemos que não é dada a real importância ao assunto TDIC na educação, o que reflete na escassez de investimentos em políticas públicas voltadas a esse assunto. Masetto (2002, p. 135), afirma que “a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com a experiência vivida nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseada em teorias comportamentalistas”. No entanto, de lá para cá, o mundo evoluiu muito, modificando as sociedades e trazendo novas exigências para a formação dos sujeitos. E para enfrentar os desafios desse mundo evoluído, conectado e digital, esses sujeitos precisam desenvolver várias competências, entre elas, a de saber lidar com as tecnologias.

Sendo assim, é essencial que se invista cada vez mais em políticas públicas voltadas para tecnologia educacional, uma vez que é através dessas políticas que se consegue democratizar o acesso, reduzir as desigualdades sociais e formar cidadãos com melhores oportunidades para adentrar ao mundo do trabalho, capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

### **3.10 As tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Fortaleza: uma análise em seus documentos**

A rede de ensino de Fortaleza, assim como outras redes tem se esforçado para desenvolver projetos e programas de inserção das tecnologias digitais da

informação e comunicação (TDICs) na educação, como será possível constatar ao longo da leitura desse item.

No subitem 3.3.1, tivemos a oportunidade de conhecermos a rede de ensino de Fortaleza, no que tange a alfabetização e seus resultados, neste subitem discutiremos sobre os programas e projetos que SME tem desenvolvido para o uso das TDICs em sala de aula, assim como seus princípios legais. Utilizaremos como recorte temporal o intervalo de 2019 a 2023, pois foi no ano de 2019 que foi lançada a política pública de inovação educacional e se iniciou a implantação das salas de Inovação Educacional em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, como já informado no subitem 2.2 desse estudo.

As diretrizes da educação pública municipal da cidade de Fortaleza são normatizadas e norteadas, por três documentos: dois documentos são de caráter normativo – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME) e o outro documento tem caráter norteador – Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC). Por já termos tratado anteriormente do uso das TDICs na BNCC, iremos analisar agora as ações contidas no DCRC e no Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 (Lei Municipal nº 10.371, de 24 de junho de 2015), relacionadas ao uso da tecnologia digitais em sala de aula e a formação de professores.

O DCRC, construído a luz da BNCC, aponta caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis à educação básica, se posicionando como uma referência estadual para que as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas atualizem suas propostas pedagógicas (CEARÁ, 2019).

A construção do DCRC se deu de forma colaborativa, ao longo do ano de 2018, e contou com a participação de educadores das diferentes áreas do conhecimento, e ainda, com a colaboração direta da sociedade cearense, por meio de consulta pública, sendo homologado em janeiro de 2019 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). E por ser um documento alinhado a BNCC, a temática das TDIC no DCRC é abordada no que se refere ao desenvolvimento de competências/habilidades e também como recurso pedagógico direcionado ao ensino dos componentes curriculares.

De acordo com a nova estrutura curricular, os indivíduos serão formados para serem capazes de lidar com o processamento das informações nesse mundo

cada vez mais interconectado. Esse indivíduo deve ser capaz de atuar com discernimento e responsabilidade frente ao contexto da cultura digital (CEARÁ, 2019, p. 20).

Dessa forma, a escola deve fazer uso pedagógico das TDIC de forma crítica e ética, assumindo o compromisso de formar cidadãos produtores de conhecimento em diferentes práticas sociais e não apenas reprodutores. As TDICs vão além de aparelhos e funções, seu uso consciente fortalece o processo de ensino e aprendizagem, aumentando as oportunidades de acesso ao conhecimento.

O termo tecnologia é encontrado competências nas quatro (4) e cinco (5) do documento. Na competência quatro (4) do DCRC, a tecnologia se configura como suporte à linguagem [...]. Portanto seu entendimento se restringe à comunicação, reconhecendo esse recurso como predominante na sociedade contemporânea e que, dessa forma, deve ser contemplado pela escola. (CEARÁ, 2019, p. 56).

Já na descrição da competência cinco (5), no DCRC, o assunto tecnologias digitais na educação, destaca a necessidade:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (CEARÁ, 2019, p. 65).

Nessa competência, percebe-se um avanço, que vai além de seu uso, partindo para o campo da criação, apresentando a necessidade de um trabalho crítico e ético acerca do uso das tecnologias, e que “[...] não se pode compreender as tecnologias apenas como aparelhos e suas funções, mas como arcabouço tecnossocial capaz de revolucionar o que ainda temos como processo de ensino e aprendizagem” (CEARÁ, 2019, p. 56). Dessa forma, seu uso no documento é entendido como numa perspectiva criativa.

A cultura digital na escola também é discutida em um tópico do DCRC. Ela é relacionada ao uso das TDIC no desenvolvimento do currículo, tendo como objetivo provocar mudanças positivas nas formas de ensinar e aprender. Alinhado a BNCC, a cultura digital é tratada como tema integrador sendo considerada fundamental na formação do aluno e nas diversas relações sociais contemporâneas. O tópico

relacionado à cultura digital está dividido em três dimensões, a saber, (CEARÁ, 2019, p.102):

- Computação e Programação: refere-se à utilização de ferramentas digitais, produção de multimídias e linguagem de programação;
- Pensamento Computacional: referente ao domínio de algoritmos e visualização e análise de dados;
- Cultura e Mundo Digital: refere-se ao mundo digital e ao uso ético da tecnologia.

Segundo o documento, a cultura digital rompe com paradigmas preestabelecidos e traz a expectativa de ampliação das possibilidades de acesso à informação e a produção do conhecimento “[...] e, essencialmente, à valorização da cultura local e regional, resultando no desenvolvimento de práticas educativas que possam ser utilizadas em diferentes níveis e contextos culturais, sensíveis à percepção do eu e do outro” (CEARÁ, 2019, p. 103).

Também é encontrada no documento a preocupação com o uso consciente e responsável desse mundo digital no convívio social, colocando a escola como um dos espaços encarregados pela proteção da criança e do adolescente no tocante ao uso adequado da tecnologia. Os estudantes necessitam de orientações de como utilizar de forma crítica e segura as tecnologias, assim eles compreenderão tanto as potencialidades quanto dos desafios e riscos que o mundo digital oferece.

O DCRC reconhece a importância do uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas e estabelece diretrizes para a estrutura curricular básica. No entanto, na prática, não fornece orientações claras sobre como esse uso deve ocorrer efetivamente em sala de aula. Como um guia para práticas educacionais, o documento é considerado insuficiente, pois se restringe a reflexões e afirmações teóricas e conceituais sobre o tema, sem oferecer orientações práticas e aplicáveis para os educadores implementarem o uso das tecnologias digitais de forma eficaz no contexto educacional. Essa lacuna destaca a necessidade de complementar as diretrizes curriculares com orientações mais práticas e específicas para apoiar os educadores na integração efetiva das tecnologias digitais na sala de aula.

### **3.10.1 Plano Municipal de Educação (PME 2015 – 2025)**

Buscando compreender quais as políticas existentes na rede municipal de Fortaleza para inserção das TDIC na escola, nesse subitem analisaremos o Plano Municipal de Educação (PME)<sup>53</sup>, aprovado em 24 de junho de 2015, e que prevê o desenvolvimento de uma política educacional comprometida com a escola municipal de qualidade para o período de 2015 até 2025. Sua elaboração é fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, tendo como missão completar o processo de planejamento, cujo marco inicial é o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em se tratando de informática educativa, o PME assim como o DCRC, também deixa muito a desejar. O assunto não é abordado como uma meta e sim de maneira superficial, como estratégias, como a encontrada na meta 2:

[...] universalizar, até o final de vigência deste PME, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade ampliando, até o final de 2017, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (FORTALEZA, 2015, p. 16).

No texto da educação especial, novamente o assunto é abordado apenas como estratégia de educação inclusiva na forma de tecnologias assertivas e nas estratégias para educação de jovens e adultos (EJA) e para o ensino médio. No trecho relacionado ao ensino médio, há referência ao desenvolvimento de programas de “capacitação” tecnológica para esse público, “associando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania” (FORTALEZA, 2015, p. 67).

O PME (2015 – 2025), assim como outros documentos analisados reconhecem a importância da inserção das TDICs como suporte pedagógico, porém não atendem plenamente as exigências para a efetiva implementação de uma política pública de incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

---

<sup>53</sup> PME - 2015-2025 (Lei Municipal nº 10.371, de 24 de junho de 2015). Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME\\_2015\\_2025.pdf](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf). Acesso em 10 de abril de 2023.

na educação, pois não contemplam elementos essenciais como a capacitação dos professores e a provisão de equipamentos necessários.

### **3.10.2 Programas e projetos para o uso das TDICs no ensino da rede municipal de Fortaleza.**

Após conhecermos os documentos e planos que norteiam e guiam as políticas educacionais do município de Fortaleza, discorreremos nesse subitem as determinações e iniciativas que a Secretaria Municipal de Educação - SME realizou e vem realizando com objetivo de alcançar as metas estabelecidas nos documentos no que se refere à inserção das tecnologias digitais na educação, visando a melhoria da qualidade da educação ofertada pelo município de Fortaleza.

Com base nas ações do Plano Trienal de Utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação (2014-2016) <sup>54</sup>, foi lançado em novembro de 2016 à plataforma Escola Digital em Fortaleza<sup>55</sup>. Essa plataforma tem como objetivo implementar e disponibilizar outra plataforma, a Rede Escola Digital<sup>56</sup>, um portal gratuito e aberto de busca de recursos digitais de aprendizagem para todas as etapas da Educação Básica que possam contribuir para o processo de aprendizagem na rede Pública Municipal de Fortaleza.

Conforme citado por Sales *et al.* (2017, p. 718), no ambiente plataforma Escola Digital Fortaleza, configura-se como um suporte às práticas pedagógicas e pode promover a aprendizagem significativa por apresentar os atributos que estimulam a navegação, como: Conveniência; Confiabilidade; Acessibilidade; Atualização; Variedade de Serviços; Personalização, Interatividade; Navegação; Conteúdo; Design, podendo ser utilizado a partir das necessidades sentidas por

---

<sup>54</sup> Plano elaborado a partir das ideias debatidas no Seminário Municipal de Tecnologia na Educação - realizado em Fortaleza, em novembro de 2013.

<sup>55</sup> Portal desenvolvido para agilizar e tornar mais confiável a busca de gestores, professores, alunos e seus familiares por conteúdos pedagógicos. Esse novo ambiente virtual reúne em um só espaço animações, jogos, simuladores, aplicativos, entre outros tipos de recursos digitais, que podem ser utilizados por qualquer usuário gratuitamente. <https://escoladigital.sme.fortaleza.ce.gov.br/>. Acessos: vários acessos em 2022 e 2023.

<sup>56</sup> Rede Escola Digital foi lançado em 2013. É uma iniciativa do Instituto Natura, Instituto Inspirare e Fundação Telefônica Vivo, com o apoio da Fundação Lemann e Fundação Vanzolini. Ela já está em uso de forma customizada em 30 secretarias de educação estaduais e municipais do Brasil. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/escola-digital-mais-proxima-de-voce-e-do-mundo-digital/>. Acesso em: abril 2023.

docentes da rede pública de ensino. Outras iniciativas e projetos importantes são citados por Duarte (2022), a saber:

- Criação da Célula de Inovação Educacional – Em 2017, a SME cria a Célula de Inovação Educacional, dentro da Coordenadoria de Ensino Fundamental. Ela tem como um dos seus principais eixos de trabalho o fomento ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica;
- Criação das Salas de Inovação Educacional – Em 2019, a SME inicia o processo de implementação das Salas de Inovação Educacional na rede municipal de ensino. As salas são espaços de aprendizagem, com o objetivo de proporcionar aos professores e estudantes o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que lancem mão de metodologias ativas, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, almejando a qualidade das ações educativas.
  - Formação para docentes sobre o uso de recursos de tecnologia na educação – Em 2018, a Secretaria inicia ciclo de formações com oficinas sobre o uso de ferramentas digitais, o qual foi ampliado com a integração, em 2020, no processo de formação continuada da rede. São formações desenvolvidas por meio remoto, com a abordagem de temas variados referentes ao uso de tecnologias, por exemplo: escrita colaborativa, Google Sala de Aula, Google Formulários, Kahoot etc.

Outro programa que merece destaque é o Programa TechEduca<sup>57</sup>, lançado em agosto de 2022, como a maior iniciativa de inovação educacional da capital cearense, possibilitando conectividade, equipamentos, materiais pedagógicos e formação, além de incentivo à pesquisa. O programa tem foco no letramento científico, matemático e no fortalecimento da aprendizagem dos estudantes através da inovação, ciência e tecnologia. Ao todo serão seis ações executadas com foco em inovação educacional, ciências e tecnologia, a saber:

- Salas de Inovação Educacional e Tecnologia - Implantação de 250 espaços, beneficiando todos os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ainda em fase de implantação.

---

<sup>57</sup>[https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/0001/11\\_08\\_2022\\_Apresentacao\\_programa\\_tech\\_educa.pdf](https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/0001/11_08_2022_Apresentacao_programa_tech_educa.pdf). Acesso em abril de 2023.

- Escola Conectada - Aporte financeiro para a instalação de internet de qualidade nas escolas.
- Programação e Robótica - Cerca de 60 mil alunos, do 3º ao 5º ano, serão beneficiados com a inclusão da linguagem de programação e robótica no currículo escolar. Escolas receberão materiais didáticos a partir deste mês, e os professores serão contemplados com formação. Já iniciada em 2023 com a parceria da SME com o Sistema de Tecnologia Educacional Microkids.
- Ciências é Fundamental - Todas as escolas com Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) receberão laboratórios móveis de ciências, a partir de setembro até o final de 2024.
- Programa Aprender Mais - Estudantes do 6º ao 9º ano, matriculados em atividades no contraturno escolar, receberão materiais didáticos de língua portuguesa e matemática, com distribuição já foi iniciada. Monitores que atuam no programa também receberão formação. Serão beneficiados cerca de 90 mil alunos.
- Fábrica de Ideias - Serão implantadas 200 salas de cultura maker, espaços que proporcionam aos alunos a oportunidade de colocar em prática ideias e criações inovadoras.

Como é possível observar, a SME vem desenvolvendo ações para ampliar o uso das tecnologias digitais em sala de aula, visando disseminar a cultura digital e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, sendo um passo importante para a modernização e inovação educacional. No entanto, é ressaltado que essas ações ainda refletem uma lógica tecnocrática, que enfatiza a infraestrutura tecnológica em detrimento da formação docente. Investir em conectividade e disponibilizar equipamentos tecnológicos nas escolas é fundamental, mas não é suficiente para garantir o uso pedagógico efetivo das tecnologias digitais. É essencial reconhecer a importância de políticas públicas de formação docente que capacitem os professores a integrar de forma significativa e eficaz as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

### **3.11 Políticas públicas para a formação docente a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira ( LDB - Lei nº 9.394/96)**

Nesse subitem discorreremos como se desenvolveu o processo de formação docente no país e, na tentativa de compreender como têm ocorrido os desdobramentos dessa formação, iniciamos a nossa pesquisa por material bibliográfico. Essa busca mostrou que essa temática é bastante trabalhada por alguns autores e está sempre no centro de debates no Brasil e no mundo. Dessa forma, refinamos nossa busca, optando por trabalhos com autores cujos estudos trouxessem considerações pertinentes para a nossa pesquisa, assim a escrita desse subitem foi apoiada nos estudos de Nóvoa (1992, 2002), Imbernón (2006), Saviani (2009), Álvaro - Prada; Freitas; Freitas (2010), Barreto (2015), Gatti (2008, 2019, 2021), Lopes (2020), Araújo (2021), entre outros.

#### ***3.11.1 Formação docente no Brasil: um breve histórico***

Ao longo da vida, estamos em constante processo de formação, pois enquanto seres humanos, possuímos a habilidade de aprender e, conseqüentemente, de nos desenvolver continuamente por meio das interações e relações nos diversos ambientes culturais em que estamos inseridos. A aprendizagem transcende a simples aquisição de informações, trata-se de integrar o conhecimento à nossa essência, resultando em um desenvolvimento conjunto.

A formação é um processo de aprendizagem que se manifesta ao progredir tanto individualmente quanto coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, e contribuindo para sua criação e recriação. E como processo de aprendizagem, a formação envolve compreender as relações entre diferentes conhecimentos em diversas dimensões. A aprendizagem ocorre de forma consciente, com a decisão de incorporar ou não esses conhecimentos ao desenvolvimento individual e coletivo.

Para os autores Alvarado-Prada et al., (2008), a formação é um processo de desenvolvimento humano e profissional, estreitamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem. Em se tratando do profissional docente, eles evoluem principalmente no ambiente de trabalho, construindo relações fundamentadas em estruturas complexas que influenciam seu desenvolvimento. A formação, nesse

contexto, visa manter, criar e modificar essas relações que moldam o desenvolvimento profissional dos educadores na escola (ALVARADO PRADA et al., 2008).

A trajetória da formação de professores no Brasil mostra que o processo mais estruturado seguiu a mesma lentidão em que a educação básica se desenvolveu no país. Segundo Gatti et al., (2019, p.21), “apesar de haver relação entre os fatos formação de professores e oferta da educação básica, essa relação é desarmônica e cheia de divergências”. A autora, cita ainda que a demora da expansão da educação básica e a lentidão com que se deu a estruturação da formação de professores e o fato de os governos demonstrarem pouco interesse pela educação básica de sua população, refletiu na falta de habilitação dos profissionais que atendiam as poucas escolas existentes na época” (GATTI et al., 2019, p. 21).

A formação de professores, mesmo lentamente, tem evoluído ao longo do tempo, como veremos nesse breve histórico<sup>58</sup>. No século XIX, não havia nenhum programa de formação de professores, e a concepção de docência apresentada naquele momento, restringia sua formação a observação dos mestres mais experientes, na lógica mestre e aprendiz, numa concepção empirista. Entre o final do século XIX e meados do século XX, a formação de professores ganhou um estatuto próprio, passando a ser realizada nas escolas normais. A lógica que prevalecia nesse momento era a de preparação teórica e pedagógica em articulação com escolas de aplicação nas quais se realizavam os estágios.

É importante salientar que com o estabelecimento da República, aos poucos a educação passou a ser entendida como uma função pública e a formação docente passou a ser considerada uma estratégia para construção do projeto nacional de desenvolvimento. A busca por bases científicas e qualificação formal na área educacional aumentou à medida que a educação passou a ser considerada uma responsabilidade pública, transformando-se em um tema de interesse nacional e governamental.

O final do século XX e início do século XXI foi marcado por conquistas e avanços educacionais, dentre eles a ampliação do acesso à escola, que apesar de ser um direito universal presente no Art. 205 da Constituição Federal – CF (1988), nem todos desfrutavam desse direito. Outro ponto que merece destaque e que enriqueceu os debates nas Universidades, Faculdades e eventos educacionais foi à

---

<sup>58</sup> O breve histórico, aqui apresentado foi baseado nos estudos de LIMA, 2006; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010. Todos disponíveis na bibliografia desse estudo.

transposição da problemática que norteava todo o Sistema Educacional, de “como o aluno aprende” para “como ensinar”, colocando assim, a figura do professor bem no centro dos debates, não como detentor do conhecimento, mas mediador desse.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, em dezembro de 1996, a formação de professor passou gradativamente a um estatuto superior e universitário. Nesse momento foi percebido um grande empenho, por parte do governo e de alguns setores das universidades em fazer cumprir o que estava escrito no parágrafo 4º do artigo 87 das Disposições Transitórias, da nova LDB que diz: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Assim, foi introduzido de forma gradativa novos modelos de formação para o curso superior, como por exemplo: cursos sequenciais, educação a distância e outros programas de cunho acadêmico científico.

### ***3.11.2 Formação docente: inicial e continuada***

A formação docente compreende a dois momentos básicos: a formação inicial, que é o período de preparação profissional com o objetivo de oportunizar ao futuro docente, a vivência das práxis educacional, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao “ser professor”, e a formação continuada, que é o processo de desenvolvimento complementar a formação inicial, oportunizando aos docentes atualização e ampliação de seus saberes. Essa formação é realizada ao longo da profissão, sendo em algum momento ofertada pela rede ou escola onde o docente atua, sendo também buscada pelos próprios docentes. Essas formações capacitam os docentes para o enfrentamento aos desafios da profissão, alinhando seus saberes as novas tendências educacionais, se adaptando as mudanças contínuas da sociedade.

Segundo Imbernón (2016), a formação docente e profissional deve ser realizada para compreender as mudanças e incertezas que ocorrem no ambiente escolar. Lima (2006, p. 55), salienta que esses momentos são básicos na vida docente, trazendo em si a ideia de que a formação docente enquanto processo de aquisições múltiplas é algo que ocorre de forma ininterrupta durante toda sua experiência docente vivencial. Assim sendo, tanto a formação inicial quanto a

continuada são aspectos importantes na profissão docente e na melhoria na qualidade da educação. Enquanto que aquela é o pontapé para o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao fazer docente, essa possibilita aprimoramento das competências e habilidades ao longo de toda carreira (IMBERNON 2016; LIMA, 2006).

Com o intuito de responder aos objetivos desta pesquisa nos deteremos de forma mais aprofundada na formação continuada voltada para o uso das tecnologias digitais como suporte em sala de aula. E, antes de iniciar nossas reflexões acerca das questões que envolvem a profissão docente e sua formação, é importante saber como a sociedade em geral enxerga a educação, que demandas educacionais são cobradas por essa sociedade e como essas demandas refletem na atividade docente. Sobre essas questões Gatti (2017) enfatiza:

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (Gatti, 2017).

Dessa forma, é importante conhecer o cenário onde está inserido o docente, sua formação e seu trabalho. As redes educacionais e as escolas fazem parte da sociedade e assim, participam também de suas dinâmicas sociais, aí incluídas as tensões e conflitos. Nesse cenário onde a competitividade e o individualismo são pontos marcantes, é também onde o trabalho dos docentes se efetivam e as aprendizagens dos alunos são construídas. Portanto, é preciso compreender essa sociedade e o momento em que vivemos, somente assim seremos capazes também de compreender os motivos de ainda vivenciarmos ações formativas que foram estruturadas no início do século XX, padrões esses conflitantes com as novas demandas para o trabalho educacional, como por exemplo o surgimento de novas formas de se comunicar tendo a tecnologia como suporte para essa comunicação, exigindo assim, novas formas de trabalho, incluindo o do docente.

Ainda segundo Gatti (2017), diante da necessidade de mudança no trabalho docente para suprir as necessidades da sociedade é que alguns questionamentos recaem sobre a formação docente para educação básica:

Sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de

futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação (GATTI, 2017).

As dúvidas e questionamentos sobre a formação docente também recaem sobre a escolha das bases institucionais e curriculares mais adequadas para vencer os desafios e suprir as necessidades impostas pela educação das novas gerações, exigindo dos docentes comprometimento com um ensino que favoreça aprendizagens significativas, desenvolvimento da capacidade de interpretar e formar juízos independentes e tomada de decisões baseadas em conhecimentos sólidos. Nessa perspectiva, a formação do docente é um dos meios de se garantir o direito a uma educação de qualidade.

Dados do estudo realizado por Araújo (2021)<sup>59</sup> revelam que políticas educacionais para a formação docente tem sido um grande desafio, tanto a inicial como a continuada, e que o que tem se percebido nesse cenário é uma imposição do poder governamental. Segundo esse estudo, pesquisas apontam que algumas dessas políticas não partem das reais necessidades dos professores, são políticas que visam o alcance de estatísticas; algumas vinculadas com o objetivo financeiro, outras tentam preencher os espaços deixados pela má distribuição de recursos.

Esse estudo é relativamente recente, mas ao relacioná-lo com os estudos realizados a mais de uma década por Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), que informam que a formação continuada tem atendido, ao longo da história, aos interesses políticos, econômicos e ideológicos dos governos municipais, estaduais e federais, empresários e mercado global, conforme a influência de cada grupo nos sistemas de ensino, percebemos que não houve grandes mudanças no cenário da oferta de formação docente.

Corroborando com a fala dos autores acima, Pereira (2016) reforça:

Com a implantação das políticas públicas neoliberais no cenário da formação docente no Brasil, principalmente a partir de 1990, a tônica da formação continuada dos professores assumiu novos conceitos, ideias e valores; incluindo a responsabilização individual pela própria formação, a autoavaliação, a polivalência, flexibilidade e reflexão sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, tudo como conjunto de habilidades e competências necessárias ao trabalho docente (PEREIRA, 2016).

---

<sup>59</sup> ARAUJO, Luiz Carlos Marinho de. **Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem na educação básica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 04, Vol. 01, pp. 28-49. Abril de 2021. ISSN: 2448-0959, Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente>; vários acessos em 2023/24.

Assim, políticas neoliberais permanecem impactando a formação docente ao priorizar aspectos como produtividade, competitividade e utilitarismo, em detrimento de uma formação mais reflexiva, crítica e contextualizada, como bem relata Lima (2006), “as possibilidades de uma formação de professores numa perspectiva mais crítica, substancial, original e inovadora diante das transformações que temos vividos historicamente estão cada vez mais distantes e pulverizadas” (LIMA, 2006, p.56).

A formação continuada é essencial para preparar o professor para lidar com as demandas da sociedade e os desafios escolares. Durante esse processo, o docente reconhece a importância de seu papel como educador e sua posição na educação, vendo a escola como um espaço de atuação, o currículo como uma ferramenta de intervenção e a educação como um meio de transformação da realidade social.

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para a formação docente precisam se afastar das influências neoliberais, passando a enxergar o docente como parte central do processo, propiciando formações adequadas que o leve a refletir sobre sua prática como base para sua atuação profissional. Essas políticas são essenciais para assegurar a qualidade da educação e o aprimoramento constante dos docentes, impactando diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A seguir discorreremos como a política de formação docente é tratada nos documentos legais.

### ***3.11.3 Trajetória das políticas de formação docente a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9.394/96)***

Em conformidade com avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), o princípio essencial é que a avaliação de programas ou projetos não pode ser separada de uma análise minuciosa da política em si. Isso envolve uma investigação detalhada dos textos legais e normas pertinentes, assim como a discussão da dimensão analítica que pretende perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais.

Refletindo sobre a trajetória institucional das políticas de formação docente no Brasil, vale ressaltar as discussões de Gussi (2008), que enfatiza a importância de compreender a evolução institucional da política estudada em diferentes esferas governamentais. Ele destaca ainda que a avaliação de um programa federal requer a reconstrução de sua trajetória, considerando as mudanças nos objetivos e na dinâmica do programa ao passar por diferentes contextos institucionais.

Esse autor também ressalta a importância de analisar como os propósitos e práticas do programa se transformam em diversos níveis hierárquicos e institucionais, impactando diretamente os beneficiários da política. Ao introduzir o conceito de trajetória institucional, o autor enriquece a abordagem da avaliação de políticas públicas, tornando-a mais dinâmica e completa. Essa perspectiva não se limita aos resultados finais, mas também considera o processo de implementação e os impactos ao longo do tempo (GUSSI; GONÇALVES; RODRIGUES, 2006 *apud* GUSSI, 2008, p. 35).

Esse subitem tem como propósito responder ao objetivo específico 3 (três), desse estudo, assim, discorreremos sobre a trajetória institucional das políticas de formação docente, a partir da LDB (1996).

O Título VI da LDB (BRASIL, 1996) aborda os princípios e fins da formação de profissionais da educação, incluindo aspectos como a formação inicial e continuada desses profissionais, o ingresso na carreira, entre outros temas relacionados à formação. O quadro a seguir, apresenta os fundamentos previstos na lei para formação docente em alguns de seus artigos.

Quadro 8 - Princípios e fins da formação de profissionais da educação, de acordo com a LDB (1996).

TÍTULO	ARTIGO	DISPÕE	INCISOS
VI	61	A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:	I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
	62	A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no	

		local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.	
	63	Os institutos superiores de educação manterão:	I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis
	64	A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.	
VI	65	A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.	
	66	A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.	
	67	Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:	I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho

Fonte: Informações retiradas do site do Senado Federal, disponível na bibliografia desta pesquisa.

Além dos artigos já mencionados, no Título IX, Art. 87, os Municípios, e supletivamente os Estados e a União recebem a incumbência do Ministério da Educação para efetivar programas de formação para professores em exercício (BRASIL, 1996).

Em 11 de julho de 2007 foi instituída a Lei nº 11.502. Essa lei atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público.

Como foi possível perceber a LDB (1996), ressaltou a relevância da formação continuada dos profissionais de educação. A partir da implementação dessa lei, o poder público passou a promover políticas de capacitação com o objetivo de atender as demandas do mercado de trabalho e de elevar o desempenho escolar, conforme evidenciados em avaliações de larga escalas.

Gatti (2014), esclarece que:

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar [...]. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações (GATTI, 2014, p.4).

Alguns desses artigos têm sofrido alterações ao longo dos anos. Esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época, fixava o prazo de dez anos para realização dessa proposta. Porém, em 2013, houve alteração na LDB voltou-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei no 12.796/2013 (BRASIL, 2013), o que foi reafirmado pela Lei no 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Em 2009 foi publicado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que regulamentou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica que estabeleceu os princípios para a promoção de programas de formação inicial e continuada.

Já em seu Art. 1º o decreto apontava para uma perspectiva no sentido de que a formação de professores demandaria uma ação articulada entre os entes da federação ao estabelecer que essa política teria como finalidade “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009). Segue alguns de seus principais incisos.

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009).

Esse Decreto deixou claro a função das instituições formadoras e seus programas formativos. Programas esses que devem garantir a qualidade da formação, conectando o ensino, a pesquisa e extensão e a articulação entre formação inicial e continuada.

A formação docente também é discutida no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A sua meta 16 tem como objetivo: formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Outro documento que merece destaque, em se tratando de Formação docente é Base Nacional Comum para Formação Continuada (BNC – FC, 2020). Esse novo documento nasceu do entendimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), de haver a necessidade de se estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e uma Base Nacional Comum (BNC) para formação inicial e continuada dos professores da educação básica que se aliasse a pedagogia das competências, apresentada na BNCC.

Dessa forma, o CNE elaborou a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o Parecer CNE/CP nº 14/2020, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada), revogando assim a Resolução n. 2/2015<sup>60</sup>, antes mesmo do acompanhamento e da avaliação do seu processo de implementação.

Como o foco desse trabalho é a formação docente, iremos nos deter a Base Nacional Comum para Formação Continuada (BNC-FC, 2020), por ser o documento que norteia a formação continuada dos professores na atualidade. Esse documento postula que a formação docente é uma dimensão fundamental para se assegurar a educação de qualidade para todos, em conformidade com os documentos norteadores da educação brasileira citados anteriormente.

Nessa perspectiva, o texto da (BNC-FC, 2020) elenca as competências profissionais que os docentes devem desenvolver e assim se qualificarem para colocar em prática as dez competências elencadas Base Nacional Comum (BNCC, 2018), garantindo dessa forma, as aprendizagens essenciais para todos os estudantes (BRASIL, 2019b, p.1). Essas competências docentes são acompanhadas por um conjunto de competências e habilidades específicas estruturadas em três grandes eixos: Conhecimento profissional; Prática Profissional e Engajamento Profissional (art. 4º).

Segundo o art. 7º desse documento, a formação continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de

---

<sup>60</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em agosto de 2023.

metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Para as autoras Pinheiro e Fávero (2022)<sup>61</sup>, a concepção de formação encontrada na BNC-FC (2020) é uma concepção centrada na formatação e padronização desconsiderando a diversidade e pluralidade das concepções pedagógica apresentada no texto da Resolução n. 02/2015, que trazia elementos de uma formação humana, voltada para a perspectiva dialética, reforçada com a presença de vários termos como: o coletivo, a interdisciplinaridade, a democracia, a práxis, os direitos humanos, o contexto social.

Outro ponto que merece destaque é que esse documento enfatiza as competências docentes, priorizando o desenvolvimento de habilidades práticas, métodos e técnicas para lidar com os desafios do cotidiano escolar, em detrimento do conhecimento teórico-científico, o que pode resultar em uma separação entre teoria e prática na formação dos professores.

É importante salientar ainda que, além de alguns estudiosos, as entidades nacionais também não viram com bons olhos à nova BNC – FC (2020), uma vez que, o processo dessa Resolução foi marcado pela ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, contrastando com o processo amplo de discussão e posicionamentos dessas entidades na elaboração da Resolução n. 2/2015. Assim sendo:

[...] a medida se deu em processo autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes (Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Res. 02/2015)<sup>62</sup>.

Dessa forma percebe-se que o objetivo da BNC – FC (2020) é que os futuros docentes desenvolvam as dez competências previstas no documento e se qualifiquem, garantindo assim, a aplicação da BNCC na educação básica, inclusive com uma mudança nos seus currículos, como previsto na Lei nº 13.415, de 16 de

---

<sup>61</sup>

Disponível

em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20828/209209217221>.

Acesso em agosto e setembro de 2023.

<sup>62</sup> Disponível em <https://apubh.org.br/acontece/manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-02-2015/>. Acesso em setembro de 2023.

fevereiro de 2017, que altera a letra da lei da LDB 1996, na inserção do parágrafo 8, no Artigo 62, o qual dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, (BRASIL, 2019c, p. 2). Sendo assim, fica muito claro que, tudo passa a ser a partir do que a BNCC prescreve para ser trabalhado.

Estudo da Lopes et al., (2020)<sup>63</sup>, apontam que no Ceará, assim como no Brasil, a história da formação docente seguiu os mesmos passos, passando por alterações na perspectiva de atingir às demandas e necessidades sociais, econômicas, políticas, culturais e regionais. Nesse mesmo estudo, podemos encontrar como se deu as primeiras experiências de formações nas Escolas Normais<sup>64</sup>, instituições inspiradas em referenciais transplantados de nações europeias. Esse estudo mostra ainda a importância do profissional docente, e como sua formação foi deixada em segundo plano pelas disputas de natureza pedagógica, pelas políticas educacionais e pela ação dos governos.

### **3.12 Formação docente continuada de Fortaleza na perspectiva do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019)**

Como já informado no subitem 3.3, o DCRC (2019) é um dos documentos norteadores da educação cearense. Graças ao sucesso do regime de colaboração desenvolvido no estado, foi possível implementá-lo, a luz da BNCC, para os 184 municípios, da rede pública e privada.

Em se tratando de formação docente, encontramos o assunto no tópico 2.5, “formação de professor”. O documento pontua que o docente de hoje ainda é formado para “dar aulas”, “transmitir conhecimentos” e “ser o ator principal no processo de ensino e aprendizagem”. Pontua as fragilidades da formação inicial, salientando a pouca ênfase dada aos saberes relacionados às tecnologias do ensino e que nem sempre há a questão técnica associada a uma lógica com fundamentos didáticos, filosofia de ensino e, principalmente, vinculação entre elas, de modo que o fazer

---

<sup>63</sup> Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 3, e 233724, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3724/3256>.

<sup>64</sup> As escolas normais foram instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquistava uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas é também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário (LOPES et al, 2020).

pedagógico contribua para que o (a) estudante seja agente na construção do conhecimento (DCRC, 2019, p.62).

O documento em questão sinaliza sobre a urgência de reformulação no currículo da formação docente inicial, uma vez que os sistemas de ensino necessitam receber profissionais não só habilitados na forma da lei, mas, principalmente, que estejam preparados para o desenvolvimento das concepções pedagógicas estabelecidas por esses sistemas, notadamente, para as concepções de educação, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação de aprendizagem (DCRC, 2019).

Ainda de acordo com o documento, a formação continuada deve desenvolver competências, saberes e práticas capazes de concretizar a escola como um local onde este preparo seja contextualizado e atenda as exigências do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, é importante que a formação continuada:

Tenha parte da sua execução na própria escola, local de trabalho do (a) professor (a), cumprindo o que atualmente é denominado de formação em contexto. Esse tipo de formação inclui o coordenador pedagógico no exercício da sua função de formador, o professor na reflexão da sua própria prática (DCRC, 2019, p.62).

Tanto a formação inicial como continuada são essenciais na prática docente, uma vez que elas possibilitam adquirir novos conhecimentos relativos à sua área de atuação, aperfeiçoar o domínio de metodologias e práticas essenciais a um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e, aliado a isso proporciona a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais. Mas, para além de reconhecer essa importância, se faz necessário mais investimentos na educação e em implementação de políticas públicas duradouras voltadas à formação docente inicial e continuada, e que essas formações atendam de forma efetiva as reais necessidades dos professores e de seus alunos.

A análise da formação de professores presente no documento é limitada, pois não trata o tema de maneira abrangente, principalmente no que se refere à preparação para utilizar tecnologias digitais. A ênfase principal recai sobre a estrutura curricular, o que está em conformidade com a natureza do documento em questão.

Como podemos perceber os documentos que regem a educação brasileira e a educação do Ceará, reconhecem a importância e a necessidade de formação de professores, mas mesmo assim, ainda percebemos algumas problemáticas que se mantêm persistentes no cenário educacional brasileiro, como por exemplo: a oferta

de formações com foco em formar professores capazes de suprir as demandas das gerações futuras sem oferecer a esses profissionais, condições de trabalho e remuneração adequada.

Assim, é fundamental refletir sobre a importância de analisar criticamente as políticas educacionais e seus impactos na formação e prática docente. Desenvolver e implementar políticas de formação de professores que articule teoria e prática. Valorizar o profissional docente é vital para que o país tenha uma educação emancipatória e de qualidade.

### **3.13 Espectro territorial e temporal da política de formação continuada para o uso das tecnologias digitais na educação**

De acordo com Rodrigues (2016), o espectro temporal e territorial diz respeito ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação, estando intimamente articulado ao da trajetória institucional da política.

Desse modo, esse subitem se dedicou à análise dos aspectos temporais e territoriais da política de formação docente continuada para o uso das tecnologias digitais da educação na rede de ensino do município de Fortaleza. Com o intuito de responder à questão norteadora desse estudo e os objetivos específicos, examinamos minuciosamente a proposta, os objetivos, a legislação, as iniciativas e os programas que compõem as ações formativas da Secretaria Municipal de Fortaleza.

Na educação voltada para a globalização, os critérios em escala mundial se alicerçam na competitividade, no rendimento e na rentabilidade, deixando em segundo plano os aspectos sociais, culturais e humanos. A necessidade de formar recursos humanos qualificados para atender as demandas dos mercados, exigiram que a escola se adequasse a essas novas exigências e que a educação formasse indivíduos competitivos, eficazes e rentáveis. Assim, o conhecimento passou a ser a principal matéria prima na economia atual, diferentemente do que acontecia na velha economia, onde a riqueza era medida pela a posse de bens materiais.

As novas demandas do mercado exigiram redimensionamento dos sistemas educacionais e conseqüentemente mudanças na formação docente. A forma de pensar educação e o fazer educacional vêm sendo influenciados pelas mudanças

ocorridas no mundo globalizado e as inovações tecnológicas fazem parte dessas mudanças.

A “sociedade da informação” descrita por Castells (1999)<sup>65</sup>, é construída em torno de uma estrutura social em rede, envolvendo todos os aspectos da vida humana em uma interdependência multidimensional, sendo profundamente marcada por elementos tecnológicos. Essa estrutura social em rede acabou por desencadear alterações estruturais da economia mundial, onde a informação e o conhecimento são peças fundamentais na educação e no mercado de trabalho.

Há a necessidade do desenvolvimento de habilidades docentes previstas para a realização do trabalho com essas novas tecnologias, e é nesse momento que a formação continuada do docente faz toda diferença em sala de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992), salienta que “não há ensino de qualidade sem a formação adequada de professores. Assim, docentes qualificados impactam diretamente na qualidade da educação do país, e conseqüentemente em seu crescimento econômico.

A busca por material para estudo nos mostrou que o assunto “formação continuada para o uso das TDIC na educação” é também uma temática bastante investigada por pesquisadores na área da educação, e a leitura do material coletado nos trouxe importantes reflexões.

Um dos objetivos da formação continuada é levar o professor a refletir sobre sua prática e essa reflexão deve ser exercida por ele cotidianamente, pois, a partir dessa reflexão é que ele constrói e reconstrói novas competências, redescobrendo o melhor caminho para realizar seu trabalho. Assim, a formação continuada é uma necessidade permanente na carreira docente e nada mais justo que os próprios professores em conjunto com as secretarias de educação definissem o tipo de formação continuada mais adequado, os assuntos a serem abordados, levando sempre em conta, as necessidades desse profissional.

Segundo Duarte (2022 *apud* CORDEIRO; BONILHA, 2018), “a implementação das políticas para uso de tecnologias no campo educacional no Brasil ocorreu numa perspectiva tecnocrática e centralizadora, havendo priorização do processo de estruturação física, por meio de compra e distribuição de equipamentos

---

<sup>65</sup> Esse autor descreve a sociedade da informação como um período histórico caracterizado por uma revolução tecnológica, impulsionada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Para mais informações ler: CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

em detrimento da preparação docente para o uso pedagógico da tecnologia na sala de aula”.

Mas, não é apenas no Brasil que se detecta fragilidade na oferta de formação docente para o uso das TDICs na educação. Estudos de Johnson *et al.* (2015) evidenciam que há falta de formação docente para esse uso também em países como os Estados Unidos da América e continentes como a Europa. Ainda de acordo com esse estudo, apesar das dificuldades em relação à formação dos docentes, ainda assim, esta seria a parte mais fácil de ser resolvida. Para esses autores, o maior desafio seria produzir casos particulares bem-sucedidos de integração de TDICs para um sistema educacional, sendo ele local ou nacional.

Outro estudo que também revela a carência de políticas públicas para a formação docente para uso de TDIC na educação é o realizado por Maia e Barreto (2012, p. 57). Segundo esses autores, além da compra de equipamentos, é preciso também [...] “investir na formação dos professores que farão uso pedagógico deles, pois somente com professores aptos para o trabalho com recursos digitais, abre-se a possibilidade de criação de ambientes mais significativos de aprendizagem.”

Como vimos, existe a necessidade de os professores desenvolverem uma consciência crítica e autonomia no tocante ao uso das TDICs em sala. É imperioso que as formações docentes apresentem recursos e estratégias para que a utilização desses equipamentos garanta a integração delas no contexto educacional, abrindo novas possibilidades no desenvolvimento de competências para os docentes possam se inserir na sociedade já marcada pela cultura digital.

### ***3.13.1 Espectro territorial e temporal da política de formação continuada para o uso das tecnologias digitais na educação da rede de ensino de Fortaleza***

Articulando-se a trajetória institucional da política em análise, o período investigado abrange principalmente os anos de 2019 a 2023, apesar de haver elementos temporais que excedem esse período em razão da necessidade de compreender de forma mais aprofundada as ações implementadas no contexto local.

Como já informado no subitem 2.2 desse estudo, o recorte temporal utilizado, se justifica pelo lançamento, em 2019, da política pública de inovação

educacional e pelo início da implantação das salas de Inovação Educacional nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Como visto no subitem 3.3 desse estudo, nos últimos anos, a rede escolar de Fortaleza tem demonstrado um crescimento significativo em termos de número de matrículas e uma melhoria substancial nos indicadores de desempenho nas avaliações em larga escala.

A portaria nº204/2014 estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo em vista que a mesma é uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais (FORTALEZA, 2023, p.27). E de acordo com as Orientações gerais para o ensino fundamental (2023), a formação continuada é realizada em dois momentos distintos, a saber:

- a) Formação nos Polos – Essa formação é realizada pela Rede de Ensino. É o momento em que professores compartilham saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados na mesma escola e/ou em escolas diferentes. O processo formativo objetiva fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre ao longo de várias dimensões, como a cognitiva, a emocional, a social e a física, e que ele pode ocorrer para cada estudante em tempos diferentes e a partir de intervenções pedagógicas diversificadas. Essas formações utilizam como eixo norteador a integração entre teoria e prática, a partir de tecnologias digitais e metodologias ativas, bem como de ciclo de aprendizagens vivenciais, respondendo às necessidades do cotidiano escolar.
- b) Formação no contexto da escola - A formação em contexto acontece no lócus da escola, mediada pelos coordenadores pedagógicos/ supervisores. Ela possibilita a execução de uma política de formação docente que contempla a instituição educacional como espaço indispensável dessa formação e assegura a integração, a unidade e a articulação teoria/prática do processo formativo nos diferentes componentes curriculares, etapas e/ou modalidades de ensino, com as concepções pedagógicas em desenvolvimento. À vista disso, a formação em contexto consolida os intercâmbios de experiências entre pares lotados na mesma unidade escolar e corrobora com a função do coordenador pedagógico/supervisor

escolar como agente articulador, formador e transformador (FORTALEZA, 2023, p. 27-29).

Em se tratando de formação docente continuada para o uso das tecnologias, a Secretaria Municipal da Educação (SME) lançou em 2016, a Plataforma Escola Digital Fortaleza<sup>66</sup>. Essa é uma plataforma gratuita de busca de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAS) que reúne e classifica os melhores conteúdos da Internet de acordo com vários critérios, como disciplina e ano escolar. A plataforma oferece jogos, vídeos, infográficos, animações e simuladores para aprender e ensinar utilizando a tecnologia.

A plataforma oferece vários cursos e formação continuada. Alguns cursos são ofertados em níveis que vão do mais elementar ao mais complexo, cabendo ao docente escolher qual é do seu interesse e necessidade. Segue alguns dos cursos disponíveis na plataforma.

- Mídias na Educação – é um curso de educação a distância que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso é ofertado em três níveis: básico, intermediário, avançado.
- Educação e tecnologia – É um curso com proposta de formação híbrida, integrada e flexível, desenvolvida e executada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas. Esse curso também é ofertado em três níveis: Extensão. Aperfeiçoamento e Especialização.
- T.I na educação – Esse curso apresenta conceitos da área de Tecnologia da Informação na Comunicação, trabalhando tópicos como o uso de notebook para a criança aprender brincando, políticas para desenvolvimento do setor e tendências.
- Fundamentos do Google para o ensino - Dividido em cinco módulos, apresenta aos educadores possibilidades de uso das tecnologias do Google, como YouTube, Chrome, Google Agenda, Grupos do Google Drive e Hangouts.

---

<sup>66</sup> Disponível em: [https://escoladigital.sme.fortaleza.ce.gov.br/busca?q=\\*%oda\\_type=course](https://escoladigital.sme.fortaleza.ce.gov.br/busca?q=*%oda_type=course). Vários acessos em 2022 e 2023. Tema abordado no tópico 5.6.2.

Como informado no tópico 3.6.2, essa plataforma foi implementada através da parceria entre a SME de Fortaleza, o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, a Fundação Telefônica Vivo, com o apoio da Fundação Lemann e Fundação Vanzolini, assim alguns cursos são realizados por esses parceiros. Para celebrar essa parceria foi assinado um termo de cooperação que trata da competência de cada um dos envolvidos, cabendo a SME, promover formação, orientando sobre o uso da plataforma Escola Digital e suas possibilidades pedagógicas, no intuito de assessorar as atividades realizadas pelos docentes.

Em 2019 a Prefeitura de Fortaleza inaugurou o Centro de Formação e Assistência aos Profissionais da Rede Municipal de Ensino em Fortaleza, a Academia do Professor Darcy Ribeiro<sup>67</sup>. O equipamento, que compõe as ações do programa Juntos por Fortaleza<sup>68</sup> e integra a política de formação e valorização dos profissionais da educação municipal. Nesse ambiente são oferecidos diversos serviços entre eles: Formação continuada, Recursos digitais, Suporte docente<sup>69</sup> e canais educacionais. A seguir, conheceremos alguns cursos e formações voltadas para o uso das TDICs em sala de aula, disponibilizados pela rede de ensino na plataforma da Academia do Professor.

- Cidadania Digital: Educando para o uso consciente da Internet: O curso busca capacitar docentes, coordenadores pedagógicos e gestores de tecnologias educacionais para que realizem e encorajem, entre crianças e jovens, o uso seguro, responsável e consciente da internet. Tem como base a formação “Educando para boas escolhas on-line”, uma produção da SaferNet Brasil. Adaptada e desenvolvida para o escopo do projeto Escolas Conectadas conta com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

---

<sup>67</sup> O espaço atenderá 13 mil professores da Rede Municipal de Ensino, oferecendo um conjunto de serviços de formação e qualificação, além de assistência à saúde dirigida especialmente às necessidades dos profissionais. Disponível em <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/academiadoprofessorsme> Acesso em 20/01/2022.

<sup>68</sup> Conjunto de ações integradas entre Governo do Ceará e Prefeitura de Fortaleza para a criação de oportunidades e a melhoria da qualidade de vida da população. Disponível em: <https://www.seinfra.ce.gov.br/2017/11/17/juntos-por-fortaleza-governo-e-prefeitura-anunciam-investimento-de-quase-r-2-bilhoes-em-aco-es/Acesso> em 20/01/2022

<sup>69</sup> Diálogos online com professores da Rede Municipal, um espaço aberto para o diálogo sobre assuntos relacionados ao fazer docente. Cada seção do projeto tem duração de até 1 hora e meia é conduzida pelos professores-formadores.

- Curso de aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia - Este curso tem por objetivo geral complementar e aperfeiçoar a formação tecnológica de docentes da Educação Básica.
- Grandezas e medidas: explorar para compreender – O curso quer contribuir com algumas possibilidades às questões lançadas. Por meio da resolução de situações-problema, do contato com práticas inspiradoras e da troca de experiências entre colegas, objetiva-se ampliar e qualificar ações focadas na exploração e compreensão dos conceitos de grandezas e medidas, contemplando desde a construção do número até operações com razões e proporcionalidade.
- Formação Move to Google - o curso é composto por um conjunto de eventos formativos que contemplarão temáticas relevantes para o trabalhadocente, tendo como objetivo capacitar os profissionais que vão atuar nas Salas de Inovação.
- Trabalhando com o Chromebook<sup>70</sup> – O curso busca capacitar os docentes para o uso dos vários dispositivos simples, poderosos e com recursos de segurança e acessibilidade integrados que melhoram o relacionamento na sala de aula e protegem as informações dos usuários.
- Produção colaborativa do conhecimento: redes para multiplicar e aprender – O curso almeja responder as seguintes indagações: como aproveitar a potência de toda essa conexão com nossos alunos? Como incentivar as construções coletivas em sala de aula e em outros ambientes? Como criar redes entre escolas? Essas e outras questões guiarão o curso, com práticas e inspirações alinhadas a competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular.

---

<sup>70</sup> Em outubro de 2021, os professores da rede municipal receberam o equipamento como parte da política de valorização dos profissionais da Educação, com o objetivo de auxiliar os profissionais da educação no processo de planejamento e execução do ensino e da aprendizagem, e o trabalho será associado às Salas de Inovação e as mídias digitais abrangidas pelo processo pedagógico. <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/no-dia-do-professor-prefeito-sarto-anuncia-pacote-de-beneficios-para-profissionais-da-rede-municipal#:~:text=Os%20docentes%20ser%C3%A3o%20contemplados%20com,%24%2045.236.967%2C51https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/no-dia-do-professor-prefeito-sarto-anuncia-pacote-de-beneficios-para-profissionais-da-rede-municipal#:~:text=Os%20docentes%20ser%C3%A3o%20contemplados%20com,%24%2045.236.967%2C51>

Alguns cursos e formações disponibilizadas acontecem em diferentes modalidades: remota, presencial e híbrida. O site também direciona os visitantes para outras plataformas que também disponibilizam cursos voltados para essa área, como: AVAMEC, LABINOVA, ProFuturo – Escolas conectadas, Nova Escola e Teacher Center Google e Apoio ao professor.

Nesse ambiente também é possível encontrar o Guia<sup>71</sup> de Orientação para o Desenvolvimento da Cultural Digital e Utilização de Recursos Tecnológicos nas escolas, desenvolvido pela Célula de Inovação Educacional – SME.

De acordo com os técnicos da Célula de Inovação, o guia não traz imposições, mas indicações, reflexões e sugestões que precisarão ser apropriadas e discutidas em cada unidade escolar num movimento dialético e democrático para que possamos juntos proporcionar a efetiva inovação educacional em nossa rede de ensino, trazendo para este guia o caráter de documento em construção permanente e de responsabilidade de todos nós que compomos a educação de Fortaleza (FORTALEZA, 2022, p.5).

De acordo com a SME, essas formações buscam incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à implantação de práticas pedagógicas inovadoras com auxílio de recursos da tecnologia digital da informação e comunicação.

---

<sup>71</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1E\\_vhqzJ3qfnB3VqyvSO4zBPQ6I316-gS/view](https://drive.google.com/file/d/1E_vhqzJ3qfnB3VqyvSO4zBPQ6I316-gS/view).

#### 4 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS NA PERSPECTIVA INTERSETORIAL

Na tentativa de compreendermos como as políticas apresentadas nesta pesquisa se interligam ao longo de suas trajetórias, e em atendimento ao objetivo específico 3(três), construímos o quadro a seguir:

Quadro 9 – Síntese da trajetória das políticas na perspectiva intersetorial

POLÍTICAS PÚBLICAS	PERÍODO	DOCUMENTOS
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
	2018	Base Nacional Comum Curricular
	2019	Documento Curricular Referencial do Ceará
	2020	Base Nacional Comum para Formação Continuada
POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO	2014 - 2024	PNE (Plano Nacional de Educação)
	2019	Política Nacional de Alfabetização (PNA)
POLÍTICA DE TDIC NA EDUCAÇÃO	1992	Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE);
	1997	Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO);
	2017	Programa de Inovação Educação Conectada

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro a cima apresenta informações sintetizadas sobre o período de implementação das 3(três) principais políticas públicas avaliadas nesta pesquisa, a saber: política de formação docente, de alfabetização e de tecnologia digitais na educação a partir da década de 1990. Como é possível observar dentre as políticas analisadas, é a política de formação docente, que ficou estagnada ao longo de mais de 20 anos. Se levarmos em conta que a qualidade do ensino está vinculada a qualidade da formação docente, o Brasil tem deixado muito a desejar nesse aspecto.

Outro ponto que merece ser abordado é que a política de TDICs na educação iniciou antes das demais e que se tivesse tido planejamento, investimento, acompanhamento, formação de professores, continuidade dessas políticas ao longo dos governos, garantia de acesso equitativo a essas tecnologia e incentivo a uma cultura educacional mais inovadora, coerente com as demandas do século XXI, provavelmente a realidade educacional brasileira, em se tratando do uso educacional dessas ferramentas, fosse outra.

No que se refere às políticas de alfabetização, também se percebe o baixo investimento ao longo dos anos, o que acaba por comprometer a alfabetização na

idade certa e a elevação do número de analfabetos no país. Recursos insuficientes destinados à educação impactam diretamente na qualidade e na abrangência das ações destinadas a alfabetização e o combate ao analfabetismo.

Implementar políticas educacionais inclusivas, alocar recursos em programas de alfabetização de excelência, formar adequadamente os docentes, assegurar a igualdade de acesso e permanência das crianças na escola é fundamental para promover o desenvolvimento humano, social e econômico do país.

Tanto a política de alfabetização quanto a de uso das TDICs na educação necessitam de formação docente adequada, uma vez que são os docentes que são os responsáveis por transmitir os conhecimentos e habilidades para os alunos, sendo assim é primordial investir na formação docente para garantir a qualidade da educação, o desenvolvimento profissional dos professores, o sucesso dos alunos e o avanço do sistema educacional como um todo.

Se faz urgente a implementação de um plano educacional completo e contínuo, visando garantir uma educação de excelência para toda a população brasileira, desde a infância até a pesquisa de ponta nas universidades, deve ser uma prioridade de qualquer governo, independentemente de sua orientação partidária ou ideológica.

## 5 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste item, aborda-se o tratamento dos dados coletados por meio de observação não participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com 4(quatro) docentes lotadas no ciclo de alfabetização da *Escola 1*. E como informado no subitem 2.5.2, consideramos o quantitativo de 4(quatro) docentes como uma amostra representativa, porque esses professores trabalham numa rede de ensino onde as formações docentes acontecem em polos, sendo a mesma para toda a rede, se considerarmos os anos/séries onde esses docentes estão lotados. Dessa forma, independentemente de qual Distrito ou escola que esse docente esteja lotado, a formação recebida é igual. Assim, os quatro docentes espelham de maneira precisa e apropriada as características da população-alvo, possibilitando generalizações válidas a partir dos resultados obtidos.

Antes de iniciarmos todo o processo, as docentes foram informadas do procedimento e assinaram o termo de livre consentimento - disponibilizado no apêndice deste trabalho. As respostas foram transcritas para análise posterior. As identidades das docentes participantes, assim como o nome da escola onde foi realizado a observação, foram preservadas e, para fins de identificação, utilizamos nomes fictícios<sup>72</sup>. Buscamos relacionar os dados obtidos com o referencial teórico proposto, de modo a responder à questão norteadora desse trabalho, assim como seus objetivos.

É importante ressaltar que a análise sobre a formação continuada para o uso de tecnologias digitais foi realizada com base na observação não participante e nas falas das professoras. Isso se deve ao entendimento de que são os próprios professores os agentes que melhor podem fornecer informações sobre a implementação efetiva da política de formação realizada pela SME de Fortaleza.

Pensar o lugar de fala dos docentes ouvidos nesta pesquisa foi fundamental para compreendermos as vozes e perspectivas daqueles que muitas vezes são excluídas dentro do contexto educacional. Segundo a concepção de Ribeiro(2017), considerar o lugar de fala dos sujeitos, especialmente de grupos minoritários ou sem privilégios sociais, é uma forma de romper com o silêncio imposto àqueles que

---

<sup>72</sup> Escola 1; docentes participantes: (D) - D1, D2, D3 e D4

foram historicamente marginalizados e colocados em uma posição de inferioridade dentro de uma hierarquia social estabelecida. Dessa forma, a autora declara que:

[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 48).

Dessa forma, ao ponderar sobre o lugar de fala dos docentes participantes da pesquisa, é possível ampliarmos a compreensão das relações de poder, das disparidades e das potencialidades presentes no ambiente educacional, fomentando uma educação mais equitativa, justa e comprometida com a valorização da diversidade e da pluralidade de vozes.

Após a leitura dos documentos referentes ao nosso objeto de estudo, juntamente com a observação não participante e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os dados obtidos foram agrupados em conformidade com o procedimento de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2000), nas seguintes categorias:

- Categoria 1 - Perfil formativo e profissional;
- Categoria 2 - Compreensão das docentes sobre formação continuada;
- Categoria 3 - Contribuições das formações para melhoria da aprendizagem;
- Categoria 4 - A relevância da oferta de formação para o uso das tecnologias pela rede de ensino;
- Categoria 5 - Avaliação das formações ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza e sugestões para melhoria dessas formações.

Quadro 10 - Categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO OFERTADA PELA SME DE FORTALEZA
Unidades de registro Identificadas no conteúdo das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ crescimento profissional;</li> <li>✓ atualização;</li> <li>✓ prática pedagógica;</li> <li>✓ teoria e prática;</li> <li>✓ escuta ativa;</li> </ul>

(palavras-tema)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ interação e troca de experiências;</li> <li>✓ melhoria da aprendizagem e</li> <li>✓ qualidade na educação.</li> </ul>
-----------------	--

Fonte: elaborado pela autora, segundo os estudos de Bardin (2000)

Na primeira categoria, buscamos conhecer o perfil formativo e profissional dos docentes participantes, assim como seu tempo de serviço na educação e seu vínculo empregatício com a SME de Fortaleza. Na segunda categoria, procuramos conhecer qual a compreensão que essas docentes têm sobre formação continuada. Na categoria seguinte, buscamos saber se as docentes acreditavam que as formações ofertadas pela rede traziam contribuições para o aprendizado das crianças. Na categoria 4, investigamos se as entrevistadas haviam participado de alguma formação voltado para o uso das tecnologias e se fazia uso delas em sala. De acordo com o desenrolar das entrevistas, procuramos saber também se a escola onde estavam lotadas, disponibilizava recursos tecnológicos, e se esse tema era inserido nos planejamentos. Na última categoria, buscamos investigar, se SME de Fortaleza ofertava formações com esse tema, como os docentes avaliavam essas formações e pedimos que sugerissem melhorias.

A seguir, apresentamos a descrição e a análise das repostas obtidas através das entrevistas, relacionando-as com a observação realizada.

#### **4.1 Análise das entrevistas com os professores participantes**

Para um melhor entendimento, a análise foi realizada levando em consideração as categorias relacionadas aos objetivos desta pesquisa e, das repostas aos questionamentos dadas pelas docentes participantes, a partir das categorias de análise, apresentadas no subitem anterior. Os achados foram descritos nos subitens a seguir

##### **4.1.1 Categoria 1 - Perfil formativo e profissional dos docentes participantes**

No que se refere a formação inicial, todas as docentes entrevistadas cursaram licenciatura plena em Pedagogia. Após a conclusão da formação inicial, cursaram especialização nos seguintes cursos: Educação Infantil e Alfabetização,

Alfabetização e Letramento e Educação Especial e Inclusiva. A entrevista apontou que nenhuma das docentes entrevistadas possuía mestrado ou doutorado, mas em conversas informais demonstraram desejo de realizar a seleção futuramente. Questionadas sobre o motivo de ainda não terem feito, obtivemos como respostas, a falta de tempo e a falta de recursos, uma vez que são professoras de contrato temporário, não poderiam trabalhar só um expediente, porque a renda não cobriria seus gastos. No caso da professora efetiva, a mesma informou que está no período probatório e que não teria como ser liberada um turno para estudos.

Sobre o tempo de serviço, verificamos que as docentes têm experiência na educação básica, em escolas públicas e privadas, possuindo entre 5 e 20 anos de atuação, na sua grande maioria nos anos iniciais do ensino fundamental, com exceção de duas que também lecionaram em Educação Infantil (E.I) e em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em se tratando do tempo de trabalho na rede de ensino de Fortaleza, o tempo varia entre 2 a 8 anos.

Sobre o vínculo empregatício, apenas uma das docentes entrevistadas é efetiva da rede de ensino, as demais, atuam por meio de contrato temporário, ou sejam, são professoras substitutas<sup>73</sup>. Em 2023, as docentes estavam lotadas no ciclo de alfabetização, da seguinte forma: D1 e D3 - 1º anos, D2 - 2º e 3º anos e D4 - 2º ano. O quadro a seguir ilustra o perfil dessas docentes.

Quadro 11 - Perfil formativo e profissional dos docentes entrevistadas

DOCENTES	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	LOTAÇÃO 2023	TEMPO DE SERVIÇO	VINCULO EMPREGATÍCIO
D1	Pedagogia	Alfabetização e Letramento/Educação Especial e Inclusiva	1º ano	5 anos	Estatuário
D2	Pedagogia	Educação Infantil e Alfabetização	2º / 3º anos	6 anos	Contrato temporário
D3	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	1º ano	20 anos	Contrato temporário
D4	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	2º ano	20 anos	Contrato temporário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as informações fornecidas pelas entrevistadas.

<sup>73</sup> Os professores substitutos são contratados de acordo com as normas de lotação de servidores da SME, expressas em Portarias disponibilizadas anualmente para lotação de docentes para o ano subsequente. Portaria para lotação de professores do ano de 2023: PORTARIA No 0725/2022 – SME, Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TkJ5WCCiRS0DvtqB1ecqp3HQzxyGyQB/view>. Acesso em março de 2024.

#### 4.1.2 Categoria 2 – Compreensão das docentes sobre formação continuada

Os questionamentos do instrumental da entrevista semiestruturada (disponível no apêndice B deste trabalho), foram cuidadosamente elaborados com o propósito de alcançar os objetivos desta pesquisa. Tínhamos perguntas norteadoras, e acrescentamos outras de acordo com os desdobramentos da entrevista. Ao longo da transcrição das falas, encontramos palavras-temas como as informadas no quadro 10, assim segue o primeiro questionamento juntamente com as respostas das docentes.

Você considera importante as formações continuadas para os docentes?

Sobre como os docentes percebem a formação continuada, a docente D1, informou que:

É importante sim continuar aprendendo depois de se formar. Se especializar para melhorar nossa prática pedagógica, até porque, o mundo está em constante mudança, e nós enquanto professores, não podemos parar no tempo e achar que já sabemos de tudo né? Tenho duas especializações e assim que terminar meu probatório, pretendo fazer Mestrado e depois Doutorado, se Deus quiser.

A docente D2, pontuou que:

Eu considero importante fazer cursos e aprender sobre assuntos novos. Sempre que posso estou lendo, pesquisando. O ruim que eu acho, é o pouco tempo para se dedicar aos estudos, porque depois de passar 8 horas em sala, a gente chega em casa tão cansada. Eu dou graças a Deus que temos o nosso planejamento, porque nesse dia, eu planejo minhas aulas e tento buscar novos aprendizados.

A docente D3, sinalizou que:

Eu penso que formação continuada na vida do professor é fundamental. Quando a gente estuda, a gente aprende coisas novas, atualiza os nossos conhecimentos e melhora a nossa prática. Até porque as crianças estão sempre trazendo coisas novas e fazendo questionamentos e a gente precisa se preparar para responder de forma segura, se não a gente fica em maus lençóis (risos).

A docente D4, informou que:

Eu considero fundamental para um trabalho docente de qualidade. Eu mesma já estou na minha segunda especialização. Faço dia de sábado, porque a noite leciono no EJA. Ai, só tenho o final de semana. É muito cansativo sabe, mas acho importante estarmos em constante aprendizado. Aprender coisas novas, nos leva a refletir sobre o que julgávamos conhecer e isso nos leva a reflexão sobre nossas práticas, isso faz toda diferença em sala de aula e melhora a qualidade da educação que ofertamos.

Em se tratando da percepção das professoras entrevistadas sobre formação continuada, foi possível perceber, através de suas falas, que elas consideram esse momento essencial para o trabalho docente, consideram também ser um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários para enfrentarem os desafios de sala de aula.

Essa percepção, está em consonância com os autores citados ao longo desta pesquisa, entre esses autores, mencionamos Imbernón (2011). Esse autor afirma que a formação continuada dos professores está estreitamente relacionada ao seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, permitindo a redefinição de suas práticas pedagógicas. Para que esse processo seja eficaz, é fundamental que os professores sejam ativamente ouvidos, pois somente por meio desse diálogo é possível assegurar uma formação continuada significativa, fundamentada na partilha de experiências e saberes.

A relação entre os saberes e o trabalho, é abordada por Tardif (2014), ao afirmar que o local de trabalho dos professores é um ambiente repleto de temas relevantes relacionados aos seus conhecimentos. Esses saberes são desenvolvidos e influenciados pela prática profissional. Ele enfatiza ainda que a abordagem convencional de formação profissional, que predominou por muitos anos, não atende mais às demandas educacionais atuais. Assim, é essencial reconsiderar a formação dos docentes com base na prática pedagógica, seja dentro dos locais de trabalho, como as escolas, ou em instituições externas.

As falas das professoras deixam claro que todas, percebem a formação continuada como algo essencial para que o profissional docente continue se desenvolvendo após sua formação inicial e reflita constantemente sobre sua prática, o que leva a uma compreensão mais profunda das ações realizadas no contexto escolar. Nesse aspecto, Freire (1996), afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”.

Mas, apesar de entender esse momento como fundamental, percebemos que há desafios a serem vencidos, principalmente em relação ao tempo disponível

para estudos, uma vez que três delas trabalham dois turnos e uma delas trabalha três turnos, dificultando assim a busca por formações para além daquelas disponibilizadas pela rede.

Essas dificuldades revelam a precarização das condições de trabalho dos docentes, devido à carga horária excessiva e aos baixos salários, levando a múltiplas jornadas em diferentes escolas. Isso impacta negativamente na qualidade do ensino e na saúde desses educadores.

#### **4.1.3 Categoria 3 – Contribuições das formações para melhoria da aprendizagem**

Sobre as contribuições que as formações continuadas podem trazer, fizemos a seguinte indagação: *Você acredita que as formações continuadas ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza, contribuem para o avanço e melhoria da aprendizagem das crianças?*

Sobre as contribuições das formações ofertadas, a docente D1, relata que:

Sim, as formações realizadas, apontam diversas práticas que auxiliam no processo de aquisição da língua escrita, trazendo propostas de jogos e recursos pedagógicos. Além disso, são distribuídos os documentos norteadores e as vivências trazidas por outros professores da rede. E quando aplicamos em sala de aula, percebemos sim a evolução das crianças.

A docente D2, aponta que:

Assim, eu frequento as formações, acho importante para nossa prática pedagógica. E quando eu aplico o que aprendo lá, percebo evolução na aprendizagem das crianças. As vezes lentamente, né, mas devagarinho também se aprende. Só gostaria que eles trouxessem conteúdos e metodologias que tivessem mais a ver com nossa realidade, principalmente com alunos com dificuldade de aprendizagem.

A docente D3, discorre que:

Olha, eu penso que há muitas limitações e barreiras no pleno exercício dessas formações. Acho que há muito mais aprendizado na troca de experiência e práticas com os nossos pares do que nas formações propriamente ditas. É bem verdade que as considerações de algumas teorias podem nos conduzir a uma reflexão da prática profissional, mas é perceptível os limites impostos pelas condições de tempo (carga horária) de formação assim como da disponibilidade de formadores que conheçam o chão da escola, assim, eles podem experienciar as condições de trabalho do público a que se destina essas formações e quem sabe ofertar formações mais voltadas para as nossas necessidades. Sobre perceber rendimento dos meus alunos, eu percebo sim, mas as custas muito mais do meu empenho, das

trocas de experiências com minhas colegas e gestão escolar do que com essas formações.

A docente D4, assinala que:

Minha resposta é sim. Eu gosto das formações, apesar de achar que sempre pode melhorar né. Eu frequentemente aplico o que aprendo lá, quer seja com as formadoras ou com a partilha de experiências e práticas das outras colegas. Da última formação, eu trouxe o aprendizado de como desenvolver a leitura e a escrita em forma de cordel e percebi sim, avanço na aprendizagem dos meus alunos.

Analisando as respostas, percebemos que as docentes enxergam as ações formativas ofertadas pela rede como um momento de interação e troca de experiências com seus pares, de atualização e de construção de novos conhecimentos, o que dialoga com Nóvoa (1999), quando ele afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Esses momentos levam os docentes a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na sua rotina de sala, assim como o seu papel na sociedade.

Os relatos aqui descritos, também dialogam com outros autores estudados, como Alvarado - Prada; Freitas; Freitas (2010). Para esses autores, os professores valorizam ações formativas que promovam interação e troca de experiências, permitindo abordar desafios da sala de aula por meio de debates e discussões, preferindo atividades formativas que apresentem metodologias dinâmicas e que incentivem sua participação ativa no processo de aprendizagem.

As docentes D2 e D3, teceram algumas críticas sobre os conteúdos abordados, sobre a falta de preparo das formadoras e de conhecimento em relação aos desafios enfrentados na rotina escolar, afirmando serem descoladas da realidade, o que não contribui em nada para a compreensão do cotidiano escolar e suas particularidades.

Sobre isso Imbernón (2011), pontua que o formador de formadores permanente seria aquele que é o responsável por “intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhe são próprios...” (2011, p. 94). Nesse sentido, os formadores precisam conhecer a realidade

dos docentes, e assim propor ações formativas mais contextualizadas e eficazes. Formação desenvolvidas nessa perspectiva, auxiliam na resolução dos desafios enfrentados por eles, melhorando assim a prática docente e o ambiente de aprendizagem.

#### **4.1.4 Categoria 4 – A relevância da oferta de formação para o uso das tecnologias pela rede de ensino**

O questionamento a seguir, diz respeito a formação continuada para o uso das tecnologias na educação.

*Você participou de alguma formação continuada, treinamento, capacitação nos últimos 3 anos, voltadas para o uso das TDICs como recurso pedagógico, ofertada pela rede de ensino de Fortaleza?*

Se a resposta fosse não, acrescentaríamos a seguinte pergunta: *Você considera relevante ofertar formação continuada específica para o uso de TDICs como recurso pedagógico?*

E se a resposta fosse sim, mudaríamos a pergunta para: *Como você avalia a formação recebida? Ela atendeu as suas necessidades?*

Sobre esse questionamento, apenas a D2 respondeu que sim, e a demais responderam que não receberam nenhuma formação da rede para o uso das TDICs, apesar de utilizarem algumas mídias como recurso pedagógico.

Segue a resposta da D2.

Recebi sim, e se muito não me engano, foi ainda no primeiro semestre de 2023. Foi uma formação voltada para os 3º, 4º e 5º anos. Assim..., eu nem sei se posso chamar aquele momento de formação. De acordo com o anúncio, a empresa Microkids foi contratada para inserir a linguagem de programação e robótica nas escolas. Olha, foi apenas um único momento formativo, no qual aprendemos a fazer um cartão utilizando bateria e lâmpadae pronto! Um tempo depois, chegaram os livros do Programa na escola. O material era até bom, mas esperávamos algo mais. Nunca mais houve formação para esse assunto, o que me deixou muito frustrada. E sobre a segunda pergunta, atendeu em parte.

As respostas das docentes D1, D3 e D4 a primeira pergunta foi que não receberam nenhuma formação para uso das TDICs. E em relação a pergunta completar, elas pontuaram que:

D1 - Apesar de não ter tido nenhuma formação, eu considero importante porque a tecnologia está presente na nossa vida e na vida das crianças, e elas devem aprender a utilizá-la de forma correta né? Além disso há excelentes materiais educativos em plataformas como o *YouTube*, que são sim, bons aliados na ilustração de conteúdos vistos em sala. E apesar da rede não ofertar formações com esse tema, eu apendi a utilizar algumas, e sempre que posso, insiro o uso delas no meu planejamento e nas minhas aulas e o retorno é muito bom. Confesso que gostaria que ofertassem formações continuadas com esse tema, assim me sentiria muito mais segura.

D3 – Eu não utilizo muito as mídias em sala de aula, porque não sinto segurança em trabalhar com elas. Então, eu penso que uma formação direcionada a esse tema, seria muito bom, porque sei que não sou a única que sente dificuldades. Na escola onde trabalho, tem professores que sempre utiliza, mas a maioria não, e eu acredito que um dos motivos seja por falta de segurança também. Acredito que algumas mídias são capazes de potencializar as condições de aprendizagem, mas para isso eu preciso aprender primeiro. Além de formação, outra coisa importante é disponibilizar nas escolas infraestrutura como boa rede de Internet, computadores e manutenção dos mesmos.

D4 – Eu sempre utilizo TV, data show em sala de aula, e percebo que tenho uma resposta melhor dos alunos. Eles gostam, questionam e participam mais e eu vou só mediando o conhecimento. Sinto falta de formação voltada para esse tema e essas formações com certeza aprimorariam a pouca prática que tenho com a utilização dessas mídias. Eu acho importante o professor aprender a utilizar esses recursos em todas as suas potencialidades, aí fica mais fácil desenvolver práticas inovadoras e aulas mais dinâmicas, lúdicas e prazerosas.

Aqui percebemos que das quatro docentes entrevistadas, apenas uma recebeu algo, que nem ela mesma classifica como formação, uma vez que foi apenas um encontro e que não houve continuidade. Três das professoras afirmam que utilizam as mídias, mas a falta de segurança acaba limitando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, Kenski (2012), salienta que é necessário que os professores “...se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos” (KENSKI, 2012, p. 77). Ainda segundo a autora, para o docente se apropriar e dominar a tecnologia, se faz necessário ter aproximadamente 130 horas de treinamento, 2 anos de experiência e apoio técnico permanente.

Nesse sentido, formações aligeiradas não darão conta de capacitar os docentes para o uso crítico e consciente desses aparatos tecnológicos. A formação aqui pensada, deve sim capacitá-los tecnicamente, mas também promover um olhar crítico, desmistificando o seu uso. É preciso integrá-las as práticas pedagógicas e para isso é necessário conhecer suas potencialidades e seus limites, possibilitando assim

sua utilização consciente e eficaz, alinhada com as demandas atuais, resultando em uma prática docente reflexiva e contextualizada.

Ainda sobre o relato da docente D2 e a descontinuidade das formações, no caso da Microkids, percebemos que isso parece ser algo comum em contextos educacionais. De acordo com alguns autores (LIMA, 2001; IMBERNÓN, 2016), muitas vezes essas formações são pontuais, desarticuladas e não estão alinhadas as reais necessidades docentes. Tudo isso impacta diretamente no desenvolvimento profissional dos educadores e na melhoria de sua prática pedagógica. A formação docente precisa ser dinâmica e integrada, devendo estar em constante diálogo com a prática docente.

Levando em consideração os relatos, é possível concluir que os professores entendem que ainda não existe na rede de ensino de Fortaleza, uma formação continuada consolidada para o uso de tecnologias no ciclo de alfabetização, uma vez que todas as professoras entrevistadas, lecionam nesse ciclo e afirmaram não ter tido formações. Aqui, levamos em conta a fala da docente D2, que não considerou o momento como formação. É importante salientar, que a conclusão aqui chegada, diz respeito ao ciclo de alfabetização, dessa forma, a rede pode ofertar ações formativas, como as informadas no subitem 3.9.1, só que são ações pontuais que não contemplam todos os anos/séries do ensino fundamental.

#### **4.1.5 Categoria 5 - Avaliação das formações ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza e sugestões para melhoria dessas formações**

Depois das respostas obtidas nos questionamentos anteriores, achamos por bem fazermos a seguinte indagação: *Como você avalia as ações formativas ofertadas pela SME de Fortaleza e o que fazer para melhorá-las?*

A resposta da docente D1 foi a seguinte:

Eu gosto quando as formações trazem ideias de práticas lúdicas e jogos, relacionando teoria e prática. Assim, atendem até certo ponto, pois sinto falta de participar da escolha dos temas a serem trabalhados nas formações. Tudo já vem pronto e as vezes não contempla as nossas necessidades de sala de aula. Acho que uma atualização dos temas trabalhados seria um bom começo. Também acho importante alinhar teoria e prática, como bem fala Paulo Freire. Também penso que se as formadoras tivessem vivências do chão da escola, poderiam nos compreender melhor, e trazer ações que estivessem de acordo com nossa realidade. E aproveitando que estamos

falando de tecnologias, esse seria um tema interessante para ser trabalhado nas próximas formações.

Sobre esse questionamento a docente D2 respondeu:

São boas e estão aos poucos melhorando, mas apesar dessa melhora, ainda sinto falta de atividades voltadas para a prática, tipo oficinas sabe? Seria bem interessante. Mas, assim..., eu sei da importância da teoria, até porque não é possível você ter uma boa prática sem uma boa leitura né? Não tem como separá-las, acho que melhoraria se nos escutassem mais e visitassem as escolas, para conhecer nossa realidade sabe. Olha, eu penso que seria importante ouvir mais sobre nossas necessidades e dificuldades enfrentadas, porque a nossa realidade precisa ser levada em conta na hora de planejar essas formações. Vou falar por mim, tá? Apesar de saber que muitas das colegas sentem e sofrem o mesmo. Tenho em minha sala de aula, alunos com deficiências e preciso de formações que contemplem o trabalho com esses alunos também, por que a inclusão é isso, né. Quanto ao uso de tecnologias, é outro tema que precisa ser abordado, principalmente nas séries iniciais, que as crianças já chegam sabendo utilizar algumas mídias e essas mídias prendem muito a atenção delas. Tenho um filho nessa idade e uso bastante jogos educativos para melhorar a aprendizagem dele. Na minhasala tem TV, na verdade em todas as salas de 1º e 2º anos da escola que leciono tem tvs, e vejo como eles ficam atentos quando utilizamos vídeos educativos. Então, assim..., eu acho que realizar uma pesquisa conosco, seria uma saída para dar uma oxigenada nas formações. Falei demais né?

A docente D3 pontuou que:

Olha, assim..., eu acho as formações limitadas e extremamente precarizadas. Eu sei que seria pior se não tivesse, até porque todo profissional necessita de especializar, se aprimorar e refletir sobre como melhorar sua prática, atendendo aos chamados dos tempos transformadores em que vivemos. Percebo que as formações ofertadas pela rede estão distantes do que se espera do professor e de sua atuação em sala de aula. Acho que os temas das formações ofertadas nem sempre dialogam com os desafios e necessidades de nós professores, mas se as formadoras trouxessem teoria aliada a prática, e que realmente contemplasse as nossas necessidades, isso já seria um bom começo. Também penso que precisamos de um tempo hábil para estudo e reflexões, organização e experimentação de estratégias pedagógicas, além de materiais funcionais. Ideias e sugestões de materiais educativos que reflitam a realidade do público alvo, e aí, as formadoras precisam visitar e acompanhar as escolas né, caso contrário, não saberão que público é esse. E não posso esquecer de material tecnológico moderno e aptos para o uso das TDICs em sala de aula. E é importante a manutenção desse material viu, porque na nossa escola temos dois LIEs Móvel cheios de computadores obsoletos, um desperdício.

A docente D4 pontuou que;

Eu até gosto e utilizo o que aprendo, mas as temáticas poderiam incluir outros assuntos, as vezes são muito repetitivas e não nos ajudam muito. Assuntos

como o uso de metodologias ativas em sala de aula, oficinas de como utilizar materiais concretos em sala de aula, sei lá, algo que tivesse mais a ver com nossas vivências. Então, assim..., além das oficinas para criação de jogos educativos, seria uma boa ideia criar outras de como utilizar as tecnologias de forma inovadora, crítica e consciente estimulando e personalizando o aprendizado, tenho certeza que todos iam gostar. Outro ponto que acho importante, é que a escuta ativa deva servir tanto para nós em relação aos alunos, quanto da rede em relação aos seus docentes. Ofertar formações que enfoquem sempre nos mesmos temas, é como utilizar um planejamento do ano anterior, para a turma do ano seguinte. A realidade está em constante mudança e devemos trabalhar com isso em mente, nós e a rede. No final das formações, sempre pedem para a gente avaliar, mas nada muda, então eu nem sei o objetivo dessa avaliação.

As respostas aqui apresentadas, revelam que as docentes gostam das formações, mas que as mesmas precisam melhorar em alguns aspectos para atenderem de forma efetiva as suas necessidades. Elas citam como aspectos que precisam ser melhorados, a falta de participação delas na escolha dos temas trabalhados nas formações, caracterizando como algo imposto e que algumas vezes não são pertinentes a realidade enfrentada em sala de aula, dessa forma a contribuição trazida ao trabalho docente se torna irrelevante. Se queixam também dá ênfase dada a teoria muitas vezes desarticuladas da prática, assim como a falta de conhecimento da realidade vivenciada por parte de alguns formadores.

Os estudos de Imbernón (2011) e Gatti (2019) revelam que a formação continuada deve fornecer conhecimentos relevantes para lidar com as complexidades do cotidiano escolar, estimulando a reflexão, discussão e experimentação em conjunto com outros educadores. Uma formação desconectada da prática dos professores desencoraja o engajamento e a busca por soluções inovadoras, levando os educadores a se sentirem apenas como executores de propostas externas, sem espaço para contribuir com suas experiências e necessidades específicas. Assim, se torna imprescindível que a SME de Fortaleza, reveja a questão da escuta docente para a escolha das temáticas para formações futuras e assim, promova formações que levem a reflexão e a construção de novos conhecimentos.

#### **4.2 Os dados coletados durante a observação não participante**

Como já informado no item 2, que discorre sobre a metodologia utilizada nesse trabalho, aplicamos a técnica de observação não participante como complemento as entrevistas semiestruturadas, com intuito de obtermos mais dados que nos possibilitassem atender ao objetivo geral e específicos 1(um) e 2(dois) desse estudo, uma vez que a observação é essencial para compreender o comportamento

humano. Essa técnica permite ao pesquisador coletar dados de forma direta e não invasiva em situações reais. Esse tipo de procedimento é capaz de revelar como as pessoas interagem, se comportam, reagem a estímulos e expressam-se no ambiente natural, identificando padrões, preferências, valores e contradições.

A observação direta das pessoas em situações reais revela ainda nuances de seus valores, preferências e comportamentos. Porém, essa observação requer não apenas técnica e método, mas também ética, respeito a privacidade e dignidade dos observados, com critérios claros, bom senso e consideração. Tudo isso permite ao pesquisador identificar como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o ambiente, revelando detalhes sutis que questionários ou entrevistas não captariam (SILVA, 2013).

Como o campo de trabalho da pesquisadora e o campo de pesquisa desse estudo coincidiam, optamos pela técnica de observação não participante, uma vez que nessa técnica, o pesquisador atua como um observador externo, sem participar ativamente da situação observada. Desse modo, foi possível a pesquisadora manter um distanciamento durante a observação, como forma de garantir a objetividade e imparcialidade dos dados coletados.

No decorrer da observação não participante, realizada com visitas as salas de aula das professoras, tivemos acesso com antecedência ao planejamento da aula ministrada naquele dia, e percebemos que elas planejam em conjunto<sup>74</sup> e, que as adaptações quanto a metodologia que irão utilizar para aplicar os conteúdos, são individuais e de acordo com os níveis de seus alunos. Também ficou evidenciado que as falas das docentes durante as entrevistas estavam alinhadas as suas práticas em sala de aula.

Ao longo das nossas observações, percebemos o conhecimento das docentes em relação aos níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos. No caso dos 1º e 2º anos, a SME disponibiliza a realização de uma avaliação diagnóstica (ADR) para toda rede de ensino. No primeiro semestre a ADR é realizada a cada bimestre, no segundo bimestre é realizada mensalmente. A ADR avalia

---

<sup>74</sup> As professoras dos 1º anos de maior carga horária planejam na segunda-feira, as dos 2º anos na terça-feira, as dos 3º anos na quarta-feira. As de menor carga horária, planejam na sexta-feira. E essa agenda é seguida por todas unidades escolares pertencentes a rede.

basicamente os níveis de escrita e de leitura das crianças, levando em consideração os estudos da psicogênese da língua escrita<sup>75</sup>.

No caso dos 3º anos, a rede realiza ADRs em três momentos distintos, no início do ano letivo, no meio do ano e no final. Porém a escola em questão, se utiliza de uma avaliação diagnóstica para todos os seus alunos, assim que inicia ano letivo, como forma de já iniciar o ano conhecendo as habilidades desenvolvidas e consolidadas e as que ainda estão em processo de consolidação em cada série/ano. Após as diagnósticas, as ações são planejadas para que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades do ano/série em se encontram.

Sobre a utilização das tecnologias em sala de aula, objeto desse estudo, percebemos que as professoras D1, D2 e D4, contemplam essas tecnologias em sala, e elas estão incluídas em seus planejamentos. A escola disponibiliza data show, computador e há tvs em todas as salas dos 1º e 2º anos.

Assistimos algumas aulas e percebemos que na maioria delas, a tecnologia foi usada apenas como ilustração e revisão de conteúdos. Na observação na sala da docente D1, foi um pouco diferente, a professora se utilizava de um computador com jogos interativos para um determinado aluno, que segundo a mesma, tinha dificuldade na consolidação de algumas habilidades e que ela tinha percebido que ele aprendia melhor daquela forma. Aqui, a tecnologia foi usada para personalizar o ensino e atender as demandas do estudante.

Sobre o uso desses aparatos Kenski (2012) salienta que, a associação entre mídias e educação é essencial, pois as tecnologias como televisão e computador criam novas formas de interação entre professor, aluno e conteúdo. O uso de elementos visuais, sonoros e em movimento torna as informações mais realistas e cativantes, sendo fundamental adaptar o processo educacional aos objetivos de aprendizagem, indo além das tecnologias e métodos pedagógicos avançados.

Após as observações podemos inferir que as docentes utilizam as tecnologias baseadas mais em conhecimentos empíricos e, para potencializar esse uso é fundamental a oferta de formações onde o docente entenda que as tecnologias, apesar de não resolverem os problemas educacionais, podem sim, enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>75</sup> Para mais informações ler: FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Nossas percepções sobre a necessidade de formações que contemplem o uso pedagógico das TDICs, dialogam com os estudos de Valente e Almeida (2020). Para esses autores, formar professores para o uso eficaz das tecnologias digitais é um processo necessário e complexo que envolve não apenas o domínio técnico, mas também a compreensão dos fundamentos pedagógicos e a capacidade de superar desafios administrativos e pedagógicos.

Após a análise do conteúdo das entrevistas e observação concluímos que mesmo com todo avanço tecnológico e crescente presença das TDICs na sociedade, muitos professores ainda enfrentam desafios para integrar de forma eficaz essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Desse modo formar professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais não tem sido prioridade nas políticas educacionais e nos programas de formação docente de algumas redes de ensino.

No caso da rede de ensino de Fortaleza, percebemos que a rede não promove ações formativas para o uso das tecnologias no ciclo de alfabetização e que isso é uma necessidade dos professores e alunos. Concluímos também que as formações ofertadas por essa rede precisam ser reavaliadas, uma vez que em muitos pontos desagradam os docentes. Se faz necessário também promover um canal de escuta ativa dos docentes da rede e assim, desenvolver formações a partir das necessidades deles. E que essas ações formativas ofereçam mais que suporteteórico, assim os docentes terão ferramentas para desenvolver em sala, práticas que promovam mudanças reais e significativas no ensino.

### 4.3 Os achados na análise das entrevistas e observação não participante

Nesse subitem disponibilizamos um quadro onde sintetizamos os “achados” encontrados nas análises das categorias trabalhadas na entrevista semiestruturada e observação não participante.

Quadro 12 - Os achados nas análises dos dados coletados

CATEGORIAS	ACHADOS
2 - Compreensão das docentes sobre formação continuada;	- As professoras compreendem a formação como um momento essencial no trabalho docente, sendo um processo de aperfeiçoamento permanente dos saberes necessários para o enfrentamento dos desafios de sala de aula.
3 - Contribuições das formações para melhoria da aprendizagem;	-As professoras informam que as formações contribuem e muito na melhoria da aprendizagem dos alunos, pois nos momentos de interação com seus pares, há muita

	troca de experiências, de atualização e construção de novos conhecimentos. -A falta de preparo dos formadores também foi algo pontuado por todas.
4 - A relevância da oferta de formação para o uso das tecnologias pela rede de ensino;	- A falta de formação para o uso das TDICs gera insegurança e limita seu uso como recurso pedagógico; -Descontinuidade das formações docentes e a falta de articulação dessas formações com as reais necessidades dos docentes e de seus alunos. -Consolidação de uma política de formação docente voltada para o uso das TDIC em sala de aula no ciclo de alfabetização. - A cultura digital enriquece o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.
5 - Avaliação das formações ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza e sugestões para melhoria dessas formações.	- Escuta ativa dos docentes pela rede; - Formações que articule entre teoria e prática; - Formadores com conhecimento de sala de aula;
<b>OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE</b>	-Conhecimento dos níveis de aprendizagem dos alunos; - Recursos tecnológicos usados apenas para ilustrar e revisar conteúdos; - Recursos tecnológicos utilizados como forma de personalizar o aprendizado;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as informações fornecidas pelas entrevistadas.

Como podemos observar no quadro acima, encontramos alguns achados relevantes ao longo das entrevistas e da observação não participante. Esses achados refletem a complexidade e a importância da formação continuada de professores para o aprimoramento da prática docente e o desenvolvimento profissional dos educadores. Em se tratando de formação continuada para o uso das tecnologias como suporte pedagógico, os desafios são ainda maiores, pois essas tecnologias estão em constante evolução, o que requer dos docentes atualizações permanentes e formação continuada para acompanhar as mudanças e integrar novas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, potencializando o aprendizado dos alunos e preparando-os para os desafios da sociedade digital.

As formações almeçadas pelas docentes entrevistadas, são capazes de suprir suas necessidades e as de seus alunos. Formações cujas propostas visem não apenas a atualização de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades, autonomia e reflexão crítica, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e significativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação é um processo de aprendizagem que se manifesta ao progredir tanto individualmente quanto coletivamente dentro de uma cultura, incorporando-a, e contribuindo para sua criação e recriação. E como processo de aprendizagem, a formação envolve compreender as relações entre diferentes conhecimentos em diversas dimensões. A aprendizagem ocorre de forma consciente, com a decisão de incorporar ou não esses conhecimentos ao desenvolvimento individual e coletivo.

A pesquisa aqui apresentada, teve como questão norteadora, investigar a política de formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), para o uso das tecnologias digitais no ciclo de Alfabetização, sob a compreensão dos professores de uma escola do Distrito V, lotados nesse ciclo. Levando em consideração que as tecnologias vêm desempenhando cada vez mais um importante papel na sociedade, a escola precisa se preparar e estar atenta as transformações tecnológicas, se adaptando para oferecer uma educação atualizada, relevante e alinhada com as necessidades dos alunos e desafios impostos pelo mundo moderno. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores desenvolvida para o uso crítico e consciente dessas tecnologias, emerge como questão central para a garantia da integração eficaz dessas tecnologias na educação.

A trajetória dessa pesquisa foi delineada na perspectiva da avaliação em profundidade, com abordagem qualitativa e de natureza exploratória, tendo como objetivo geral, avaliar como as políticas de formação docente da rede municipal de Fortaleza são desenvolvidas para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ciclo de alfabetização. E para o alcance do objetivo geral, buscou-se como objetivos específicos: identificar quais ações formativas são ofertadas pela rede para o uso das tecnologias no ciclo de alfabetização, entre os anos de 2019 a 2023; apresentar como os professores compreendem as ações formativas ofertadas pela SME, e traçar a trajetória intersetorial das políticas de alfabetização, de formação de professores no Brasil, especificamente na rede de ensino de Fortaleza, para o uso das tecnologias digitais no ciclo de Alfabetização. Com o intuito de responder aos objetivos contidos nessa pesquisa percorremos etapas fundamentais, quais sejam: estudo bibliográfico e documental; trajetória das políticas estudadas; trajetória das ações formativas ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza; coleta e análise de dados qualitativos, a partir da observação e entrevistas realizadas com as docentes.

Ainda em relação ao alcance dos objetivos, foi fundamental articular as categorias analíticas do estudo, a saber: formação de professores, tecnologias digitais na educação e alfabetização, levando em conta a importância da inserção da informática na educação sendo a formação docente um elemento-chave para integração bem sucedida das TDICs na educação, uma vez que os docentes desempenham um papel fundamental na mediação do conhecimento e na promoção de experiências de aprendizagem enriquecedoras e contextualizadas.

Nesse sentido, autores como Nóvoa (1992), Almeida (2005, 2011), Valente (1993, 2013), entre outros, enfatizam a relevância da formação docente como ponto de partida para a efetiva integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na escola. Suas obras ressaltam a importância de preparar os professores para utilizar as tecnologias digitais de maneira adequada e inovadora, desenvolvendo competências digitais, refletindo sobre as práticas educativas e integrando as TICs de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, os objetivos desse trabalho nos levaram a uma análise detalhada do contexto educacional da formação continuada voltada para o uso das tecnologias como recurso pedagógico. Esse processo nos possibilitou refletir sobre as formações docentes ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza, a partir da observação da pesquisadora e das compreensões das docentes entrevistadas, que enfatizaram pontos relevantes sobre as formações ofertadas pela rede, como detalhado no quadro do subitem 5.3, desta pesquisa. Ao longo do trabalho analisamos documentos institucionais normativos e norteadores de formação continuada que juntamente os dados obtidos através da observação e entrevistas, nos possibilitaram compreender como a formação continuada para o uso das tecnologias vem se estabelecendo na rede de ensino, para suprir as demandas educacionais.

Para responder aos objetivos específicos dessa pesquisa, recorreremos primeiramente a pesquisas bibliográficas e documental. Através da leitura flutuante e escolha dos documentos, foi possível perceber que o tema formação docente é uma temática de grande relevância, estando frequentemente no centro de grandes debates não só no Brasil, como no mundo. Vimos também que nas últimas décadas as políticas públicas voltadas para esse assunto passaram por mudanças e transformações e que, apesar disso, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, para termos verdadeiramente políticas de formação docente que levem em conta as necessidades dos docentes, de seus alunos e não somente as imposições do poder governamental.

E, em se tratando da formação docente para o uso das TDIC, as fragilidades são ainda maiores, porque envolvem outros aspectos, além da formação do próprio docente para o uso pedagógico dessas ferramentas.

E na busca por responder ao objetivo específico 1(um), o estudo procurou identificar quais ações formativas eram ofertadas pela rede de ensino de Fortaleza, para o uso das tecnologias no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, após a análise dos documentos confrontando com os resultados da análise das entrevistas, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza vem implementando ações para ampliar o uso das tecnologias digitais em sala de aula, visando disseminar a cultura digital e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, porém essas ações não contemplam o ciclo de alfabetização, objeto desse estudo. Dessa forma consideramos, ser esse um dos limites desse estudo, requerendo uma investigação mais aprofundada, com bases em múltiplas fontes e perspectivas, possibilitando contemplar integralmente o objetivo aqui estudado.

Na busca por resposta para o objetivo específico 2(dois), que envolve a compreensão dos docentes sobre as ações formativas ofertadas pela rede, escolhemos como campo de pesquisa para realização da observação e entrevistas semiestruturadas, uma escola da rede de ensino de Fortaleza, localizada no Siqueira, pertencente ao Distrito V. A escolha dessa escola, em específico, se deu pela experiência desenvolvida como coordenadora pedagógica nessa unidade escolar, desde janeiro de 2014, como exposto no subitem 2.1, deste estudo.

Nesse contexto, os dados obtidos destacaram que as professoras entrevistadas compreendem a formação continuada como algo essencial, que possibilita a reflexão e o aprimoramento de práticas para o desenvolvimento do trabalho docente. De modo unânime, as docentes compreendem as formações como um momento de troca de experiências com seus pares e pontuam esse momento de forma muito positiva. Em suas narrativas reconhecem a necessidade da oferta de formação docente para o uso das tecnologias como suporte pedagógico, de forma que a utilização dessas ferramentas traga impactos positivos na formação dos estudantes.

Foi possível identificar ainda, que elas percebem a inserção das tecnologias na educação como algo fundamental, assinalando a necessidade do alinhamento da educação com as demandas da sociedade contemporânea, pontuando ainda os desafios a serem superados, como a falta de preparo e a insegurança dos docentes e de recursos das escolas para utilização das mesmas.

Conforme relatado pelas entrevistadas, em relação à preparação, elas destacam a importância da oferta de formações para o uso dessas ferramentas, que sejam capazes de desenvolver e aprimorar a capacidade de criar e implementar práticas pedagógicas eficazes de forma crítica e reflexiva. Quanto aos recursos, apontam a falta de infraestrutura nas escolas para a realização de aulas mais interativas, como a baixa conectividade e a dificuldade de acesso a computadores, *tablets* e outros dispositivos.

Foi possível observar ainda, que a maioria das docentes entrevistadas já utilizam as tecnologias digitais em suas aulas, mesmo sem formação específica para isso, o que pode limitar as potencialidades dessas ferramentas. Nesse contexto, é fundamental que as professoras compreendam como integrar as ferramentas digitais de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Isso inclui a necessidade de uma mudança na metodologia, que transforme o papel do docente de detentor do conhecimento para mediador do mesmo, e permita que o aluno seja o protagonista de seus próprios processos de aprendizagem. Essa abordagem mais centrada no aluno e no uso pedagógico das tecnologias pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação.

É importante destacar que, as tecnologias por si só, não asseguram automaticamente mudanças significativas no êxito da aprendizagem dos alunos. A mera presença de recursos tecnológicos nas escolas não é capaz de gerar melhorias substanciais no sistema educacional. O desafio real para os educadores reside em saber como integrá-las com eficiência em suas práticas pedagógicas, a fim de ampliar a interação entre todos os participantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Em se tratando da rede de ensino de Fortaleza, sua proposta de ações formativas para o uso das tecnologias como suporte pedagógico foi identificada em documentos oficiais e em ações voltadas para outras séries/anos, com ambiente exclusivo para esse fim, como as Salas de Inovação Educacional e Tecnologia. Porém, para o ciclo de alfabetização, tema desse estudo, não foi possível perceber, nem nos documentos analisados, nem nos relatos das docentes entrevistadas, a existência de uma formação continuada consolidada para o uso de tecnologias nesse ciclo, uma vez que essas docentes lecionam nesse ciclo e afirmaram não ter tido formações durante os últimos quatro anos e como a formação acontece em rede, podemos concluir que a falta de oferta de formação para o uso das TDIC no ciclo é um problema da rede de ensino de Fortaleza. A ausência de capacitação específica

para o uso pedagógico das tecnologias nesse ciclo pode impactar diretamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos, limitando as possibilidades de integração eficaz das tecnologias no processo de alfabetização.

Para alcance do objetivo específico 3(três), realizamos a lida cuidadosa do material selecionado para esse fim. Procuramos compreender como as três políticas apresentadas nesta pesquisa se interligam ao longo de suas trajetórias. Nossa conclusão foi que, entre as políticas analisadas, foi a política de formação docente, que ficou estagnada ao longo de mais de duas décadas. E considerando que a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualidade da formação dos professores, o Brasil tem falhado significativamente nesse aspecto.

Além disso, é importante destacar que a política de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação teve início antes das demais políticas, porém, se tivesse sido planejada com investimento, acompanhamento, formação de professores, continuidade ao longo dos governos, garantia de acesso equitativo a essas tecnologias e estímulo a uma cultura educacional mais inovadora e alinhada com as demandas do século XXI, a realidade educacional brasileira em relação ao uso educacional dessas ferramentas poderia ser outra.

No que diz respeito às políticas de alfabetização, também é perceptível o baixo investimento ao longo dos anos, o que compromete a alfabetização na idade apropriada e contribui para o aumento do número de analfabetos no país. A falta de recursos adequados destinados à educação impacta diretamente na qualidade e na abrangência das ações voltadas para a alfabetização e o combate ao analfabetismo.

Dessa forma, é crucial implementar políticas educacionais inclusivas, alocar recursos em programas de alfabetização de qualidade, oferecer formação adequada aos professores, garantir a igualdade de acesso e permanência das crianças na escola para promover o desenvolvimento humano, social e econômico do país.

Tanto a política de alfabetização quanto a de uso das TDICs na educação demandam uma formação docente apropriada, uma vez que são os professores os responsáveis por transmitir conhecimentos e habilidades aos alunos. Sendo assim, é essencial investir na formação docente para assegurar a qualidade da educação, o desenvolvimento profissional deles, o sucesso dos alunos e o avanço do sistema educacional como um todo.

Ao término da redação e diante da análise dos dados, foi possível verificar que a rede de ensino de Fortaleza, não promove ações formativas para o uso das tecnologias no ciclo de alfabetização e que isso é uma necessidade dos professores e alunos. Concluímos também que as formações ofertadas por essa rede precisam ser reavaliadas, uma vez que em muitos pontos desagradam os docentes. Se faz necessário também promover um canal de escuta ativa dos docentes da rede e assim, desenvolver formações a partir das necessidades deles. E que essas ações formativas ofereçam mais que suporte teórico, assim os docentes terão ferramentas para desenvolver em sala, práticas que promovam mudanças reais e significativas no ensino.

Esperamos que essa pesquisa venha a contribuir na ampliação dos horizontes educacionais em se tratando da necessidade da oferta de formação pela rede municipal de ensino de Fortaleza para o uso das tecnologias em sala de aula, em especial no ciclo de alfabetização e que diante do limite imposto pela falta de formação específica para esse ciclo, outros estudos sejam realizados de forma mais aprofundada, incluindo um maior número de sujeitos participantes.

Finalizamos a escrita desse trabalho com a seguinte frase: “não há ensino de qualidade sem a formação adequada de professores” (NÓVOA, 1992).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educação & Sociedade**. v. 31, n. 112, p. 707-27, 2010. Disponível em: . Acesso em: 25 nov. 2014

ALMEIDA, M.E.B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N.M.C.; SCHLÜNZEN, E.T.M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. Capítulo 3. pp. 27-37.

ALMEIDA, Alisandra Cavalcante Fernandes de. **Programa Um Computador por Aluno: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do laptop**. 2014. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. DA G. M. da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abril 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5676-Texto%20do%20artigo-18640-1-10-20111122.pdf>. Acesso em: fev. de 2024.

ALVARADO-PRADA, L.D; FREITAS, C T; FREITAS, A.C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 30, mayo-agosto, 2010, pp. 367-387 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: março de 2024.

ALVES, Michele. M. F & OLIVEIRA, Breyner. R. A. **Trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EB.20537.pdf>. Acesso em: março de 2024.

ALVAREZ, C.S. O Projeto "**Um Computador por Aluno**" no Brasil: uma história e experiência por concluir. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ANDRADE, P.F. (org.) Projeto EDUCOM: Realizações e Produtos. Brasília: Ministério da Educação e Organização dos Estados Americanos, 1993.

ARAÚJO, Daiane G.A. **TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: instrumentos de garantia do Bem-estar Social**. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em GESTAO PÚBLICA) - Universidade Estadual do Maranhão, 2019. Disponível

em:[https://monografias.brasescola.uol.com.br/direito/trajetoria-historica-das-politicas-publicas-no-brasil-instrumentos-de-garantia-do-bem-estar-social.htm#indice\\_2](https://monografias.brasescola.uol.com.br/direito/trajetoria-historica-das-politicas-publicas-no-brasil-instrumentos-de-garantia-do-bem-estar-social.htm#indice_2). Acesso em: março de 2024.

ARAÚJO, Daiane G.A. **TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL**: instrumentos de garantia do Bem-estar Social. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em GESTÃO PÚBLICA) - Universidade Estadual do Maranhão, 2019. Acesso em: março de 2024.

ARAUJO, Luiz Carlos Marinho de. Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 04, Vol. 01, pp. 28-49. Abril de 2021. ISSN: 2448-0959, Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente>. Acesso em: março de 2024.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002.

ARRETCHE, Marta T.S. “Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.18, no.51, (pp. 7-10). São Paulo, ANPOCS, 2003.

ARRETCHE, Marta T. S.. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 1999, vol.14, n.40

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: ANPEd, 1997.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. G. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação & Pesquisa**, n. 30, jul./dez. p. 271-286. 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. **Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan./abr. 2012.

BORDIGNON, L. H. C., & PAIM, M. M. W. (2016). **História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação**. Momento - Diálogos Em Educação, 24(1), 89-118.

Recuperado de <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038>. Acesso em: março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=Os%20resultados%20da%20ANA%20revelam,percentual%20era%20de%2056%2C1>. Acesso em: março de 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: março de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: março de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: fev. de 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: março de 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: abril de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,**

**LDB**. 9394/1996. BRASIL. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: fev. de 2024.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36560](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560). Acesso em: fev. de 2024.

BRASIL. **Programa de Informática na Educação – PROINFO**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: fev. de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de Informática Educativa/MEC/ SEMTEC**. - Brasília: PRONINFE, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>. Acesso em: fev. de 2024.

BRASIL. **Resolução CN/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: fev. de 2024.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da 150 Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf, 2019a.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2009.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)** no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012

CEARÁ. **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia: experiências Municipais**. Fortaleza. EdUECE, 2021.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ce.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf). Acesso em dez. de 2023.

CERQUEIRA, Aliana Georgia C.; CERQUEIRA, A. C. ; MENDES, P. A. ; SOUZA, T. C. . **A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira**. In: XX

Ciclo de Estudos Históricos, 2009, Ilhéus. Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020, 332p. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic\\_edu\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 25 de fev. de 2023.

CETIC.BR. **Resumo Executivo**. TIC Educação 2020. [S. I.]: CETIC, 2021. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo\\_executivo\\_tic\\_educacao\\_2020.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf). Acesso em 25 de fev. de 2023.

CORDEIRO, Salete F. N.; BONILLA, Maria H. S. **Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate**. 5º SENID Cultura Digital na Educação, 2018. Anais... Passo Fundo, SENID, 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Reinaldo. **Ciência Política**. São Paulo: Atlas, 2010.

DUARTE, C. S. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, n. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DUARTE. P.F. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2022.

ECHALAR.A.D.L. F; PEIXOTO. J. **TENSÕES QUE MARCAM A INCLUSÃO DIGITAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS**. Revista Educativa - Revista de Educação.v. 20 n. 3 (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v20i3.6836>. Acesso em fev. de 2023.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Portaria No 204/2014 de 18 de junho de 2014. **Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2014.

FORTALEZA. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025. Fortaleza, Ceará, 2015.

FORTALEZA. Lei Complementar nº 0278, de 23 de dezembro de 2019. **Altera os dispositivos da Lei Complementar nº 0178, de 19 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.** Disponível em: [https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/foruns-territoriais/assets/documents/LEI\\_COMPLEMENTAR\\_N\\_278\\_DE\\_23\\_DE\\_DEZEMBRO\\_DE\\_2019.pdf](https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/foruns-territoriais/assets/documents/LEI_COMPLEMENTAR_N_278_DE_23_DE_DEZEMBRO_DE_2019.pdf). Acesso em jan. de 2023.

FORTALEZA. **Plano Municipal de Educação (PME). Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015.** Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME\\_2015\\_2025.pdf](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf). Acesso em 10 de abril de 2023.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Fortaleza 2040 (Portal). Fortaleza: PMF, 2021. Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/>. Acesso em 10 de abril de 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, S. M. C. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Fortaleza, 2013.

GATTI, Bernadete. **Os agentes escolares e o computador no ensino.** São Paulo. FDE/SEE, Ano 4.1993.

GATTI, B. A. **Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais.** Estudos em Avaliação Educacional (Impresso) , v. 25, p. 24-55, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, núm. 53, 2017, pp. 721-737 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIANEZINI, K., Barretto, L. M., Gianezini, M., Lauxen, S. de L., Barbosa, G. D., & Vieira, R. de S. (2018). POLÍTICAS PÚBLICAS: definições, processos e constructos no século XXI. **Revista De Políticas Públicas**, 21(2), 1065-1084. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v21n2p1065-1084>. Acesso em 12 de jan. de 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa avaliativa tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/GODOY,%20arilda%20scmidt.pdf>. Acesso em agos. de 2023.

GONÇALVES, David Kelvin Galindo. **Inclusão digital em busca de desenvolvimento computacional de crianças e adolescentes: um olhar para o futuro das intercomunicações sociais e profissionais**. Anais, VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60772>. Acesso em 10 de março de 2023.

GONTIJO, C. M. M. (2022). POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 33-43 Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022586>. Acesso em julho de 2023.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 29-37, jan./jun. 2008.

GUSSI, A. F., Oliveira, B. R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, 4(1), 83-101. 2016.

GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa da; TORRES JÚNIOR, Paulo ; NOGUEIRA, Tiago Amorim. **Para quê, como avaliar em profundidade? Análise das dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas de uma nova perspectiva de avaliação**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 3, 2019, Natal. Anais [...], Natal: UFRN, 2019. Tema: Democracia no século XXI e os desafios para a Gestão Pública.

Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n2.53154>. Acesso em: fev. de 2024.

GUSSI, A. F. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, julho / Dezembro. Vol 2, n.16, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/GUSSI,%20\(2019\)%20A%20Outras%20Epistemologias%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/GUSSI,%20(2019)%20A%20Outras%20Epistemologias%20(1).pdf). Acesso em: fev. de 2024.

GUSSI, A.F. **A dimensão cultural na avaliação de políticas públicas**. 9º. Congresso Latino-Americano de Ciência Política, (ALACIP). Anais. Montevideu, 2017.

GUSSI, Alcides Fernando e OLIVEIRA, B.R. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dd\\_v\\_4\\_1\\_Gussi\\_Oliveira%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira%20(1).pdf). Acesso em dez. de 2023.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e205167, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/>. Acesso em março de 2023.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>. Acesso em: fev. de 2024.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e205167, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/>. Acesso em: fev. de 2024.

HOLANDA, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, 24 (3), 363-372.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus, 2012. 141p. Resenha de: ASSIS, Luciana M. Elias de. **BOLEMA**, Rio Claro, v.29, n.51, p. 428-434, abr., 2015.

KENSKI, V. M.. **Práticas de ensinar e aprender em tempos digitais**. In: Ronaldo Nunes Linhares, Valéria Pinto Freire, Everton Gonçalves Ávila. (Org.). Educação, criatividade inovação e as tecnologias da informação e comunicação. 1ed.Aracaju: EDUNIT, 2017, v. 1, p. 21-50.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital**. In: Amélia Domingues de Castro; Anna Maria Pessoa de Carvalho. (Org.). Ensinar a Ensinar. Didática para a Escola Fundamental e Média. 2a, ed. São Paulo: Cengage, 2018, v. 1, p. 93-106.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LEJANO, Raul. **Parâmetros para a análise de políticas: a fusão de texto e contexto**. Campinas, SP: Ed. Arte Escrita, 2012.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Tania. M. B. **A formação docente para utilização das tecnologias da informação e comunicação na escola pública: o caso do PROINFO nos Estados do Ceará e Bahia (1998-2004)**. Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2006.

LOPES, Williane Aparecida. **A implementação do programa alfabetização na idade certa em territórios vulneráveis: uma análise a partir da experiência do município de Fortaleza**. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

LOPES, T. M. R.; TORRES, N. B. F.; MENEZES, B. B.S. História da formação de professores no Ceará: da escola normal aos ambientes virtuais de aprendizagem. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, e233724, 2020. Disponível

em:<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3724/3256>. Acesso: jun. de 2023.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, pp. 01-45, 1986.

LUAIZA, B.A. **Pedagogia e Didática: duas ciências autônomas**. Imperatriz: BeniRos, 2008. Disponível em:<https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/pedagogia-e-didatica/pedagogia-e-didatica2.shtml>. Acesso em: fev. de 2024.

MACHADO, Ozeneide. **Novas práxis educativas no ensino de ciências** In: CAPELLETI, Isabel; LUIZ AUGUSTO NORMANHA LIMA. (Org.). **FORMAÇÃO DE EDUCADORES**. SÃO PAULO: OLHO D'ÁGUA, 1999, v., p. 95-127.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Revista EF&T**, v. 5, n. 2, p. 47-61, 2012.

MASETTO, Marcos. Tarcísio. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.I; NASETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002. ISBN 85-7177-117-0. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1328> . Acesso em: março em 2024.

MINAYO, M. C. S; SOUZA, E. R. S.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N. C. **Métodos, técnicas e relações em triangulação**. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.71-104.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MINAYO, M.C de S. **O desafio da pesquisa social** in *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* / Suely Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 30. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M.C de S. **PESQUISA SOCIAL: Teoria, método e criatividade**. Suely Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 5ª reimpressão em 2021.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAIS, J. M. O; THERRIEN, S. M.N.; FARIAS, I. M. S. GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, Ma do R. Longo; FRADE. Isabel C.A da Silva (org). **O que sabemos, fazemos e queremos? Alfabetização e seus sentidos**. São Paulo, 2014.

MORTATTI, Ma do R. Longo; FRADE. Isabel C.A da Silva (org). **O que sabemos, fazemos e queremos? Alfabetização e seus sentidos**. São Paulo, 2014.

Disponível

em:[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf).

Acesso em março de 2023.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de Elaboração de Projetos e Pesquisas**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1988.

NIZ, C.A.F. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E O USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA: TENSÕES, REFLEXÕES E NOVAS PERSPECTIVAS**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Araraquara, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4141.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4141.pdf). Acesso em: fev. de 2024.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

NÓVOA, Antônio; Finger, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

OECD. **A Caminho da Era Digital no Brasil**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/digital/a-caminho-da-era-digital-no-brasil-45a84b29-pt.htm>. Acesso em: fevereiro em 2024.

OLIVEIRA, R.P.; SANTANA W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-37, 2011.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.

Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília-UnB/Faculdade de Educação, 2016.

PEIXOTO, J. **Tecnologia da educação: uma questão de transformação ou de formação?** In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas: Alínea, 2009. p. 217-235.

PEIXOTO, J.; ECHALAR, A. D. L. F. **Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais.** Educativa, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6836/3809>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento.** In: PIAGET, J., GRÉCO, P. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. Título original: Apprentissage et connaissance, 1959.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

PIAGET, J.. **Educar para o futuro.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974.

PIAGET, J.. **A teoria de Jean Piaget.** In: CARMICHAEL, Leonard. Manual de psicologia da criança. São Paulo: EPU/USP, 1977, v. 4, p. 71-116.

PIAGET, J. **A psicogênese dos conhecimentos.** In: \_\_\_\_ Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula.** Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2016. 161 p.

PISCHETOLA, Magda. **Tecnologias em sala de aula: contribuições para uma pedagogia sustentável.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3985.pdf>. Acesso em maio de 2023.

PRÁ, J. R. (2002). **Políticas públicas de gênero e governabilidade. Políticas para a Mulher:** Relatório da Gestão 1999/2002 do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e da Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher. Brasília, DF: [n.p.].

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil.** 34. ed. São Paulo: Brasileira, 1986.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações. Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11 n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006.

RABELO, C. D. PAIC e PNAIC no Ceará: **por uma política de alfabetização e de formação de alfabetizadores sólida nos estados e municípios**. Anais Simpósio Nacional de Política e Administração da Educação, 2016, v. 38, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. REIS, M. F. Educação tecnológica: a montanha pariu um rato? Porto: Porto Editora, 1995.

RICHARDISON, Roberto Jarry. **PESQUISA SOCIAL: Métodos e Técnicas / colaboradores José Augusto de Souza Perez ... (et al.)** - São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte; CAROLINO, Soraia Gadelha. **O processo de informatização das escolas municipais de Fortaleza**. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2013. p. 1302-1313.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. Aval – **Revista de Avaliação de Políticas Públicas**. UFC, número 1, 2008, p. 7-15. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008\\_art\\_lcrodrigues.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf). Acesso em jan. de 2022.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.103- 115, 2016. Semestral.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973**. Petropolis, Editora Vozes, 1978.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

SANTIAGO, Larrise Barreira de Macedo. **História e memória da informática educativa no Ceará**. 2017. 354f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/2017\\_tese\\_lbmsantiago%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/2017_tese_lbmsantiago%20(3).pdf). Acesso em jan. de 2023.

SALES, Selma; MOREIRA, Wladia Belém; NASCIMENTO, Marcos Dionísio; RIBEIRO, Renata. **Escola Digital Fortaleza: Uso de Objeto Digital de Aprendizagem na Perspectiva de Inovação das Práticas Pedagógicas**. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 23., 2017, Recife. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 715-724.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: política social na ordem brasileira**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SANTOS, A. M. **Políticas Educacionais no Brasil**. Uniarp: 2012. Disponível em: [www.uniarp.edu.br/periodicos/index.php/professare/article/11/24](http://www.uniarp.edu.br/periodicos/index.php/professare/article/11/24). Acesso em: 10 out. de 2014.

SANTOS, Willian Lima et al. Cultura Digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n° 6, p. 55.908-55.921, 2021

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano trienal para utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: 2014-2016**. Fortaleza, 2014.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Portaria 204/2014. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2019/NOVO\\_orientacoes\\_pedagogicas2019ok.pdf](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2019/NOVO_orientacoes_pedagogicas2019ok.pdf). Acessos em dez. de 2023.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SELLTIZ *et al.* Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo, EPU, 1965.

SILVA, João Batista; DUARTE, Patrícia Félix; REBOUÇAS, Aline de Oliveira; VIDAL, Eloisa Maia. Uma análise dos resultados dos diferentes tipos de escolas públicas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee). **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 1, p. 158 - 182, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/102317/61613>. Acesso em jan.de 2024.

SILVA, M. A. A Técnica da Observação nas Ciências Humanas. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 16, n. 2, p. 413-423, 2014. DOI: 10.18224/educ.v16i2.3101. Disponível: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/310> .Acesso em: 2 jun. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, E. A.; VIDAL, E. M. **O reordenamento da rede escolar de Fortaleza no período pós-LDB**. EDUCAÇÃO UNISINOS, [S. l.], v. 26, p. 1-18, 2022.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura**. Sociologias (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Geisamara de Oliveira. **Avaliação da política pública de inclusão digital: construindo uma trajetória do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) com os gestores em Fortaleza.** 2015. 133f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2015.

SOUZA, R. A.; SILVA, M. S. P. Política de Inovação Educação Conectada: Universalização do acesso à internet e uso pedagógico de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023060, 2023. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18270>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.** 2002.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, 2002.  
<http://www.fit.br/home/link/texto/políticas.pdf> Acesso em: 10 de jan. de 2023.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na Educação, In Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas, Gráfica Central da Unicamp, 1993a.

VALENTE, J.A. **Computadores e conhecimento: Repensando a educação.** Segunda edição (1998). Campinas, SP: Nied, Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital.** In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (orgs.). *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora.* Santa Maria: Biblos, 2013.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor.** 1997. Disponível em: <http://www.geogebra.im-uff.mat.br/biblioteca/valente.html>. Acesso em dez. de 2024.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. [Brazilian technology policies in education: History and lessons learned]. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas [Education Policy Analysis Archives]*, v. 28, n. 94, 22 jun., 2020.

VIDAL, Eloisa. M. Costa. Anderson. G. **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências [Livro Eletrônico]**. - 1ª Edição, Brasília, [DF]: ANPAE, 2021.

VIEIRA, L.S.; VIDAL, E.M. **Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do ceará**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, out. Dez. 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/cYncg7cCPSdryYqTvcpjRTg/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: fev. de 2024.

YIN, Roberto. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4ª edição. Tradução: Ana Thorel.: São Paulo: Bookman, 2010.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Formador (a),

Você está sendo convidado por Maria das Graças da Silva Nunes, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), para participar de uma pesquisa intitulada "Tecnologias Digitais no Ciclo de Alfabetização: Uma avaliação sobre a Formação de Professores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza". Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Você está sendo solicitado(a) a participar de uma pesquisa que pretende “Avaliar as políticas educacionais de formação docente da rede municipal de Fortaleza”?

2. **O QUE VOCÊ VAI FAZER:** O pesquisador está pedindo sua permissão para entrevistá-lo e analisar sua percepção sobre as formações ofertadas pela SME para o Uso das Tecnologias Digitais no Ciclo de Alfabetização. Se você consentir, será submetido aos seguintes procedimentos, Entrevista aberta e observação de sua prática. Os registros obtidos serão ancorados em um estudo caso.

3. **POTENCIAIS BENEFÍCIOS:** A pesquisa pode fortalecer indiretamente os debates sobre as formações ofertadas pela rede. Se essas formações suprem as necessidades dos docentes do Ciclo de Alfabetização e como elas refletem na prática pedagógica desses docentes.

É importante salientar que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa. Sua participação é voluntária e, desse modo, você poderá desistir a qualquer momento retirando seu consentimento, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou penalidade. A pesquisa é isenta de custos para o participante, mas se você tiver algum gasto em decorrência da participação na pesquisa, será devidamente ressarcido. Nenhuma compensação financeira ou crédito, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação neste estudo.

4. **POTENCIAIS RISCOS:** Este estudo não lhe trará danos físicos ou psicológicos e não apresentará situações invasivas, discriminatórias, pois você participará de momentos informativos e reflexão e dará informações por meio dos procedimentos da pesquisa, com inteira liberdade de não responder questões sobre as quais não deseja emitir opinião. O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, você tem o direito de não revelar ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade (ver item 5 abaixo).

5. **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Se você concordar em participar do estudo, o pesquisador vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação no questionário e observação de sua prática, tomando por base suas explicações e descrições sobre as práticas pedagógicas. Os dados que você oferecer poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos

científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como online. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e/ou códigos. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Assim, todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que é exigido por lei.

6. SEUS DIREITOS: VOCÊ PODE PARTICIPAR, DIZER "NÃO" OU DESISTIR (RETIRAR A AUTORIZAÇÃO) A QUALQUER MOMENTO: A sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Você tem o direito de dizer NÃO. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha por adquirido.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo, na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: "Tecnologias Digitais no Ciclo de Alfabetização: Uma avaliação sobre a Formação de Professores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza". Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2023 ,

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – GUIA DAS ENTREVISTAS APLICADAS AO DOCENTES

### QUESTIONÁRIO (DESTINADO AOS PROFESSORES LOTADOS NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - 1º, 2º E 3º ANOS)

Este questionário tem como objetivo conhecer a formação dos professores lotados no ciclo de alfabetização da rede de ensino de Fortaleza. Para adquirir essas informações, solicito a colaboração dos professores destas turmas.

#### **Bloco I – Identificação e formação do professor**

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Formação:
- 4- Tem pós graduação? ( )sim ( )não
- 5- Se sim, qual?
- 6- Tempo de serviço na educação:
- 7- Etapa do ensino que leciona:

#### **Bloco II – Objeto de estudo**

- 1- Função:
- 2- Qual sua situação trabalhista na escola?  
A( )professor estatutário B( )professor com contrato temporário
- 3- *Você considera importante formações continuadas para os docentes?*
- 4- *Você participou de alguma formação, treinamento, capacitação no ano anterior, voltada para o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) como recurso pedagógico, ofertada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza?*  
A( )sim B( )não
- 5- *Você fez alguma formação para o uso das TDIC em sala de aula?*  
A( )sim B( )não
- 6- *Se sua resposta a pergunta anterior for não, você considera relevante ofertar formação continuada específica para o uso de TDICs como recurso pedagógico?*
- 7- *Se sua resposta à pergunta anterior for sim, como você avalia a formação recebida? Ela atendeu as suas necessidades?*
- 8- *A escola onde você trabalha disponibiliza mídias para o uso em sala de aula?*

- A( )sim, quais? B( )não
- 9- Se a resposta anterior for sim, você as utiliza em sala de aula?  
A( )sim B( )não
- 10- Você recebe orientação na escola de como desenvolver seu trabalho em sala de aula?  
A( )sim B( )não
- 11- Você recebe orientação na escola de como desenvolver seu trabalho em sala de aula utilizando as mídias?  
A( )sim B( )não
- 12- Você conhece e utiliza os documentos norteadores da educação da rede de ensino em sua prática pedagógica?  
A( )sim, quais? DCRC (Documento curricular referencial do Ceará)  
B( )não
- 13- Você tem dia e horário de planejamento definidos?  
A( )sim B( )não
- 14- Caso sua resposta seja não, em que momento planeja suas aulas?
- 15- *Você acredita que as formações ofertadas pela rede de ensino contribuem para o avanço e melhoria da aprendizagem das crianças?*  
A( )sim B( )não
- 16- Caso sua resposta seja sim, como constatou o avanço?
- 17- *Como você avalia as ações formativas ofertada pela rede de ensino? Essas formações atendem as suas necessidades profissionais?*
- 18- Como melhorar a formação continuada ofertada pela rede de ensino de Fortaleza?

## APÊNDICE C – GUIA DA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE EM SALA

Este guia tem como objetivo observar a prática docente com o uso da tecnologia como suporte pedagógico nas salas do ciclo de alfabetização - 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

### Bloco I – Objeto de estudo

- 1- Observar se há limitações de infraestrutura que possam impedir o uso eficaz das TDIC em sala de aula;
- 2- Observar se a aula ministrada está de acordo com o planejamento recebido;
- 3- Observar se os professores estão conseguindo adaptar suas abordagens e estratégias de ensino ao uso das TDIC no processo de alfabetização, de modo a atender às necessidades dos alunos;
- 4- Observar se os professores tem domínio na utilização dos recursos tecnológicos e se está havendo articulação deste com o conteúdo ministrado.
- 5- Observar como se comportam os alunos nas aulas mais expositivas e nas aulas com a utilização de recursos tecnológicos.
- 6- Observar se o professor está incentivando a dinâmica “ação-reflexão-ação”, para que a tecnologia realmente ajude o aluno a desenvolver seu conhecimento, assumindo o papel de protagonista da sua aprendizagem.

---

Pesquisadora responsável pela pesquisa  
Estudante do Mestrado de Políticas Públicas - UFC  
Matrícula: