



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Facultad de Educación

Dpto. de teoría e Historia de la educación

Programa de Doctorado: Perspectivas Histórica, Comparada y Política de la Educación

**POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC NA
ESCOLA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ESPANHA**



TESE DE DOUTORADO

AUTOR: JOSÉ GOMES DA SILVA

Salamanca, novembro, 2015



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC NA ESCOLA:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ESPANHA**

Tese de doutorado apresentada para obter o título de Doutor no Programa de Doutorado:

Perspectivas Histórica, Comparada y Política de la Educación

Autor:

José Gomes da Silva

Diretor da tese:

Dr. José María Hernández Díaz

Universidad de Salamanca

Codiretora da tese:

Dra. Maria Neide Sobral

Universidade Federal de Sergipe – Brasil

Salamanca, novembro, 2015

AGRADECIMENTOS

Ao diretor de tese Dr. José María Hernández Díaz, pelo acolhimento, conhecimentos compartilhados, motivação e orientações que foram fundamentais nos primeiros passos no doutorado em Salamanca e na construção dessa tese.

À codiretora Dra. Maria Neide Sobral, pela dedicação, conhecimentos compartilhados e pela motivação imprescindível para conclusão dessa investigação.

Aos professores do programa de doutorado e um agradecimento especial a Dra Dolores Perez Grande, pela ricas contribuições e acolhimento.

À minha família, em especial a minha mãe que esteve presente, escutando minhas aflições e me apoiando durante todo o processo.

Aos meus amigos e amigas de perto e de longe, que acreditaram nesse trabalho e me animaram durante o percurso acadêmico, em especial a: Adailton, Andrezza, Felipe, Gilvânia, Jéssica, José, Jucilea, Juliane, Marisa, Natalia, Kelly e Sônia.

À Carla Patrícia (*in memoriam*), querida amiga, um agradecimento saudosos pela participação em minha investigação e em minha vida.

Aos doutorandos da minha turma, em especial a Sara Gonzalez e Helena, com quem compartilhei momentos acadêmicos e que me acolheram durante a estadia em Salamanca.

Muito Obrigado!

RESUMO

A presente investigação analisa as políticas educativas voltadas para integração das TDIC na escola de educação básica, no contexto do Brasil e na Espanha, considerando os novos cenários mundiais e as implicações da globalização na sua formulação, através dos órgãos internacionais, e das políticas transnacionais como os marcos criados pela União Europeia e Mercosul em direção a sociedade da informação. Neste sentido, refletimos sobre o significado de política, com foco nas políticas educativas direcionadas para integração das TDIC na escola, atentando para as estratégias no seu processo de integração. Este trabalho tem como objetivo geral realizar um estudo comparado das políticas educativas nacionais para integração das TDIC no Brasil e na Espanha, analisando possíveis convergências e divergências no período compreendido entre os anos finais da década de 1990 e 2010. Portanto, o problema da investigação parte do interesse em saber se apesar das diferenças educacionais entre Brasil e a Espanha, é possível identificar aspectos convergentes em relação as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola de educação básica. A metodologia foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa com estudo comparado de natureza documental com o uso de fontes, tais como: leis, resoluções, regulamentos, decretos, normas, pareceres, informes oficiais e relatórios técnicos. Para a análise de dados optamos pela construção de um mapa conceitual com indicadores, que junto aos fundamentos teóricos nos ajudaram a evidenciar a presença de convergências e divergências entre as políticas educativas para integração das TDIC em ambos países. Desse modo, através dos resultados obtidos confirmamos nossa tese de que apesar das diferenças educacionais entre o Brasil e a Espanha, as políticas educativas para integração das TDIC na escola de educação básica apresentam pontos convergentes. Neste sentido, em linhas gerais, verificamos que estas buscam a qualidade da educação, alinhadas pela lógica do mercado, com elementos constitutivos das recomendações dos organismos internacionais, direcionados para o desenvolvimento tecnológico e crescimento econômico, legitimando assim o discurso hegemônico da globalização.

Palavras Chave: Políticas Educativas. TDIC. Integração. Escola. Estudo Comparado. Brasil. Espanha.

RESUMEN

Esta investigación analiza las políticas educativas dirigidas a la integración de las TDIC en la escuela de la educación básica en el contexto de Brasil y España, teniendo en cuenta los nuevos escenarios mundiales y las implicaciones de la globalización en su formulación, a través de los organismos internacionales y las políticas transnacionales como los marcos creado por Unión Europea y el Mercosur hacia la sociedad de la información. En este sentido, se reflexiona sobre el significado de la política, con énfasis en las políticas educativas dirigidas a la integración de TDIC en la escuela, prestando atención a las estrategias en su proceso de integración. Este trabajo tiene como objetivo principal llevar a cabo un estudio comparativo de las políticas educativas nacionales para la integración de TDIC en Brasil y España, analizando posibles convergencias y divergencias en el período comprendido entre los años finales de la década de 1990 y 2010. Por lo tanto, el problema parte del interés en saber si a pesar de las diferencias educativas entre Brasil y España, es posible identificar aspectos convergentes respecto a las políticas de educación para la integración de TDIC en la escuela de educación básica. La metodología fue desarrollada con base en el enfoque cualitativo con el estudio comparativo de carácter documental, con el uso de fuentes tales como: leyes, resoluciones, reglamentos, ordenanzas, normas, informes, documentos e informes técnicos. Para el análisis de los datos se optó por construir un mapa conceptual con los indicadores, que junto con los fundamentos teóricos nos ayudaron a evidenciar la presencia de convergencias y divergencias entre las políticas de educación para la integración de TDIC en ambos países. De este modo, a través de los resultados obtenidos confirmamos nuestra tesis de que a pesar de las diferencias educativas entre Brasil y España, las políticas educativas para la integración de TDIC en la escuela de educación básica tienen puntos convergentes. En este sentido, en general, verificamos que ellas buscan una educación de calidad, en consonancia con la lógica del mercado, con los elementos constitutivos de las recomendaciones de las organizaciones internacionales, dirigidos por el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico, legitimando así el discurso hegemónico de la globalización.

Palabras clave: Política Educativa. TDIC. Integración. Escuela. Estudio Comparativo. Brasil. España.

LISTA DE SIGLAS

AL - América Latina

ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações

ANEP - Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva

BI - Bacharelado Interdisciplinar

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM -Banco Mundial

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CATSI - Consejo Asesor de las Telecomunicaciones y la sociedad de la información

CCM - Comissão de Comércio do Mercosul

CE - Comunidade Europeia

CITA - Centro Internacional de Tecnologias Avançadas

CMC - Conselho do Mercado Comum

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRUE - Conferência das Universidades Espanholas

CYTED - Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento

DASE - Departamento de Apoio ao Sistema Educacional

DEA - Diploma de Estudos Avançados

DITEC - Departamento de Infraestrutura Tecnológica

DITEC - Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional

DPCAD - Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

DPCEAD - Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância

DPED - Departamento de Políticas em Educação a Distância

DRE - Direções Regionais de Educação de Sergipe

ECES-EUALC - Espaço Comum de Ensino Superior - União Europeia, América Latina e Caraíbas

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System

EDAPECI - Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

EIC -Espaço Ibero-americano do Conhecimento

EM - Erasmus Mundus

ESO – Educación Secundaria Obligatoria

EVM - Escola Virtual do Mercosul

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação e de Valorização da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação

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

GMC - Grupo Mercado Comum

GSAC - Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão

IEA - Programa Internet en el Aula

IEE - Programa Internet en la Escuela

INECSE - Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sector Educativo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INESE - Instituto Nacional de Evaluación del Sector Educativo

INTEF - Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

IPES - Instituições Pública de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGT - Lei Geral das Telecomunicações

LOE - Ley Orgánica de Educación

LOMCE - Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa

MCOM - Ministério das Comunicações

MCT - Ministerio de Ciencia y Tecnología

MEC - Ministério de Educação

MEC - Ministerio de Educación

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MINETUR – Ministério de Indústria, Energia e Turismo

MITC - Ministerio de Industria, Turismo y Comercio

MPOG - Ministério do Planejamento

NTE - Núcleos de Tecnologia Educativa

NTM - Núcleos de tecnologia Educacional Municipal

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PBLE - Programa Banda Larga nas Escolas

PDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programme for International Student Assessment

PME – Pequena e Média Empresa

PP - Partido Popular

PROINFO - O Programa Nacional de Informática na Educação

PRONINFE Programa Nacional de Informática na Educação

PROUCA - Programa Um Computador por Aluno

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSOE - Partido dos Trabalhadores Socialistas

PT - Partido dos Trabalhadores

RECyT - Reunião Especializada em Ciência e Tecnologia do Mercosul

REDTIC - Red de centros Educativos avanzados en el uso de las TIC

REEC - Revista Española de Educación Comparada

RELPE - Rede Latino-americana de Portais Educacionais

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIVED - Projeto Rede Interativa Virtual de Educação

RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SBEC - Sociedade Brasileira de Educação Comparada

SEDIAE - Secretaria de Avaliação e Informação Educacional

SEDISI - Asociación Española de Empresas de Tecnologías de la Información

SEDUC - Coordenação Estadual, através das Secretarias de Educação

SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SEEC - Sociedad Española de Educación Comparada

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEGIB - Secretaria Geral Ibero-Americana

SIBEC - Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada

SGT - Subgrupo de Trabalho

TA - Tratado de Assunção

TCU - Tribunal de conta da União

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TEC - Tarifa Externa Comum

TEIB - Televisão Educativa Ibero-Americana

TIC - tecnologias da informação e da comunicação

UCA - Um Computador por Aluno

UE - União Europeia

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

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

UNIAM - Universidade federal de Integração Amazônica

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-americana

UNILAB - Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UPSAL - Universidad Pontificia de Salamanca

USAL - Universidad de Salamanca

LISTA DE MAPAS CONCEITUAIS

Mapa Conceitual 1: Classificação dos países no cenário da globalização	53
Mapa Conceitual 2: Aplicação das TDIC na Educação	63
Mapa Conceitual 3: Perspectiva da Globalização	65
Mapa Conceitual 4: Políticas Educativas para Integração das TDIC	75
Mapa Conceitual 5: Políticas, Políticas Públicas e Políticas Educativa	77
Mapa Conceitual 6: Indicadores para análise de dados	134
Mapa Conceitual 7: Estrutura da Investigação	138
Mapa Conceitual 8: Elos comparativos entre Brasil e Espanha: linha histórica	149
Mapa Conceitual 9: Regulamentação das Políticas Educativas para integração das TDIC na Espanha	169
Mapa conceitual 10: Organização das políticas educativas para integração das TDIC na Espanha	171
Mapa Conceitual 11: Regulamentação das Políticas Educativas para integração das TDIC no Brasil	200
Mapa conceitual 12: ProInfo e as ações desenvolvidas durante sua vigência	204
Mapa Conceitual 13: Estrutura da Coordenação do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	224
Mapa Conceitual 14: ProInfo Integrado	236
Mapa Conceitual 15: Processo de regulamentação das políticas educativas nacionais para a integração das TDIC	252
Mapa Conceitual 16: Elos comparativos dos cenários nacionais das políticas educativas para integração das TDIC no Espanha e no Brasil	234

Mapa Conceitual 17: Elos comparativos do processo de organização das políticas educativas para integração das TDIC na Espanha e no Brasil	257
Mapa Conceitual 18: Elos Comparativos relacionados aos beneficiários das políticas educativas para integração das TDIC na Espanha e no Brasil	261
Mapa Conceitual 19: Financiamento das políticas educativas integração das TDIC na escola no contexto brasileiro e espanhol	265
Mapa Conceitual 20: Objetivos das Políticas educativas para integração das TDIC: Pontos convergentes e divergentes	271
Mapa Conceitual 21: Elos Comparativos no processo de avaliação das políticas educativas para integração das TDIC na escola no contexto brasileiro	273

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias em direção a sociedade da informação	102
Quadro 2: Resumo histórico do Projeto Mercosul Digital	108
Quadro 3: Competências para um novo perfil de professor	125
Quadro 4: Dados Comparativos entre Brasil e Espanha – aspectos gerais	151
Quadro 5: Linhas de atuação do Programa España.es - 2000-2005	181
Quadro 6: Metas do Proinfo	211
Quadro 7: Capacitação de Professores	223

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Financiamento do Mercosul Digital.....	105
Gráfico 2: Incrementos de recurso Públicos.....	189
Gráfico 3: Orçamento de 2008 para o desenvolvimento da sociedade da informação.	190
Gráfico 4: Internet en el Aula: grau de avanço.....	193
Gráfico 5: Metas do Proinfo: porcentagem	212
Gráfico 6: Aquisição de laboratórios para as escolas urbanas e rurais no Brasil pelo MEC	234
Gráfico 7: Percentual Atendimento PBLE – Urbano / Set. 2009	240

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triângulo responsável pela tomada de decisões na União Europeia	80
Figura 2: Organograma da estrutura organizacional da RECyT	103
Figura 3: População com acesso à rede mundial e a sua penetração por país	158
Figura 4: Organograma da organização do Sistema Educativo Espanhol.....	163
Figura 5: Organograma da organização do Sistema Educativo Brasileiro	166
Figura 6: Investimento para o desenvolvimento do Avanza I.....	192
Figura 7: Organização dos Módulos do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação.....	222
Figura 8: Estrutura Sistêmica de Capacitação do ProInfo Integrado.....	228
Figura 9: Projetor ProInfo	242

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado (Lévy, 1993:17).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1. NOVOS CENÁRIOS MUNDIAIS: DELINEANDO CONCEITOS E O PERCURSO DAS POLÍTICAS TRANSNACIONAIS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC	40
1.1. Perspectiva da Globalização e o papel das TDIC	41
1.2. Delineando Conceitos: Políticas, Políticas Públicas e Políticas educativas	66
1.3. União Europeia e o Mercosul: composição e regulação transnacional dos sistemas educativos.....	78
1.4. Políticas para integração das TDIC na União Europeia e Mercosul: sociedade da informação	92
1.4.1. Marco Europeu para integração das TDIC.....	92
1.4.2. Marco do Mercosul para integração das TDIC	102
1.5. Processo de Bolonha: Marco Transnacional para o desenho das políticas educativas para formação de professores em nível superior e as novas competências para integração das TDIC	110
1.5.1. Processo de Bolonha	111
1.5.2. Novas competências para a integração das TDIC	122
CAPÍTULO 2. TRILHOS E CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	130
2.1. Percurso Metodológico	130
2.2. A Educação Comparada: conceitos e evolução	139
CAPÍTULO 3. CONTEXTO E ESPECIFICIDADES DOS PAÍSES SELECIONADOS	145

3.1. Espanha e Brasil: breve histórico.....	145
3.2. Geografia do acesso à rede mundial de internet: dados comparativos entre Espanha e Brasil.....	156
3.3. Regulamentação organizacional do Sistema Educativo Espanhol	161
3.4. Regulamentação organizacional do Sistema Educativo Brasileiro.....	164
CAPÍTULO 4. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC NA ESCOLA NO CENÁRIO ESPANHOL E BRASILEIRO	167
4.1. As Políticas Educativas para integração das TDIC na Espanha	168
4.2. As Políticas Educativas para integração das TDIC no Brasil	199
CAPÍTULO 5. ANÁLISE COMPARADA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC NA ESCOLA NO CENÁRIO BRASILEIRO E ESPANHOL	245
5.1. Contexto Internacional e Nacional	246
5.2. Organização	256
5.3. Beneficiários	260
5.4. Financiamento.....	265
5.5. Objetivos.....	267
5.6. Avaliação	275
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	278
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291

INTRODUÇÃO

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos (Freire, 2000b:54).

Na contemporaneidade, as mudanças experimentadas pela sociedade são rápidas e vertiginosas e as tecnologias, sobretudo, as digitais possuem um papel importante nesse processo. Essas tecnologias estão presentes em todos os setores da denominada sociedade da informação, instalada no mundo contemporâneo. Em Castells (2007), temos a sua caracterização:

Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información (Castells, 2002:7).

Nessa perspectiva, observamos que a sociedade contemporânea tem se voltado para a informação e o conhecimento como eixos fundamentais de sua constituição, seja na sua forma de produção ou na forma de comunicação entre os humanos, intermediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), fruto da revolução tecnológica que influencia a todos os setores da vida política, econômica e social.

Nesta direção, Santaella (2004) aponta que esse processo vem ocorrendo desde meados dos anos 1990, quando os cenários mediáticos pós-modernos começaram a conviver com a revolução tecnológica que é cada vez mais onipresente. De acordo com a autora, essa revolução vem sendo chamada na contemporaneidade de revolução digital e traz a

possibilidade aberta pelo computador de converter toda informação – texto, som, imagem, vídeo – em uma mesma linguagem universal.

Os avanços tecnológicos seguem em ritmos outrora impensáveis e afetam inclusive as próprias tecnologias através do processo de inovação a que são submetidas, quando são atualizadas indefinidamente, com mudanças no formato de armazenamento de informações e também no seu processamento. Por outro lado, esse processo tecnológico tem avançado na sociedade de forma não linear e muito menos democrático ou inclusivo.

Um exemplo prático do avanço tecnológico é a TV com sinal digital que tem aposentado a TV analógica. Assim, os novos formatos de armazenamento, tais como: CD, Tecnologia Universal Serial Bus (USB), cartões de memória Secure Digital Card (SD), câmeras fotográficas digitais e entre outros, deixam para trás suas versões analógicas, as quais seguem em uso apenas em algumas áreas profissionais específicas (fotografia, cinema), porém, não se estendem ao uso cotidiano da população.

Mas, agora, a mídia deve lidar com a convergência de muitas tecnologias novas, que estão chegando rapidamente e com uma urgência que permite pouco tempo para se avaliar a maneira como elas podem melhor se adaptar a um padrão já complexo de mídia (Dizard, 2000:265).

Com isso, surge um termo diferente para indicar a nomenclatura dessas tecnologias, que tem sido referenciada pela maioria dos autores como tecnologias da informação e comunicação (TIC) e, mais recentemente de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), diferenciam da primeira terminologia, especialmente pela mutação do analógico para o digital.

A codificação digital relega a um segundo plano o tema do material. Ou melhor, os problemas de composição, de organização, de apresentação e de dispositivos de acesso tendem a libertar-se de suas aderências singulares aos antigos substratos (Lévy, 1993:102).

As TDIC também se apresentam como tecnologias mais flexíveis e intuitivas, que nos permitem uma melhor usabilidade como usuários. Um exemplo são as câmeras fotográficas digitais, que diferentes das analógicas possibilitam manipular as fotos, escolher as que nos parece mais adequadas esteticamente, excluir e retornar a capturar uma imagem que consiga convencer os nossos sentidos e sentimentos estéticos, relacionados a nossa concepção sobre a fotografia. Diante do exposto, considerando o processo de mudança das tecnologias do analógico para o digital e suas implicações na sociedade, optamos nessa investigação pelo uso do termo TDIC frente as suas especificidades.

Assim, a partir das mudanças ocorridas na sociedade, que envolve um processo de globalização hegemônica e o feroz desenvolvimento tecnológico, caberá à escola, como instituição social, tentar responder as demandas geradas por esses novos cenários, voltando-se para a construção de um mundo diferente, com um novo tipo de regulação, diferente da hegemônica, com vista ao desenvolvimento de um mundo em harmonia e em coerência com todos os elementos que o constituí.

Portanto, à escola no cumprimento de seu papel de agente formador, deverá de forma contextualizada e coerente atuar com percepção e sensibilidade para as necessidades contemporâneas e para a construção de um saber crítico relacionado ao uso das TDIC no espaço escolar, no sentido de colaborar para a formação de cidadãos críticos, autônomos e que coletivamente buscam a melhoria do contexto em que vivem.

Neste sentido, Coll, Mauri e Onrubia (2010:75) afirmam que “a simples incorporação ou o uso em si das TIC não geram, inexoravelmente, processos de inovação e melhoria do ensino e da aprendizagem; na verdade, são determinados usos específicos das TIC que parecem ter a capacidade de desencadear esses processos”.

Concordando com os autores, Moran (1995:5) assinala que as TDIC “não mudam necessariamente a relação pedagógica”, podendo reforçar uma visão progressista, mas também, “reforçar uma visão conservadora, individualista”, dependendo assim, da atitude do professor e da relação pedagógica estabelecida.

Portanto, para gerar processos de inovação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem a escola deverá valorizar o uso pedagógico das TDIC sobre o técnico, promovendo mudanças nas posturas didáticas, criando novas formas de comunicação e interação, com uma visão que vá além da construção e desenvolvimento de uma sociedade tecnológica, mas sim, a construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva, no qual suas próprias estruturas e conjunturas conduzam a emancipação individual e coletiva defendida por Ianni (1996). Nesse processo, à escola deverá evitar o modismo social tecnológico, ou seja, o uso das TDIC através de um consumismo motivado pelos interesses de mercado, que a ver como uma cliente em potencial.

Moran (1995:25) tratando sobre a temática, aponta para o que ele chama de reencantamento do mundo pelas tecnologias, o qual ocorre através de “uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual” graças as possibilidades abertas pelas TDIC. Nesse sentido, o autor salienta que esse reencantamento não reside principalmente nas tecnologias, as quais são “cada vez mais poderosas, mas em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos

pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso”.

Nessa perspectiva, Hernández díaz (2014a:10), assinala que a construção de um mundo diferente somente será possível “a través de la educación, pero de tipo crítico y no conformista con el modelo de consumismo imperante”. O autor aponta para o consumo inadequado na sociedade, sinalizando para a necessidade de um mundo ecologicamente sustentável, com um consumo responsável.

Logo, considerando o papel a ser desenvolvido pela escola, compreendemos que ela necessitará da consolidação de políticas educativas que busquem a integração das TDIC ao trabalho pedagógico através de programas e práticas concretas com o uso de estratégias que permitam uma integração além do suprimento de ferramentas tecnológicas no sentido de consumir tecnologias, mas sim, possibilitando uma reflexão sobre a ação e a inovação pedagógica no ambiente escolar.

Para Moran (1995:28) “é maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio”. Por outro lado, o autor destaca que “muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias”. Para ele o reencantamento, ou seja, as possibilidades de inovação pedagógica através das TDIC em grande parte depende do uso que fazemos destas.

Nesta direção, as políticas educativas, voltadas para esta integração podem favorecer a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, através da inovação pedagógica, em sintonia

com as necessidades e interesses dos estudantes, tornando o processo mais significativo e, por conseguinte, contribuindo para a construção de um mundo mais coeso socialmente.

Na aprendizagem significativa o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz entra em cena o componente idiossincrático da significação. Aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa (Moreira, 2005:6)

Belloni (2005), aponta para a importância do papel do Estado no desenvolvimento das políticas educativas para a integração das TDIC, com o propósito de democratizar o seu acesso, assim como, para a necessidade de se construir conhecimentos que apoiem o processo de integração:

São imensos os desafios que estas constatações colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implementação das políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos. (Belloni, 2005:8)

Nesse contexto, os países que buscam a melhoria contínua dos seus sistemas educativos têm investido no desenvolvimento de políticas educativas para integração das TDIC. Com isso, percebemos que há o pensamento convergente de que a educação é um elemento imprescindível para o sucesso econômico, melhoraria da produtividade, melhoria da empregabilidade e estímulo para a competitividade em nível internacional, a partir da lógica da racionalidade econômica mundial.

Portanto, compreendemos que investir na educação, significa, sobretudo, investir na formação dos professores, que são os responsáveis por executar na sala de aula todas as propostas desenhadas desde as políticas educativas, programas e projetos pedagógicos, dando vida ao currículo na escola, viabilizando o processo de integração das TDIC. Com isso, a escola torna-se o espaço *in loco*, onde se deve buscar a utilidade pedagógica das tecnologias contemporâneas, as TDIC, para tentar assim desenvolver uma *práxis* pedagógica contextualizada, crítica e voltada para a sociedade que a cerca.

A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (Sánchez Vázquez, 1977:241).

E é na condição de professor que atua no contexto escolar da educação básica e de nossa experiência com as TDIC, que parte nosso interesse para a escolha da temática, atentando para a sua relevância e para a necessidade do desenvolvimento de políticas educativas estratégicas e coerentes para o pleno processo de integração das TDIC na escola.

Nesse sentido, em busca da melhoria de minha *práxis* pedagógica através de novas perspectivas, atravessamos o Atlântico para vivenciar um processo de formação e intercâmbio cultural, estando também inseridos momentos de solidão, desafios e superação. Assim, por meio de uma bolsa de estudo, ingressamos na Universidad Pontificia de Salamanca (UPSAL) para estudar a língua espanhola e depois de um ano estudando o idioma, decidimos preitear uma vaga na Universidad de Salamanca (USAL), no programa de doutorado: Perspectiva Histórica, Comparada y Política de la Educación, em 2007, vindo a conseguir a aprovação.

Durante o doutorado sentimos o desejo acadêmico de estudar a respeito das tecnologias na educação, foi quando descobrimos o mestrado universitário na área (TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas) também na USAL e decidimos seguir com os dois cursos, fazendo uma interligação através do objeto de investigação do doutorado e do mestrado, envolvendo as TDIC em ambos.

Antes de iniciar o mestrado, ponderamos a respeito desse novo percurso acadêmico, pois possuíamos limitações referentes ao uso das TDIC, devido a não ter durante o nosso percurso acadêmico no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), disciplinas voltadas especificamente para o estudo das TDIC na educação.

Dessa forma, mesmo com nossos entraves, avaliávamos como pedagogo a importância das TDIC, considerando o seu poder de encantamento e também potencial para as práticas educativas. Com elas “é possível criar usos múltiplos e diferenciados” e “nisso está o seu encantamento, o seu poder de sedução” (Moran, 1995:25). Sendo assim, decidimos lançarmos na aventura e no desafio de aprender para ensinar e de experimentar novas possibilidades pedagógicas com as TDIC.

Durante as aulas do mestrado e o estágio curricular de práticas externas no Centro Internacional de Tecnologias Avançadas (CITA), na cidade de Peñaranda de Bracamonte, fomos aprendendo novas linguagens e tornando-nos especialistas na área de análise e design de recursos e práticas formativas com o uso das TDIC. Nesta oportunidade, conhecemos novas tecnologias e aprendemos a usá-las de forma técnica e pedagógica, a saber: lousa digital interativa, tecnologia 3D, hardware e software para práticas educativas inclusivas com pessoas com diferentes deficiências, entre outras.

Esse período em terras espanholas contribuiu de forma intensa para minha formação acadêmica, profissional e humana, por meio dos conhecimentos acadêmicos adquiridos e das relações com os colegas e amigos espanhóis e estrangeiros que ouviam nossos anseios e apoiavam nossos sonhos e projetos. Assim, nessa mistura de nacionalidades e suas riquíssimas contribuições, viajamos e ampliamos nosso olhar para muito além das fronteiras do Brasil e da Espanha.

Esse encontro de diferentes nacionalidades em Salamanca é possibilitado pela projeção internacional da cidade no âmbito acadêmico e cultural, com o desenvolvimento de uma política de internacionalização de suas universidades e de incentivo ao turismo cultural, sendo nomeada em 1988 como patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, em 2002, como capital Europeia da Cultura.

Nesse contexto, ao final dos estudos, os estrangeiros retornavam aos seus países e logo chegou nossa vez de retornar ao Brasil. Em 2009, defendemos os dois trabalhos investigativos propostos pelo doutorado (período investigativo), como requisito para obtenção do Diploma de Estudos Avançados (DEA), o qual nos habilitou para avançar na construção da tese, assim como, defendemos também o trabalho investigativo como requisito para conclusão do mestrado. Naquele momento, decidimos escrever a tese no Brasil, sobre um problema concreto do nosso país, levando assim as contribuições e indagações acadêmicas levantadas durante a permanência na Espanha.

Ao retornar ao Brasil, no segundo semestre de 2009, deparamo-nos com mais um desafio, o processo de revalidação do diploma de mestrado e toda a burocracia em seu entorno. Em nosso país a revalidação de diplomas estrangeiros está regida pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que regulamenta todo o processo através do artigo 48º e seus incisos. Destacamos a seguir os incisos 2º e 3º que legisla sobre os pontos específicos que tratamos aqui:

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Para seguir com a tese necessitávamos também de recursos financeiros e para isso a revalidação do diploma tornava-se imperativo para abrir mais possibilidades de trabalho. Nesse cenário, nos deparamos com a contradição representada pelo fato que o Brasil necessitava de profissionais com nossa formação, inclusive para trabalhar na área de integração das TDIC nas escolas, porém, a sua legislação educativa não permitia a revalidação de nosso diploma e, conseqüentemente sua legitimação em território nacional, pois o mestrado naquele momento era algo novo no país.

Com isso, ao tentarmos a revalidação recebemos dois pareceres negativos de duas universidades públicas, que indicavam que devíamos buscar um mestrado profissional na área pretendida. Todo o processo burocrático resultou em desânimo e desgaste com a falta de coerência do sistema de revalidação instaurado no Brasil.

Por esse prisma, percebemos que o nosso país ainda não possuía uma política de internacionalização consistente na área da educação, não existindo assim, políticas de

revalidação automática de diplomas estrangeiros com nenhum país, nem mesmo dentro do bloco regional do qual faz parte, o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Demonstrando este fato a necessidade de avanço e desenvolvimento de políticas transnacionais que permitam uma maior integração regional, sendo a educação considerada uma peça imprescindível para tal integração.

Entretanto, o Brasil tem buscado esse processo de internacionalização, com o desenvolvimento de políticas educativas envolvendo a graduação e pós-graduação, tendência essa decorrente da Declaração de Bolonha (1999), que referêcia a educação superior no território Europeu, com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e também em terras além das fronteiras, com a criação e fomentação do Espaço Comum de Ensino Superior - União Europeia, América Latina e Caraíbas (ECES-EUALC).

Um exemplo dessas políticas no Brasil é o Programa Ciência sem Fronteiras ¹que através de intercambio e mobilidade internacional, envia estudantes para várias partes do mundo, inclusive para a Universidad de Salamanca, para estudar desde graduação a pós-graduação, priorizando cursos ou áreas que não existam no Brasil. Cabe ao Programa promover a expansão e internacionalização da ciência, tecnologia, inovação e a competitividade brasileira.

Nesse cenário, há a perspectiva da internacionalização, com a tramitação na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei do Senado Federal nº 399², de 2011, de autoria do Senador Roberto Requião, que visa alterar o art. 48º da LDBEN, dispondo sobre a revalidação e o

¹Informações consultas na página web do Programa Ciências sem Fronteiras: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

² Informações consultadas na página web: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/01/18/reconhecimento-dediplomas-do-exterior-pode-tornar-se-mais-agil>.

reconhecimento de diplomas de graduação, mestrado e doutorado expedidos por instituições de ensino superior estrangeiras.

Consciente do transtorno gerado pela burocracia, o Projeto de Lei do Senado Federal busca oferecer coerência ao processo de revalidação de diplomas no Brasil, numa perspectiva de internacionalização, ajustando e retificando a legislação educativa atual para a devida convergência com as questões educacionais da contemporaneidade vivenciadas pelo país.

Nessa sequência, enfrentamos todo o processo burocrático da revalidação e suas contradições e esperamos que iniciasse e formasse turma na área do nosso mestrado em universidades públicas brasileiras, autorizadas para revalidações, para assim conseguir revalidar o diploma, o que só veio ao ocorrer em dezembro de 2014 com o parecer favorável da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Observando o espaço de tempo existente entre nosso retorno ao Brasil em 2009 e da revalidação do mestrado em dezembro de 2014, torna-se evidente que não poderíamos ter esperado a revalidação para retornarmos ao mercado de trabalho. Já em 2009, começamos a trabalhar como coordenador pedagógico da educação básica na rede privada de ensino, na cidade de Paulo Afonso, no Estado da Bahia, onde possuíamos residência, com o respaldo legal do nosso diploma de licenciatura em Pedagogia.

Em 2010, com aprovação em um processo seletivo para professor, mudamos para a cidade de Aracaju, no Estado de Sergipe, onde atuamos no setor privado na área da docência, como também, na área técnica-pedagógica, tendo a oportunidade de trabalhar com formação continuada dos professores na área das TDIC. Residindo em Aracaju, prestamos concurso

público para professor da educação básica da rede pública de ensino do Estado de Sergipe, conseguindo a aprovação.

Atualmente, fazemos parte do quadro dessa rede de ensino como professor da educação básica e atuamos também como técnico-pedagógico junto ao Departamento de Apoio ao Sistema Educacional (DASE) e realizamos junto aos Núcleos de Tecnologia Educativa (NTE) das DRE (Direções Regionais de Educação de Sergipe) da Secretária de Educação de Sergipe, formações na área das TDIC, com os técnicos pedagógicos responsáveis pela formação dos professores e também com os professores em formação. O trabalho desenvolvido em parceria com a Secretária de Educação de Sergipe e os NTE nasceu de nosso interesse, necessidade do público alvo e de minha experiência adquirida no percurso acadêmico na Espanha, coincidindo com o convite feito pelo NTE.

As experiências na rede privada de ensino e na rede pública de ensino, como professor e técnico pedagógico fizeram reviver nossa necessidade de reaproximação com a academia, no sentido de manter atualizada a nossa formação e está integrado a comunidade acadêmica no Brasil. Por isso, decidimos ingressar na pós-graduação na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no curso de mestrado em Ensino de ciências e Matemática.

Durante o período que cursamos o mestrado na UFS, tivemos o contato com o grupo de pesquisa: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDAPECI), através do convite da professora Maria Neide Sobral, a qual conhecemos durante um curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental, realizado também na UFS. Através desse convite, tivemos uma aproximação com o grupo de pesquisa e hoje somos um dos membros dessa equipe.

Essa aproximação com o meio acadêmico nos motivou a retomar a investigação do programa do doutorado da USAL, no qual convidamos a professora Maria Neide Sobral para codireção da tese desde o Brasil, junto ao professor José María Hernández Díaz, diretor da tese. Neste sentido, viabilizamos os trâmites legais para essa parceria e formalizamos o processo de codireção junto a Universidad de Salamanca, na Espanha, através de solicitação direcionada ao programa de doutorado.

Assim, nossa investigação deu prosseguimento com algumas alterações causadas pelas experiências e conhecimentos adquiridos durante o nosso percurso aqui delineando. A motivação pela temática nasce dessas experiências com as TDIC no percurso acadêmico e profissional e na percepção da importância de conhecermos e analisarmos outras políticas educativas que preconizam a integração das TDIC, com base nas experiências já realizadas em outros sistemas educativos. Portanto, nosso objeto de estudo são as políticas educativas nacionais para a integração das TDIC na escola de educação básica, no contexto brasileiro e espanhol.

Com isso, a seleção dos países, Brasil e Espanha, encontra-se dentro de alguns critérios motivacionais. Sendo o primeiro critério relacionado a metodológica, pois, a comparação nos permitiu conhecer o objeto de estudo desde a perspectiva internacional, possibilitando uma visão abrangente, que evita segundo Badie, Hermet (1993:37) a “permanência da visão etnocêntrica ou, de forma inversa, a visão universalista, com a qual é difícil construir políticas apropriadas para as nações”

O segundo critério se relaciona com o anterior, relacionado as diferenças existentes entre os países. A Espanha, como parte da União Europeia, desenvolve suas políticas

educativas dentro do marco referencial do bloco, recebendo benefícios e apoio através das considerações legais e acordos estabelecidos. Assim, as políticas educativas para integração das TDIC na escola no contexto espanhol estão desenhadas dentro do Marco Europeu, visando a introdução do bloco na sociedade da informação, possuindo assim o respaldo e suporte da União Europeia para o desenvolvimento de suas políticas.

O Brasil, por sua vez, busca desenvolver suas políticas educativas para integração das TDIC com base na perspectiva internacional, porém não há uma regulação específica do Mercosul relacionada a integração das TDIC na escola. O bloco trata sobre a integração a sociedade da informação, porém não versa sobre as especificidades da educação.

Apesar das diferenças entre Brasil e Espanha, Santos (2005) em sua classificação sobre os países (centrais, semiperiféricos e periféricos), afirma que ambos, estariam situados no grupo de países semiperiféricos, encontrando-se assim numa zona de desenvolvimento intermediária, com fragilidades em relação a globalização, mas também a capacidade de conseguir alcançar as suas vantagens. Os dois países também fazem parte como Estados-membros de órgãos internacionais voltadas para a educação e tecnologia no cenário Ibero-americano, tais como: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB).

O último critério para seleção dos países é de ordem pessoal, a partir de um sentimento que ultrapassa a ideia de pertecermos somente a uma localidade, mas sim, o de uma “identidade e consciência terrana” (Morin, 2011:66), que nos leva a sentir a responsabilidade e ao mesmo tempo o prazer em contribuir com o conhecimento na área acadêmica para ambos os países: Brasil e Espanha, os quais convergiram para nossa

formação humana e acadêmica. Deste modo, procuramos olhar as políticas educativas para a integração das TDIC desde prismas diferentes, considerando e respeitando a diversidade dos dois países e tentando construir um trabalho menos “determinista e simplista das diferenças” (Bittencourt 2011:27).

Nessa perspectiva, optamos pela realização de um estudo comparado entre as políticas educativas voltadas para integração das TDIC na escola de educação básica dos países: Brasil e Espanha, buscando esclarecer o seguinte problema de investigação: *Apesar das diferenças educacionais entre Brasil e a Espanha, é possível identificar aspectos convergentes em relação as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola?*

Desse modo, o objetivo geral dessa tese é realizar um estudo comparado das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola, no Brasil e na Espanha, analisando possíveis convergências e divergências entre ambos, com os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o cenário internacional (União Europeia e Mercosul) e nacional das políticas educativas voltadas para a integração das TDIC na escola de educação básica;
- Conhecer as políticas educativas transnacionais para integração das TDIC em direção a sociedade da informação;
- Verificar ações governamentais a nível internacional (União Europeia e Mercosul) e nacional que agem diretamente na formulação das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola de educação básica.

Portanto, buscamos conhecer e analisar as políticas educativas para integração das TDIC desenvolvidas no contexto brasileiro e espanhol, perpassando pelas políticas educativas transnacional desenvolvidas na União Europeia e no Mercosul em direção a sociedade da informação, como marco referencial para construção das políticas educativas a nível nacional.

Diante do exposto, considerando as políticas educativas nacionais para integração das TDIC e o marco internacional de referência para constituição dessas políticas no território nacional, apresentamos como tese desta investigação a seguinte proposição: *Apesar das diferenças educacionais entre Brasil e a Espanha há fortes indicadores que apontam para a convergência das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola.*

Em coerência com o caráter da investigação, a metodologia adotada é predominantemente qualitativa, através do estudo comparado de natureza documental, com o uso de fontes, tais como: leis, resoluções, regulamentos, decretos, normas, pareceres, informes oficiais e relatórios técnicos. No desenvolvimento da metodologia, optamos pela utilização de mapas conceituais, como estratégia metodológica na elaboração e organização dos conceitos apresentados, na organização de esquemas como propostas para a investigação, na organização dos coletados na pesquisa documental e na análise comparativa desses dados.

A coleta de documentos foi realizada de acordo com o objeto de estudo, com o recorte temporal compreendido entre os anos finais da década de 1990, coincidindo com a criação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) no Brasil em de 1997 e com o Plano de Ação Info XXI, na Espanha no ano de 2000, até 2010, ano de lançamento das novas políticas educativas transnacionais para integração das TDIC, que nortearão as políticas

educativas nacionais durante as próximas décadas, representadas pela Estratégia Europa 2020 e o Projeto Metas Educativas 2021 da Organização do Estados Ibero-americanos (OEI). O recorte temporal, representa um período de grandes mudanças no cenário mundial e a formulação de políticas educativas transnacionais e nacionais na área das TDIC, coincidindo também com a entrada no século XXI.

Anteriormente, havíamos decidido iniciar a investigação a partir do início da década de 1990, período de início do uso do computador na escola e conseqüentemente do surgimento de políticas educativas para a sua integração. Entretanto, ao iniciarmos a investigação sobre as políticas educativas de integração das TDIC na Espanha, detectamos, através de Area, Cano, Pérez, Pons, Labra, Chacón, Mesa, Alonso, Berrocoso e Gorospe (2014) que durante a década de 1990 essas políticas foram descentralizadas do Estado e passaram para as comunidades autônomas. Portanto, não existia um plano ou projeto consensual para todo o território espanhol, inviabilizando assim a comparação, já que nos propomos a comparar as políticas educativas para integração das TDIC a nível nacional.

Nessa direção, com a metodologia elegida, buscamos através do prisma da educação comparada, gerar conhecimentos sobre a temática numa perspectiva internacional, a partir dos resultados obtidos sobre a realidade das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola de educação básica no Brasil e na Espanha. Com isso, os resultados obtidos nos permitiram evidenciar as convergências e também as divergências dessas políticas nos dois cenários educativos.

A inovação e originalidade desse trabalho consiste na especificidade da temática trabalhada e na sua singularidade, percebida através do levantamento bibliográfico.

Entendemos que diante da sociedade da informação, sociedade instalada e em pleno vapor, necessitamos de estudos que nos ofereçam parâmetros e indicadores que orientem e analisem a integração das TDIC através das políticas educativas. Isto é condição elementar para inserção da escola na sociedade da informação e para o desenvolvimento de sua ação sobre a mesma.

Logo, os resultados dessa investigação podem despertar inquietações que promovam a realização de outras pesquisas dessa natureza, contribuindo assim para o avanço do conhecimento nessa área e, por conseguinte, na melhoria do processo de integração das TDIC na escola na perspectiva internacional.

Para a realização dessa investigação optamos em organizar a tese em cinco capítulos, além da introdução que nos permite emergir na essência do trabalho através da apresentação da temática e do percurso trilhado, com o desenvolvimento das primeiras discussões teóricas em torno ao objeto de estudo.

No primeiro capítulo, sistematizamos os fundamentos teóricos que subsidiam a investigação, apresentando os principais conceitos da tese. Inicialmente, tratamos sobre os novos cenários mundiais e as implicações da globalização na formulação das políticas educativas, através dos órgãos internacionais e o papel da tecnologia em sua expansão. Em seguida, refletimos sobre o significado de políticas, políticas públicas e políticas educativas, com foco naquelas direcionadas para integração das TDIC na escola, atentando para as estratégias no seu processo de integração. Depois, discorreremos sobre a composição dos blocos da União Europeia e Mercosul e a transnacionalização dos sistemas educativos, assim como, sobre seus marcos legais em direção a sociedade da informação. Por último versamos

sobre o Processo de Bolonha, como política transnacional para formação de professor em nível superior.

No segundo capítulo, apresentamos em primeiro momento o percurso metodológico da investigação, definindo e refletindo sobre o referencial metodológico com base na abordagem qualitativa, com estudo comparado de natureza documental, assim como, discutimos sobre os conceitos da educação comparada e sua evolução na perspectiva internacional e no contexto do Brasil e da Espanha.

O terceiro capítulo, apresenta o contexto dos dois países da investigação, visando oferecer em um primeiro momento dados mais gerais sobre aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, cooperação Internacional e geográficos relacionados ao acesso à rede mundial de internet para, em seguida, tratamos sobre a regulamentação organizacional dos sistemas educativos dos respectivos países. Para tanto, procuramos compreender melhor a sua estrutura e funcionamento, localizando de forma mais clara o objeto de estudo, que tem a escola de educação básica como *lócus*.

No quarto capítulo, versamos sobre as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola, no cenário espanhol e brasileiro com base no recorte temporal, recorrendo as diferentes fontes que regularizam e trazem os discursos legais. Buscando, assim, construir o percurso sócio histórico das políticas educativas e dos programas que nascem dessas políticas para integração das TDIC no contexto escolar.

No quinto capítulo, analisamos comparativamente as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola no cenário brasileiro e espanhol, através dos indicadores definidos na metodologia e com base nos fundamentos teóricos.

Por fim, apresentamos as considerações finais que buscam saber se os dados analisados e sistematizados responderam ao problema proposta na investigação. Neste sentido, foram resgatadas as observações teóricas, assim como, as sínteses dos capítulos. Em seguida, elaboramos articulações e a discussão final da investigação com base na tese defendida.

CAPÍTULO 1. NOVOS CENÁRIOS MUNDIAIS: DELINEANDO CONCEITOS E O PERCURSO DAS POLÍTICAS TRANSNACIONAIS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC

São múltiplas as possibilidades abertas ao imaginário científico, filosófico e artístico, quando se descortinam os horizontes da globalização do mundo, envolvendo coisas, gentes e ideias, interrogações e respostas, explicações e intuições, interpretações e previsões, nostalgia e utopias (Ianni, 1996:15).

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos trabalhados na tese, aprofundando-os. Esses nos auxiliaram a entender melhor a temática e a estabelecer o tipo de aproximação necessária com o objeto de estudo. Inicialmente, tratamos sobre a origem da globalização e o papel das TDIC na expansão da globalização, perpassando pela revolução digital. Destacamos as implicações das TDIC em diferentes frentes, como o corpo, a quebra de fronteiras e na ideia de pertencimento.

Em seguida, discutimos sobre a influência da globalização na cultura e na formulação das políticas educativas e, por conseguinte, na educação através dos órgãos internacionais. Refletimos também sobre o significado de políticas, políticas públicas e políticas educativas, com foco naquelas direcionadas para integração das TDIC na escola, atentando para as estratégias no seu processo de integração.

Tratamos também sobre a composição dos blocos da União Europeia e Mercosul e a transnacionalização dos sistemas educativos, assim como, sobre os seus marcos legais em direção a sociedade da informação. Ao final, versamos sobre o Processo de Bolonha, como política transnacional para formação de professor em nível superior e sua importância para a

formatação de novas competências necessárias para ao desenvolvimento de uma prática educativa coerente com a sociedade da informação.

1.1. Perspectiva da Globalização e o papel das TDIC

Tratando sobre a origem da globalização, Canclini (2007) aponta que vários autores a localiza no século XVI e outros em meados do século XX. Neste sentido, considerando a possibilidade de situar a origem da globalização na segunda metade do século XX, o autor sinaliza para a necessidade de compreendermos a diferença entre, esta, a internacionalização e a transnacionalização.

De acordo com Canclini (2007), por um lado, teríamos a internacionalização com início no século XVI, com as grandes navegações transoceânicas realizadas pelos países europeus em direção ao oriente e a América Latina, no sentido da colonização, onde os navios levavam aos países centrais daquela época (Espanha, Portugal, Itália e Inglaterra) objetos e notícias desconhecidas, como narrações, relatos de imigrantes e comerciantes do século XIX e início do século XX. Com isso, tudo foi sendo incorporado, formando o que atualmente é chamado de mercado mundial

Mas a maioria das mensagens e bens consumidos em cada país eram produzidos em seu interior, o tumulto de informações e objetos exteriores que enriquecia a vida cotidiana devia passar por alfândegas, submeter-se a leis e controles que protegiam a produção local (Canclini, 2007:42)

Por outro lado, teríamos a transnacionalização que configura-se como um processo que formou-se “mediante a internacionalização da economia e da cultura, mas que dá alguns passos além a partir da primeira metade do século XX, ao gerar organismos, empresas e

movimentos cuja sede não se encontra exclusiva e nem predominantemente numa nação” (Canclini, 2007:42).

Como exemplo da transnacionalização, são citadas as empresas Phillips, Ford e Peugeot, que envolvem vários países e se movimentam com bastante independência com relação aos países e populações com os quais se vinculam, os filmes norte-americanos de Hollywood que mostraram ao mundo a visão americana das guerras e da vida cotidiana; as telenovelas mexicanas e brasileiras que emocionaram a italianos, chineses e muitos outros com a forma próprias representações sobre a coesão e as rupturas familiares.

Portanto, segundo o autor a globalização foi sendo construída nesse dois processos de internacionalização e transnacionalização, através de uma intensificação das dependências recíprocas entre os países, com o crescimento e a aceleração das redes econômicas e culturais que operam em uma escala mundial e sobre uma base mundial.

Nessa perspectiva, os novos cenários mundiais são marcados pelo processo da globalização que gerou e continua gerando mudanças em todos os setores da sociedade. Para Azevedo (2007:106) a globalização, como novo processo histórico que estamos assistindo e também no qual somos ou deveríamos ser atores, não deve ser vista como um verdadeiro sistema global com um centro organizado, mas sim o contrário, sinalizando para suas características impetuosas e em pleno movimento.

Concordando com Azevedo (2007), Morin (2004) assinala que a globalização pode ser vista como como a emergência caótica e desigual de um embrião de sociedade-mundo, a qual se estabelece através de um sistema de comunicações. Neste sentido o autor afirma que o

planeta se encontra, atualmente, dotado de uma textura de comunicações como nenhuma outra sociedade, outrora, possuiu.

Assim, a ideia de que pertencemos somente a um local, ou seja, uma cidade, estado, país, tem sido na contemporaneidade, sobreposto pela ideia de que pertencemos ao mundo, que estamos conectados e interligados com outros seres humanos espalhados pelo planeta Terra, confirmando assim, a ideia da identidade e consciência terrena defendida por Morin (2011:75), que afirma que a “união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente”.

Essa ideia de aproximação, com a diminuição contínua das distâncias geográficas tem sido possível e ampliada, principalmente, com o desenvolvimento das TDIC. Sendo a internet a principal protagonista desse novo cenário mundial, como “el tejido de nuestras vidas en este momento. No es futuro. Es presente. Internet es un medio para todo, que interactúa con el conjunto de la sociedad” (Castells, 2001:1).

Pero Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos (Castells, 2001:12).

Por esse ângulo, percebemos que as TDIC, fruto da revolução digital, atuam colaborando para o processo de mudanças na forma de organização da sociedade contemporânea e têm um papel importante na expansão da globalização, no qual “sem as

poderosas tecnologias comunicacionais atuais, a globalização não teria sido possível” (Santaella, 2004:70).

Por outro lado, Castells (2000) sinaliza que a revolução digital não determina a mudança histórica contemporânea, porém, reconhece que as TDIC tem uma importância decisiva no processo de mudança histórica contemporânea, considerando-as também como tecnologias poderosas que amplificam e fazem possível processos sociais, econômicos, culturais e políticos que sem elas não seriam possíveis.

Un claro ejemplo de la relación entre proceso social y nueva tecnología es el de la globalización de los mercados financieros; sin la actual tecnología de procesamiento de información sería imposible su mundialización, esa dimensión tan importante de la globalización con la que hoy en día tienen que trabar relación todos los países del mundo. Se trata de una extraordinaria revolución tecnológica cuyos efectos están socialmente abiertos, pero cuya presencia amplifica y profundiza los efectos de las prácticas sociales, de la economía a la política (Castells, 2000:44).

Concordado com o pensamento defendido por Castells (2004), Moran (1995) assinala que diferente do que muitas vezes lemos, as TDIC não vem provocando profundas mudanças na sociedade, mas sim, colaborando nesse sentido.

A máquina a vapor, a eletricidade, o telefone, o carro, o avião, a televisão, o computador, as redes eletrônicas contribuíram para a extraordinária expansão do capitalismo, para o fortalecimento do modelo urbano, para a diminuição das distâncias. Mas, na essência, não são as tecnologias que mudam a sociedade, mas a sua utilização dentro do modo de produção capitalista, que busca o lucro, a expansão, a internacionalização de tudo o que tem valor econômico (Moran 1995:24)

Tratando sobre o papel das TDIC na globalização, Valverde, Garrido e Sosa (2009) sinalizam que estas se converteram no suporte para o desenvolvimento econômico significativo, trazendo consigo uma profunda mudança sociocultural na sociedade. Com isso, essa sociedade, conceituada como sociedade da informação, tem buscado nas TDIC o combustível para a sua existência, expansão e também para a sua livre circulação enquanto ideologia.

Percebemos assim, que as mudanças na contemporaneidade são velozes e aceleradas e com as TDIC é possível o acesso, a conexão instantânea de milhares de pessoas através da Rede World Wide Web, ou simplesmente WWW, seja para o uso pessoal e entretenimento ou mesmo para o desenvolvimento de atividades comerciais e formais. De acordo com Castells (2001), a internet como conhecemos hoje se constituiu em 1994.

[...] esa tecnología es mucho más que una tecnología. Es un medio de comunicación, de interacción y de organización social. Hace poco tiempo, cuando todavía Internet era una novedad, la gente consideraba que, aunque interesante, en el fondo era minoritario, algo para una elite de internautas [...] (Castells, 2001:1).

Portanto, na contemporaneidade podemos observar que a internet ultrapassou a ideia de pertencer ou interessar somente a elite, estando presente em todas as camadas da sociedade, mesmo que em proporções diferentes, conforme veremos no capítulo 3, operando no processo de expansão da globalização, com a circulação de forma mais rápida de elementos que vão desde uma infinidade de produtos materiais comercializados até a livre comercialização de formas de morar, vestir e comporta-se, entre outras ideologias, ou seja, da globalização da cultura.

Portanto, as TDIC têm contribuindo para o aceleração das mudanças que configuram os novos cenários mundiais. Neste sentido, Santaella (2012:30) afirma que “a única certeza para o futuro é que ele será bem diferente do que é hoje e que assim será de maneira muito mais rápida do que nunca”.

Neste contexto, tratando sobre a revolução digital, Santaella (2004), afirma que ela traz um novo fenômeno, no qual estamos imersos, chamado de cultura digital e está associado a novas formas de socialização e cultura na contemporaneidade, as quais nascem da explosão no processo de distribuição e difusão da informação, impulsionadas pela ligação da informática com as telecomunicações, que resultou nas redes de transmissões, acesso e troca de informações, as quais conectam todo o globo. Contribuindo com a discussão em torno a cultura digital, Castells (2009:3) traz seis pontos relacionados a suas características, os quais são importantes para a sua compreensão, a saber:

- *Habilidad para comunicar o mezclar cualquier producto basado en un lenguaje común digital.*
- *Habilidad para comunicar desde lo local hasta lo global en tiempo real y, viceversa, para poder difuminar el proceso de interacción;*
- *Existencia de múltiples modalidades de comunicación;*
- *Interconexión de todas las redes digitalizadas de bases de datos [...];*
- *Capacidad de reconfigurar todas las configuraciones creando un nuevo sentido en las diferentes multicapas de los procesos de comunicación;*
- *Constitución gradual de la mente colectiva por el trabajo en red mediante un conjunto de cerebros sin límite alguno.*

Com base nos seis pontos identificados pelo autor, podemos perceber que a cultura digital possui características que podem potencializar as possibilidades comunicacionais entre os humanos a nível global, viabilizando uma maior interação através das diferentes modalidades de comunicação síncrona e assíncrona, virtual e não virtual, através de uma hipertextualidade que expande o acesso a informação por meio da interconexão de todas as redes de dados digitais espalhados pelo globo terrestre.

Corroborando com a perspectiva da revolução digital apresentada por Castells (2003) e Santaella (2004), Lévy (1998:13) assinala que já existe em andamento novos meios de comunicação que pode superar os atuais, no qual o “ser humano está provavelmente convergindo para a constituição de um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho”.

Concordando com a previsão feita pelo autor, Rosnay (1997) sinaliza para a existência de um impulso para novos formatos de tecnologias através de sistemas híbridos, ou seja, com a junção da informática e da televisão e as telecomunicações, em co-evolução acelerada, no qual estariam os produtos tecnológicos que já utilizamos na atualidade, um exemplo seria o smartphone, porém, seguimos à espera do que o autor denomina de “estação de viagem do futuro nas superauto-estradas eletrônicas do ciberespaço” (Rosnay, 1997:95).

Percebemos que o processo de evolução das TDIC é contínuo e atinge velocidades outrora inimagináveis no desenvolvimento científico da sociedade, através das diferentes engenharias tecnológicas, com destaque para áreas como a farmácia, medicina e biotecnologia.

As possibilidades oferecidas pelo desenvolvimento das biotecnologias são igualmente prodigiosas para o melhor e para o pior. A genética e a manipulação molecular do cérebro humano permitirão normalizações e padronizações jamais alcançadas pelas doutrinações e propagandas sobre a espécie humana. Mas permitirão a eliminação de taras deformadoras, a medicina preditiva, o controle, pela mente, do próprio cérebro (Morin, 2011:74)

Nessa lógica, falar do homem biônico já não é falar de filme de ficção e sim de uma realidade presente na sociedade da informação, onde pessoas comuns convivem com a virtualização de seu corpo através de diferentes técnicas com o uso da tecnologia disponível na sociedade, potencializando suas habilidades humanas, criando condições de prolongamento da vida ou simplesmente provocando modificações no corpo por opções de cunho estético.

A virtualização do corpo incita às viagens e a todas as trocas. Os transplantes criam uma grande circulação de órgãos entre os corpos humano. De um indivíduo a outro, mas também entre os mortos e os vivos. Entre a humanidade, mas igualmente de uma espécie a outra: enxerta-se nas pessoas corações de babuíno, fígado de porco, fazem-nas ingerir hormônios produzidos por bactérias. Os implantes e as próteses confundem a fronteira entre o que é mineral e o que está vivo: óculos, lentes de contato, dentes falsos, silicone, marca-passo, próteses acústicas, implantes auditivos, filtros externos funcionando como rins sádios (Lévy, 1996:30).

Nesse contexto, talvez ainda considerado como algo futurista, mas, que já faz parte da sociedade globalizada e tecnológica, devemos atentar para o papel da tecnologia, observando como ela transforma a sociedade e como circula entre os humanos, fazendo-se cada vez mais essencial para o seu trabalho e sua existência, criando laços híbridos, ou seja, a mistura de carne, sangue e tecnologia através dos processos de virtualização sofridos pelo corpo, gerados principalmente devido ao avanço científico e tecnológico da medicina.

As TDIC operam também no sentido do binômio tempo-espço, transpassando barreiras geográficas e fronteiras quer sejam feitas de pontes sobre rios, muralhas de rochas, ferro ou aço. Contribuindo com a discussão, Lévy (1996) assinala que existe um processo de desterritorialização da sociedade, como consequência da virtualização, possível graças as TDIC.

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades de estar juntos, a constituição do nós: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual. (Lévy, 1996:11).

Assim essas múltiplas possibilidades abertas pelas TDIC aproximam diferentes pessoas em nível local, nacional e global. Nesse contexto, a ideia de pertencimento global vem aumentando, com a descoberta de que a terra se tornou mundo, de que o “globo não é mais apenas uma figura astronômica, e sim, o território, onde todos encontram-se relacionados e atrelados, diferenciados e antagônicos – essa descoberta surpreende, encanta e atemoriza” (Ianni, 1996:13).

Esse novo território constitui-se como um espaço contraditório que ao tempo que une, também traz segregação, onde alguns países terminam por ditar as regras, tirando parte do encantamento no sentido da criação de um novo território para o desenvolvimento humano, enquanto indivíduo e principalmente no fortalecimento do sentimento da coletividade, da solidariedade e da democracia.

Segundo Nussbaum (2010a), a democracia é um projeto educativo que implica em entender e refinar as forças do ser humano que motivam o choque de civilizações, além do

âmbito internacional, mas, buscando esse entendimento desde o âmbito interno de cada sociedade, em relação aqueles que estão preparados para viver com os outros em termos de respeito mútuo e reciprocidade, e em relação aqueles que procuram impor os seus propósitos egoístas e objetivos de dominação.

Para tratar da temática aqui discutida de forma metafórica, com uma reflexão a partir da imaginação recorreremos a Ianni (1996) que oferece um conjunto de metáforas para o entendimento da globalização, no qual a presença das TDIC confirma o seu papel nesse processo de expansão, a saber:

- Aldeia global – relacionada a ideia de comunidade mundial, com suporte nas TDIC e fabulação abertas pela eletrônica. São destacados também outras ideias como: mundo sem fronteira, shopping center global e disneylândia universal;
- Fábrica global – relacionada a transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo além das fronteiras, com a produção ampliada do capital numa escala mundial, articulando capital, energia, força de trabalho, divisão do trabalho. Nesse cenário a publicidade e mídia impressa e eletrônica, indústria cultural estariam misturadas em todos os meios de comunicação e redes de computadores possíveis, dissolvendo as fronteiras e agilizando os mercados, provocando a desterritorialização e a reterritorialização das coisas, gentes e ideias, com o redimensionamento de espaço-tempo;
- Nave espacial – relacionada a ideia de viagem, o conhecido e o incógnito, a aventura e a desventura, onde a magia da nave espacial vem junto com destino desconhecido, oferecendo uma visão pessimista e duvidosa sobre o destino que experimentaríamos no século XXI;

- Nova Babel – relacionada ao caráter de caos e desordem que poderia representar a globalização, com referência a “Torre de Babel”, com o disfarce da harmonia e integração através dos seus defensores.

O autor enfatiza que mesmo diante das diversidades civilizatórias, culturais, religiosas, linguísticas, históricas, filosóficas, científicas, artísticas, foi imposto o inglês como a língua oficial da globalização, como o idioma universal. Esse fato nos indica a face unilateral da globalização hegemônica, assim como a imposição daqueles países que buscam está no controle das ações e movimentos dentro de um mundo que se constrói e se faz cada vez mais conectado e globalizado.

Através das metáforas apresentadas, podemos perceber também o pensamento modernista, do século XX e seu olhar sobre o século XXI, ao tempo que por um lado se tinha a utopia da construção de um mundo mais conectado, mais justo e solidário, se percebia as desvirtudes do movimento da globalização.

A utopia da emancipação individual e coletiva, nacional e mundial, parece estar sendo punida com a globalização tecnocrática, instrumental, mercantil e consumista. A mesma razão que realiza o desencantamento do mundo, de modo a emancipá-lo, aliena mais ou menos inexoravelmente todo o mundo (Ianni, 1996:22).

As metáforas apresentadas conversam entre si, dialogando e revelando os significados mais profundos e densos da globalização. Para o autor uma metáfora ao tempo que desafia também enriquece a outra, trazendo novos significados e dando fisionomia a globalização.

Neste cenário, Santos (2005) afirma que as interações políticas, econômicas e culturais se intensificaram nas últimas décadas e nos oferece uma caracterização sobre o que seria a globalização, localizando a importância das TDIC no processo.

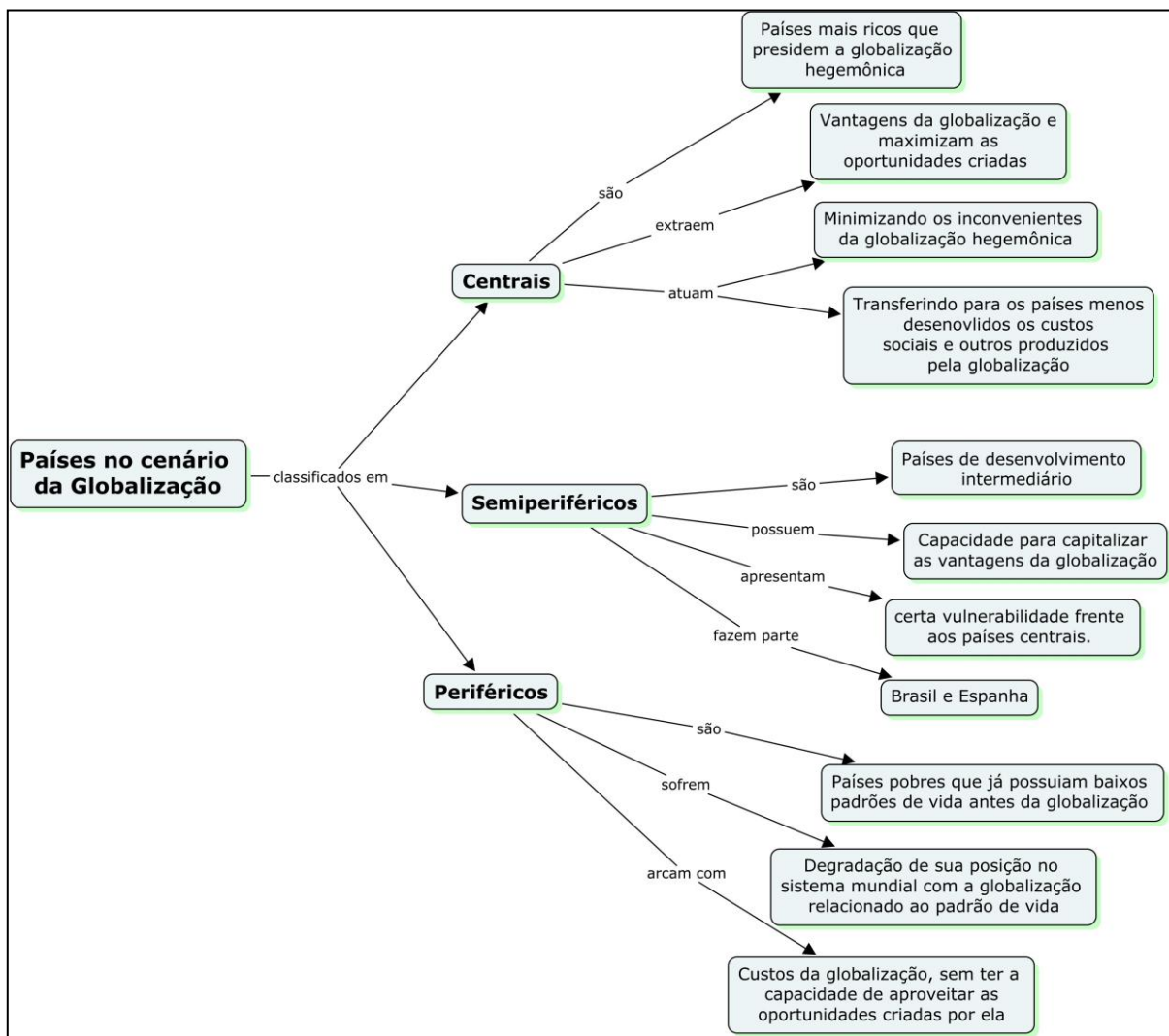
Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado Nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado (Santos, 2005:11).

Castells (2000) e Santos (2005) alertam para as consequências da globalização no aumento das desigualdades e conseqüentemente na exclusão social. Nesse sentido, Santos (2005) acrescenta que diferente da conotação do termo globalização, estamos diante de mudanças contraditórias, variáveis na intensidade e na direção, apontando assim para a classificação existente entre os países no cenário mundial.

Por um lado, estariam os países centrais – que seriam os países mais ricos que presidem a globalização hegemônica, que dela tiram vantagens, maximizam as oportunidades criadas e transferem para os países menos desenvolvidos os custos sociais e outros que ela produz. Para o autor a globalização é vista a partir desses países, tendo como base as suas realidades e conseqüentemente a leitura da realidade a partir de seus interesses.

Dessa forma, “ser um país central significa precisamente ter a capacidade para maximizar vantagens e minimizar os inconvenientes da globalização hegemônica” (Santos, 2005:12). Na outra ponta, estariam os países periféricos que já possuíam baixos padrões de vida e que com a globalização vem sofrendo uma degradação de sua posição no sistema mundial relacionados aos baixos padrões de vida, os quais arcam com os custos da globalização, sem ter a capacidade de aproveitar as oportunidades criadas por ela.

Nessa classificação existem também os países semiperiféricos ou de desenvolvimento intermediário, situados numa zona intermediária, os quais possuem capacidade para capitalizar as vantagens da globalização, porém apresentam também certa vulnerabilidade frente aos países centrais. Na classificação apresentada por Santos (2005), o Brasil e a Espanha se encontram nessa zona intermediária, conforme podemos observar no mapa conceitual 1.



Mapa Conceitual 1: Classificação dos países no cenário da globalização (Autor da investigação, 2015 - com base em Santos, 2005).

Na perspectiva da globalização, Santos (2005) identifica quatro formas relacionadas as suas especificidades, a saber: *localismo globalizado* e *globalismo localizado* - relacionadas a

globalização hegemônica, *cosmopolitismo* e *patrimônio comum da humanidade* - relacionadas a globalização de resistência as formas anteriores ou globalização contra-hegemônica, defendida pelo autor como possibilidade para reversão dos efeitos perversos gerados pela globalização. Essas quatro formas de globalização apresentam as seguintes características, a saber (Santos, 2005):

- Localismo globalizado - quando determinado fenômeno local é globalizado com sucesso. Os países centrais lideram esse tipo de globalização;
- Globalismo localizado – consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que derivam do localismo globalizado. Nesse tipo de globalização são os países periféricos os que mais sofrem;
- Cosmopolitismo – relacionada a organização a nível transnacional de resistência dos países, regiões, classes ou grupos sociais vitimados pelas trocas desiguais, com lutas contra a exclusão, inclusão de subalterna, a dependência, a desintegração e a despromoção.
- Patrimônio comum da humanidade – relacionada as lutas transnacionais pela proteção e desmercantilização de recursos, entidades, artefatos, representados por ambientes fundamentais para a sobrevivência humana.

Na contemporaneidade podemos perceber algumas formas de resistência a globalização hegemônica, entretanto, essas ainda precisam avançar e fortalecer-se, através de uma maior sistematização, abandonando o caráter pontual que possuem. Nesse sentido, podemos destacar como forma de resistência os movimentos sociais de diferentes seguimentos, tais como: sindicatos de trabalhadores de multinacionais, organizações não governamentais, movimentos feministas, indígenas, ecológicos, enfim várias manifestações que evidenciam a

globalização contra-hegemônica. É importante destacar, nesse processo, o papel das TDIC, através da já instalada cultura digital, possibilitando a comunicação e articulação entre pessoas de diferentes localidades do planeta que fotografam, filham e compartilham nas redes sociais suas vivências e leitura da realidade.

Nesse cenário, temos a globalização da economia, com o processo de internacionalização do capital, destacando-se o crescimento de atividades internacionais das firmas e fluxos comerciais, mudanças e avanços no campo tecnológico e reordenação dos mercados. Em Carcanholo (2000:16) temos a caracterização desse período:

Em suma, aparentemente intensificou-se a relação entre países tanto no que se refere ao setor produtivo, quanto aos fluxos comerciais e financeiros. Neste sentido, a desregulamentação dos mercados e a desobstrução do comércio internacional e da entrada de capital afirmam-se como as diretrizes de política que podem garantir a inserção das diferentes nações no novo contexto de globalização. Abrem-se as portas para que o neoliberalismo se apresente como única forma de obter com êxito essa inserção.

Robinson (1995:373), por sua vez, aponta que a globalização econômica é sustentada pelo consenso econômico neoliberal através de três principais inovações, a saber: “restrições drásticas a regulação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovação susceptíveis de serem objeto de propriedade intelectual”.

Esse novo sistema mundial, denominado de globalização tem causado também transformações significativas ao nível cultural, sendo as TDIC seu principal difusor. Em Borbules e Torres (2004) são destacadas algumas delas: mudanças nos meios de comunicação globais (TV a cabo, satélite, internet), cultura comercial (Ex. McDonald's, Nike), maior

mobilidade com setores de viagens e turismo bastante ampliados, distribuição mundial de filmes, televisão e produtos musicais, maior presença e visibilidade de religiões globais que mudam rituais locais transformando-os em rituais transnacionais, mundo global dos esportes, entres outras.

Através dessas transformações e pelos fios condutores das TDIC à globalização acende a todo o território dos Estados Nacionais de forma não só macro, mas também micro, influenciado assim o global, nacional e de forma talvez não pensada pelo sistema, tem fortalecido as identidades culturais locais.

Como o consenso neoliberal não possui até então grande interesse na esfera cultural, isso tem permitido o surgimento livre de diferentes aspectos culturais que se fortalecem e exercem influência sobre a própria globalização, ao fazer resistência e reafirmar suas identidades locais.

No domínio cultural, o consenso neoliberal é muito selectivo. Os fenômenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização econômica. Assim, o consenso diz, sobretudo, respeito aos suportes técnicos e jurídicos da produção e circulação dos produtos das indústrias culturais como, por exemplo, as tecnologias de comunicação e informação e os direitos de propriedade intelectual (Santos, 2005: 49).

Como observado através do avanço tecnológico houve o aumento na influência da globalização no globo terrestre, no qual as pessoas estão conectadas, portanto, não necessitam ir até outros países para provar de sua cultura ou conhecê-la, através de um simples clic podem iniciar uma viagem em todas direções desejadas, onde há uma troca contínua de experiência culturais diversificadas.

O impacto do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário, identidade etc.) tem sido forte, embora percebido de modos diversos e estudados a partir de diferentes abordagens (Belloni, 2005:7).

Corroborando com a discussão sobre as consequências da globalização na cultura, Hall (2006), faz referência as identidades culturais e sobre as indicações de uma possível crise dessas identidades na pós-modernidade. Sendo assim, o aumento no ritmo da integração global, com a aceleração dos fluxos e laços entre as nações, caracteriza a última fase da globalização, destacando-se três possíveis consequências deste processo sobre as identidades culturais, (Hall, 2006:69):

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”;
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou paritucularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização;
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

Para o autor o grande impacto sobre as identidades nacionais estaria relacionado a compreensão do espaço-tempo. Sendo assim, os limites geográficas já não seriam tão importantes como outrora, onde nos sentimos cada vez mais conectados ao mundo, através principalmente da internet, com a sensação que este é menor e que as distâncias se encurtaram.

À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia “global” de telecomunicações e uma “espaço nave planetária” de interdependências econômicas e

ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares cotidianas – e à medida em que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compreensão de nossos mundos espaciais e temporais (Harvey, 1989:40)

Hall (2006) sinaliza que as identidades nacionais estariam em desintegração, com o crescimento da homogeneização cultural e dos “pós-moderno global”. Por outro lado, estaria reforçando as identidades locais. Com isso, ele chama a atenção para o desenvolvimento de novas identidades híbridas, ou seja, mistura de várias culturas diferentes, que estariam tomando lugar das identidades nacionais.

O autor afirma que parece impossível que a globalização destrua as identidades nacionais, destacando que seria mais provável a produção de novas identidades nacionais e novas identidades locais. Nesta direção, sinaliza que na última forma de globalização, ainda são as imagens, artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidos por suas indústrias que dominam as redes globais.

Com isso, Hall (2006:80) assinala que as sociedades da periferia sempre têm estado abertas às influências ocidentais diferente da “fantasia colonial” que tende a ver seus nativos como “puros e seus lugares exóticos apenas como intocados”. Por outro lado, assinala também que a globalização tem causado efeitos tanto no Ocidente, quanto na periferia, que vive seu efeito pluralizador num ritmo mais lento e desigual.

Nesse sentido, compreendemos que “as culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2011:102).

Hall (2006) sinaliza também que nunca houve nenhum país com uma única identidade cultural homogeneia, ao contrário, houve um processo de imposição de várias culturas em detrimento de outras dentro de um próprio país, no qual menciona o exemplo da cultura inglesa, ratificando que para isso acontecer, vários povos que formaram aquela região tiveram suas culturas sufocadas.

Neste sentido, podemos afirmar baseado em Hall que não uma crise nas identidades culturais nacionais no cenário da sociedade globalizada, mas sim, que caminham para uma convergência de identidades que conferem um grau de hibridismo, ou seja, mistura de culturas de diferentes povos, mesmo separados geograficamente, mas conectados pelas TDIC.

Corroborando com as ideias apresentadas por Hall, Morin (2001:76), tratando sobre a ideia de identidade e consciência terrena afirma que “precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos.

Com isso, considerando os dois países selecionados para a investigação, podemos afirmar que tanto o Brasil quanto a Espanha sofrem um processo de convergência em suas identidades culturais, em seus processos econômicos e na educação através das políticas educativas transnacionais. Esse processo é permitindo principalmente pela sua participação como países membros respectivamente do Mercosul e da União Europeia e pela inserção no mundo globalizado na perspectiva da sociedade da informação.

Nesse contexto, Santos (2005) sinaliza para a subordinação dos Estados às agências multilaterais, sustentadas pelo consenso neoliberal presente na globalização, tais como: o Banco Mundial (BM) o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as quais desenham as linhas que determinam os interesses e ações a serem encaminhadas em nível nacional, como princípio para que esses países continuem a se beneficiar de seus empréstimos e investimentos.

[...]são os países periféricos e semiperiféricos os que mais estão sujeitos às imposições do receituário neoliberal, uma vez que este é transformado pelas agências financeiras multilaterais em condições para a renegociação da dívida externa através dos programas de ajustamento estrutural. Mas, dado o crescente predomínio da lógica financeira sobre a economia real, mesmo os Estados centrais, cuja dívida pública tem vindo a aumentar, estão sujeitos às decisões das agências financeiras de rating, ou seja, das empresas internacionalmente acreditadas para avaliar a situação financeira dos Estados e os consequentes riscos e oportunidades que eles oferecem aos investidores internacionais (Santos, 2005:31).

Portanto, essas organizações carregam em seus sentidos interesses políticos e econômicos. Nessa direção, destacamos a influência da globalização na formulação das políticas educativas, através das agências multilaterais e das organizações políticas internacionais, como a União Europeia, sobre a qual trataremos de forma mais detalhada nos próximos tópicos.

Corroborando a respeito da influência da globalização na educação, por meio das políticas educativas, Antunes (2008:15) assinala que “as relações entre os processos de

globalização e os fenômenos educativos tem vindo a ser estudada segundo duas principais perspectivas”.

Por um lado, estaria a perspectiva que defende que estamos diante de uma “difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, como parte de um processo de globalização cultural a longa duração. Sendo assim, de acordo com a autora estaria sublinhada a penetração das ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados”, tendo os órgãos internacionais supracitados como principais atores nesse processo.

Por outro lado, “estaria a proposta teórica que argumenta que os efeitos mais importantes dos processos de globalização no campo da educação ocorrem através da mediação do Estado, da sua posição no contexto global e do complexo de processos e relações sócio-político-institucionais” (Antunes, 2008:16).

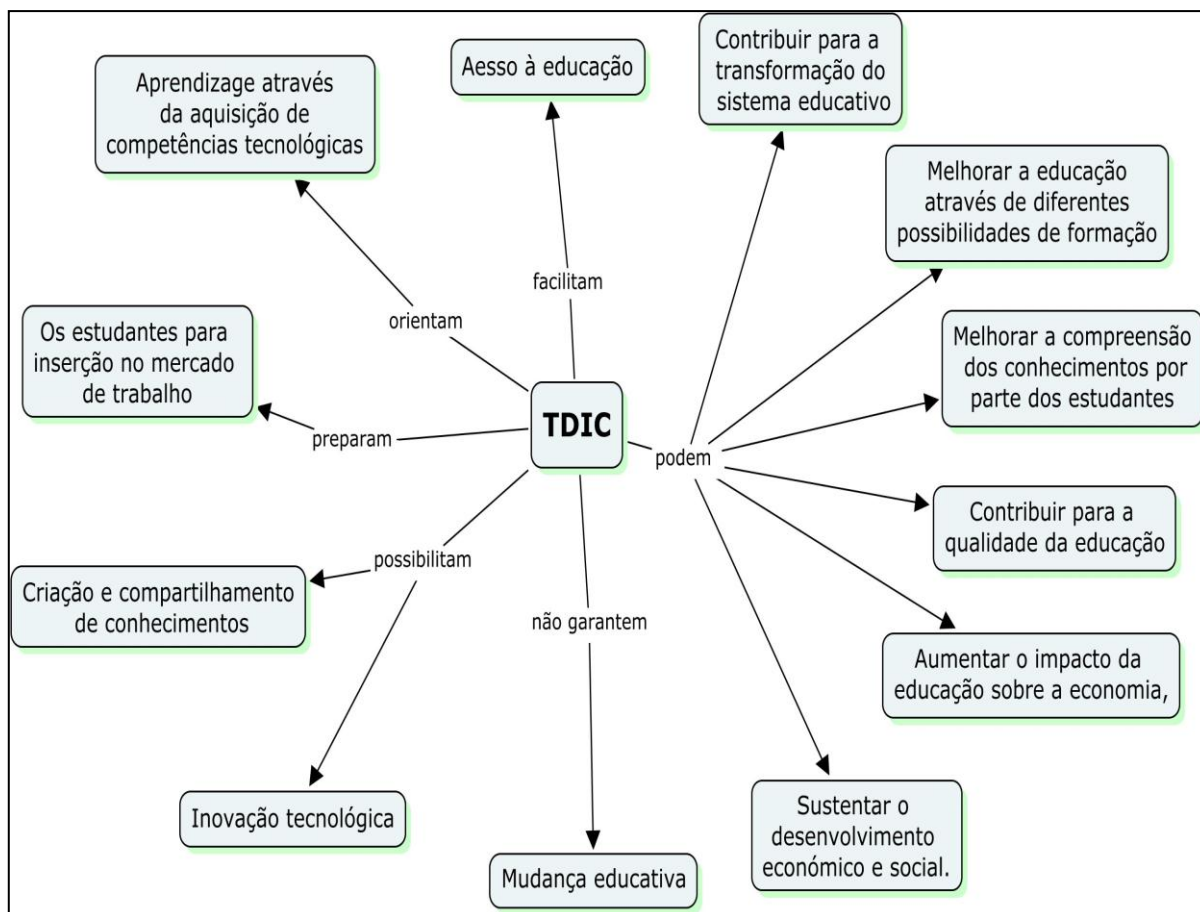
Com isso, o poder de decisão dos Estados estaria diminuído no que se refere ao desenvolvimento de políticas educativas nacionais, pois, as prioridades estariam condicionadas também pelas dinâmicas e relações político-econômicas globais, as quais estariam assim escritas numa agenda globalmente estruturada.

Por outro lado, Antunes (2008) aponta que mesmo com seu leque de escolhas diminuídas, os Estados continuam a ser protagonistas decisivos da regulação supranacional e que constituem instâncias de mediação cruciais no processo de definição das políticas educativas a nível nacional.

No sentido, considerando as políticas educativas para integração das TDIC na escola, objeto de estudo dessa investigação, recorreremos Kozma (2005) que destaca quatro possíveis aplicações das TDIC na educação, a saber:

- As TDIC são utilizadas para facilitar o acesso à educação. Esta abordagem melhora a educação incrementando as possibilidades de formação, porém não implica necessariamente num mudança educativa fundamental;
- As TDIC orientam-se para a aprendizagem. Devido a aquisição de competências tecnológicas, os estudantes estão melhor preparados para sua inserção no mercado de trabalho;
- AS TDIC podem ser utilizadas para melhorar a compreensão dos conhecimentos por parte dos estudantes, podendo contribuir para a qualidade da educação e conseqüentemente podem aumentar o impacto da educação sobre a economia;
- A criação e compartilhamento de conhecimentos, assim como a inovação tecnológica, podem contribuir para a transformação do sistema educativo e sustentar o desenvolvimento económico e social.

A partir do mapa conceitual 2, articulamos as ideias apresentados pelo autor, evidenciado as possibilidades oferecidas pelas TDIC à educação.



Mapa Conceitual 2: Aplicação das TDIC na Educação (Elaboração do autor, a partir das considerações de Kozma, 2005).

Assim, através do mapa conceitual 2, podemos observar que as TDIC podem contribuir para a transformação do sistema educativo, porém não garantem necessariamente mudanças educativas. Para isso, é necessário o uso de metodologias adequadas para a geração e compartilhamento de conhecimentos orientados também para a aquisição de competências tecnológicas, permitindo assim um processo de inovação educativa e, por conseguinte, a preparação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho, mantendo nesse processo a qualidade da educação.

Nesse sentido, compreendemos que as TDIC podem então, melhorar o impacto da educação sobre a economia, visando um desenvolvimento econômico e social, no qual devemos atentar também para o desenvolvimento sustentável, ou seja, o consumo dessas

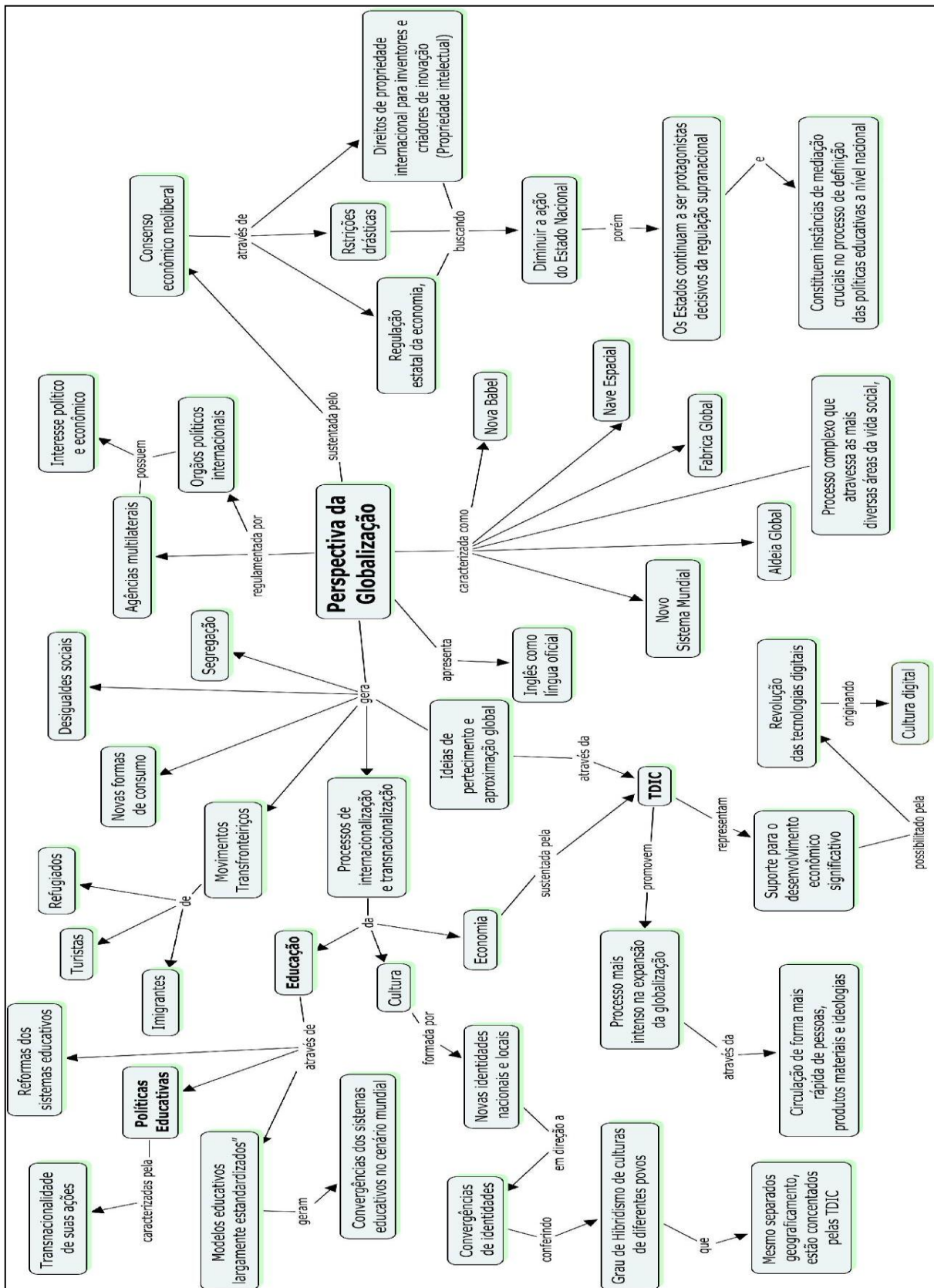
tecnologias deve estar atrelado as necessidades reais com base em uma consciência ecológica.

Por esse prisma, Morin (2011:73), aponta para a consciência ecológica, como a “consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera)”. Para o autor devemos “reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera” e abandonarmos o “sonho prometeico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra”.

Portanto, na perspectiva da globalização devemos estar atentos ao estilos de consumo globalizado apontados por Santos (2005), sendo necessário refletir sobre o desenvolvimento sustentável do planeta Terra. Nesse sentido, Hernández Días (2014a) nos alerta que:

El consumo acelerado y masivo, a ser posible descontrolado, es el que genera beneficios al capital, aunque pueda ocasionar perversas consecuencias en el agotamiento de recursos, en la distribución de los beneficios, en la explotación de hombres, mujeres y niños de todo el mundo (Hernández Días, 2014a: 10).

Para o autor a educação é o pilar fundamental na aposta pelo desenvolvimento de um mundo habitável, sustentável e harmonioso, no qual os homens utilizam os recursos, a exemplo das TDIC, porém, de forma honesta, ou seja, levando em consideração a existência das reais necessidades. Por último, apresentamos no mapa conceitual 3, uma síntese da perspectiva da globalização desenvolvida nesse tópico.



Mapa Conceitual 3: Perspectiva da Globalização (Autor da investigação, 2015 – com base nos dados coletados).

A síntese apresentada no mapa conceitual 3, representa uma estratégia para a melhor compreensão da globalização, atentando para suas implicações através da internacionalização e transnacionalização nos diferentes setores da sociedade, com destaque para economia, cultura e a educação. Como podemos visualizar no mapa conceitual a implicação da globalização na educação acontece através das políticas educativas caracterizadas pela transnacionalidade de suas ações.

Nesse perspectiva, ratificamos o papel das TDIC na sua expansão, assim como a regulamentação da educação através órgãos internacionais com interesses econômicos e políticos. Por último, assinalamos que a globalização apresenta-se de forma complexa e contraditória e está em processo contínuo de conceituação e entendimento frente a suas especificidades sócio histórica.

1.2. Delineando Conceitos: Políticas, Políticas Públicas e Políticas educativas

Nesse tópico, refletiremos sobre os conhecimentos teóricos e conceituais relacionados a política, política pública e, especificamente, política educativa. O processo de reflexão nos permitiu uma maior aproximação com o objetivo de nosso estudo: as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola, através das contribuições dos autores consultados.

Nessa perspectiva, iniciamos pelo campo da etimologia, no qual Wolff (1999) afirma que o termo política é derivado do grego antigo *politeía*, que indicava todos os procedimentos relativos à *pólis*, ou cidade-Estado. Com isso, após o entendimento da etimologia da palavra, refletimos sobre política a partir do sentido filosófico de Aristóteles (1998), que define

política como a ciência que tem por objeto a felicidade humana, dividindo-se em ética, que se preocupa com a felicidade individual do homem na *pólis* e na política propriamente dita, que se preocupa com a felicidade coletiva da *pólis*.

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras, tem mais que todas, este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política (Aristóteles, 1998:12).

Neste sentido, a filosofia de Nussbaum (1990) se aproxima do pensamento aristotélico ao defender uma política com uma visão comunitária, contribuindo para a compreensão da ética e da política no mundo contemporânea. A autora desenvolve sua filosofia através de um liberalismo político neoaristotélico, partindo da seguinte interrogação: “¿cómo podemos vivir de la mejor forma y vivir juntos como seres sociales?” (Nussbaum 1990:173).

Nessa perspectiva, Miller (1989:518), define política como “un proceso por el que un grupo de personas, cuyas opiniones o intereses son en principio divergentes, toman decisiones colectivas que, por regla general, se consideran obligatorias para el grupo y se ejecutan de común acuerdo”.

Muller e Surel (2002) afirmam que uma política é, simultaneamente, um constructo social e um constructo de pesquisa. Portanto, se o objeto científico de investigação é uma construção, ele é também uma representação. Assim, quando o pesquisador constrói o objeto científico, se ganhará muito em precisão e clareza se a realização da construção for explicitada também como uma representação sua.

Atentando para os conceitos relacionados a política no cotidiano e na conceituação erudita, Teixeira (2009:30) traz duas perspectivas que julgamos importantes para a sua compreensão:

[...] no uso trivial, cotidiano e, às vezes, carregando um aspecto depreciativo, política compreende as ações, comportamentos, intuitos, manobras, entendimentos e desentendimentos dos homens (os políticos) para conquistar o poder, ou uma parcela dele, ou um lugar nele. Eleições, campanhas eleitorais, comícios, lutas partidárias seriam instrumentos dessa noção de política. Numa conceituação mais erudita, considera-se política como a arte de conquistar, manter e exercer o poder, o governo. Denomina-se, também, como a orientação ou a atitude de um governo em relação a certos assuntos e problemas de interesse público: política financeira, política educacional, política social, política industrial, política empresarial, política ambiental[...].

De acordo com Osuna (2010:105) as políticas nascem com o objetivo de influenciar a sociedade e com a finalidade de atuar sobre as necessidades e problemas detectados, buscando provocar um impacto ou mesmo uma mudança na realidade, no qual tornar-se necessário a instalação de um mecanismo baseado na definição e articulação de um conjunto de objetivos e a aplicação de uma série de instrumentos.

Nesta perspectiva, temos as políticas públicas, que fazem parte das políticas, porém, possuem natureza própria. Segundo Teixeira (2009:30) a “expressão política pública é equivalente, na Língua Portuguesa, à expressão inglesa *policy*, que significa um conjunto de ações ou normas de iniciativa governamental, visando determinados objetivos”.

Para a autora, as políticas públicas têm sempre um caráter estatal, mesmo que durante sua execução, através de programas, projetos e atividades envolva o setor privado, no qual

muitas vezes, a política pública resulta de um demorado e intrincado processo que envolve interesses divergentes, confrontos e negociações entre várias instâncias instituídas ou arenas e entre os atores que delas fazem parte. Neste sentido, as políticas públicas representam:

O conjunto de ações coletivas, voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público (Guareschi, Comunello, Nardini, Hoenisch, 2004:180).

De acordo com Teixeira (2009:32), “a política pública tem, assim, o poder de definir e redefinir cursos, priorizando determinadas questões em detrimento de outras”. A autora defende que não existiria uma única e nem melhor definição de política pública, mas sim, uma variedade de definições, no qual umas “ênfatisam o papel da política pública apenas como proposições para a solução de determinados problemas”, outras “não ressaltam a essência da política pública, isto é, o constante embate em torno de ideias e interesses”.

Algumas vezes as “conceituações concentram o foco no papel dos governos, deixando de lado os conflitos e os limites que cercam as decisões desses próprios governos” (Teixeira, 2009:32). Assim, o centro da formulação das políticas públicas caracteriza-se pela luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais, mediada por instituições políticas e econômicas que levam às políticas públicas para certa direção e privilegiam alguns grupos em vez de outros.

Trata-se, portanto, de um campo que busca integrar quatro elementos anteriormente citados: a própria política pública, a política (politics), a sociedade política (polity) e as instituições e organismos onde as políticas públicas são decididas, desenhadas ou implementadas. O principal foco da política pública está exatamente na identificação do problema que visa corrigir pela via das instituições e nas formas encontradas pelo sistema político para abordar o problema (Teixeira, 2009:47).

Corroborando para conceituação de política pública, Souza (2006:25), aponta para a sua implicação e repercussão na economia e nas sociedades, justificando a importância de que toda teoria da política pública “precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006:26).

Dentro dessa perspectiva, as políticas educativas, como políticas públicas para a área da educação, especificamente aquelas direcionadas para a integração das TDIC, localizam-se dentro de um contexto que é denominado por Santaella (2004), de cultura digital, no qual a chegada do computador na esfera da escola vem configurar o primeiro momento de reflexão sobre o desenvolvimento dessas políticas.

Nesse sentido, Sancho (1994) afirma que houve uma preocupação em nível nacional e internacional em torno a necessidade de formar usuários qualificados no uso do computador e também a necessidade de adequação do sistema escolar a novas demandas geradas pela revolução das tecnologias digitais.

De ahí, que en las últimas décadas, tanto los gobiernos europeos, nacionales como regionales han diseñado y aplicado diferentes políticas educativas dirigidas a la implantación e integración de las TIC en los sistemas educativos. Una evidencia es el interés por parte de los gobiernos de capacitar digitalmente al profesorado y al alumnado, así como a los demás miembros de la sociedad a través de estrategias que impulsen la utilización de las TIC en los centros educativos (González Pérez, 2011:28).

Segundo Maués (2006) as políticas educacionais vigentes estariam assentadas em princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem a opção de sociedade, de educação e de ser humano, adotadas pelo governo, as quais refletem as determinações oriundas de organismos internacionais que apontam a necessidade de ajustar a educação às reformas do Estado. Nesta perspectiva a autora nos alerta que:

As Políticas Educacionais, sendo uma forma de regulação social, poderão ter o papel não somente de realizar um ajuste no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, na medida em que elas venham de cima para baixo. Isso é, os organismos governamentais decidem o significado que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social (Maué, 2006:3).

Nesse sentido, Popkewitz (1997:21) assinala que “a reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições”. Com isso, a escola tem sido o foco das reformas, por entender que esta é responsável pela propagação dos valores que indicam o rumo da sociedade no futuro.

Para o autor as reformas na campo educativos, constituem-se como um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação, marcando assim, uma nova concepção de produção, de vida social e de aprendizagem, sendo definida a partir de organizações curriculares centradas na formação de habilidades intelectuais, técnicas e morais, voltadas para profissionalização e para o exercício da cidadania nos moldes da democracia liberal em expansão.

Nesse sentido, as reformas estão direcionadas para o progresso da sociedade, mas, segundo o autor existe um problema a ser considerado nas reformas contemporânea, pois, estas estão baseadas em princípios do individualismo liberal, se distanciando da ideia de política comunitária apresentada por Nussbaum (1990). De acordo com Popkewitz (1997), essas reformas estariam impregnadas do que ele denomina de “individualismo possessivo”, que:

Considera as relações pessoais e a subjetividade como fins em si; o consumo é um objetivo em si mesmo. O entendimento pelos indivíduos do seu próprio papel em um sistema de produtividade e cultura é minado e eles são deixados com um pequeno sentido de pertença ou de compromisso para com o bem geral. A fragmentação e a auto-obsessão, que alimentam o individualismo possessivo, então, destroem o sentido de todo de cada pessoa e a sua relação com esse todo (Popkewitz, 1997: 170).

Consideramos fundamental o desenvolvimento de políticas educativas que possibilitem o fortalecimento da emancipação individual, mas também coletiva, conforme aponta Ianni (1996), visando a construção de uma sociedade mais solidário e coesa socialmente, no qual devemos ter como princípio a interligação que existe entre os humanos e a próprio planeta Terra.

Portanto, cabe o desenvolvimento de políticas educativas que reforcem nossas identidades e consciência terrena, no qual “tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria (Morin, 2011:75-76).

O autor traz em sua reflexão importante que deve ser considerada na formulação das políticas educativas, relacionada a ideia da consciência cívica terrena que trata sobre a

responsabilidade e solidariedade com os filhos do planeta terra e também aponta para o que define de consciência espiritual da condição humana, “que decorrer do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutualmente, autocriticar-nos e compreender-nos mutualmente” (Morin, 2011:76-77).

No processo de compreensão das políticas educativas jugamos importante considerar também a diferenciação que existe entre política, programas e práticas. Por esse ângulo, *as políticas* se definem como um “conjunto de directrices sobre asignación de recursos en determinados niveles de la educación y los focos u orientaciones prioritarias que las caracterizan”; *os programas*, como “el despliegue particular de una política, cómo se desarrolla en contextos particulares con una población determinada mediante actividades y materiales”; e *as prácticas*, como “las interacciones profesionales específicas que ocurren dentro de un programa, concretado en la enseñanza a grupos de estudiantes” (Mark, Greene e Shaw, 2006:4).

Com isso, as políticas educativas que podem ser aplicadas no sentido de integração das TDIC de acordo com Valverde et al. (2009:101), seriam de dois tipos, a saber: *as políticas estratégicas* – “que tratan de proporcionar un conjunto de metas y una visión acerca del papel de las tecnologías en los procesos educativos y sus potenciales beneficios”.

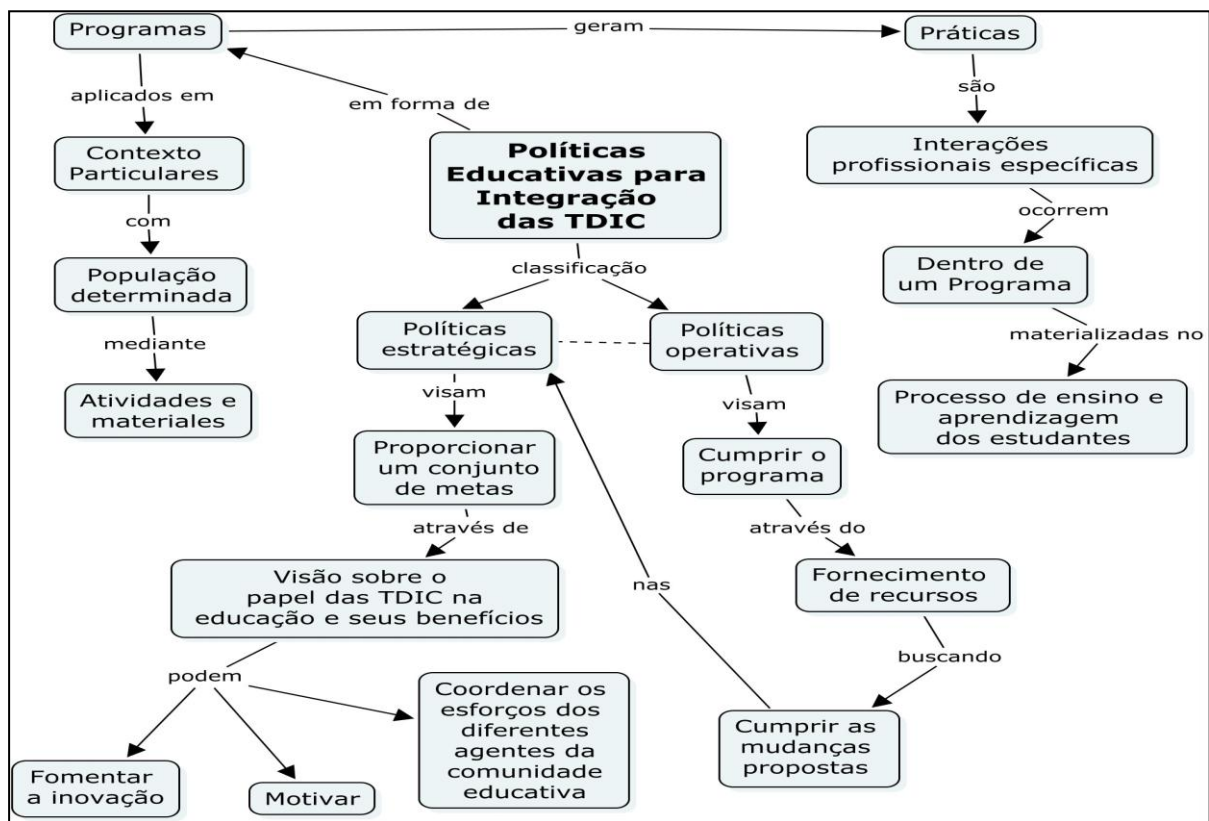
Para os autores esse tipo de política quando são bem definidas, podem motivar, fomentar a inovação e coordenar os esforços dos diferentes agentes da comunidade educativa implicados no processo de integração das TDIC.

Por outro lado, estariam *as políticas operativas* – “que establecen los programas y proporcionan recursos (fundamentalmente equipamiento técnico) para hacer posibles los cambios de las políticas estratégicas” (Valverde et al. 2009:101).

Segundo Valverde et al. (2009), quando não existe uma estratégia fundamentada para guiar o processo de integração educativa das TDIC na educação, então a política educativa é unicamente operativa, se convertendo em uma política “técnico-centrica”, promovendo a aquisição de equipamentos.

Um exemplo prático seria uma política para a formação dos professores, como usuários das ferramentas tecnológicas, porém sem explicitar o propósito educativo de tal formação dentro do contexto da sociedade da informação, apenas fornecendo as ferramentas tecnológicas.

Neste sentido, podemos observar no mapa conceitual 4, a representação de um processo de integração das TIDC através das políticas educativas baseado na concepção de Mark, Greene e Shaw (2006) e Valverde et al. (2009).



Mapa Conceitual 4: Esquema para Integração das TDIC (Autor da investigação, 2015 – com nos dados coletados, 2015).

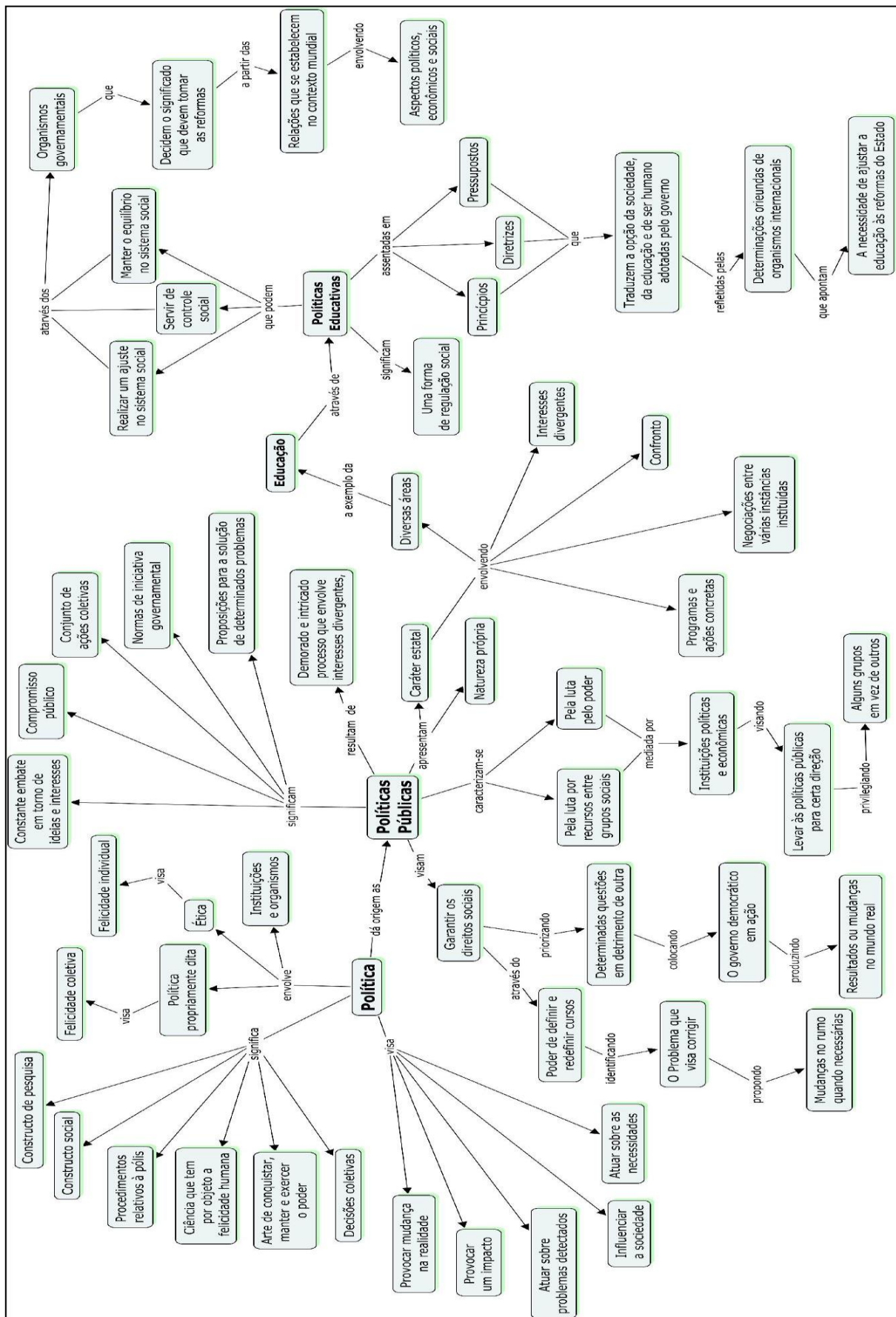
Para chegar na escolas, as políticas educativas passam por um processo de formulação, perpassando por diferentes instâncias e processos até a sua criação e implementação. Assim, essas políticas surgem de um “fato político e passa a ser uma ação de intervenção numa dada realidade. Mas para que ela se materialize, percorre uma trajetória onde pode sofrer modificações até chegar à operacionalização da ação para a qual foi pensada” (Teixeira, 2009:38). Essa trajetória é denominado de processo “burocrático”, que envolve, em primeira instância, a ação de “técnicos responsáveis por transformar as políticas públicas em projetos de intervenção na realidade social com medidas administrativas ou com investimentos (Boneti, 2007:68).

Tratando sobre política pública, Silvia (2000) identifica sete possíveis fases em seu processo de implementação, a saber: reconhecimento de assuntos, formulação de problemas,

identificação das necessidades, fixação de objetivos, consideração de opções, intervenção e avaliação das consequências. A autora afirma que existe um consenso entre a literatura da área que para analisar uma política, faz-se necessário examinar “as agências formadoras de políticas, as regras para tomada de decisão, as inter-relações entre as agências e os formuladores, bem como os agentes externos que influenciam o seguimento das decisões” (Silvia, 2000:35).

Segundo, Teixeira (2009:38) o “processo de definição de políticas públicas é permeado por lutas e conflitos”, no qual o “Estado tem uma autonomia relativa que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora suscetível às influências externas e internas”, assim, a autonomia relativa do Estado gera determinadas possibilidades e essas criam as condições para a implementação das políticas públicas, que ao mesmo tempo “depende, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos vividos por cada campo”.

A autora faz referência as formulações neoliberais, que pregam restrições ao envolvimento do Estado nas políticas públicas, porém, sinaliza que a diminuição da capacidade do Estado formular políticas públicas e de governar não está empiricamente comprovada. Assim, conforme já sinalizado nesse trabalho, apesar das pressões externas, sofrida por diferentes órgãos, como as agências multilaterais, o Estado ainda mantém sua capacidade de governar e definir suas políticas públicas. No mapa conceitual 5, apresentamos uma síntese para o entendimento dos diferentes conceitos trabalhados nesse tópico e o processo percorrido desde a perspectiva da política até a política pública e sua atuação na educação através da política educativa.



Mapa Conceitual 5: Políticas, Políticas Públicas e Políticas Educativa (Autor da investigação, 2015).

Podemos observar através do mapa conceitual 5, os desdobramentos das políticas, assim como sua complexidade, no qual evidenciamos aspectos relacionados aos seus conceitos, objetivo principal deste tópico e também podemos ter uma visão panorâmica de suas especificidades e as relações estabelecidas entre elas, assim como as suas atuações.

Assim, verificamos que a atuação das políticas públicas na educação acontece através das denominadas políticas educativas, que tem seu significado definido pelos organismos governamentais a partir das relações que estes estabelecem no contexto mundial, envolvendo aspectos políticos, econômicos e sociais. As políticas educativas apresentam princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem a opção de sociedade, de educação e de ser humano adotados pelos governos, levando em conta as determinações oriundas dos órgãos internacionais.

1.3. União Europeia e o Mercosul: composição e regulação transnacional dos sistemas educativos

Nesse tópico, depois de refletirmos sobre os conceitos relacionados a política, partimos em direção a construção de dois grandes blocos econômicos - União Europeia e Mercosul, em meio ao processo de globalização e ao processo de regulação transnacional dos sistemas educativos. No primeiro momento, discorreremos sobre o processo de evolução de ambos para, em seguida, situar-nos na discussão desde aspectos históricos. Compreendemos que é imperativo esse recorrido para entendermos o contexto internacional relacionado aos países selecionados para a investigação: Brasil e a Espanha.

Iniciamos pela União Europeia, sublinhando que foi com o fim do comunismo na Europa Central e Oriental, que se iniciou um processo de estreitamento das relações entre os europeus. Em fevereiro de 1992 foi assinado o Tratado da União Europeia que substituiu o Tratado anterior, denominado de Ata Única Europeia. Em seguida, em 1993, foi concluído o Mercado Único com as “quatro liberdades”: livre circulação de mercadorias, de serviços, de pessoas e de capitais.

A União contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística (Tratado da União Europeia, art. 165.1).

Segundo Valle (2004), desde o Tratado de Roma de 1957 já existia uma política educativa no espaço europeu. Neste sentido, o autor reforça a importância em entender que falar de políticas educativas não pode ser restrito ao sistema nacional de ensino, mas sim, compreender como ações em diferentes âmbitos como homologação de títulos, mobilidade de estudantes e professores. O desenho do marco para cooperação educativa internacional na União Europeia (UE) afirma que:

La UE es una organización supranacional en torno a la cual se aglutina un grupo de estados que, siempre mediante negociación, desarrolla desde sus instituciones numerosas acciones, guiadas todas ellas por un conjunto de objetivos que reflejan algunos de los valores imperantes en la UE y entre los que podrían citar-se, por ejemplo, la cooperación, la integración, la igualdad y la competitividad (Valle, 2004:18).

O autor reforça também a ideia de que houve vários intentos no sentido de unificar a Europa, porém, a maioria através da força, com imperadores e conquistadores, como Carlos Magno, Carlos I, Napoleão Bonaparte e Hitler. No entanto, atualmente essa unificação

acontece, através da denominada União Europeia, diante de um processo voluntário e pacífico.

Neste sentido, as políticas educativas da União Europeia convidam as futuras gerações a somar-se como parte dessa nova Comunidade, através dos sistemas educativos que vivem um momento de regulação transnacional, porém de forma processual e sem imposições como acontecia outrora, nas tentativas de unificação da Europa. A definição das políticas e a tomada de decisões dentro na União Europeia são de responsabilidades de três órgãos³, a saber:

- Parlamento Europeu - órgão legislativo, eleito diretamente pelos cidadãos europeus de cinco em cinco anos;
- Conselho Europeu - reúne os Chefes de Estado e de Governo dos Estados-Membros para definir a agenda política da União Europeia. Representa o nível mais elevado de cooperação política entre os países do bloco;
- Comissão Europeia - órgão executivo, sendo politicamente independente. É responsável pela elaboração de propostas de novos atos legislativos europeus e pela execução das decisões do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia.



Figura 1: Triângulo responsável pela tomada de decisões na União Europeia (Fonte: <http://www.europedirect-oeste.pt/index.php/2013-06-19-14-43-24/triangulo-institucional>).

³ Informações consultadas na página web oficial da União Europeia:

Para Valle (2004), devemos entender a política da União Europeia como uma serie de orientações que objetivam apoiar e complementar, partindo de um princípio de subsidiariedade das ações dos Estados membros para que assim haja uma maior coerência entre si.

Esa coherencia favorecerá la creación de un espacio europeo único en materia de educación, objetivo último de la política educativa de la Unión. Además de esas orientaciones, la política educativa de la Unión se compone de una serie de programas concretos , con cargo al presupuesto comunitario, como los conocidos SÓCRATES o LEONARDO, que fomentan acciones de movilidad entre profesores y alumnos, de intercambio de información y experiencias educativas de diseño de acciones educativas conjuntas entre centros educativos de varios Estados miembros (Valle, 2004:18).

De acordo com Canário (2006), a construção da União Europeia aconteceu num contexto de acelerada integração econômica supranacional, com a liberação dos movimentos de capitais além das fronteiras nacionais. Com isso, tonou-se necessário pensar em sistemas educativos além das fronteiras, que atendessem às necessidades dos novos cenários mundiais. Nesse processo, o Estado também sofreu mudanças em seu papel, devendo agora garantir a melhor integração possível da sua sociedade no cenário mundial.

Atualmente 28 países fazem parte da União Europeia⁴, a saber: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia. Existe também uma lista de países candidatos à espera da adesão, a saber: Albânia, Antiga República Jugoslava da Macedônia, Montenegro, Sérvia, Turquia, Bósnia e Herzegovina e Kosovo. Para conseguir a aprovação e entrada na União Europeia, os países candidatos devem cumprir os

⁴ Informações consultas na página web oficial da União Europeia: http://europa.eu/index_pt.htm

requisitos mínimos estabelecidos, tais como: possuir um regime democrático, Estado de direito, economia de mercado e adesão aos objetivos econômicos da união.

É importante destacar que no cenário da União Europeia existem também divergências e resistências internas da população que não concorda com todas as normas estabelecidas dentro do bloco, principalmente as de austeridade econômica. Nessa perspectiva, o cenário atual aponta para uma forte crise mundial, que afeta também a União Europeia e fragiliza a política do euro, sendo adotadas as indesejadas medidas de austeridade.

Entretanto, mesmo diante dos atuais problemas, a União Europeia desenvolve uma política forte e consistente de internacionalização da educação, com a regulação transnacional, através de políticas educativas e das reformas de seus sistemas de ensino. Isto permite a mobilidade dos cidadãos europeus, estimulando a competitividade em nível internacional em relação aos países que não pertencem ao bloco e também a competitividade dentro do próprio bloco.

Nessa perspectiva, cada governo tem a obrigação de promover a melhoria contínua na qualidade de vida de seu povo, com vistas também ao fato de que os cidadãos, diante da não satisfação com as políticas públicas desenvolvidas pelo seu governo, podem mover-se em direção a um outro país da União Europeia em busca de melhor qualidade de vida, podendo provocar fluxo de imigração e perda de mão de obra qualificada, assim como, a perda de intelectuais e cientistas, além do despovoamento.

Esse movimento de imigração é sofrido no cotidiano dos países da América Latina (AL), que diante do não desenvolvimento de políticas públicas que garantam a qualidade de

vida de seus cidadãos os ver partir em direção aos países centrais. Nessa perspectiva, de tentar fortalecer-se e fazer frente a competição internacional, entendendo que em bloco resulta mais fácil conseguir uma negociação de sucesso, nasce o Mercosul. Segundo Balbé e Machado (2008), ainda estamos num processo de alinhamento e organização, com avanços em alguns setores e outros não.

Fazendo um comparativo entre os dois blocos em relação a possibilidade de vencer as contradições apresentadas no cenário da globalização, Castells (2000) sinaliza que o Mercosul pode não representa uma solução, mas representa uma possibilidade e que a União Europeia com suas próprias limitações tem permitido aos Estados europeus “una cierta capacidad de negociación con los procesos de globalización”.

A constituição do Mercosul⁵ se dá em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção (TA), como projeto político na internacionalização da economia, visando o fortalecimento de relações regionais e internacionais. Fazem parte do bloco quatro países, a saber: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, no qual a proposta seria a integração gradual de outros países da América do Sul.

Em julho de 2015, foi assinando pelos países-membros um novo protocolo para a inclusão da Bolívia no bloco. Com a aprovação já ratificada pelos parlamentos da Argentina, do Uruguai e da Venezuela, só falta a aprovação dos parlamentos do Brasil e Paraguai para finalização do processo, ficando a Bolívia classificada até então como país-associado, em processo de inclusão. O Mercosul, assim como a União Europeia, apresenta em sua estrutura três órgãos responsáveis pela definição das políticas e a tomada das decisões, a saber:

⁵ Informações consultas na página web oficial do Mercosul: <http://www.mercosur.int/>

- O Conselho do Mercado Comum (CMC) - órgão supremo, cuja função é a condução política do processo de integração, formado pelo Ministros de Relações Exteriores e de Economia dos Estados Parte, que se pronunciam através de decisões;
- O Grupo Mercado Comum (GMC) - órgão decisório executivo, responsável de fixar os programas de trabalho, e de negociar acordos com terceiros em nome do Mercosul, por delegação expressa do CMC, o GMC se pronuncia por Resoluções, e está integrado por representantes dos Ministérios de Relações Exteriores e de Economia, e dos Bancos Centrais dos Estados Parte;
- A Comissão de Comércio do Mercosul - (CCM), um órgão decisório técnico, responsável por apoiar o GMC no que diz respeito à política comercial do bloco. Se pronuncia por Diretivas.

Neste sentido, o Mercosul busca o crescimento e o desenvolvimento, inserindo-se na economia globalizada, por outro lado, também sofre com a crise financeira mundial. De acordo Balbé e Machado (2008) o Mercosul enfrenta problemas tais como: a assimetria dos Estados que constituem o bloco e a falta de políticas claras que criem coerência, não criação de um fundo de compensação para as regiões e setores produtivos prejudicados pelo processo interacionista e a falta de uma identidade integracionista regional.

O que se tem visto atualmente é que o novo mercado serve para fortalecer a atuação dos países membros no exterior, com a coordenação das exportações dos principais produtos da pauta comercial, mas este não provoca ajustes intra-regionais que venha a romper a proteção nacional em certas áreas sensíveis, protegidos pela Tarifa Externa Comum (TEC) (Balbé, Machado, 2008:231).

Nessa direção, o processo de construção da cidadania a exemplo de como se dá na União Europeia, é fundamental para a culminância do processo de integração regional,

atentando nesse processo para a necessidade da extensão da democracia dentro do Mercosul e sua melhoria, reconhecendo que a fonte de poder que pode causar transformação deve emanar do povo.

Refletindo sobre a questão da democracia, Bobbio (1986) afirma que a única solução viável para os males que afligem a democracia, seria justamente mais democracia. Corroborando com esse pensamento, Freire (2000a:136) sinaliza que “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo”.

Morin (2011:108) assinala que “a democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias”. Para o autor o respeito que deve haver a “diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias”. Portanto, esta deve contemplar o “direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes”.

Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (imprensa, mídia), para salvaguardar a vida democrática (Morin, 2011:108).

Corroborando com a discussão, Nussbaum (2010b) sinaliza que mesmo diante das tensões e dificuldades de se estabelecer a democracia, devemos buscar através do cultivo da humanidade a fomentação da liberdade individual, de oportunidades materiais de realização para todos e a coesão social, por meio de práticas solidárias, que envolvam o respeito e reconhecimento mútuo.

Portanto, compreendemos que a democracia é um fator imperativo na construção da cidadania integracionista dentro do Mercosul. Nesse sentido, Saldanha, Cunha e Gomes (2004) assinalam que a cidadania representa um fator de aproximação entre as pessoas envolvidas no processo de integração ao expressar o caráter de comunidade, em que os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres comuns, o que permite alcançar a integração.

É necessário esse sentido comum, a aproximação entre os nacionais dos diferentes Estados-membros, para conseguir ultrapassar a integração com objetivos puramente econômicos e construir um processo histórico e cultural. Neste cenário, observando o exemplo da União Europeia, seria a transnacionalização um dos caminhos a ser traçado para alcance tais objetivos, criando identidades regionais e uma maior aproximação, com o vencimento de muitos aspectos burocráticos que servem de obstáculos para o avance da integração regional.

Por outro lado, Saldanha et al. (2004) ressalta que essas dificuldades enfrentadas não devem enfraquecer o processo de integração, mas devem ser consideradas como desafios a serem vencidos. Com isso, entende-se que é necessário buscar através da educação um processo de construção da identidade regional, a partir da herança cultural dos Estados pertencentes ao Mercosul e a construção de um sentimento de pertencimento que traga a legitimação social e democrática que se necessita.

Diante do exposto, percebemos que o sentimento de uma identidade regional está em construção no Mercosul, porém de forma lenta. Por outro lado, um avanço importante segundo Baumann (2001) foi o aprendizado dos negociadores internacionais dos países envolvidos, fruto da experiência comercial, na descoberta dos ganhos mais expressivos quando um processo negociado com terceiras partes é feito de forma conjunta do que de forma isolada.

Para Baldé e Machado (2008) o Mercosul representa uma união imperfeita, pelas suas incoerências, porém, concordando com Baumann (2001), ressaltam que apesar dos problemas enfrentados pelos blocos, as suas estratégias comerciais têm dado certo com o aumento significativo do fluxo comercial entre os países-membros.

Nesta perspectiva, a construção de uma identidade regional que fortaleça a integração será imprescindível para diminuir as assimetrias existentes dentro do bloco, sobretudo, com a construção de políticas públicas que embase todo esse processo e não somente a economia de forma isolada. Dessa forma, será possível alcançar o processo integracionista com raízes profundas, através de políticas públicas que englobem todas as necessidades de melhoria dentro do Mercosul.

Nessa lógica e atentando para o tema da investigação, ratificamos a importância de políticas educativas transnacionais com o desenvolvimento de ações próximas as da União Europeia, referentes a homologação de títulos, mobilidade de estudantes e professores, entre outras. Neste contexto, de acordo com Gregório (2009:55) a formação dos grandes blocos de nações, como a União Europeia e o Mercosul:

Estabeleceu um novo patamar de debates na área da educação e abriria espaço para a emergência de um processo de regulação transnacional dos sistemas educativos. Nessa regulação se previa o recuo político do Estado nação e a afirmação de uma educação sem fronteiras que concretizaria em um comércio mundial de serviços educativos.

Corroborando para o entendimento dessa questão, Azevedo (2007:29) aponta para o que chama de sistema mundial de educação, no qual todo sistema educativo nacional somente consegue compreender-se à luz do sistema mundial moderno, onde todas as sociedades que se

modernizam adotam subsistemas de educação escolar de contornos semelhantes. O autor salienta que a escola moderna segue um modelo global, que seria um modelo internacionalmente válido para os sistemas educativos organizados pelos Estados-nação.

O modelo transnacional do tipo moderno de educação – que se opõe a qualquer tipo pré-moderno de educação e de instrução expandiu-se em todo o mundo e conduziu à estruturação de sistemas nacionais de educação escolar muito similares unificados e sistematizados (Azevedo, 2007:30).

Nesse cenário, Canário (2006) destaca o papel desempenhado pelos organismos supranacionais na regulação transnacional da educação. Esses organismos cumprem um papel no cenário mundial global através de cooperação técnica e operam sugerindo ou impondo, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções. Para o autor essa regulação transnacional das políticas educativas opera-se por efeito de “contaminação” entre países, de conceitos, políticas e medidas ou por efeito de externalização, em que as medidas tomadas a nível nacional são legitimadas pelos exemplos do exterior.

Podemos, então considerar que a mercantilização da educação a nível nacional acontece por duas vias principais, que seria adoção por parte do sistema público de modelos de gestão próximas dos critérios empresariais, com a instituição de mecanismo de “quase-mercado”, traduzidos na concorrência entre estabelecimentos de ensino, acompanhada por modalidade de segregação escolar, por via de escolhas parentais e de mecanismos de seleção de alunos, ou pela atribuição a entidades privadas da prestação de serviços públicos (Canário, 2006:56).

Diante dessas novas configurações, as políticas educativas, inclusive as direcionadas para integração das TDIC na escola dentro dos blocos, são direcionadas para atender às exigências do Mercado, que seriam: produtividade, competitividade e empregabilidade,

ficando subordinadas a lógica da racionalidade econômica mundial. Com isso, a educação aparece como uma mercadoria e a responsabilização do indivíduo pela sua aprendizagem e empregabilidade (meritocracia).

Portanto, o papel do Estado frente ao processo de regulação e controle sofre intervenções contínuas das agências multilaterais seja através de orientações, conselhos, restrições financeiras, assim como avaliações, a exemplo do Informe PISA ⁶que gera indicadores a nível internacional que são usados como subsídios para tomadas de decisão no que se refere a políticas educativas.

Barroso (2005) sinaliza para a importância de um novo tipo de regulação, apontando para a noção de “governance”, explicando que não se deve confundir com a “mão invisível” do mercado, nem com o poder autoritário do Estado nacional. Tornando-se necessário repensar o viver de forma coletiva no mundo.

Corroborando com a discussão, Azevedo (2007:113) aponta para a necessidade de equacionar a regulação da educação em toda a sua complexidade e para isso é necessário considerar a regulação a nível transnacional, nacional no sentido de condução das políticas educativas, buscando o equilíbrio do sistema educativo através de ações coordenação, controle, avaliação e correção e, por outro lado, considerando também a regulação sociocomunitária local, levando em conta a cooperação dos atores locais, ou seja, a participação cidadã de todos.

⁶Programa Internacional de Avaliação de estudante (em inglês: Programme for International Student Assessment - PISA), é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar realizado a cada três anos com a coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

A regulação local, como processo de articulação e de coordenação da ação dos diferentes autores sociais em cada comunidade local, resultante dos (re) conhecimentos, das interações, dos conflitos e dos compromissos entre os diferentes interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários actores sociais em presença, pode também ser descrita como regulação sociocomunitária (Azevedo, 2007:113).

Nesse sentido, Nussbaum (2010b) aponta para duas questões fundamentais a serem consideradas para que haja participação cidadã efetiva nos novos cenários mundiais, com vista a coesa social, que seriam:

- A necessidade de estruturar as instituições que garantam o desenvolvimento de capacidades individuais, o que implica que a salvaguarda efetiva da liberdade individual, por meio, de um desenho da estrutura básica de sociedade que garanta os pré-requisitos materiais da realização pessoal;
- A necessidade de formar cidadãos democráticos, capazes de abordar situações que enfrentamos como membros de um mundo interdependente, por meio do cultivo de habilidades cognitivas, emocionais e comportamentos necessários para o questionamento da autoridade e o statu quo, assim como, o sentir compaixão pelo outro diante de situações difíceis, atuando com respeito e sensibilidade perante os marginalizados e excluídos, com um pensamento adequado a respeito dos problemas sociais, culturais, econômicos e políticos no cenário global complexo.

A autora sinaliza também sobre a necessidade de justiça e vida boa, ou seja, qualidade de vida além do marco territorial do Estado, apontando para a necessidade do desenvolvimento de uma educação cosmopolita que buque formar cidadãos preocupados com os semelhantes, sem se importar com a localização geográfica, ou seja, lugar de nascimento e nem o contexto sociocultural.

Assim, percebemos a importância do envolvimento e participação da sociedade no processo de regulamentação da educação, através da sociedade civil organizada, fazendo ouvir seus anseios, necessidades e perspectivas. Considerando que na outra ponta existem interesses particulares que buscam sobrepor o interesse público, ou seja, o bem-estar de todos.

Portanto, cabe aos blocos econômicos buscar a construção de uma proposta de regulação da educação que contemple o desenvolvimento local, nacional e internacional, sem ter que necessariamente ocasionar perdas para nenhuma das esferas envolvidas, ao contrário, buscando coerência através de ações que levem em conta o que sugere Azevedo (2007:114):

[...] a existência, em cada território, por um lado, da sociedade, das organizações instituídas, com suas racionalidades, os seus cálculos e os seus objetivos, interesses e ações próprios, e por outro, da comunidade, ou seja, da memória comum, dos sentidos de pertença e da comunhão de identidades e interesses e, por outro, das pontes que se estabelecem entre aquelas instituições e as pessoas.

Por esse ângulo, será possível o desenvolvimento de uma política educativa transnacional mais coerente e com o respaldo e participação de toda a sociedade civil, através de um processo mais democrático. Nesta perspectiva, passamos a discutir no próximo tópico especificamente sobre essas políticas educativas e o seu desenvolvimento dentro da União Europeia e do Mercosul em direção a sociedade da informação.

1.4. Políticas para integração das TDIC na União Europeia e Mercosul: sociedade da informação

Passamos a delinear o percurso das políticas para integração das TDIC na União Europeia e no Mercosul, buscando identificar as políticas educativas direcionadas para a integração das TDIC na escola. Nesse contexto, constatamos que as políticas educativas para a integração das TDIC na União Europeia e no Mercosul, nascem com o objetivos de integrar os blocos de forma decisiva na sociedade da informação.

1.4.1. Marco Europeu para integração das TDIC

Dentro da perspectiva de construção de políticas educativas para integração das TDIC na sociedade, López (2001) aponta que a União Europeia foi um dos primeiros promotores de mudança no cenário mundial com o desenho do Plano de Atuação da Europa em marcha para a sociedade da informação.

Com isso, a União Europeia coordena o projeto macro em direção a sociedade da informação, com o desenvolvimento de políticas educativas para promover a integração das TDIC, que devem ser referência no desenvolvimento das políticas educativas nessa área a nível nacional e internacional. O marco Europeu no sentido de integração das TDIC, consta das políticas europeias para criação da “sociedade da informação para todos” presente no Informe Bangemann de (1994), Informe Delors (1996), Iniciativa eEurope (2000).

O informe Bangemann reconhece a importância e a urgência de um marco normativo e a promoção das novas potencialidades oferecidas pelas TDIC para a economia, se evoca a

responsabilidade e o papel do poder público no processo de desenvolvimento da sociedade da informação na Europa.

En el “Informe Bangemann”, como se conoce comúnmente al informe elaborado por el grupo de expertos, se pone de manifiesto la urgencia de adoptar medidas inmediatas relativas a la creación de un entorno normativo favorable, así como la promoción de las nuevas potencialidades de estas nuevas tecnologías para la creación de mercados de productos y servicios tecnológicos. Las autoridades públicas tendrían, a partir de ese momento, que desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad de la información en Europa, no solo invirtiendo en infraestructuras de telecomunicaciones, sino también acabando urgentemente con los monopolios nacionales y liberalizando los mercados de terminales y servicios para la entrada de nuevos competidores (Rojo Villada, 2003:1).

Nesse contexto, a Comissão Europeia “pone especial acento sobre la educación, como motor y catalizador de la expansión de las nuevas tecnologías tanto en la vida cotidiana de los ciudadanos como en los sectores estratégicos del tejido y entramado de nuestra sociedad” (González Pérez, 2011:31)

O informe de Delors, publicado em 1996 pela UNESCO, traz o informe da comissão internacional sobre a educação para o século XXI, dirigido por Jacques Delors, ex-presidente da Comissão Europeia, com uma visão integrada da educação. O informe abordava várias questões como: coesão social, inclusão e exclusão, igualdade de gênero, democracia, globalização e sociedade da informação.

De acordo como Informe de Delors (1996) o desenvolvimento das TDIC devia possibilitar a reflexão sobre o acesso ao conhecimento no mundo na perspectiva do futuro. A UNESCO foi o órgão responsável por garantir o funcionamento do programa com a difusão

das novas tecnologias. Assim, o Informe de Delors (1996:38) trouxe algumas recomendações, a saber:

- *La diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías;*
- *Una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente;*
- *El fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales.*

Nesta direção, o Informe Delors pretendia que as tecnologias estivessem a disposição da educação, como verdadeiros instrumentos inseridos nas práticas pedagógicas, dando acesso aos educandos e possibilitando que eles adquirissem a autonomia indispensável para interpretar a realidade, realizando o uso apropriado das tecnologias no sentido da emancipação como cidadãos ativos, participantes e livres perante a sociedade da informação.

O terceiro referencial para a integração das TDIC é a Iniciativa eEurope 2000 (COM(1999) 687), lançada em 1999, com o objetivo de construir uma “sociedade da informação para todos”, apresentada pela Comissão Europeia na cimeira de Lisboa em 2000.

Essa Iniciativa financiou programas na área das TDIC, com a aprovação do Conselho de Ministros de Educação da União Europeia, buscando assim a difusão das tecnologias para o uso de todos europeus, nos diferentes setores da sociedade, buscando captar as vantagens

associadas a sociedade da informação, apresentando os seguintes objetivos (COM -1999) 687):

- *Colocar todos os cidadãos, famílias, escolas, empresas e os órgãos da administração pública na era digital e em rede;*
- *Criar uma Europa digitalmente instruída, apoiada por uma cultura empresarial pronta a financiar e a desenvolver novas ideias;*
- *Assegurar que todo o processo seja socialmente abrangente, ganhando a confiança dos consumidores e reforçando a coesão social.*

A comissão Europeia diagnosticou os obstáculos existentes, os quais deviam ser vencidos para se conseguir uma rápida assimilação das tecnologias, a saber: acesso caro e pouco seguro a internet e ao comércio eletrônico; insuficiente população conectada à rede e dotada de formação digital; falta de uma cultura dinâmica, empreendedora e orientada a prestação de um serviço e um setor público que no desempenhava um papel suficientemente ativo no momento de facilitar o desenvolvimento de novas aplicações e serviços.

A partir desse diagnóstico e com base nos objetivos a serem alcançados a Comissão Europeia recomendou dez ações prioritárias, desenvolvendo objetivos específicos para cada uma e um cronograma de implantação (COM (1999) 687):

1. *Entrada da juventude europeia na era digital;*
2. *Acesso mais barato à Internet;*
3. *Acelerar o comércio eletrônico;*
4. *Internet rápida para investigadores e estudantes;*
5. *Cartões inteligentes para acesso electrónico seguro;*

6. *Capital de risco para as PME de alta tecnologia;*
7. *Electrónica acessível aos deficientes;*
8. *Cuidados de saúde em linha;*
9. *Transportes inteligentes;*
10. *Governos em rede.*

Tratando especificamente da escola, as ações prioritárias foram direcionadas para garantir o acesso aos jovens europeus a cultura digital, exigindo dos governos o compromisso em garantir que as escolas tivessem acesso à internet e recursos tecnológicos, estando previsto que antes de 2003 todos os estudantes deveriam ter recebido uma formação digital antes de sair da escola. Para tal, foram criados objetivos gerais para o sistema educativo, a saber (COM -1999) 687):

- *Garantir que todas as pessoas relacionadas com a educação tivessem acesso a recursos informáticos e multimídia e acesso à internet;*
- *Formar os professores com o objetivo de integrar os recursos tecnológicos a seu método de ensino;*
- *Desenvolver um conteúdo europeu de alta qualidade no âmbito multimídia;*
- *Acelerar a vinculação com os sistemas de educação e formação em rede.*

Após a execução desses marcos referencias foi dado continuidade ao projeto macro em direção a sociedade da informação, construindo para isso outras políticas educativas, em forma de programas, a saber: eEurope 2002 - COM (2001) 140, eEurope 2005 - COM (2002) 263 e i2010 – COM (2005) 229.

O Programa eEurope (2002), criado em 2001, fez parte do quadro da estratégia de Lisboa, com o objetivo de transformar a União Europeia na economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo até o ano de 2010. Após revisar as dez ações do plano anterior as agrupou em três objetivos principais (COM - 2001) 140):

- 1. Uma Internet mais barata, mais rápida e segura - para investigadores e estudantes e segurança das redes e cartões inteligentes;*
- 2. Investir nas pessoas e nas qualificações - entrada da juventude europeia na era digital, trabalho na economia do conhecimento e participação de todos na economia do conhecimento;*
- 3. Estimular a utilização da Internet - acelerar comércio eletrônico, acesso eletrônico aos serviços públicos, cuidados de saúde em linha, conteúdos digitais europeus para as redes mundiais e sistemas de transporte inteligentes.*

Para alcançar os objetivos propostos foram estabelecidos três métodos de atuação: acelerar a criação de marco legislativo adequado, apoiar novas infraestruturas e serviços em toda Europa e aplicar o método aberto de coordenação e avaliação comparativa.

Tratando especificamente sobre o sistema educativo faz-se referência a entrada da juventude na era digital, reconhecendo que a conexão à internet nas escolas havia avançado, porém se necessitava buscar a melhoria, com esforços suplementares através da realização de algumas ações, tais como: ligar as escolas às redes de investigação e fornecer um acesso facilitado das escolas, professores e estudantes à internet e aos recursos multimídia; garantir a disponibilidade de serviços educativos e plataformas de ensino em linha para professores, estudantes e pais; formar os professores nas tecnologias digitais e adaptar os currículos escolares às novas formas de ensino e à utilização das TDIC.

Dando continuidade ao objetivo central de transformar a Europa numa sociedade da informação para todos, nasceu em 2002 o Programa eEurope (2005), substituindo o plano anterior, o qual centrava-se sobretudo na extensão da conectividade a internet na Europa. O novo programa buscou traduzir essa conectividade por um acréscimo da produtividade económica e uma melhoria da qualidade e da acessibilidade dos serviços em proveito do conjunto dos cidadãos europeus, apoiando-se numa infraestrutura em banda larga segura e disponível ao maior número de cidadãos possível.

Com isso, o Programa eEurope (2005), apresentou os seguintes objetivos a serem alcançados até 2005 (COM(2002) 263): serviços públicos modernos em linha, governo electrónico “(e-government)”, serviços de aprendizagem electrónica (“e-learning”), serviços de telemedicina “(e-health)”, um ambiente dinâmico para os negócios electrónicos “(e-business)”, uma infraestrutura de informação segura, a disponibilidade em massa de um acesso em banda larga a preços concorrenciais, uma avaliação comparativa e a divulgação das boas práticas.

Em 2005 foi criado um novo quadro estratégico pela Comissão Europeia, denominado i2010, buscando abordar de modo integrado a sociedade da informação e as políticas audiovisuais na União Europeia, visando assim, incentivar o conhecimento e a inovação como suporte para o crescimento e à criação de empregos mais numerosos e de melhor qualidade, dentro da Estratégia de Lisboa (2005-2008).

A Estratégia de Lisboa, relançada em março de 2005, pelo Conselho Europeu, apresentou três âmbitos de atuação: a) fazer da Europa um espaço atrativo para investimentos; b) impulsionar o conhecimento e a inovação; c) criar mais e melhores

empregos. Para alcance dessas diretrizes foram estabelecidos objetivos concretos, a saber (Estratégia de Lisboa (COM (2005) 24):

- *Adaptar a educação e a formação as novas necessidades em materia de competências para a cidadania do século XXI;*
- *Reforçar o equipamento , conectividade e suporte tecnológico para as escolas e formação nas universidades;*
- *Oferecer serviços de formação e assessoramento aos professores e formadores para o uso das TIC;*
- *Desenvolver conteúdos digitais de qualidade para o ensino.*

Dentro do quadro estratégico do i2010 foram propostos três objetivos prioritários a serem realizados antes de 2010, a saber: criar um espaço único europeu da informação, reforçar a inovação e o investimento em investigação na área das TDIC e concretizar a sociedade da informação e dos multimídias inclusiva.

A Comissão Europeia apresentou relatório com os principais resultados da estratégia “i2010” entre 2005 e 2009, concluindo que as ações realizadas no domínio das TDIC nos últimos quatro anos permitiram modernizar a Europa no aspecto económico e social, contribuindo para os seguintes resultados (COM (2005) 229):

- *O número de europeus online aumentou fortemente, particularmente o número de utilizadores de grupos desfavorecidos;*
- *A Europa situou-se no primeiro lugar no domínio da internet de banda larga;*
- *As ligações de banda larga aumentaram;*
- *A Europa tornou-se líder no que diz respeito à telefonia móvel;*

- *A oferta e a utilização dos serviços online aumentaram fortemente;*
- *Realizaram-se avanços no sector das TIC ligadas à microelectrónica, à nanoelectrónica, aos cuidados de saúde e à segurança rodoviária;*
- *As políticas em matéria de TIC foram integradas progressivamente nas políticas gerais.*

Percebeu-se assim, os resultados alcançados como avanço, porém, por outro lado, através de uma comparação com países como os Estados Unidos, Japão ou Coreia do Sul, ainda se notava a existência de um atraso notório em termos de investigação e desenvolvimento tecnológicos no domínio das TDIC.

Portanto, com o objetivo de manter a competitividade foi sinalizado para importância de criação de uma nova agenda e de lançar uma consulta pública online sobre determinados aspectos-chave para as futuras políticas da União Europeia.

Nessa direção, surgiu o marco Europa 2020: a estratégia da União Europeia para o crescimento e o emprego, com base na Comunicação da Comissão Europeia de 3 de março de 2010 (COM(2010) 2020 final), tendo como objetivo melhorar a competitividade da União Europeia, preservando o seu modelo de economia social de mercado e melhorando significativamente a eficácia da utilização dos seus recursos.

Considerando o contexto da crise econômica e financeira, a qual revelou as fragilidades estruturais da economia europeia e a levou a uma deterioração rápida do clima econômico e social, a Estratégia Europa 2020, apresentou o seguinte objetivo:

[...] fazer com que a recuperação económica seja acompanhada por uma série de reformas destinadas a construir alicerces sólidos para o crescimento e a criação de

emprego na União Europeia até 2020, tendo em conta os desafios a longo prazo da globalização, da pressão sobre os recursos e do envelhecimento (Comissão Europeia, 2010).

A Estratégia Europa 2020 visa permitir que a União Europeia alcance um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Neste sentido, foi fixado cinco grandes objetivos a alcançar até 2020, a saber (COM(2010) 2020):

- *Elevar para, pelo menos, 75 % a taxa de emprego da população entre os 20 e os 64 anos;*
- *Investir 3 % do Produto Interno Bruto em investigação e desenvolvimento;*
- *Reduzir em, pelo menos, 20 % as emissões de gases com efeito de estufa, aumentar para 20 % a quota das energias renováveis e elevar em 20 % a eficiência energética;*
- *Reduzir a taxa de abandono escolar para menos de 10 % e aumentar para, pelo menos, 40 % a taxa de licenciados do ensino superior;*
- *Reduzir em 20 milhões o número de pessoas sujeitas ao risco de pobreza ou de exclusão social.*

Nessa direção, a Comissão Europeia sinalizou que os objetivos da estratégia Europa 2020 são também apoiados por sete iniciativas emblemáticas ao nível europeu e nos países da União Europeia, que seriam: a união da inovação; a juventude em movimento; a agenda digital para a Europa; uma Europa eficiente em termos de recursos; uma política industrial para a era da globalização; a agenda para novas qualificações e novos empregos e a plataforma europeia contra a pobreza.

1.4.2. Marco do Mercosul para integração das TDIC

Dentro do marco das políticas para integração das TDIC no Mercosul temos o Projeto Mercosul Digital e outras estratégias desenvolvidas na mesma direção. Desta forma, através do Relatório de Gestão do Projeto Mercosul Digital (2013) e pesquisa direta nas páginas web oficiais relacionadas ao Projeto, passamos a discorrer sobre o processo vivenciado pelo bloco em direção a sociedade da informação, tendo as TDIC papel central para a economia digital e integração do bloco. Nessa perspectiva, podemos observar no quadro 1, as estratégias criadas para avançar em direção a sociedade da informação.

ANO	ESTRATÉGIAS
1992	Criação da Reunião Especializada em Ciência e Tecnologia do Mercosul (RECyT).
2000	Criação do Subgrupo de Trabalho - Comercio Eletrônico (SGT-13).
2006	Realização da primeira reunião de Ministros e Altas Autoridades em Ciência e Tecnologia do Mercosul e Estados Associados com o estabelecimento do “Plano de Ação de Buenos Aires”.
2006	Aprovação do projeto integrado único - o Projeto de Apoio a sociedade da informação no Mercosul, denominado de Mercosul Digital, culminando em 2008 com a assinatura do Convenio de Financiamento entre as partes

Quadro 1: Estratégias em direção a sociedade da informação (Relatório técnico da Unidade de Gestão do Mercosul Digital, 2013).

A Reunião Especializada em Ciência e Tecnologia do Mercosul (RECyT⁷), foi criada em 1992 na quinta reunião do Grupo Mercado Comum (GMC), realizada em Buenos Aires, por meio da Resolução 24/1992, tendo sua primeira reunião em agosto de 1993, na qual foi aprovada a sua estrutura organizacional composta por Seções Nacionais e Comissões Temáticas, conforme podemos observar na Figura 2.

⁷Informações consultadas na página web: http://www.recyt.mincyt.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=340&Itemid=34&lang=pt

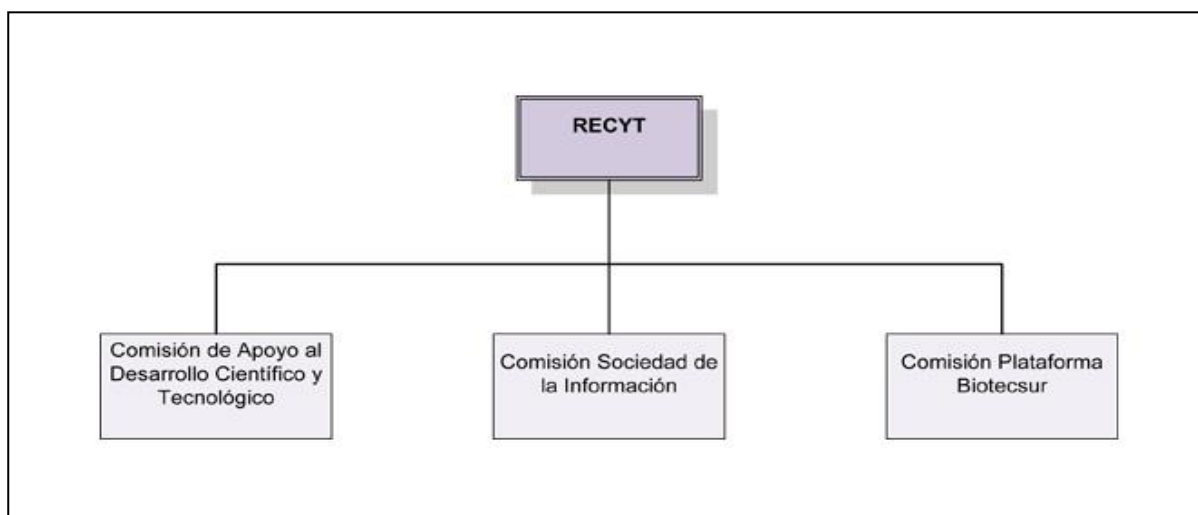


Figura 2: Organograma da Estrutura organizacional da RECYT (Fonte: http://www.recyt.mincyt.gov.ar/images/stories/recyt/org_recyt2.jpg)

O objetivo central da RECYT é a promoção e o fortalecimento da capacidade de desenvolvimento científico e tecnológico dos países-membros do Mercosul, a modernização das economias, visando ampliar a oferta e a qualidade dos bens e serviços disponíveis, a fim de melhorar as condições de vida de seus habitantes. Neste sentido, as ações da RECYT estão estruturadas no sentido de aumentar a produtividade das economias do Mercosul e aumentar a competitividade no cenário internacional.

Segundo o relatório da Unidade de Gestão do Projeto Mercosul Digital (2013), as discussões em torno a temática relacionada as TDIC foram explicitadas no âmbito do eixo estratégico do Programa-Quadro de Ciência, Tecnologia e Inovação para o período 2008-2012, que possuía no seu texto referências ao desenvolvimento de estratégias em longo prazo, pesquisa de alta qualidade na área das TDIC e impulso a formação de uma Escola Virtual, no qual se considerou as disparidades existentes em relação a convergência para sociedade da informação dentro do bloco e em comparação com outras regiões da Europa, América do Norte e alguns países da Ásia.

Em 2000 foi criado o Subgrupo de Trabalho - Comercio Eletrônico (SGT-13⁸), através da Decisão nº 59/00 do Conselho do Mercado Comum (CMC), com o objetivo de fomentar a adoção de medidas comuns facilitadoras e incentivadoras do comércio eletrônico na área do Mercosul, buscando sua harmonização.

O subgrupo de trabalho desenvolve suas atividades em duas etapas, uma preparatória e outra decisória. Na primeira, o subgrupo pode solicitar a participação de representantes do setor privado. A etapa decisória é reservada, exclusivamente, aos representantes de cada Estado Parte.

As delegações de representantes do setor privado que participam, na etapa preparatória, das atividades do subgrupo de trabalho são integradas por, no máximo, três membros do setor privado correspondente a cada Estado Parte. Essas duas instancias, a RECyT e o SGT-13, se dirigem ao GMC por intermédio do Comitê de Cooperação Técnica do Mercosul (CCT).

Segundo o Relatório de Gestão do Projeto Mercosul Digital (2013), em maio de 2006 realizou-se a primeira reunião de Ministros e Altas Autoridades em Ciência e Tecnologia do Mercosul e Estados Associados quando foi estabelecido o “Plano de Ação de Buenos Aires”. Entre suas atividades, foi definido a concepção de uma Escola Virtual para a sociedade da informação.

Assim, considerando o papel fundamental das TDIC no mundo globalizado e em pleno processo de mudanças, o Mercosul com a cooperação da União Europeia, implementou uma

⁸ Informações consultadas na página web: http://www.portaldocomercio.org.br/sgr/detalhe_representacao.asp?nroRptc=189

política regional de bloco para desenvolver a economia digital, viabilizando assim, uma maior integração regional através das TDIC.

Neste cenário, foi aprovado em 2006 o projeto integrado único, denominado de Projeto de Apoio a sociedade da informação no Mercosul ou Mercosul Digital, com a sua culminância através da assinatura entre as partes do convênio do financiamento (Mercosul e União Europeia) em 2008.

O financiamento do projeto surge dos pedidos enviados pelo Grupo Mercado Comum (GMC) a Comunidade Europeia através de propostas da Reunião Especializada em Ciência e Tecnologia (RECyT), e também do Subgrupo de Trabalho (SGT-13).

Dessa forma, para a existência e manutenção do Mercosul digital foi realizado o convênio de cooperação entre os países do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), membros plenos, e a Comunidade Europeia. No gráfico 1, podemos observar o acordo de financiamento:

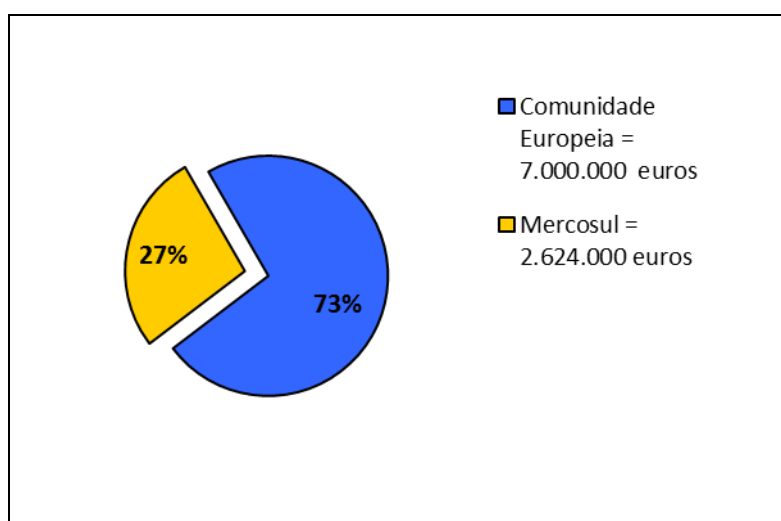


Gráfico 1: Financiamento do Mercosul Digital (Relatório técnico da Unidade de Gestão do Mercosul Digital, 2013)

Como podemos observar no gráfico a contribuição global da Comunidade Europeia foi estabelecida em € 7 milhões, representando 73%, os quais foram estabelecidos como fundos não reembolsáveis e dos países do Mercosul estimada em € 2,6 milhões, representado 27% do total.

O Mercosul Digital foi inserido no documento de estratégia regional da Comissão Europeia que estabeleceu o marco estratégico da cooperação da Comunidade Europeia com o Mercosul para o período 2007-2013, sendo os beneficiários os quatro membros plenos naquele momento: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

O Projeto Mercosul Digital, ficou sob a coordenação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP - Brasil), escolhida como executora e responsável pelo acompanhamento do projeto, apresentando estratégias diferenciadas visando rever três pontos considerados críticos: instalar uma maior compreensão do paradigma da sociedade da informação e sua importância no desenvolvimento regional, capacitar recursos humanos especializados, e estabelecer simetrias estruturais entre os países do bloco.

Com isso, os seus objetivos buscavam promover um salto qualitativo no caminho para a solução dos problemas de integração e tecnológicos, com os resultados focados na criação de capacidades e na modernização de duas vertentes, que seriam (Relatório de Gestão do Projeto Mercosul Digital, 2013:16):

- Educação Continuada - buscando a implementação de uma rede de integração entre os países, levando em consideração as particularidades inerentes de cada um, a extensão territorial e os recursos existentes em cada país na área de capacitação, através de um modelo tecnológico que propiciava uma estratégia comum de formação profissional,

interconectando os países do Mercosul para desenvolver capacitações na temática da Economia Digital. Nesse âmbito a trajetória foi iniciada em outubro de 2004, por ocasião da reunião da RECyT, realizada na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco, com a apresentação da proposta brasileira do projeto “Escola Virtual da sociedade da informação no Mercosul”, na Comissão Temática sociedade da informação;

- Comércio Eletrônico – voltado para a criação de um marco regulatório comum para o Mercosul, referente a certificação digital; assinatura digital, proteção de dados, e fatura eletrônica; procedimentos e itens para diminuir as assimetrias na região em matéria das infraestruturas de chaves públicas, carimbo de tempo (*time stamping*), assinatura digital em conformidade com o estado da arte; e avaliação sobre a conveniência de se criar uma plataforma comum favorável para a venda de produtos e serviços voltados as pequenas e microempresas.

No mesmo período que foi iniciado a trajetória da educação continuada, iniciava-se simultaneamente propostas relacionadas a transações comerciais virtuais e participação das pequenas e medias empresas, assinatura digital, aplicações, sobre a responsabilidade do SGT-13. O Projeto Mercosul Digital desde a sua aprovação em 2006 e assinatura em 2008, passou por várias fases, conforme podemos observar no quadro 2:

Período	Eventos
Junho de 2008	Representantes do GMC firmaram Convenio de financiamento junto à Comunidade Europeia (CE); aprovaram as Diretrizes Técnicas e Administrativas (DTAs) e o Marco Lógico do projeto, e assinaram Resolução e acordo no qual delegaram a gestão do projeto a entidade a ser constituída na Associação Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) do Brasil.
Julho de 2009	O primeiro Orçamento-Programa de Execução Plena do Projeto (OP-1, jun/2009 a dez/2010) foi firmado pela Delegação da União Europeia no Uruguai e Paraguai, após aprovação por parte do GMC (LXXV Reunião Ordinária, Assunção/Paraguai 25-27/03/2009).
Setembro de 2009	O projeto foi oficialmente lançado em cerimônia realizada em Montevideu/Uruguai, quando foi instalado seu Comitê de Direção.
Dezembro de 2010	O segundo Orçamento-Programa (OP-2, dez/2010 a jun/2012) foi aprovado pelo GMC (LXXXII Reunião Ordinária, Brasília/Brasil, 01-02/12/2010) e pela Delegação da UE.
Junho de 2012	O terceiro Orçamento-Programa (OP-3, jun/2012 a set/2013) foi aprovado pelo GMC (Reunião Extraordinária, Mendoza/Argentina, 26/06/2012) e pela Delegação da UE (10/08/2012), entrando em vigor naquele mesmo dia.

Quadro 2: Resumo histórico do Projeto Mercosul Digital (Autor da investigação, 2015 – com base nos dados coletados).

De acordo com os dados da Unidade de Gestão do Projeto Mercosul Digital (2013), este projeto concretizou resultados significativos para a consolidação da estrutura necessária para os países do Mercosul no referente a economia digital em direção a sociedade da informação.

Dessa forma, conseguiu-se através de todos os equipamentos, sistemas e consultorias contratadas para promover o comercio eletrônico no bloco, a implantação de infraestrutura de Conexão Nacional de Arandu (TEISA), autoridade Certificadora Raiz do Paraguai (PS LINE & ISA), autoridade Certificadora de Primeiro Nível para o Uruguai (BULL Uruguay) e infraestrutura de Carimbo do Tempo para Argentina e Uruguai (BRy).

Houve também oferta e demanda de produtos e serviços aptos a comercialização de comércio eletrônico e negócios por internet transfronteiriços no Mercosul e América Latina, incluindo comparação com o caso europeu, a saber: plano diretor de comércio eletrônico e negócios por internet do Mercosul, comércio eletrônico transfronteiriço: formação e capacitação para as pequenas e microempresas, instrumentos de apoio as pequenas e microempresas para prática eficiente de Comércio eletrônico (Manual de boas práticas, etc.) e marco normativo (diagnósticos e informes sobre a legislação).

No campo da Educação Continuada, foi informado no Relatório de Gestão do Projeto Mercosul Digital (2013), que encerrou-se o contrato para provisão de equipamentos informáticos, de redes e de comunicação para funcionamento da Rede Avançada para Educação, Pesquisa e Inovação do Paraguai (Rede Arandu), incluindo a capacitação e transferência tecnológica. Por outro lado, foram apresentados os seguintes resultados (Relatório de Gestão do Projeto Mercosul Digital, 2013:22):

- A efetivação da implantação do consórcio executor do contrato da Escola Virtual do Mercosul (EVM), o qual visava o desenho de um programa de capacitação em rede sobre temas de comércio eletrônico, como prioridade, entre outros diagnosticados e dirigidos ao público-alvo dos quatro países do Mercosul;
- Desenvolvimento de atividades de capacitação da EVM e conformação de uma rede de colaboração, intercâmbio, projetos conjuntos e difusão de atividades em todos os países do bloco;
- Consignação da EVM pelo contrato internacional como uma instituição ou uma rede de instituições existentes reunidas em torno de um projeto comum no qual se

aproveitam as capacidades físicas, docentes e experiências com um sentido de otimização do conjunto.

Ainda tratando sobre a educação continuada foram realizadas as seguintes entregas: modelo de governabilidade, modelo de negócios, plano de negócios com a inclusão do modelo econômico-financeiro, plano de capacitação, portais formativo e informativo da Escola Virtual, Cursos: 2 pilotos, 11 encerrados em 2012, e 28 realizados em 2013 e por último, a entrega do portal de comunidades virtuais: concepção e funcionalidades descritas.

1.5. Processo de Bolonha: Marco Transnacional para o desenho das políticas educativas para formação de professores em nível superior e as novas competências para integração das TDIC

Na perspectiva da globalização e das políticas transnacionais, podemos perceber que a formação de professores é considerada uma política educativa fundamental para a eficácia do projeto macro em direção a sociedade da informação e, por conseguinte, ao processo de integração das TDIC na escola, como parte desse projeto.

Nesse sentido, refletimos sobre a política transnacional desenvolvida pela União Europeia, como marco referencial para o desenho de políticas educativas de formação de professores em nível superior, denominada de Processo de Bolonha, o qual busca alinhar toda a formação em nível superior no espaço europeu. Refletimos também sobre as novas competências necessárias ao professor para a integração das TDIC, impulsionadas pelo sociedade da informação e confirmadas pelo Processo de Bolonha.

1.5.1. Processo de Bolonha

Os divergentes modelos de ensino superior europeu nunca representaram um problema, ao contrário, demonstravam um processo de auto-governo e da autonomia das universidades. Porém com a intenção de criar um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, ao tempo que competitivo e atrativo para estudantes europeus e de outros países, foi assinado a Declaração de Bolonha em 1999, que desencadeou o denominado Processo de Bolonha, um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha.

A Declaração de Bolonha permitiu a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e, por conseguinte, culminou na criação do Espaço Comum de Ensino Superior - União Europeia, América Latina e Caraíbas (ECES-UEALC), num sentido da transnacionalização da educação, no qual se propõe a “ser de primeira relevância em ordem a estabelecer o Espaço Europeu de Ensino Superior e promover mundialmente o sistema Europeu de Ensino Superior” (Declaração de Bolonha, 1999).

O Processo de Bolonha busca a convergência dos sistemas de ensino superior, tornando-os mais transparentes, baseados em três ciclos: Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Neste sentido, foi introduzido um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e compatíveis, promovendo assim a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores. Busca-se também nesse processo a elevação da qualidade da docência e incorporação da dimensão europeia no ensino superior.

A Declaração de Bolonha, segundo os documentos de referência, é um compromisso voluntário intergovernamental por parte dos Estados membros da União Europeia que decidem por reformar seus sistemas de ensino. A Espanha, por sua vez, assumiu esse compromisso, iniciando assim um processo de adaptação e de mudanças nas suas políticas educativas para o ensino superior.

Las directrices de los últimos años derivadas del proyecto europeo de educación superior (EEES), genéricamente denominado como “Plan Bolonia”, suscitan nuevos y profundos interrogantes sobre el devenir de nuestras universidades, funciones y organización, y lógicamente de sus concepciones y usos espaciales (Hernández Días, 2014b:81).

Corroborando para o entendimento das políticas educativas desde as reformas na educação, Popkewitz (1997:21) afirma que essas reformas estão postas como instrumentos que objetivam promover o desenvolvimento econômico e as mudanças nos padrões culturais, em face de um escopo de “solidariedade nacional”.

No seu processo de execução, o Processo de Bolonha busca a articulação em torno de seis ações (Declaração de Bolonha, 1996):

- 1- Criação de um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, que inclui a criação de um suplemento de diploma partilhado a fim de aumentar a transparência.
- 2- Criação de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos: um primeiro ciclo útil para o mercado do trabalho, de uma duração mínima de 3 anos, e um segundo ciclo (mestrado) dependente da conclusão do primeiro ciclo.

- 3- Criação de um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares do tipo ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), numa tradução para o português teríamos Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos, utilizados no âmbito dos intercâmbios Erasmus.
- 4- Promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores através da supressão de todos os obstáculos à liberdade de circulação.
- 5- Cooperação em matéria de garantia da qualidade.
- 6- Incorporação da dimensão europeia no ensino superior, aumentando o número de módulos, os cursos e as vertentes cujo conteúdo, orientação ou organização apresente uma dimensão europeia.

Madeira (2011:99) afirma que a criação do EEES surgiu diante de um mar de incertezas e de ambiguidades, no qual existiria uma “revolução silenciosa da educação” que se firmou com a assinatura do Tratado da União Europeia em 1992 e teve a consolidação com a Declaração de Bolonha, que estabeleceu uma nova ordem europeia nas políticas educativas e da formação à escala continental.

Dessa forma, “o sistema de educação é inspirado claramente num léxico economista resumido em empregabilidade, competitividade, eficiência e certificação, numa forma de comparação dos sistemas de ensino a um gigantesco mercado de aprendizagens e a educação um produto de troca sujeito às mesmas regras de circulação do capital” (Madeira, 2011:99).

Corroborando com a questão, Antunes (2008:31), afirma que “o Processo de Bolonha inaugurou uma fase e constitui-se como uma modalidade inédita na regulação supranacional da educação”. Sendo assim, destaca-se no âmbito geográfico-político, com a tendência de

assumir contornos continentais e com uma configuração organizacional de uma plataforma intergovernamental.

Com uma institucionalização mínima, sem estruturas fixas pré-definidas, assentando em grupos de seguimento e de coordenação formados em cada conferência Ministerial e em diversos grupos de trabalho temáticos; por outro lado, ainda, esta sua natureza de associação voluntária parece altamente dependente do impulso e da sustentação sistemáticas proporcionados por organizações supranacionais, com realce para a União Europeia – através da assistência e envolvimento contínuo da Comissão Europeia, como membro efetivo dos Grupos de Seguimento e Preparatórios que são presididos pelo Presidente da União Europeia – e para o Conselho Europa, com o estatuto de membro consultivo, e a UNESCO (Antunes, 2008:31).

Assim, observamos que existe um novo cenário, com uma dinâmica própria no concernente a elaboração das políticas educativas, que vão além do nacional e são tomadas no sentido mais supranacional, no qual “as decisões tomadas nas Conferências Ministeriais são transportadas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional” (Antunes, 2008:32).

O novo regime de europeização das políticas educativas e da formação, ancorado nas recomendações do Livro Branco sobre a Educação e Formação (1995) e na Declaração de Sorbonne (1998) encontra na Declaração de Bolonha (1999) em articulação com as resoluções emanadas do Conselho Europeu (Lisboa, 2000), um momento de viragem importante (Madeira, 2011:100).

Com isso, a Europa busca ser referência em educação e formação, com foco no ensino superior, visando o crescimento econômico, com vistas ao emprego e coesão social, caminhando em direção a internacionalização do ensino para além das fronteiras europeias, buscando parceria com América Latina e Caraíbas.

Este movimento de internacionalização são se detém apenas nos seus objetivos estratégicos centrípetos; o “reconhecimento: das afinidades históricas e culturais, a par da “diversidade” dos habitantes das regiões não-europeia, constitui uma nova semântica educacional que importa problematizar. Estes novos discursos constroem novos espaços de relação, criam novas identificações, recuperam significações e reciclam-nas de acordo com os novos mecanismos de regulação supranacional. A “revolução silenciosa no campo da educação” não se confina, por isso, ao espaço interno europeu, inaugurando uma nova fase no domínio das políticas e práticas de reorganização dos sistemas educativos e, por isso mesmo, de comparação dos seus desempenhos à escala mundial (Madeira, 2011:102).

Nesta direção, “em 1999 na sequência da primeira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da América Latina, Caraíbas e União Europeia, realizado no Rio de Janeiro, o presidente da Comissão europeia ratificou o interesse em intensificar as relações entre as regiões, considerando o ensino superior como prioridade de atuação no quadro do estabelecimento de parcerias e estratégias” (Madeira, 2011:103). Posteriormente, de acordo com Madeira (2011) alguns eventos ratificaram as intenções na intensificação das relações, a saber:

- Conferência dos Ministros da Educação da União Europeia, América Latina e Caraíbas sobre o Ensino Superior (Paris, 2000) – foi acordada uma estratégia com foco na construção de “um Espaço Comum de Ensino Superior União Europeia – América Latina Caraíbas (ECES-UEALC)”, sendo apontado como elemento fundamental para fortalecimento das relações bilaterais e multilaterais, cujo objetivo seria facilitar o intercâmbio de conhecimento, a transferência de tecnologia e a circulação de estudantes, professores, investigadores e pessoal técnico, melhorando assim a articulação entre a formação, o emprego e o conhecimento científico entre os países parceiros;

- Plano de Ação 2002-2004 – buscava facilitar a mobilidade, criar mecanismos de reconhecimentos de qualificações e certificações entre os países do ECES-UEALC, facilitando a comunicação entre os dois processos – Bolonha e do espaço latino-americano. Coube ao Comité de Seguimento definir os objetivos e a realização de estudos comparativos sobre os sistemas de ensino superior dos países do ECES-UEALC, para com os resultados desenvolvessem mecanismos de acreditação mutua;
- Declaração de Madrid (2002) – centrada na partilha cultural, histórica e valores como justificava para “uma relação privilegiada” ao desenvolvimento de uma abordagem comum sobre as principais questões internacionais, com foco em desenvolver e respeitar a diversidade cultural, como ponto de partida para o estabelecimento de iniciativas concretas de políticas no âmbito da educação e formação. As iniciativas surgiram com programas de cooperação internacional no quadro do ensino Superior, como o Programa ALFA⁹, o Programa @LIS¹⁰, O Programa ALBAN ¹¹e Erasmus Mundo.¹²
- Cimeira de Guadalajara (2004), Viena (2006) e Espanha (2007) – reforçou a cooperação institucional em relação as estratégias a seguir no sentido de fortalecer e estreitar os laços com o monitoramento do Comité de Seguimento.

⁹ O programa ALFA (América Latina Formação Académica) é um programa operacional desde 1994 que visa o estabelecimento de parcerias inter-universidades no domínio do reconhecimento dos diplomas, criação de diplomas regionais e na difusão das novas tecnologias de informação. Desde o seu lançamento foram criadas 846 redes de universidades na América Latina.

¹⁰ O programa @LIS (Aliança para a Sociedade de Informação) lançado em 2001, visa suscitar uma parceria entre as duas regiões (UE e AL), quer ao nível dos governos e da sociedade civil, quer quanto aos aspectos regulamentares, técnicos (normas, interconexão de redes de investigação) e à realização de ações de esclarecimento nos domínios da saúde, educação, governação, cidades, etc.

¹¹ Programa ALBAN (Programa de Bolsas de Alto Nível da União Europeia para a América Latina) destinadas a licenciados latino-americanos que desejem efetuar pós-graduações em universidades europeias

¹² Programa de bolsas de estudo em universidades europeias ou localizadas em países da Associação europeia de livre comércio (EFTA) para estudantes de nacionalidades pertencentes a países terceiros.

Para a autora as atividades desenvolvidas pelo Comité de seguimento são exemplos da complexidade de fluxos de informação que regulam a implementação das políticas à escala transnacional, atentando para o papel dos especialistas na construção de redes de monitoração e avaliação. Revelando, ainda, um deslocamento importante no domínio do poder-saber, com transformação paulatina das condições de produção e recepção dos discursos educativos à escala global.

Madeira (2011:113) sinaliza que entre as principais prioridades a desenvolver através da implementação de programas e projetos envolvendo a UEALC estaria o “conhecimento mútuo” das regiões envolvidas, como requisito essencial para o bom sucesso das reformas a implementar tendo em vista a construção do espaço comum de ensino superior:

[...] é importante melhorar o conhecimento e a compreensão mútua entre a União Europeia e a América Latina. De acordo com sondagens de opinião, as pessoas na América Latina não estão familiarizadas com a União Europeia. O mesmo acontece com a maioria dos países europeus relativamente à América Latina. Deve ser feito um esforço no sentido de encontrar medidas que possam reduzir este déficite de informação e reforçar as parcerias estratégicas entre as duas regiões. A Comissão adoptará as medidas que considerar necessárias neste sentido sob a forma de programas na área do ensino superior e apoio a projectos de organizações que trabalhem no sentido de promover o conhecimento mútuo das duas regiões com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento dos países da América Latina. (European Union – E/2007/1417 – priority 3).

As relações no campo da educação entre União Europeia e o Brasil foram traçadas de acordo com Sobral e Ramos (2012), a partir de parcerias que foram tomando fôlego no final da primeira década desse século”, tendo sua culminância “com uma declaração conjunta em 2009¹³, na qual se estabeleceram elementos para o diálogo político setorial”.

¹³ Disponível em: http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/jointbrazil_pt.pdf

O antecedente dessa relação interinstitucional foi o Quadro de Cooperação entre o Brasil e a Comunidade Europeia, instituído em 1992. Nesse documento, explicitou-se a compreensão da educação como desenvolvimento das sociedades e economias baseadas no conhecimento e no desenvolvimento pessoal, e como necessária à coesão social, referendando a necessidade de diálogo entre os parceiros sobre o ensino superior (Sobral e Ramos, 2012).

Tratando especificamente sobre as possíveis influências do Processo de Bolonha no Brasil, destacamos em primeiro momento o Programa Erasmus, que “visa promover uma oferta de qualidade em matéria de ensino superior, com um claro valor acrescentado europeu, aliciante tanto a nível da União Europeia como além-fronteiras” (Madeira, 2001:111). Este programa tem fortalecido os laços estratégicos do Brasil com Europa, principalmente através de Portugal, num processo de cooperação.

O Erasmus Mundus (EM)¹⁴ é um programa de mobilidade criado e financiado pela União Europeia (UE). As atividades do programa têm como objetivo promover a excelência da educação superior e pesquisa dos países europeus e ao mesmo tempo reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. As bolsas de estudos integrais concedidas para os cursos de mestrado e doutorado pertencentes ao EM são amplamente conhecidas, no entanto, o programa também oferece oportunidades para professores e instituições de educação superior.

A influência do Processo de Bolonha se estende nas iniciativas do Governo federal no âmbito da educação superior, com a criação das universidades transnacionais, visando promover a inclusão social e a integração regional por meio do conhecimento e da solidariedade, a saber:

- Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA):

¹⁴ Erasmus Mundus. Informações obtidas em <http://erasmusmundusnobrasil.webs.com/programa.htm>

Art. 1º Fica criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná (Brasil, 2010a).

- Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB):

Art. 1º Fica criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção, Estado do Ceará (Brasil, 2010b).

- Universidade federal de Integração Amazônica (UNIAMA):

Art. 1º A Universidade Federal do Oeste do Pará, com sede e foro no Município de Santarém, no Estado do Pará, passa a denominar-se “Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAMA. (Brasil, 2008).

As políticas educativas desenvolvidas nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e com prosseguimento nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) vão na direção de reestruturar as universidades brasileiras como um todo, com a proposta de reorganização da educação superior brasileira em ciclos denominada “Universidade Nova”, atualmente consubstanciada no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que seguem sobre a influência dos parâmetros do Processo de Bolonha.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007).

Para Lima, Azevedo e Catani (2008) a maior e principal alteração proposta com o REUNI foi na estrutura curricular da universidade, com a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

O REUNI sofreu no início da implantação críticas e resistência por parte principalmente da comunidade acadêmica, o que não foi diferente na Europa com a implantação do Processo de Bolonha, no qual se criticava e apontava as reformas como alinhadas ao sistema neoliberal, tornado a educação um produto a ser comercializado nacionalmente e internacionalmente.

Diante desse processo de transnacionalização da educação, Madeira (2011) nos alerta que o papel motor e legitimados das reformas educativas que nascem cada vez mais dos resultados de uma maior governamentalização das políticas educativas de educação nacional vem a contrastar com a escassez de reflexões que se desenvolvem no plano acadêmico.

Produzidas à margem dos órgãos de decisão política, em fórum liderados por especialistas ligados à governança e a à decisão política, a eminência das soluções técnicas acaba por subsumir as questões do conhecimento nas do desenvolvimento. A possibilidade de intervir no plano da regulação/desregulação dos sistemas educativos nacionais e a transferência de competências “cientistas” para os “especialistas”, organiza-se cada vez mais intensamente em torno da instância (declarações, pareceres, recomendações, relatórios...) que se desenvolvem à margem de uma reflexão educacional teórica e, portanto, criticamente informada (Madeira, 2011:107).

Ainda tratando sobre a temática a autora sinaliza para o esvaziamento do significado da produção científica especializada na condução das políticas educativas, no qual se legitima a “retórica despojada de elaboração conceptual” e nesse sentido os conteúdos se normalizam por via da ação dos organismos internacionais e, por conseguinte, são incorporado aos discursos científicos.

Corroborando com a discussão, Antunes (2008) assinala que estamos perante um programa político supranacional de base intergovernamental que está em processo de construção e onde ainda não podemos atentar para os efeitos que surgiram a longo prazo.

Somos testemunhas dos primeiros passos de um processo de mudança em cascata em que são ainda obscuras as conexões entre os diversos níveis de alterações e os efeitos daquelas que agora se levam a cabo? Este sinuoso percurso parece assentar de momento numa aparentemente débil conexão entre os temas mais polémicos que se agitam no interior dos sistemas de ensino superior e as alterações bastante menos contestadas impulsionadas no contexto da agenda solenemente acordada em plataformas intergovernamentais (Antunes, 2008:30).

As relações existentes entre as políticas educativas e os órgãos internacionais são investigadas por Teodoro (2002), que aponta que o esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse a formulação de leis gerais capazes de guiar, no interior de cada Estado, a ação reformadora no campo da educação esteve no centro das

inúmeras iniciativas realizadas pelos órgãos internacionais. Dessa forma, as políticas educativas vêm sofrendo influências dos órgãos internacionais desde a origem dos sistemas nacionais de educação. Assim, podemos observar na contemporaneidade um movimento de transnacionalização da educação ou mesmo da globalização da educação.

Este movimento de internacionalização não se detém apenas nos seus objetivos estratégicos centrípetos; o “reconhecimento” das afinidades históricas e culturais, a par da “diversidade” dos habitantes das regiões não-europeias, constitui uma nova semântica educacional que importa problematizar (Madeira, 2011:102).

Para a autora a “revolução silenciosa” que vem acontecendo na educação, ultrapassa o espaço interno da Europa, inaugurando uma nova fase no domínio das políticas e práticas de reorganização dos sistemas educativos, daí a comparação de seu desempenho ser à escala mundial.

Diante desse contexto, percebemos que formação de professores em nível superior se torna uma política educativa prioritária na qualidade de ensino pretendida com a Declaração de Bolonha, com a criação dos espaços EEES e ECES-UEALC, assim como para a integração das TDIC na escola, objeto de nosso estudo.

1.5.2. Novas competências para a integração das TDIC

Tratando sobre os novos cenários educativos, criados pelo impulso tecnológico da sociedade da informação e ratificados pelo Processo de Bolonha, com a criação dos espaços de educação superior, Conde e García (2002) assinalam que este novo panorama exige dos professores o desenvolvimento de novas competências, para que possam desenvolver uma

prática educativa coerente com as necessidades da sociedade da informação e consequentemente para a integração das TDIC na práxis pedagógica.

Analisando esses novos cenários educativos, Conde e García (2002) sinalizam que eles demandam um desenvolvimento profissional diferenciado e a aquisição de novas competências por parte dos professores, destacando a necessidade de competências na área das TDIC para a sua integração na escola.

Nessa perspectiva a formação de professores, como percebemos torna-se o foco dos estudos e políticas educativas transnacionais, buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por parte das universidades que voltam seu olhar para o século XXI, o qual traz novos desafios, indagações e também oportunidades de melhoria e evolução contínua das práticas de formação.

Conde e García (2002) sinalizam sobre a importância de se adotar uma atitude aberta e flexível, transformando os desafios em oportunidades de melhoria com as novas tecnologias, as quais nos dão acesso a informação e comunicação sem fronteiras espaço-temporal, possibilitando novos conteúdos formativos, novas metodologias didáticas, novas organizações acadêmicas, em um contexto que há mais diversidade e maior exigência e necessidade de profissionalização.

Los profesores tenemos que aprender a vivir en un mundo que está en permanente cambio y evolución, provocado por distintas circunstancias económicas, políticas, sociales y de desarrollo de la propia ciencia. Además tenemos que transmitir unos conocimientos, habilidades y actitudes en este mundo que cambia a un paso cada vez más acelerado. Sólo si los docentes flexibilizamos nuestra actitud y somos permeables a

este contexto, podremos facilitar a los estudiantes el aprendizaje necesario para poder transferirlo a cada nueva situación a la que se enfrenten (Conde e García, 2002:35).

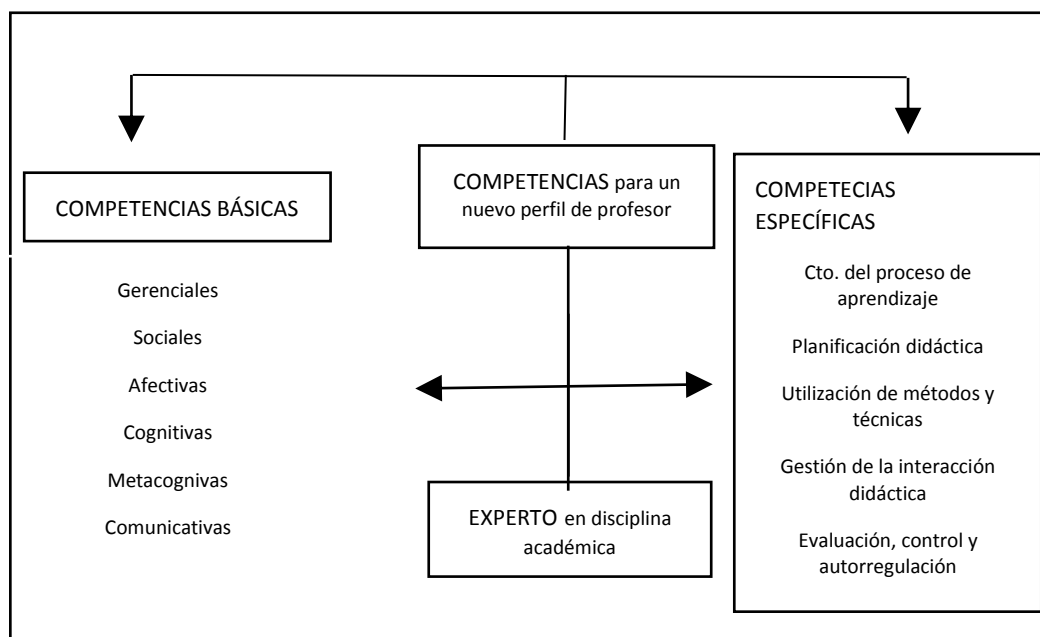
Concordando com Conde e García (2002), Moran (1995:28) aponta que será a atitude do professor que trará a verdadeira mudança pedagógica, no qual se este for autoritário poderá utilizar as TDIC “para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros”, mas se for um professor aberto e interativo poderá encontrar nas TDIC “ferramentas maravilhosas de ampliar a interação”. Nesse sentido, o autor aponta que será necessário uma “atitude reencantada de viver”, desenvolvendo um “uso libertador dessas tecnologias maravilhosas e não um uso consumista, de fuga” (Moran, 1995:27)

De acordo com Conde e García (2002), os professores necessitam no novo contexto de educação superior uma ótica diferente para gerir a educação desde a perspectiva daquele que aprende e para desenhar e desenvolver o ensino atendendo a qualidade em serviço e em formação de cidadãos, levando em conta o marco europeu de referência educativa e laboral, tratando de favorecer a mobilidade dos estudantes na União Europeia, com a potencialização da aproximação cultural e acadêmica entre os estudantes dos diferentes países. Portanto, a educação deverá proporcionar uma formação necessária ao desenvolvimento laboral em diferentes contextos, com diferentes equipes e metodologias.

En el caso del perfil del profesorado universitario, la mejor manera de asegurar una docencia de calidad en el espacio de convergencia europea, es definir un perfil transferible, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes. (Conde e García, 2002:37).

Com isso, surge a necessidade de criar um marco de competências básicas para a função desempenhada pelos professores, com base na sociedade da informação, no Espaço de

Ensino Superior e também na integração das TDIC na escola. Nessa direção, os professores necessitarão ir além de serem expertos em suas áreas, buscando as novas competências necessárias para o exercício de sua profissão nos cenários educativos contemporâneos. A seguir no quadro 3, podemos observar uma síntese das competências necessárias para os novos desafios da profissão docente na sociedade da informação.



Quadro 3: Competências para um novo perfil de professor (Conde e García, 2002:37 – adaptado de García-Valcárcel, 2003)

Através do quadro 3, através das competências apresentadas pelos autores, podemos perceber de forma clara as competências que necessitam ser trabalhadas na formação dos professores, para que eles possam enfrentar os desafios e retos da sociedade da informação. Dessa forma, quando a formação, através da política educativa, conseguir dar conta do universo de competências apresentadas, poderemos conseguir avançar e ter um professor mais preparado para o desenvolvimento de sua ação pedagógica na sociedade da informação.

Tratando sobre a ação pedagógica, Conde e García (2002) sinalizam que no uso das TDIC os professores podem considerar os seguintes passos:

- Fase do desenho da atividade docente – buscando informações para planejar as intervenções formativas, definir e atualizar os conteúdos dos programas formativos, selecionando materiais didáticos, assim com as fontes em páginas web e em suporte papel, podendo elaborar uma página web para gestão do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se também o uso de blog e redes sociais;
- Fase do desenvolvimento da intervenção formativa – sendo online as TDIC tornam-se fundamentais para a infraestrutura básica imprescindível, facilitando os recursos para a aprendizagem e interação entre formadores e estudantes. Sendo presencial, o apoio das TDIC cada vez ganha espaço através de materiais informativos e didáticos digitalizados, utilização de infraestruturas tecnológicas de apoio didático como a lousa digital e aulas de informática, tutorias completares online, foro de discussão, com exercícios com feedback automatizado e algumas avaliações através da internet;
- Fase final - relacionada aos resultados, onde as TDIC facilitam as propostas de atividades complementares a realizar, recepção e envio de trabalhos e feedback em tempo real através da internet, tutorias virtuais, gestão de avaliações e notas pela internet, como programa de gestão acadêmica da instituição.

Corroborando com a temática, Marqués (2000) agrupa em quatro dimensões as competências didático-digitais para os professores, a saber:

- Competências técnicas (instrumentais) – relacionadas aos conhecimentos básicos em software e hardware a nível de usuário, assim como em tratamento em imagem digital, navegação na internet, uso de aplicativos em rede, tais como: e-mail, foros, chat, desenho de páginas web;

- Atualização profissional – relacionada aos conhecimentos em TDIC para docência, organização e gestão de instituições formativas, valorização de sistemas de docência virtual frente a outras metodologias;
- Metodologia docente – relacionada a seleção, avaliação e integração dos recursos tecnológicos em sua prática docente e com a aplicação de novas estratégias didáticas que aproveitem tais recursos e ao desenvolvimento de materiais didáticos de apoio aos estudantes, desenvolvimento de potencialidades tutoriais virtuais e o desenho e desenvolvimento de uma web docente;
- Atitude – relacionada as atitudes direcionadas a utilização das TDIC nas atividades docentes no sentido de manter uma atitude aberta e crítica do uso destes recursos, para aproveitar melhor suas potencialidades no apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Conde e García (2002) assinalam que desde a Conferência das Universidades Espanholas (CRUE, 1997), já se fazia referência aos tipos de condições necessárias para que a mudança inovadora se produzisse de maneira geral, que seriam: acesso dos estudantes e professores a infraestrutura apropriada, desenvolvimento de metodologias para o aproveitamento docente das TDIC, desenvolvimento de materiais docentes baseados nas TDIC, formação dos professores e dos estudantes, fomento do uso das TDIC.

Consideramos que as condições apresentadas são fundamentais para se lograr a formação adequada de professores em nível superior, possibilitando a melhoria na formação inicial dos futuros professores através de seus formadores nos bancos da universidade, com o desenvolvimento de uma práxis pedagógica contextualizada e com o uso dos recursos tecnológicos contemporâneos.

Nesse contexto Marqués (2006) destaca três grandes contribuições das TDIC, a saber: fácil acesso a uma imensa fonte de informação (para criação de conhecimento, atividades e orientações, notícias entre outros.), canais de comunicação imediata (on/off), interação pessoal e por último estaria o processo que é caracterizado por sua rapidez e nível de confiança dos dados disponíveis. São destacados também aspectos como: capacidade de armazenamento, automatização de trabalhos, interatividade e digitalização de toda a informação. Ainda tratando sobre a temática o autor sinaliza:

Aunque la mayor parte de las actividades que deben realizar los profesores y los estudiantes siguen siendo, en esencia, las mismas que se han venido realizando en las últimas décadas en las mejores universidades, ahora deben llevarse a cabo utilizando otros recursos y otras metodologías de trabajo más colaborativas y con mayor autonomía por parte de los alumnos. Además, el nuevo paradigma formativo centrado en los estudiantes orienta hacia una reducción de las sesiones magistrales del profesorado y un incremento de las actividades creativas y de aplicación del conocimiento por parte de los estudiantes, así como la presentación pública y debate colectivo de los proyectos y demás trabajos que éstos realizan.

Portanto, para a aquisição das novas competências por parte do professor, que lhes possibilite a integração das TDIC desde suas práticas pedagógicas, torna-se necessário e imprescindível a presença das políticas educativas para a sua formação. Com isso, podemos afirmar que o processo de integração passa pela apropriação das TDIC pelos professores, sendo a apropriação aqui considerada como o processo pelo qual usuários “tomam posse” de um recurso ao longo do tempo, no qual eles “remodelam as características de uma tecnologia, podendo usá-la para propósitos para os quais não foram previstos” (Carroll, 2005: 2).

Considerando essa perspectiva de integração das mídias na educação, podemos dizer que é um processo complexo que requer um olhar mais abrangente sobre as novas formas de ensinar, aprender, relacionar-se com o conhecimento e com o mundo. Além

disso, esse novo olhar incide tanto sobre as potencialidades e restrições das tecnologias, linguagens, representações como sobre os significados e sentidos socialmente construídos, conforme discutem os estudiosos da área. Trata-se de não se limitar à análise crítica, renegando qualquer uso das mídias pelos possíveis efeitos de manipulação que possam gerar, nem de se submeter docilmente ao consumo dos meios (Queiroz, 2012: 39).

Nesta direção, as políticas educativas transnacionais em nível superior tem se mostrado relevantes para o desenvolvimento de políticas educativas nacionais coerentes com as necessidades e metas estabelecidas pelo bloco econômico em relação a marcha em direção a sociedade da informação, a integração das TDIC, e inclusive para o seu processo de expansão no sistema mundial, a exemplo da União Europeia.

Nesse contexto, o Mercosul necessita avançar no sentido de desenvolver políticas transnacionais para formação de professores que possam oferecer respaldo e subsidio para conseguir esse processo em direção a sociedade da informação e também a integração regional dos seus países membros, conseguindo assim a efetivação de seu projeto enquanto bloco econômico.

CAPÍTULO 2. TRILHOS E CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia é um conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento, que surgiu da necessidade da pesquisa científica quando o homem começou a interrogar-se a respeito dos fatos do mundo exterior na cultura e na natureza (Andrade, 2011:140).

Neste capítulo, em primeiro momento, apresentamos o percurso metodológico utilizado no desenho da investigação, o qual possibilitou o desenvolver de todo o trabalho. No segundo momento, discorreremos de forma breve sobre conceitos relacionados a Educação Comparada, assim como tratamos sobre a sua evolução até os dias atuais, na perspectiva internacional e no contexto do Brasil e da Espanha.

2.1. Percurso Metodológico

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação, pode ser vista como trilhos e caminhos, com percursos traçados para alcançar os objetivos propostos, os quais desenham todo o percurso investigativo dando contornos, rigor e transparência ao processo da investigação.

Nessa perspectiva, optamos pela realização de um estudo comparado entre as políticas educativas nacionais voltadas para integração das TDIC na escola de educação básica no Brasil e na Espanha, buscando esclarecer o seguinte problema de investigação: *Apesar das diferenças educacionais entre Brasil e a Espanha, é possível identificar aspectos convergentes em relação as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola?*

O objetivo geral é realizar um estudo comparado das políticas educativas nacionais para integração das TDIC nos dois países, analisando possíveis convergências e divergências, tendo os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar os cenários internacional (União Europeia e Mercosul) e nacional das políticas educativas voltadas para a integração das TDIC na escola de educação Básica;
- Conhecer as políticas educativas transnacionais para integração das TDIC em direção a sociedade da informação;
- Verificar ações governamentais a nível internacional e nacional que agem diretamente na formulação das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola de educação básica.

A abordagem da investigação é predominantemente qualitativa e quanto ao procedimento é de natureza documental através do método do estudo comparado. Tratando sobre a abordagem qualitativa, Minayo (2001:21) aponta que ela procura responder a questões muito particulares, no qual nas Ciências Sociais, não se preocupa em quantificar, mas sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Para a autora a pesquisa qualitativa tem grande importância na avaliação das políticas públicas, desde sua formulação e aplicação técnica.

Corroborando com esse pensamento, Gressler (2004) sinaliza sobre a importância da pesquisa qualitativa no estudo da formulação das políticas, pois esta pode descrever e identificar: problemas sociais em sua complexidade; surgimentos de políticas não previstas; inconsistência e conflitos entre políticas; mudanças nas políticas em seus vários níveis de

implementação; soluções naturais para problemas que independem de intervenção política; modos de estudos de problemas em casos nos quais os estudos experimentais não seriam éticos.

Nessa perspectiva, a investigação desenvolveu-se através de um estudo comparado entre realidades educacionais do Brasil e da Espanha, na tentativa de compreender as especificidades das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola de educação básica em ambos países.

A metodologia foi delimitada por dois momentos: revisão da literatura e pesquisa documental. Nessa perspectiva, salientamos que no desenvolvimento da metodologia, optamos pela utilização de mapas conceituais, como estratégia metodológica, na elaboração e organização dos conceitos apresentados na revisão de literatura, na organização de esquemas como propostas para a investigação, na organização dos dados coletados na pesquisa documental e também na análise comparativa desses dados.

Para a construção dos mapas conceituais, utilizamos o software Cmap Tools¹⁵, software livre e gratuito, disponível na internet, o qual apresenta um arquitetura intuitiva que facilita a sua usabilidade: “o mapeamento conceitual é uma técnica muito flexível e em razão disso pode ser usado em diversas situações, para diferentes finalidades” (Moreira e Buchweitz, 1993:2).

Assim, o primeiro momento consistiu na construção do referencial teórico que foi realizado a partir da revisão da literatura, com aprofundamento teórico através de autores

¹⁵ Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/>

nacionais e internacionais, com levantamento dos trabalhos escritos na nossa linha de investigação, recorrendo a fontes impressas, assim como fontes em formato digital, com o uso da internet. O segundo momento foi a pesquisa documental, no qual recorreremos a leis, resoluções, regulamentos, decretos, normas, pareceres, informes oficiais e relatórios técnicos para a análise documental com o estudo comparado das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola.

A coleta de documentos foi realizada de acordo com o objeto de estudo, com o recorte temporal compreendido entre os anos finais da década de 1990 e 2010, período de grandes mudanças no cenário mundial e formulação de políticas educativas transnacionais e nacionais na área das TDIC, coincidindo também com a entrada no século XXI. Os critérios de escolha das fontes levaram em conta a sua relevância para esclarecer o problema da investigação dentro do marco temporal.

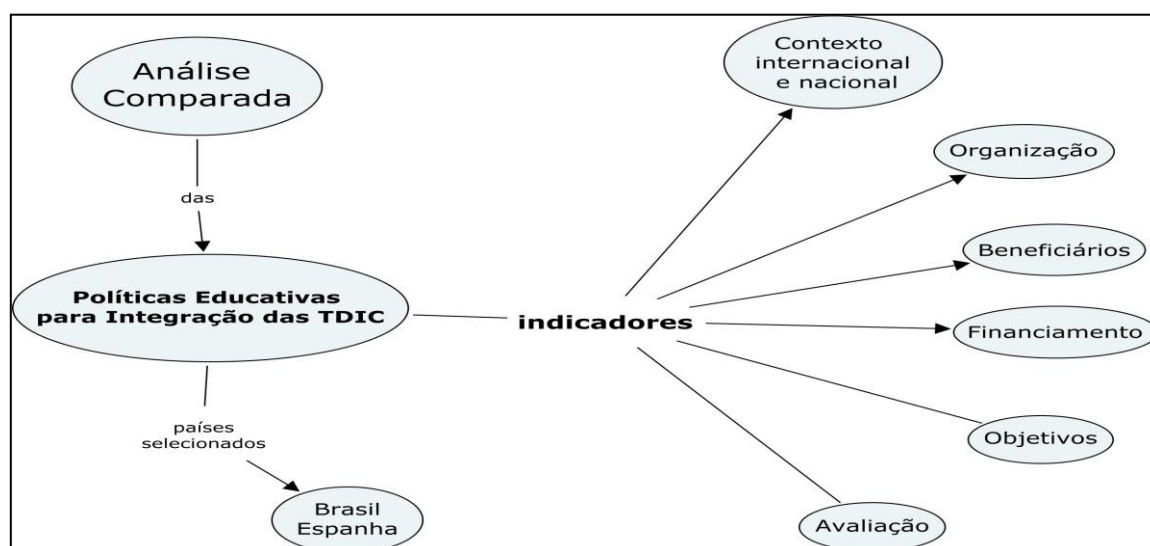
Para Callado e Ferreira (2004) os espaços de investigação são orientados pela própria natureza do estudo, portanto a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Essa distinção exige que o pesquisador tenha conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

Nesse sentido, utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental. As fontes documentais foram coletadas em sua maioria em formato digital. Portanto, a internet constituiu-se como ferramenta fundamental nesta investigação, pois a maioria dos documentos pesquisados estão disponíveis online, em sites de instituições e organismos, tais como: União Europeia, Mercosul, OEI, Ministérios de Educação, Secretárias de Educação, e outros órgãos nacionais e internacionais relacionados a investigação. Dessa forma, a pesquisa

configura-se como uma constante navegação permitida pela tecnologia entre os dois países, por meios dos fios invisíveis da internet, que nos deu acesso aos documentos necessários para a construção da investigação.

Após a coleta dos documentos, passamos para a fase final que foi a análise comparada dos dados obtidos através dos documentos. Para Andrade (2001:154) o objetivo é organizar e classificar os dados coletados para que se extraiam as respostas aos problemas, que foram objeto de investigação. Em seguida, procedemos com a organização do material colhido para obtenção do corpus detalhado e confiável do processo com base no referencial teórico através dos dados coletados.

Optamos em construir um mapa conceitual com o uso de indicadores, que serviram de parâmetros para a realização da comparação entre as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola de educação básica no Brasil e na Espanha, identificando os aspectos convergentes e divergentes a partir de indicadores estabelecidos.



Mapa Conceitual 6: Indicadores para análise de dados (Autor da investigação, 2015).

O estudo comparado, como opção metodológica permitiu descrever e analisar as políticas educativas nacionais para integração das TDIC, através do recorte temporal delimitado, apesar das especificidades históricas, econômicas, sociais e educativas dos países estudados, possibilitando assim identificar aspectos convergentes e divergentes no processo de integração das TDIC na escola.

Comparar também nos leva a considerar semelhanças e, de forma mais importante, considerar diferenças. Evidências oriundas de comparações podem trazer benefícios, desconstituindo certezas construídas ao longo da história, com vista a propor novos esclarecimentos, aperfeiçoamentos, correções e, assim, oferecer um atendimento qualificado disso que esperamos que se consolide [...] (Bittencourt, 2011:26).

Buscamos nas contribuições do referencial teórico aqui utilizado o respaldo para a comparação entre as políticas educativas nacionais para integração das TDIC, em contextos particulares, com suas especificidades, no qual a metodologia adequada tornou a investigação possível e viável.

[...] os estudos comparados comparam não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de análise uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim, um meio que possibilita a construção de um campo de estudos articulador de seus pontos comuns de análise, como uma unidade diversificada que desentranhe a inter-relação entre os níveis globais, nacional e local, o que permitirá não só compreender as condições de construção das propostas locais alternativas existentes em alguns países, como também enriquecer as categorias de análise necessárias para a apreensão dos processos de decodificação das ações [...] (Krawczyk e Vieira, 2003:126)

A Educação Comparada tem em seu delineamento como ciência, contornos direcionados para a investigação internacional, buscando contribuir para o desenvolvimento

internacional, no qual sua natureza investigativa se vincula principalmente ao estudo dos sistemas educativos. Os estudos elaborados, são instrumentos relevantes e utilizados para o desenho de políticas educativas a nível nacional e internacional, através da regulação transnacional.

A relação entre políticas públicas e estudos dos sistemas educacionais comparados pode ser detectada já no início da implantação dos sistemas educacionais, que coincidiria com o fortalecimento dos estados nacionais e com o fortalecimento da concepção de cidadania (Gregório, 2009:44).

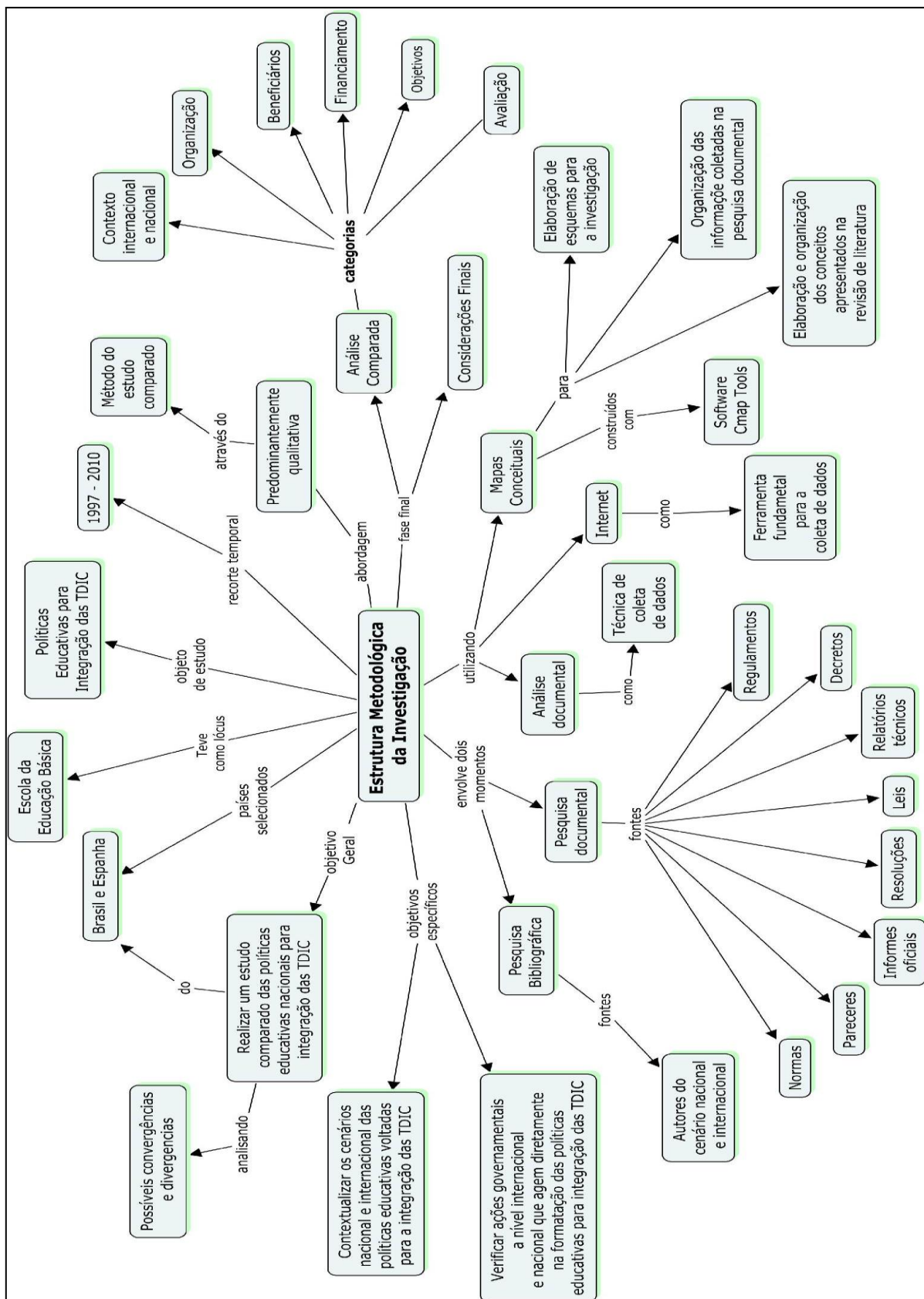
Percebendo essa relação, a investigação aqui desenvolvida busca conhecer as convergências e também identificar divergências entre as políticas educativas para a integração das TDIC nos dois países, num sentido de compreender a nível internacional as influências dos marcos legais e dos tratados e acordos que ultrapassam as fronteiras, adentrando no espaço nacional dos países e, por conseguinte, exercendo influência direta nos seus sistemas de ensino e na formação da cidadania. Nesse processo, destaca-se a influência dos órgãos internacionais através dos acordos de cooperação econômica nas políticas educativas desenvolvidos no interior dos estados nacionais.

Para Kandel (1959:271) “la metodología de la educación comparada está condicionada por el fin que persiga el estudio”. O autor reforça à necessidade de entender às forças que determinam o caráter de um sistema, ou seja, as suas diferenças e igualdades existentes. Nesse sentido, Benavent (1966:313) aponta duas etapas fundamentais na educação comparada que seriam: “un conocimiento propiamente informativo, learning about (recopilación de datos) e “un conocimiento en profundidad, learning into (interpretación de los datos), destacando que:

La interpretación del hecho educativo se debe hacer a la luz de cuatro grupos de factores condicionantes: políticos, culturales, sociales y filosóficos. Esta será la base indispensable para valorar los sistemas de educación propios y extranjeros y para una mejor comprensión internacional (Benavent, 1966:313).

Essa investigação foi desenvolvida dentro da perspectiva sócio histórica da Educação Comparada, com uma análise que transcende a mera descrição, através da interpretação, a indagação e a construção dos factos. Segundo Madeira (2011:84) “as perspectivas sócio históricas contribuem para que se articulem, conceptualmente, a comparação de larga escala, de amplitude transnacional, com configurações sócio históricas específicas”. Para a autora, essa perspectiva permite ultrapassar a replicação de comparações centradas em fatos ou realidades educativas de forma isoladas de seus contextos de produção ou apropriação.

Compreendemos que a realidade é demasiado complexa e subjetiva, dependendo assim dos aspectos sócio históricos, portanto, a Educação Comparada deve interpretar e analisar fatos, procurando entender as suas causas, tendo em conta neste processo o aspectos sociais e históricos. Nesse sentido, Sobral (2013:174) tratando sobre aspectos históricos relacionados a Educação Comparada, assinala que “a comparação se revelava, assim, como um experimento capaz de evidenciar contrapontos entre situações, ações, relações, processos de diferentes realidades”. Por último, podemos observar no mapa conceitual 7, a síntese da estrutura metodológica da tese.



Mapa Conceitual 7: Estrutura da Investigação (Autor da investigação, 2015).

A partir do mapa conceitual 7, organizamos a estrutura metodológica da investigação, de forma gráfica e objetiva, visando contribuir para a operacionalização e transparência das estratégias metodológicas selecionadas em torno ao objeto escolhido, com a visualização das etapas percorridas, dos procedimentos, dos recursos utilizados e demais especificidades. Assim, a estrutura metodológica apresentada pode ser utilizada também para o desenvolvimento de outras investigações que tenham os mesmos objetivos e que almejem realizar uma investigação na perspectiva da educação comparada.

2.2. A Educação Comparada: conceitos e evolução

A partir do desenvolvimento do nosso trabalho na perspectiva da educação comparada, compreendemos que torna-se importante refletir de forma breve sobre o significado do termo comparar, pois este permeia toda nossa investigação, assim como, sobre a evolução da Educação Comparada. Nesse sentido, Saviani (2001) indica a origem deste termo no latim e no grego, embora encontre no grego o significado mais abrangente e crítico do termo: comparar significa distinguir, discernir, escolher, decidir, julgar, explicar uma questão, interpretar, apreciar, avaliar.

Com efeito, o ato de comparar implica, preliminarmente, a reunião dos elementos suscetíveis de comparação a qual não deixa de ser, também, o ato de contrapor esses elementos, um ao outro, fazendo-os lutar entre si. Entende-se, então, por que comparação, em grego, se exprime através da palavra que significa co-apreciação, co-apreciação, co-avaliação, co-jugamento, co-distinção, co-discernimento [...] (Saviani, 2001:6-7).

De acordo com Lourenço Filho (2004:17) “comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejam

esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister”. Para o autor, o nome Educação Comparada refere-se a um ramo de estudos caracterizados pela vasta escala de observação que se utilizam, devido à natureza de seu objetivo, que seria os sistemas nacionais de ensino.

Com a utilização de variados recursos de análise, a Educação Comparada não fornece soluções que indistintamente se possam aplicar a qualquer povo e a qualquer tempo. Cada sociedade nacional carecerá de descobrir os seus próprios poderes de cultura, as condições que os tenham feito surgir e os mantenham, os modos e formas dentro dos quais mais racionalmente se possam desenvolver (Lourenço Filho, 2004:19)

O autor aponta que a Educação Comparada contribui de forma relevante no âmbito próprio de sua investigação, definindo conceitos, combinando métodos de análise e propondo modelos de explicação. Para compreender melhor as contribuições da Educação Comparada, podemos nos remeter ao seu processo de evolução. Nesta perspectiva, Saviani (2001), aponta que os estudos nessa área remontam ao início do século XIX. O marco inicial estaria relacionado a obra do francês Marc- Antoine Julien publicada no século XIX, em 1817, que apresentava um esboço e considerações preliminares sobre a educação comparada, através do estudo comparado de todos os estabelecimentos educativos da Europa.

Sabe-se também que por essa época a motivação para os estudos comparados vinha do interesse em se comparar sistemas educacionais quando os Estados nacionais, que então se organizavam, se empenhavam, ao mesmo tempo, em organizar também os respectivos sistemas nacionais de ensino (Saviani, 2001:7).

Para Saviani o processo de generalizar o recurso à comparação, visava aprender com a experiência do outro, no qual destaca que isso ocorria independentemente da situação específica das nações emergentes. Nesse contexto, iniciam-se as viagens de estudos comparados feitas pelas autoridades educacionais ou por pessoas indicadas, as quais geraram

vários relatórios. O autor salienta que os relatórios deveriam ter a utilidade de auxiliar na organização dos sistemas educacionais dos países que patrocinavam as visitas.

Dessa forma, a educação comparada foi utilizada, como recurso no período de consolidação dos Estados Nacionais, pois foi nesse momento que se constituíram os sistemas de ensino, entendidos como elementos responsáveis pela integração e construção da ideia da cidadania. Sendo assim, a Educação Comparada oferecia através dos diversos relatórios elaborados pelos viajantes os dados necessários para que naquele momento se pudesse escolher o melhor e mais adequado modelo de sistema de acordo com desenho do projeto político de cada Estado.

A organização dos sistemas nacionais de ensino, como agora os conhecemos, operou-se por efeitos de lentas transformações da vida política, social e econômica das nações da Europa, desde as descobertas de novas terras em outros continentes que não a Europa até às guerras napoleônicas. Até então, os Estados se constituíam por admitir-se o predomínio de famílias imperiais, em obediência a princípios dinásticos, sustentados numa estrutura social que a todos parecia normal e estável. A forma de governo era a monarquia, de regime a princípio absoluto e, depois, constitucional (Lourenço Filho, 2004:22).

De acordo com Gregório (2009) no início do século XX, surgia uma corrente Anglo-americana que marcaria uma nova fase da Educação Comparada, a qual foi iniciada por Michel Sadle num contexto de intensa internacionalização. Este foi um dos primeiros a se preocupar em encontrar explicações teóricas capazes de desvendar os fundamentos dos fenômenos educacionais, que em seu conceito eram consequência de determinantes históricos, ao tempo que deu destaque ao contexto social do sistema educacional.

Com o decorrer do século XX, após a primeira e a segunda guerra mundial, surgem obras de Educação Comparada que buscam não somente a descrição de sistemas, mas, com um olhar para a sistematização da área através de uma nova abordagem centrada em aspectos epistemológicos, em objetivos, buscando delimitar o campo da ação e explicar os métodos da Educação Comparada.

Neste contexto, Saviani (2001:7-8), sinaliza que surgiram manuais ou tratados de Educação Comparada como os de Kandel (1933), Rodrigues (1938), Hans (1949), Lourenço Filho (1961), Holmes (1965), Vexliard (1967), e, a partir de 1955, as publicações da UNESCO que permitiram uma visão mais ampla dos sistemas de ensino de vários países

Avançando na história, em 1983 foi criada no Brasil a Sociedade Brasileira de Educação Comparada ¹⁶(SBEC), que nasceu depois de uma série de reuniões com professores e pesquisadores da área, principalmente, no Rio de Janeiro e Brasília. A partir das discussões promovidas através das diversas reuniões houve uma expansão a nível nacional, com a inclusão de membros de todos os estados do país e também a nível internacional. Com isso, se estabeleceu articulações com sociedades do mesmo cunho em várias regiões do mundo.

A SBEC participou desde a sua fundação no Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada, sediando o VI Congresso Mundial de Sociedades de Educação Comparada que aconteceu no Rio de Janeiro, em julho de 1987. Desde então a SBEC promove eventos acadêmicos nacionais e regionais, distribuindo um boletim de notícias, agregando e incentivando a participação brasileira nos Congressos Mundiais, programados de

¹⁶ Informações consultas na página web oficial da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC): http://www.sbec.org.br/inst_historico.php

2 em 2 anos, sendo um fórum para discussão com grandes temas que norteiam a educação no mundo contemporâneo.

Ainda na sua linha de atuação, a SBEC, enquanto entidade jurídica sem fins lucrativos, desenvolve uma série de serviços nas áreas da pesquisa e da consultoria, colaborando com órgãos, como: o Ministério de Educação e Desportes (MEC) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Na Espanha a Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) ¹⁷foi fundada em 1994, como continuação da Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Os objetivos da SEEC são: fomentar o estudo científico, a investigação comparada e internacional sobre a educação, colaborar com sociedades espanholas e internacionais que trabalham na área.

A SEEC publica semestralmente a Revista Española de Educación Comparada (REEC). Faz também a publicação de um Boletim de notícias e organiza diversos eventos, com destaque para os Congresos de Educación Comparada e as Jornadas de Docencia e Investigación en Educación Comparada, que acontecem a cada dois anos. A SEEC também faz parte do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada e se constitui como membro fundador da Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC).

Na perspectiva internacional temos as contribuições da Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), com a organização e produção de livros com o título: Educação Comparada – Panorama Internacional e Perspectivas com o lançamento no ano de 2009. Os livros apresentam contribuições de autores de diferentes

¹⁷ Informações consultas na página web oficial *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC): <http://www.seec.com.es/>

países que abordam e tratam sobre questões relacionadas a perspectivas internacional e nacional no que concerne as experiências vivenciadas em seus países relacionadas a Educação Comparada, oferecendo dados e informações importantes para a compreensão dos diferentes sistemas educativos, com discussões relevantes sobre os desafios do campo de estudo da Educação Comparada e as perspectivas para o futuro.

Tratando sobre a importância das contribuições da Educação Comparada, Lourenço Filho (2004), cita ao especialista inglês, Lauwery, o qual usa uma imagem ilustrativa referente a navegação. Em sua metáfora, Lauwery nos diz que a influência dos resultados da Educação Comparada na ação política seria similar a influência que exercem os conhecimentos da navegação junto aos comandantes das naves.

O navegador não diz ao capitão do navio ou ao piloto do avião para onde deva dirigir-se. Fala-lhe dos ventos, dos penhascos e baixios, ou de outros obstáculos que devam ser evitados, a fim de que a nave possa atingir com maior segurança e eficiência um ponto já prefixado. (Lauwery, 1958, apud Lourenço Filho, 2004:21).

Por fim, salientamos que o planejamento e o desenho do percurso metodológico, assim como refletir sobre o conceito e a evolução da Educação Comparada, significaram elementos essenciais para alcançar com maior segurança e eficiência os objetivos propostos nessa investigação, obtendo resultados que contribuíram para o campo de estudo relacionado as políticas educativas para integração das TDIC na escola.

CAPÍTULO 3. CONTEXTO E ESPECIFICIDADES DOS PAÍSES SELECIONADOS

A história avança, não de modo frontal, mas como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações, de acontecimentos ou de acidentes externos (Morin, 2011:81).

Neste capítulo, apresentamos um resumo sobre o contexto e as especificidades dos dois países da investigação: Brasil e Espanha, visando oferecer em um primeiro momento dados mais gerais sobre aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, cooperação Internacional e geográficos relacionados ao acesso à rede mundial de internet para, em seguida, tratamos especificamente sobre a regulamentação organizacional dos sistemas educativos dos respectivos países, para que possamos compreender melhor a sua estrutura e funcionamento.

3.1. Espanha e Brasil: breve histórico

O Brasil e a Espanha, países localizados em continentes diferentes e separados geograficamente pelo oceano atlântico, porém, conectados pelas relações diplomáticas e de interesse bilateral, estão cada vez mais próximos no referente a sensação da distância através da presença das TDIC, que aproximam pessoas e permitem a conexão em tempo síncrono e assíncrono, possibilitando uma interação permanente entre os cidadãos de ambos países, dentro da chamada cultura digital, na sociedade da informação.

No cenário do mundo globalizado delineado nessa investigação, ambos países, estão situados de acordo com a classificação de Santos (2005) numa zona intermediária, entre os países centrais e os países periféricos, sendo considerados como países semiperiféricos. Os

países que se encontram nessa zona possuem capacidade para capitalizar as vantagens da globalização, assim como certa vulnerabilidade frente aos países centrais.

Com isso, os dois países podem tanto conseguir as vantagens da globalização, na hierarquia do sistema mundial, como podem também conseguir a despromoção, num sentido inverso ao primeiro. Segundo Santos (2005) a Espanha, como Estado membro da União Europeia, tem conseguido a primeira opção, diferente de outros países que também fazem parte da União Europeia, como Portugal e Grécia.

De acordo com Pereira, Faraco, Luzón e Torres (2012), a Espanha passou por uma profunda mudança política ao longo dos 25 anos do século XX, estando inserido o declínio da ditadura militar na década de 1970, a qual teve início em 1939 e seu definitivo desaparecimento com a morte do ditador Francisco Franco em 1975.

Nesse sentido, Morin (2011:88-89), tratando sobre o que ele denomina de ecologia da ação, na qual “toda ação escapa à vontade de seu autor quando entra no jogo das inter-retroações do meio em que intervém”, faz referência “a instalação do rei Juan Carlos na Espanha, conforme a intenção do general Franco de consolidar sua ordem despótica, contribuiu significativamente, ao contrário, para levar a Espanha à democracia”.

Com isso, iniciou-se um processo de transição política, pacífico e com base no consenso dos grupos sócias e dos partidos políticos, tendo o mais importante fruto com a aprovação da nova Constituição em 1978, que estabeleceu um novo regime político (Monarquia Parlamentarista).

Con la desaparición de la dictadura franquista, y la posterior aprobación de la Constitución de 1978, en España se genera la apertura política, la llegada de la democracia, la posibilidad de participar en libertad en acciones y grupos de reflexión [...] (Hernández Días, 2014a:61)

Com o fim da ditadura, a Espanha foi admitida em 1986 como um membro pleno da União Europeia, dando início a um projeto ambicioso de descentralização territorial nacional, dividindo o país em comunidades autônomas (estados), com um grau significativo de autogovernança.

De acordo com Pereira et al. (2012:263) deve-se acrescentar ao panorama político o “processo de modernização rápida e relativamente bem-sucedida, que tinha apenas iniciado no final da década de 1950, depois de sofrer com os anos mais autoritários do regime”, começando um plano de estabilização econômica em 1959, supervisionado pelo Banco Mundial e durante a década de 1960, pelos Planos de Desenvolvimento Econômico e Social, criado segundo o modelo francês de planejamento econômico indicativo do pós-guerra.

Com os adventos da democracia após a morte do ditador general Franco, houve uma aceleração nos processos de modernização, com a assinatura do chamado Pacto Social de La Moncloa, que trazia implicações importantes para a vida social. Assim, na década de 1990, a “Espanha conseguiu situar-se entre os países mais desenvolvidos do mundo, obtendo excelentes indicadores econômicos e uma transformação significativa das estruturas sociais e dos estilos de vida” (Pereira, Faraco, Luzón e Torres, 2012:264).

Tratando sobre o contexto brasileiro, Santos (2005) afirma que a ditadura militar, com início em 1964, permitiu a modernização do Brasil, enquanto o país se aprofundava num regime autoritário. Neste sentido, o autor assinala que a ditadura no cenário brasileiro

consolidou novas estruturas socioeconômicas de poder e levou o Estado a uma forte crise na década de 1980.

Entrando, assim, em um período de decadência, pois o governo não conseguia mais estimular a economia, controlar a inflação crônica instaurada e os níveis crescentes de concentração de renda e pobreza provenientes de seu projeto econômico, dando início aos movimentos pró-democracia.

Com o fim da ditadura militar em 1985, houve um processo de transição para a República Federativa Constitucional Presidencialista, sem mudanças nas estruturas do poder político e social e nem reforma do Estado, o que permitiu que as elites continuassem no poder, reforçando a ideia de crise do Estado para entregar o país a ortodoxia do neoliberalismo, mantendo um desenho estrutural que lhes beneficiava.

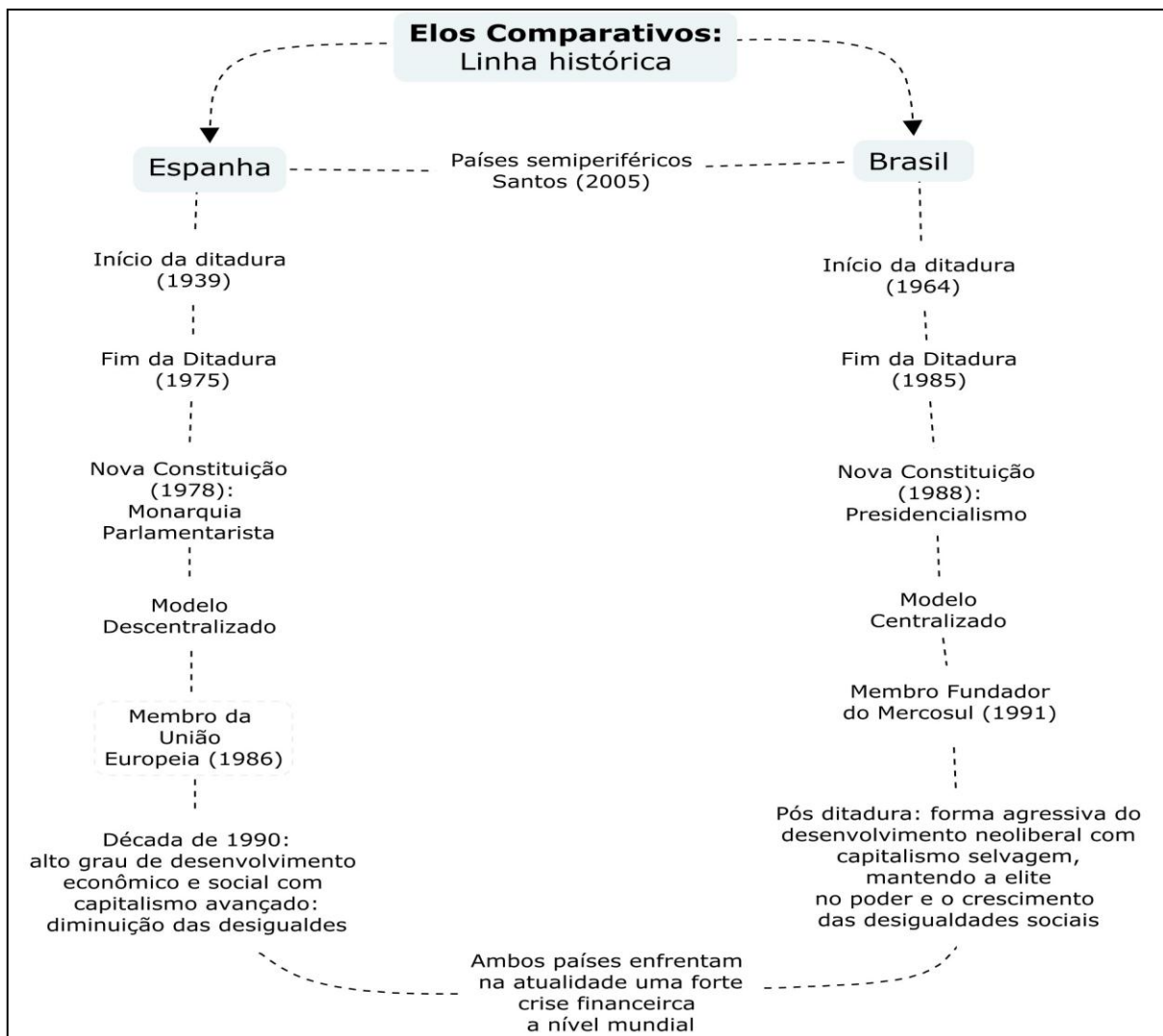
A nova constituição do Brasil foi aprovada em 1988, consagrando a descentralização como uma estratégia de aprofundamento da democracia. No entanto, no período anterior à nova constituição e também posterior, apesar da defesa da descentralização, a agenda política de redemocratização brasileira seguiu o modelo centralizador do regime militar

Dessa forma, percebemos que as vias de transições para a democracia no Brasil e na Espanha convergem em alguns aspectos, tais como: a superação de um período devastador de ditadura militar e o início da modernização durante a ditadura militar.

Por outro lado, divergem no modelo de democracia estabelecido após o período de ditadura, na Espanha a Monarquia Parlamentarista e no Brasil o Presidencialismo, no modelo

descentralizador do primeiro e no modelo centralizador levado a prática do segundo e no fato de que o Brasil após superação da ditadura se entregou às formas mais agressiva do desenvolvimento neoliberal, com um capitalismo selvagem, mantendo a elite no poder e o crescimento das desigualdades sociais.

Já a Espanha se beneficiou com sua entrada na União Europeia, com o desenvolvimento de uma política dentro de uma perspectiva de um capitalismo avançado, diminuindo as desigualdades sociais existentes. Nesta direção, no mapa conceitual 8, podemos observar os elos comparativos entre Brasil e Espanha na perspectiva histórica.



Mapa Conceitual 8: Elos comparativos entre Brasil e Espanha: linha histórica (Autor da Investigação, 2015).

Através da síntese apresentada no mapa conceitual 8, podemos confirmar que na perspectiva histórica, os elos comparativos entre Brasil e Espanha, apresentam aspectos convergentes e divergentes. Neste sentido, destacamos que mesmo tendo passado por fases convergentes, podemos observar que existe um espaço de tempo considerável entre elas.

A Espanha, por uma lado libertando-se da ditadura militar em 1975 e o Brasil passando pelo mesmo processo somente em 1985, dez anos depois da Espanha. O mesmo espaço de tempo pode ser observado entre a criação da nova constituição em ambos países. Assim, podemos assinalar que existe entre Brasil e Espanha, uma década de diferença em relação ao avanço para a democracia e garantia dos direitos civis.

Conforme indicado no mapa conceitual, na contemporaneidade, o Brasil faz parte do Mercosul, como um membro pleno e também como um dos fundadores do bloco. Ainda tratando sobre a contemporaneidade, ambos países enfrentem uma crise financeira, que atinge todo o cenário mundial, afetando a sua economia e qualidade de vida dos cidadãos.

Podemos observar no quadro 4, os aspectos gerais dos dois países e suas diferenças, no qual o objetivo é compreender as especificidades do Brasil e Espanha, através de dados comparativos.

Dados gerais e estatísticos	Brasil	Espanha
Capital	Brasília	Madrid
Língua oficial	Português	Espanhol
Moeda	Real	Euro
Regime Político	República Federativa presidencialismo	Monarquia parlamentarista
Divisão Administrativa	26 Estados, mais o Distrito Federal, onde se localiza a Capital Brasília	17 Comunidades Autônomas, sendo a capital Madrid, uma das comunidades autônomas. 1 comunidade foral 2 cidades autônomas
População Total (2014)	202.033.670 habitantes	47.066.402 habitantes
Território Km ²	8.515.767,049Km ²	505.370 km ²
Total do PIB (2013)	US\$ 2.243.854 milhões	US\$ 1.393.040 milhões
PIB per capita (2013)	US\$ 11.199	US\$ 29.685
Gastos públicos com educação (2012)	5,8 % do PIB	5,0 % do PIB
Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (2013)	0,744	0,869
Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais idade (2012)	90,4%	97,7 %

Quadro 4: Dados Comparativos entre Brasil e Espanha – aspectos gerais (Autor da investigação, 2015 - com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE).¹⁸

Como podemos observar o PIB brasileiro é maior que o espanhol, porém o PIB per capita espanhol é maior, devido a população brasileira ser notoriamente maior. Essa diferença causa impacto na qualidade de vida, no tocando ao índice de desenvolvimento humano (IDH), assim como no que se refere aos gastos públicos na área da educação, no qual a taxa de alfabetização no Brasil de 90,4% é inferior a Espanha correspondendo a 97,7%. Por outro lado, devemos considerar que o PIB é usado como indicador de desenvolvimento, porém, ele não considera o nível de desigualdade de renda das sociedades, podendo uma nação aumentar o PIB e ao mesmo tempo a pobreza entre os cidadãos.

¹⁸ Informações consultadas na página web oficial do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>

Tratando sobre a crise financeira que coloca em perigo a economia e as conquistas sociais em ambos os países, podemos observar que estes buscam através dos blocos, dos quais fazem parte, formas de superar o quadro atual, sendo a educação e a tecnologia consideradas peças essenciais para a superação da crise.

Com isso, é relevante assinalar que Brasil e Espanha estão conectados também pelas políticas educativas transnacionais, como o marco referencial do Processo de Bolonha, que influencia as políticas educativas nacionais de um e provoca mudanças e adaptações nas políticas educativas do outro, e fazem parte como Estados-membros de órgãos internacionais voltadas para a educação no cenário Ibero-americano, tais como: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)¹⁹ e a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)²⁰.

Assim, passamos a discorrer sobre a OEI e a SEGIB, pela sua intrínseca especificidade e colaboração na construção do Sistema Ibero-americano, unindo Brasil e Espanha dentro do mesmo marco regulatório com ações voltadas para a educação e tecnologia. Nesse sentido, Hernández Díaz (2014a:5) afirma que “existe una dimensión reconocida en todos nosotros por buscar propuestas innovadoras a los temas que suscita la educación de nuestro tiempo en los respectivos países iberoamericanos”.

A OIE, é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Fazem parte também da OEI os seguintes países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile,

¹⁹ Informações consultas na página web oficial da OEI: <http://www.oei.org.br/>

²⁰ Informações consultas na página web oficial Secretaria Geral Ibero-Americana: <http://segib.org/pt>

República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela

A OIE nasceu em 1949 sob a denominação de Escritório de Educação Ibero-americana, com o caráter de agência internacional como consequência do I Congresso Ibero-americano de Educação celebrado em Madri. A partir da I Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo (Guadalajara, 1991), a OEI promoveu e convocou as Conferências de Ministros de Educação, como instância de preparação dessas reuniões cimeiras, encarregando-se também daqueles programas educativos, científicos ou culturais que lhe são delegados para a sua execução. Dentre os objetivos²¹ do OEI, destacamos aqueles que estão relacionados diretamente com nossa investigação, a saber:

- Colaborar na difusão de uma cultura que, sem esquecer a idiossincrasia e as peculiaridades dos diferentes países, integre os códigos da modernidade para permitir assimilar os avanços globais da ciência e da tecnologia, revalorizando a própria identidade cultural e aproveitando as respostas que surgem da sua acumulação.
- Facilitar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade nos países ibero-americanos, analisando as implicações do desenvolvimento científico-técnico sob uma perspectiva social e aumentando a sua avaliação e a compressão dos seus efeitos por todos os cidadãos.
- Promover a vinculação dos planos de educação, ciência, tecnologia e cultura e os planos e processos socioeconômicos que perseguem um desenvolvimento ao serviço do homem, assim como uma distribuição equitativa dos produtos culturais, tecnológicos e científicos.

²¹ Informações consultadas na página web: <http://www.oei.org.br/index.php?tab=fins-e-objetivos>

- Promover e realizar programas de cooperação horizontal entre os Estados-membros e destes com os Estados e instituições de outras regiões.

Dentro dos programas de cooperação da OEI destacamos o “Proyecto Metas Educativas 2021: la educación que quieren para la generación del Bicentenario”. O projeto foi aprovado na XX Cúpula Ibero-Americana no Mar de Plata na Argentina, em dezembro de 2010.

O projeto é voltado para o enfrentamento da crise mundial, com o investimento em educação, tratando-a como prioridade, visando a fomentação e criação de programas de formação na área das TDIC para a aquisição de competências básicas, com a perspectiva de formar cidadãos ativos e responsáveis, assegurando a conexão da educação com as aspirações dos jovens.

Nesse cenário, como a intenção de ratificar o processo de aproximação e cooperação, na XIII Cúpula, realizada em Santa Cruz da Serra na Bolívia, no ano de 2003, decidiu-se criar a SEGIB como nova organização internacional. Além do Brasil e da Espanha, compõem a SEGIB os seguintes países: Andorra, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

Em relação as ações de cooperação da SEGIB, destacamos duas: Espaço Ibero-americano do Conhecimento (EIC) e a Televisão Educativa Ibero-Americana (TEIB). O Espaço Ibero-americano do Conhecimento (EIC) é o âmbito de confluência de políticas, instrumentos e agentes da educação superior, da ciência, da tecnologia e da inovação. A sua criação aconteceu a partir da XV Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo,

celebrada na cidade de Salamanca (Espanha), em 2005. O EIC orienta-se para a necessária transformação da educação superior, articulando-se em torno da investigação, do desenvolvimento e da inovação, visando aumentar a produtividade com o objetivo de melhorar a qualidade e acessibilidade aos bens e serviços para as nossas populações assim como a competitividade internacional da nossa região.

Nessa perspectiva, temos o Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED)²², como parte das ações da SEGIB, que surgiu em 1984, como acordo internacional, porém foi integrado como um programa de cooperação das Cimeira em 1995, a partir da V Cimeira Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governos em San Carlos de Bariloche, na Argentina. O Programa apresenta os seguintes objetivos²³:

- Fomentar la integración de la Comunidad Científica y Tecnológica Iberoamericana, promoviendo una agenda de prioridades compartidas para la Región;
- Fortalecer la capacidad de desarrollo tecnológico de Iberoamérica mediante la promoción de la investigación científica conjunta, la transferencia de conocimientos y técnicas, y el intercambio de científicos y tecnólogos entre grupos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) de los países miembros;
- Promover la participación de sectores empresariales de los países miembros interesados en los procesos de innovación, en concordancia con las investigaciones y desarrollos tecnológicos de la Comunidad Científica y Tecnológica Iberoamericana;
- Promover la participación de los investigadores de la Región en otros programas multilaterales de investigación a través de acuerdos.

²² Informações consultadas na página web: <http://www.cyted.org/>

²³ Informações consultadas na página web: <http://www.cyted.org/?q=pt-pt/node/101>

Através dos programas de cooperação desenvolvidos no cenário da OEI e a SEGIB, podemos perceber que ambas convergem para o fortalecimento da região na perspectiva internacional. Esses programas buscam, por meio da cooperação aproximar as políticas educativas desenvolvidas no contexto Ibero-americano, sendo a área da tecnologia umas das vertentes principais.

3.2. Geografia do acesso à rede mundial de internet: dados comparativos entre Espanha e Brasil

Passamos a refletir sobre os aspectos geográficos relacionados ao acesso à rede mundial de internet, tratando assim, sobre a inclusão digital e conseqüentemente sobre a exclusão digital no Brasil e na Espanha. Sobre a geografia de acesso à rede mundial de internet, Castells (2003:235) afirma que esta tem uma geografia própria, constituída de “redes y nodos que procesan flujos de información generados y controlados desde determinados lugares.”

Nesse sentido, o autor analisa a dimensão da geografia de acesso a internet desde três pontos que seriam (Castells, 2003: 235):

- *Geografia técnica – referente a infraestrutura da telecomunicações da internet, as conexões entre os computadores, responsáveis pelo tráfico na rede e a sua distribuição através da banda larga.*
- *Geografia dos usuários – referente a desigualdade na distribuição territorial da internet:*
- *Geografia da produção – referente a centralização da produção e desenho de equipamentos de internet e suas tecnologias, que acontece de forma seletiva e centralizada nos países mais desenvolvidos, surgindo assim, uma geografia econômica*

mais seletiva, comparada a geografia de usuários que apresenta a tendência de expandir-se em direção aos países em desenvolvimento.

Nessa direção, analisamos mais especificamente a geografia de usuários, ao tempo, que entendemos como fundamental compreender os outros pontos apresentados por Castells (2003) na construção de uma visão mais contextualizada referente a geografia de acesso à rede mundial de internet.

A reflexão realizada tem como base o mapa apresentado na figura 1. Este mapa foi divulgado pelo Instituto de Internet de Oxford, no Reino Unido, a partir de dados do Banco Mundial, referente ao ano de 2011. De acordo com o Instituto de Internet de Oxford, o Banco Mundial tem monitorado o número de usuários e conexões de internet por país desde a década de 1990, como parte de seu projeto *Worldwide Governance Indicators*²⁴.

O dados no mapa são visualizados como um cartograma em forma de hexágono, em que o tamanho de cada país é elaborado com base em sua população de usuários da internet. Sendo assim, cada hexágono representa cerca de um terço de 1 milhão de usuários; a cor dos países, no entanto, revela a penetração da internet em cada um deles. Portanto, quanto mais escuro, maior a porcentagem de pessoas que estão online.

²⁴ Projeto desenvolvido com base em seis indicadores (Responsabilização, Estabilidade Política e Ausência de Violência, Eficácia do Estado, Qualidade Regulatória, Cumprimento da Lei e Controlo da Corrupção), aplicados a mais de 200 países, configurando-se como importantes instrumentos de gestão que visam proporcionar uma visão geral demonstrada em índices, também chamados de Dimensões da Governança.

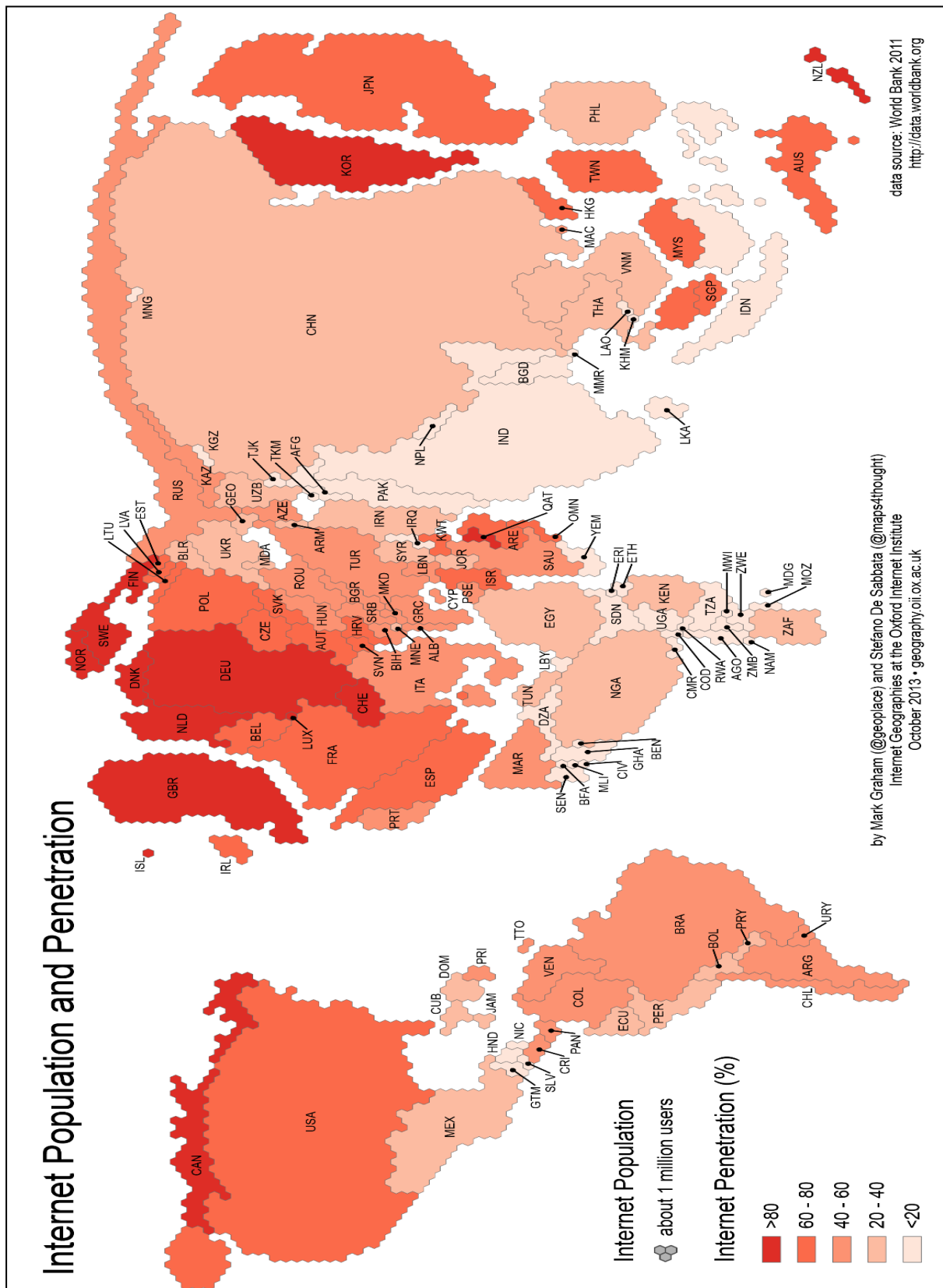


Figura 3: População com acesso à rede mundial e a sua penetração por país (Instituto de Internet de Oxford, no Reino Unido)²⁵.

²⁵ Informações consultas na página web: <http://geography.oii.ox.ac.uk/?page=internet-population-and-penetration>

Através do mapa, podemos constatar que a Espanha e o Brasil possui melhores colocações relacionadas ao acesso à internet comparado a outros países, entretanto, ainda possuem um grande número de pessoas sem acesso. A Espanha apresentou cerca de 60 a 80% da população conectada em 2011, ficando atrás de outros países que chegam a apresentar mais que 80% de conexão.

Um dado relevante, apontado pelo Instituto de Internet de Oxford como padrão geográfico é que a maioria dos países com o acesso de mais de 80%, estão também na Europa, com exceção do Canadá, Nova Zelândia, Catar e Coreia do Sul, demonstrando assim que a Espanha não tem conseguido acompanhar o nível de avance que acontece dentro da União Europeia em relação a inclusão digital.

O Brasil, por sua vez, apresentou entre 40 a 60% de conexão em 2011, representando uma posição inferior a Espanha e a outros países, com um número maior de pessoas sem acesso internet, indicando necessidade de melhoria e inclusão digital. Por outro lado, o Brasil dentro do Mercosul e da América Latina tem estado dentro da média, apresentando uma porcentagem superior a alguns países, tais como: Peru, Equador, Bolívia e Paraguai.

Os dados indicam também que existe padrões interessantes em alguns dos países mais pobres do mundo, no qual diferente de outrora, a maioria dos países latino-americanos contam com mais de 40% de seus cidadãos como acesso à Internet. Dessa forma, é sinalizado na investigação que toda a América Latina abriga quase tantos utilizadores de internet quanto os Estados Unidos.

Em seu estudo, o Instituto de Internet de Oxford salienta que é importante lembrar que, apesar dos enormes impactos que a internet tem tido na vida cotidiana de muitas pessoas, entretanto, a maioria das pessoas em nosso planeta permanecem totalmente desconectadas, constando assim, que apenas um terço da população do mundo tem acesso à internet. Esse indicador evidencia que ainda temos um longo caminho a percorrer em direção a sociedade da informação para todos.

Neste sentido, Castells (2001:5) aponta para a existência de uma divisão mundial causada pela internet, que seria uma “divisoria digital, es decir, la idea de que Internet está creando un mundo dividido entre los que tienen y los que no tienen Internet”.

Por un lado, es cierto que hay una gran diferencia de conectividad y observamos que aquellas personas que no tienen acceso a Internet tienen una debilidad cada vez más considerable en el mercado de trabajo. Observamos también que los territorios no conectados a Internet pierden competitividad económica internacional y, por consiguiente, son bolsas crecientes de pobreza incapaces de sumarse al nuevo modelo de desarrollo. Pero, por otro lado, lo que también observamos es un desarrollo considerable de la conectividade (Castells, 2001:5)

Essa divisão é também pontuada por Morin (2011) que afirma que existe um processo de divisão no acesso as TDIC no comparativo entre os países ricos e os países pobres. Neste sentido, Canclini (2005) afirma que perante a globalização tecnológica que tem criado novas diferenças e desigualdades, devemos buscar não só reconhecer as diferenças existentes, mas também, corrigir as desigualdades, buscando formas de conectar os excluídos digitalmente.

Concordando com o autor a respeito da exclusão digital gerada na globalização tecnológica, Castells (2007) ratifica que o excluído digital é aquele que não tem o acesso as TDIC, seja por fatores de ordem político ou econômicos, porém, nos alerta também que

existe outro tipo de excluídos, que seriam aqueles que têm acesso as TDIC, mas não possuem habilidades para o seu domínio.

3.3. Regulamentação organizacional do Sistema Educativo Espanhol

O sistema educativo da Espanha é regulamentado na contemporaneidade pela Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013 e através de decretos reais. Anteriormente estava em vigor a Ley Orgánica de la Educación (LOE), a qual está enquadrada no recorte temporal proposto nessa investigação. Assim como no Brasil, o sistema educativo espanhol está composto pela rede de ensino público e privado, porém, existe a modalidade de escuelas concertadas, escolas privadas que recebem verba do governo e oferecem, assim, um ensino mais barato que as escolas privadas comuns.

Com base na Constituição, existe uma divisão nas responsabilidades das competências entre as diversas entidades e Administrações do Estado. Compete a Administração central a regulação da estrutura dos diferentes níveis educativos, assim como estabelecer as condições para obtenção, expedição e homologação dos títulos acadêmicos e profissionais.

O sistema educativo espanhol é composto por: Educação infantil (0 a 6 anos), de caráter não obrigatório, apresentando a seguinte estrutura: primeiro ciclo (0 - 3 anos) e segundo ciclo (3 - 6 anos). Educação básica – obrigatória e gratuita, desenvolve-se através de 10 cursos acadêmicos compreendidos entre os 6 e 16 anos, apresentando a seguinte estrutura: educação primaria (6 a 12 anos) e educação secundaria obligatoria – ESO (13 aos 16 anos), bacharelato e a educação superior.

Após a educação básica seguem outras modalidades, as quais são independentes entre elas e exigem o título da ESO, a saber: bacharelato (2 cursos) – com as seguintes modalidades: Artes plásticas (imagem e desenho, artes cénicas, música e dança), ciências e tecnologia e humanidades e ciências sociais; formação profissional de grau médio – o acesso se dá com o título da ESO, equivalente ou através de processo seletivo, apresentando-se em ciclos formativos que se organizam em módulos profissionais. Ao final da formação profissional se pode ter acesso ao bacharelato, assim como convalidar matérias ou incorporar-se ao mercado de trabalho; ou ciclo formativo de artes plásticas e desenho de grau médio e desportivas de grau médio.

A última etapa do sistema educativo corresponde a educação superior, que possui diferentes critérios para o acesso dependendo do curso escolhido. Essa modalidade está composta por ensino universitário, educação artística superior, formação profissional de grau superior, ensino profissional de artes plásticas e desenho de grau superior e educação desportiva de grau superior.

A formação de professores em nível superior, assim como demais áreas universitárias, tiveram sua adequação ao EEES, a partir do Processo de Bolonha, no qual os títulos universitários ficaram classificados em: graduação, mestrado e doutorado. As instituições de ensino superior estão ligadas diretamente ao MEC, com financiamento estatal.

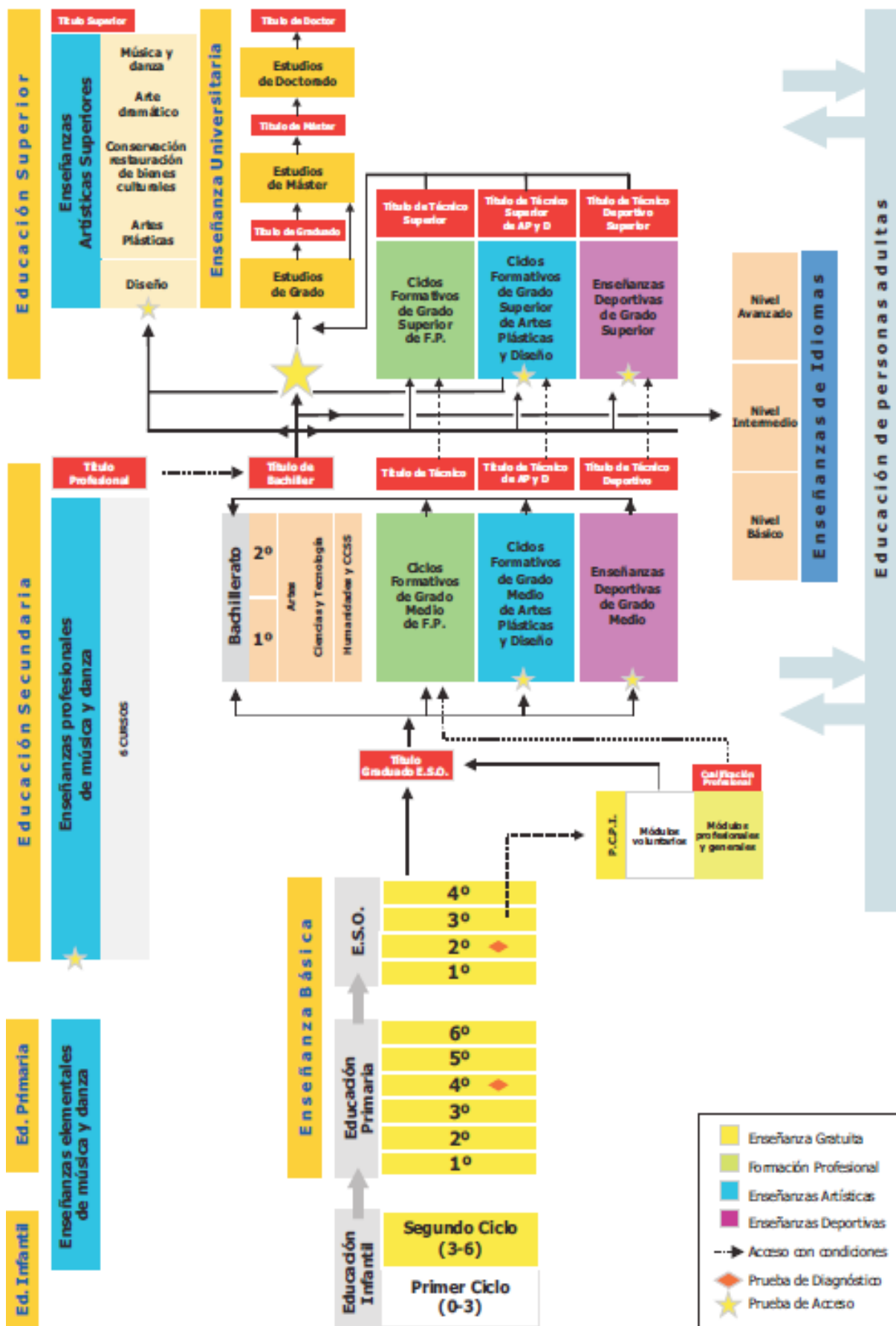


Figura 4: Organograma - Organização do Sistema Educativo Espanhol (MEC, 2015).

3.4. Regulamentação organizacional do Sistema Educativo Brasileiro

O sistema educativo brasileiro é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, assim como, por diversas resoluções e decretos. O sistema educativo está composto pela rede de ensino público e privado. De acordo com a legislação vigente a educação escolar é composta por: Educação Básica (formada pela educação infantil (0-5), ensino fundamental (6-14) e o ensino médio (16-17)) e a educação superior.

A educação infantil (1º ao 3º ciclo) e o ensino fundamental (1º ao 5º ano) é competência prioritária dos municípios e os Estados e Distrito Federal são responsáveis pelo ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano). Cabe ao Governo Federal exercer em matéria educacional a função redistributiva e supletiva, prestando assistência técnica e financeira aos Municípios, Estados e ao Distrito Federal.

A Educação Básica sofreu sua última alteração com a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, passando a ser obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Possuindo a seguinte organização: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

A educação infantil é gratuita às crianças de zero aos cinco anos de idade, passando aos seis anos para o ensino fundamental e concluindo com o ensino médio. É garantido o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devendo preferencialmente acontecer na rede regular de ensino:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil,1996).

Com isso, deve ser garantido o acesso para todos, inclusive, para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, através de programas e modalidades de educação de jovens e adultos. Neste sentido, a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade é dever dos pais ou responsáveis, cabendo ao poder público recensear anualmente às crianças e adolescente em idade escolar, assim como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica.

Ainda faz parte do ensino formal a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação e ao trabalho, ciência e a tecnologia, com o objetivo de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A educação profissional pode ser concomitante, integrada ou subsequente ao ensino médio.

Na última etapa está a educação superior, destinadas as pessoas que terminaram o ensino médio ou equivalente. O acesso à educação superior é através de processo seletivo, com destaque para o crescimento e abrangência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaborado e aplicado pelo Ministério de Educação (MEC). Na educação superior são oferecidos diversos cursos de graduação, nas diferentes áreas profissionais, através de instituições superiores, com maior representatividade do sistema federal e do sistema estadual comparado ao municipal. Faz parte também da educação superior os cursos de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado. As instituições de ensino superior estão ligadas diretamente ao MEC.

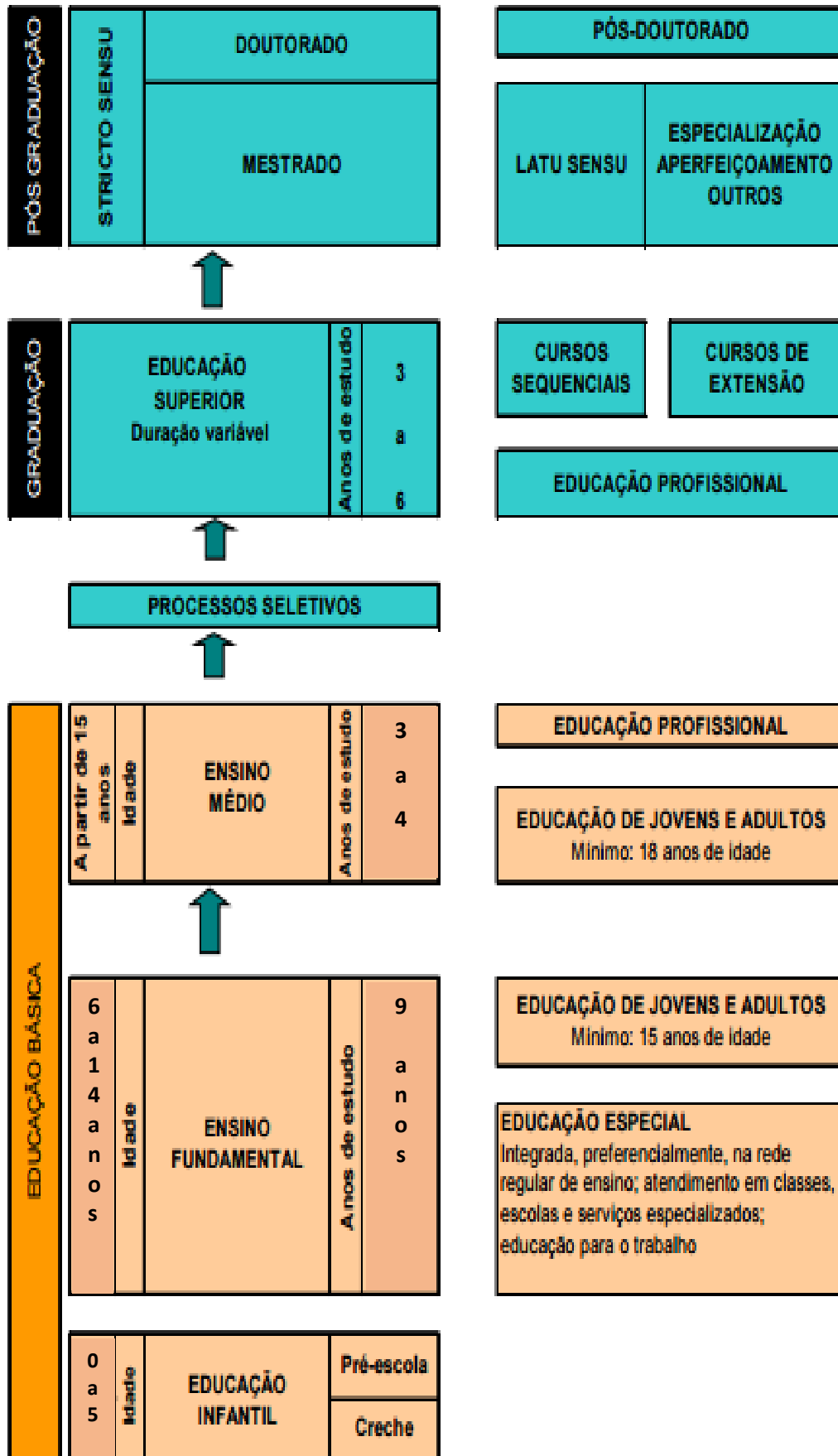


Figura 5: Organograma da organização do Sistema Educativo Brasileiro (OEI / MEC, 2015).

CAPÍTULO 4. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC NA ESCOLA NO CENÁRIO ESPANHOL E BRASILEIRO

El sistema educativo, una de las instituciones sociales por excelencia, se encuentra inmerso en un proceso de cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación [...](Salinas, 1997).

Neste capítulo, tratamos sobre as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola, no cenário brasileiro e espanhol com base no recorte temporal compreendido entre os anos finais da década de 1990 e 2010. Buscamos a construção do percurso evolutivo das políticas educativas, assim como dos programas que nascem dessas políticas para integração das TDIC no contexto escolar.

A década de 1990 corresponde nos dois países como um período de fomentação do uso das tecnologias, com foco no uso do computador na escola. Na Espanha, durante essa década as políticas educativas de integração das TDIC foram descentralizadas do Estado e passaram para as comunidades autônomas, não existindo um plano ou projeto consensual para todo o território espanhol.

Nesta perspectiva, foi a partir de 2000 com a criação do Plano de Ação Info XXI, que as políticas educativas de integração das TDIC apresentaram novamente um plano consensual a nível nacional. Area et al. (2014) assinalam que:

A continuación, con la creación y consolidación de los gobiernos de las Comunidades Autónomas y la cesión de competencias en materia educativa, se elaboraron políticas y programas de ámbito regional, que se desarrollaron entre la última década del siglo XX

y la primera de XXI. Durante dicho periodo las políticas educativas autónomas para integrar las TIC en las escuelas se plantearon y ejecutaron sin que existieran objetivos o acciones compartidas entre unos gobiernos y otros. Eran políticas que seguían directrices europeas, porque en parte venían financiadas desde la Unión Europea, pero aunque coincidían en muchas acciones (dotación de salas de informáticas a los centros, formación del profesorado, producción de materiales educativos digitales), se desarrollaron separadamente sin un plan o proyecto consensuado para todo o territorio español.

No Brasil na década de 1990 as políticas educativas de integração das TDIC já estavam dentro de um plano consensual a nível nacional, no qual a investigação inicia-se com a criação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em 1997.

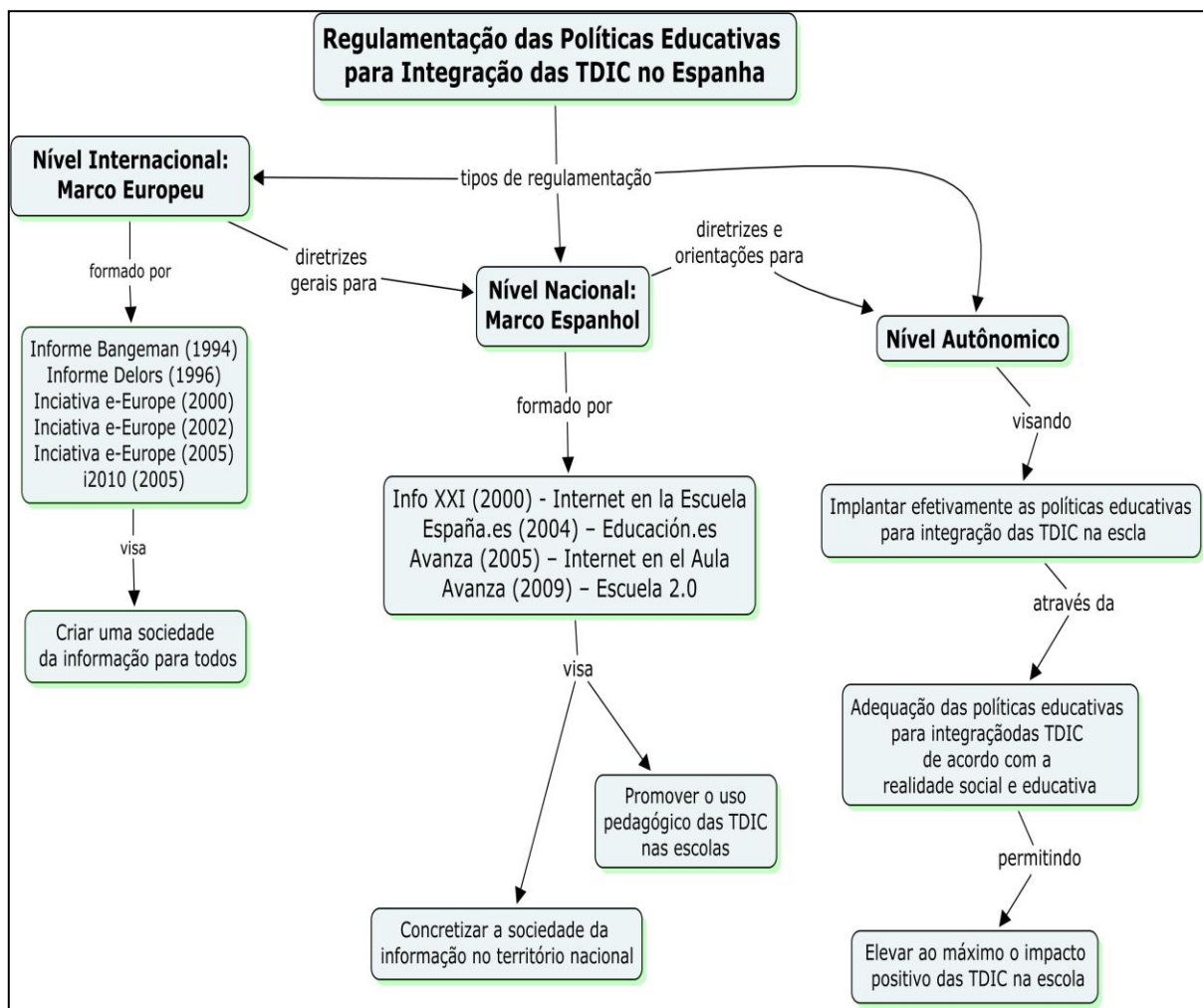
De um modo geral, as políticas públicas brasileiras vêm sendo direcionadas para a modernização de todos os setores da sociedade. Para tanto, investe-se maciçamente em tecnologia, buscando com isso atingir estágios superiores de desenvolvimento das forças produtivas e da organização política e social. Investe-se também na formação da opinião pública com o objetivo de disseminar uma nova cultura, um ideal de modernidade, sendo o computador e toda a tecnologia assessória o símbolo dessa nova era (Bonilla e Pretto, 2000:1).

Nessa direção, a integração das TDIC na escola, tem sido considerado como prioridade pelo Brasil e pela Espanha, levando ao desenvolvimento de políticas educativas através de programas, com a percepção que as TDIC podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem, assim como favorecer o crescimento econômico.

4.1. As Políticas Educativas para integração das TDIC na Espanha

As políticas educativas para integração das TDIC desenvolvidas na Espanha estão organizadas dentro de uma política internacional europeia e de uma política nacional,

constituindo-se como Plano de Ação, que abrange diferentes setores da sociedade em direção a sociedade da informação. Nesse contexto é desenvolvido o programa específico para a integração das TDIC na educação, dentro de um planejamento coletivo e articulado com o cenário internacional, nacional e a nível autonômico. No mapa conceitual 9, representamos o processo de integração das TDIC na escola no cenário espanhol, articulando as informações coletadas.



Mapa conceitual 9: Regulamentação das Políticas Educativas para Integração das TDIC na Espanha (Autor da investigação, 2015).

A Lei de Educação da Espanha, denominada de Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, legislação educacional em vigor de 2006 até 2013, versa diretamente sobre o uso das TDIC no escola. De acordo com Soto (2007:10) a LOE “representa, en

lo que respecta a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, una apuesta decidida por estos nuevos medios tecnológicos”. Soto (2007:13), por sua vez, aponta na LOE os capítulos que indicam a iniciação desde cedo dos estudantes no uso das TDIC, a saber:

- Em relação a educação primária:

Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran (LOE, Cap. IV, art. 14, inciso j, 2006).

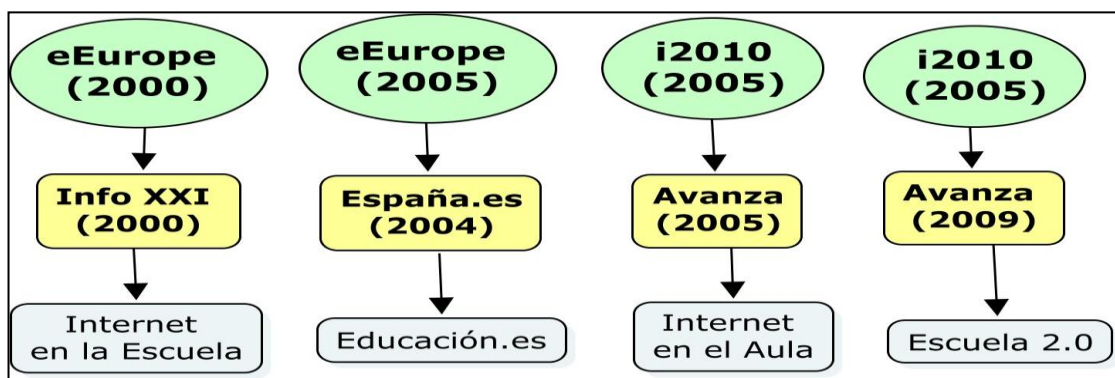
- Em relação a educação secundária:

Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación (LOE, Cap. V, art 23, inciso e, 2006).

Nessa perspectiva, é importante destacar no cenário espanhol, o papel do Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)²⁶, unidade do Ministério de Educação (MEC), responsável pela integração das TDIC, o qual oferece uma ampla gama de cursos de formação para professores de nível não universitário, assim como serviços e materiais digitais e audiovisuais para todas as áreas do conhecimento.

²⁶ Informações consultadas em: <http://educalab.es/intef/introduccion>

No mapa conceitual 10, evidenciamos a organização das políticas educativas para integração das TDIC na escola, no contexto espanhol, articulando as políticas internacionais com as correspondentes políticas nacionais e, por sua vez, com os respectivos programas direcionados especificamente para a educação.



Mapa Conceitual 10: Organização das políticas educativas para integração das TDIC na Espanha (Autor da investigação, 2015).

Assim, conforme o mapa conceitual 10, temos o Plano de Ação Info XXI (2000), como primeira política educativa voltada para a integração das TDIC no âmbito nacional, com aprovação em dezembro de 1999, dentro do marco eEurope (2000), recebendo diretamente sua influência e convergindo em direção a sociedade da informação para todos.

O Plano de Ação Info XXI foi apresentado ao Governo da Espanha pela Comisión Interministerial de la Sociedad de la Información y de las Nuevas Tecnologías (CISI), sendo aprovado e regulamentado através do documento DOC.CISI/99/4FIN. O Info XXI trouxe as primeiras políticas educativas para integração das TDIC na escola, de forma consensual em todo o território espanhol, depois de um período em que as políticas educativas para integração das TDIC estiveram descentralizadas, ficando sobre a responsabilidade das comunidades autônomas, durante a década de 1990.

El planteamiento del proyecto reflejaba la necesidad de integrar los esfuerzos, que hasta entonces se habían venido realizando de manera aislada y con escaso concierto entre los ministerios y con las Comunidades Autónomas. De igual forma, se ponía énfasis en la coordinación de las actuaciones con los planes nacionales de I+D y empleo (3) con el fin de maximizar los beneficios de la SI (Cuervo e Menéndez, 2006:65).

O Info XXI, foi consolidado no governo de José María Aznar (1996-2004) do Partido Popular (PP), considerado um partido conservador de direita. Segundo Córdoba e Domingo (2004) o governo de Aznar objetivava completar a liberalização do setor econômico e promover a concorrência dentro do cenário espanhol.

O Info XXI foi formado por um conjunto de ações e projetos concretos, constituindo-se como uma iniciativa estratégica para o desenvolvimento integral da sociedade da informação no território nacional espanhol, alinhado ao objetivo do eEurope (2000). Na sua configuração são detectados três eixos principais, a saber: la sociedad de la información para las empresas y particulares; la administración electrónica y los contenidos digitales.

O Info XXI versou sobre a formação de coletivos como jovens em risco de exclusão social, pessoas residentes em zonas rurais, mulheres, pessoas com deficiência e idosos. Nesse sentido, foi criado a estratégia e-Accesibilidad, voltado para o desenho e desenvolvimento de ferramentas que facilitassem o acesso de pessoas com deficiência, assim como idosos, facilitando a integração a sociedade da informação, apresentando as seguintes linhas de atuação para acessibilidade tecnológica (MINETUR, 2001:21):

- *Sistemas asistenciales, que faciliten el telecontrol, la teleasistencia y la comunicación de estos colectivos;*

- *Desarrollo de interfaces hombre-máquina fáciles de utilizar y sistemas de integración de minusválidos audiovisuales;*
- *Desarrollo de un sistema de guiado de invidentes;*
- *Diseño y desarrollo de herramientas que faciliten el acceso de las personas discapacitadas a los servicios de la Sociedad de la Información.*

O Plano de Ação foi conduzido pelo Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT) e o Ministério da Educação (MEC) em parceria com as comunidades autônomas. O período inicial desenvolveu-se entre 2001 e 2003, apresentando sete estratégias: ênfasis en la educación y en la formación, creación de empleo, incremento de la innovación, aumento de la eficacia de ciudadanos, administración y empresas, cohesión social, mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, proyección exterior de España.

Neste sentido, nos interessa aprofundar a seguinte estratégia (MINETUR, 2001:23): Ênfasis en la educación y en la formación, sobre a qual passaremos a discorrer iniciando pelos objetivos, os quais estavam direcionados para a melhoria do acesso e uso de infraestruturas e redes de conexão, desenvolvimento e difusão de conteúdo de qualidade para todos os níveis educativos, integração das TDIC nos modelos pedagógicos da escola e a formação dos professores.

Dentro da área de atuação da educação se destacou o *Programa Internet en la Escuela* (IEE), com o objetivo de conectar e munir com hardware e software as 17.500 unidades escolares na modalidade primaria, ESO, Bachillerato e formação profissional e voltado para formação do professor. O investimento previsto foi de 272 milhões de euros.

Como respuesta a las líneas estratégicas definidas por el Consejo de Europa de Lisboa, de marzo de 2001, por medio del plan de acción e-Learning, Concebir la educación del futuro, el Gobierno de España adoptó en 2002, en el ámbito educativo, un conjunto de actuaciones para impulsar la utilización de las TIC en el sistema educativo, con la denominación Internet en la Escuela (Segura Escobar, López Pujato, Medina Bravo, 2007:24).

Segura Escobar, López Pujato e Medina Bravo (2007) assinalam que foi firmado um convênio de colaboração para instrumentalização e dinamização das atuações entre e Ministério de Educação e o Ministério de Ciências e Tecnologia, com a participação também das comunidades autônomas.

Esta actuación significó la puesta a disposición de la comunidad educativa de contenidos educativos digitales en red para cuarenta áreas curriculares y asignaturas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, formación profesional y bachillerato: La oferta incluye los materiales creados por el MEC, con 28 webs de contenidos de otras tantas materias y áreas curriculares, por una parte, y las 14 webs de contenidos creadas por las Comunidades Autónomas y coordinados por el MEC, por la otra (Segura et al., 2007:25).

O Programa Internet en la Escuela teve os seguintes eixos de atuação, a saber: conexão física a internet com equipamentos informáticos adequados para o uso da internet no ambiente escolar; desenvolvimento e fornecimento de ferramentas educacionais de forma gratuita aos usuários das diversas modalidades atendidas pelo programa, formação dos professores par ao uso adequado das tecnologias.

Entretanto, mesmo diante de diferentes propostas e esforços, o Info XXI não alcançou os objetivos esperados. Segundo Córdoba e Domingo (2004) isso ocorreu porque não houve a aplicação com a velocidade necessária para o seu desenvolvimento.

El propio presidente del Gobierno confirmó que el Plan no iba bien, y asociaciones como SEDISI (Asociación Española de Empresas de Tecnologías de la Información), proponía ampliar la capacidad de transmisión y velocidad de las infraestructuras, poner precios asequibles y ajustados a la demanda y montar vías alternativas de acceso. Medidas sencillas y racionales que nada tenían que ver con la espectacularidad que había invertido el Gobierno y el poco desarrollo real conseguido (Córdoba e Domingo, 2004:5).

Cuervo e Menéndez (2006:67) apontam que a “España continuaba en una situación bastante retrasada frente al resto de Europa, a pesar de algunas acciones pioneras”. Sendo assim, ao final de 2002, foi criada uma Comissão Especial de Estudo para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, com a “función principal la elaboración de un análisis de situación, identificando los obstáculos existentes y las medidas necesarias para superarlos”.

Nesse cenário, nasce o Plano de Ação España.es, com atuações para o desenvolvimento da sociedade da informação, compreendido entre 2004 e 2005, substituindo o Info XXI, considerando a importância da sociedade da informação para o país, como a promoção da inovação tecnológica, constituindo-se também como uma ação do governo de Aznar.

O España.es foi aprovado pelo Conselho de Ministros ²⁷em 11 de julho de 2003 dentro do marco Europeu – eEurope (2004), seguindo também as diretrizes da Comissão Especial de Estudo para Desenvolvimento da sociedade da informação, conhecida como Comissão Soto, devido ao nome de seu presidente, Juan Soto Serrano.

Neste sentido, em um primeiro momento, tratamos sobre esta Comissão, considerando que foi a partir dela que desenvolveu-se o España.es, portanto, os seus elementos são partes

²⁷Informação consultada na página web:
<http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/paginas/2003/c1107030.aspx/>

constituintes de sua essência. A comissão Soto nasceu num cenário em que se necessitava impulsionar a sociedade da informação na Espanha, no qual o Info XXI, não havia conseguido cumprir com êxito seus objetivos.

Puede decirse, sin embargo, que a pesar de estos esfuerzos y experiencias de éxito, todavía existe un desigual avance en el desarrollo de la Sociedad de la Información en el ámbito de las Administraciones Públicas, las empresas y, en general, en todos los aspectos de la vida de los ciudadanos. España se encuentra globalmente en una posición de desventaja en Europa y la OCDE en cuanto a índices de desarrollo de la Sociedad de la Información, posición que no corresponde con nuestra situación económica, ni con los índices de convergencia con las economías de nuestro entorno comunitario (MCT, 2003:7).

Neste sentido, algumas cifras comprovavam a situação de desigualdade em relação a inclusão do país na sociedade da informação, a saber:

Por citar algunas cifras, en la actualidad el 27,4% de la población española es usuaria de Internet; únicamente el 31% de los hogares españoles tienen acceso a Internet frente al 43% de media entre los hogares europeos. En cuanto a la penetración de ordenadores personales, España se ha situado tradicionalmente por detrás de la media europea (41,3% de penetración en hogares europeos frente al 33,3% de los españoles en el 2001) y, aunque esta última cifra se haya elevado hasta el 36,6%, todavía queda mucho por hacer (MCT, 2003:7).

Visando a melhoria do quadro apresentado, o governo espanhol, através de acordo com o Conselho de Ministros em 8 de novembro de 2002, decide criar uma Comissão de Expertos com o objetivo de analisar a problemática, instituindo-se assim a Comissão Soto.

No dia 1 de abril de 2003 a Comissão Soto apresentou ao governo, suas conclusões depois de quatro meses de trabalho. Em suas recomendações, sinalizava a necessidade de

mudança de curso na gestão do desenvolvimento da sociedade da informação, estabelecendo como elementos necessários: a elaboração de um novo plano de atuação, dotado de suficiente liderança política, com uma organização dedicada e com os meios necessários para levar a cabo uma gestão no modelo empresarial, por meio de uma comunicação ampla que informasse, inspirasse e reforçasse os programas concretos desenvolvidos.

Tratando especificamente da integração das TDIC nos sistemas educativos, a Comissão ressaltou a importância de avançar em direção a sociedade da informação e a necessidade de mudança de mentalidade”. Nesta direção, a Comissão Soto (2003:26) propôs três pontos:

- *Impulsar un plan intensivo para integrar las TIC en la educación de forma que permita pasar del “aula de informática” a la “informática en el aula”;*
- *Promover que el proceso de asignación de presupuestos para las universidades incorpore criterios variables en función de programas de incorporación TIC;*
- *Impulsar un plan para formar a la población en cuestiones básicas relacionadas con las nuevas tecnologías.*

Destacaremos os dois primeiros pontos pela relação direta com o objetivo de estudo. Em relação ao primeiro, a Comissão destacou que se fazia necessário revisar e atualizar os programas educativos, buscando evoluir para um sistema de educação construtivista, com foco mais na aprendizagem por parte do próprio aluno do que no ensino. Neste sentido, ratificou-se a importância da formação continuada do professor para atingir os objetivos propostos, destacando-se as seguintes ações (Comissão Soto, 2003:26-27):

- *Impulsar dentro de cada escuela la formación de un grupo de profesores “impulsores” que puedan liderar la incorporación de las TIC en la misma;*

- *Establecer incentivos a la formación para profesores y para las escuelas, de forma que éstas fomenten la asistencia a los cursos. No obstante es necesario lograr que el compromiso parta de los mismos profesores, que tendrán que ver las TIC como una herramienta imprescindible para desarrollar su labor;*
- *Formar grupos de expertos y un servicio de atención telefónica que den soporte técnico a las diversas escuelas;*
- *Poner PCs a disposición de los profesores para su uso como herramientas de trabajo, de forma que se habilite la vía telemática para las relaciones entre el profesor y el Colegio, Centro de Formación Profesional o Universidad.*

A Comissão Soto (2003:27) fez também referência a importância em desenvolver-se conteúdos e serviços através de:

- *El fomento y en su caso la reglamentación del uso de Internet dentro de los programas educativos; esto contribuiría a cambiar las prioridades en materia de educación de quien tenga la competencia en favor del desarrollo efectivo de las TIC; en particular sería necesario avanzar en el desarrollo de materiales educativos que impulsaran la educación “constructivista” mencionada;*
- *El desarrollo online de los servicios de carácter administrativo como comunicaciones, notificaciones de ausencia o enfermedad, retrasos, citas a los padres, control de asistencia, etc;*
- *La mejora de la coordinación entre las diferentes Administraciones Públicas para evitar desarrollos redundantes de contenidos que impliquen un coste extra o retrasos en su terminación;*
- *La creación de comunidades educativas virtuales que incluyan a padres, profesores y alumnos, basadas en servicios como la consulta de calificaciones online y complementos educativos, lúdicos y culturales a la formación de los alumnos.*

Foi assinalado que através das ações desenvolvidas devia se evitar que se produzisse um déficit de profissionais formados em tecnologia, igual ao que haveria acontecido em outros anos, com a previsão de que a marcha em direção a sociedade da informação poderia gerar uma demanda adicional desses profissionais.

No segundo ponto, considerava-se o direito básico dos estudantes e professores serem formados com as TDIC e por meio das TDIC. Cabendo as comunidades autônomas impulsar a plena utilização das TDIC nas universidades.

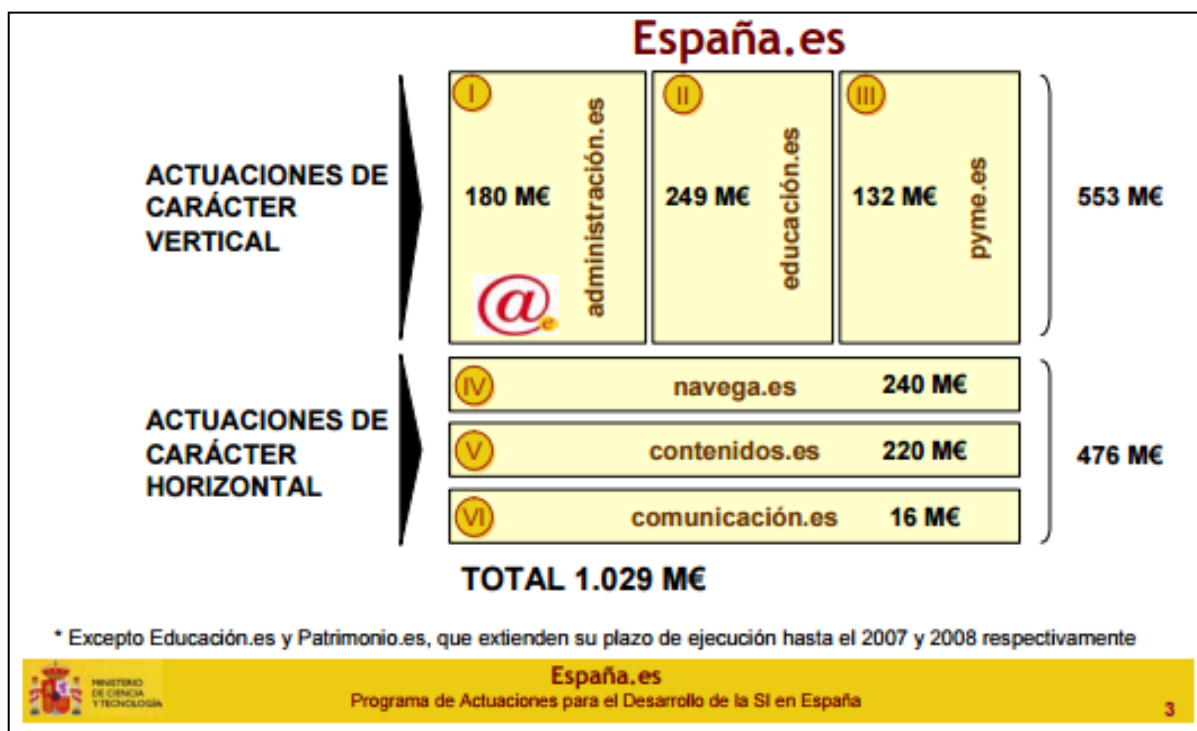
Nesse sentido, as Administrações responsáveis pelo sistema universitário ficaram responsáveis por garantir que os recursos fossem locados em função dos planos das universidades para integração das TDIC em suas infraestruturas e seus sistemas educativos, investigação e desenvolvimento. Para isso, deveriam considerar (Comissão Soto, 2003:28):

- *Desarrollo y consolidación de infraestructuras de comunicación y de cálculo, con especial énfasis en la ubicuidad y ancho de banda de los accesos (despliegue de infraestructuras alámbricas e inalámbricas de acceso a Internet);*
- *Formación de profesorado en las metodologías de utilización de las TIC en el sistema educativo;*
- *Desarrollo de servicios online tanto para la gestión interna de las universidades como para la atención a los estudiantes;*
- *Integración de las TIC en el planteamiento de las diversas disciplinas y/o asignaturas de los planes de estudio, tanto en lo que se refiere a su concepción como a la configuración y diseño de los materiales educativos;*
- *Establecimiento de sistemas de bonificación a los alumnos que opten por la vía electrónica para sus comunicaciones con la Universidad.*

A partir das considerações da Comissão Soto e análise estratégica foi elaborado o Espana.es, o qual também é enquadrado dentro do Plano Nacional de Investigação Científica, Desenvolvimento e Inovação Tecnológica (I+D+I), apresentando três objetivos gerais, as saber (MCT, 2003:10):

- *Fomentar la oferta de contenidos y servicios de calidad en condiciones asequibles que favorezcan la demanda;*
- *Mejorar la accesibilidad en la oferta, ampliando la red de puntos de acceso público a Internet para todos los ciudadanos y desarrollando actuaciones para “conectar” a las PYMEs mediante el diseño de incentivos para que accedan a los servicios de la Sociedad de la Información;*
- *Estimular la demanda a través de la educación de nuestros jóvenes, la formación de ciudadanos y trabajadores y empresarios y la comunicación de las ventajas que ofrece la Sociedad de la Información.*

Com base nos objetivos foram definidos eixos considerados essenciais, três verticais (Administração eletrônica, educação e pequenas e médias empresas) e três horizontais (Acessibilidade e formação, conteúdos digitais e comunicação), conforme podemos observar no quadro 5.



Quadro 5: Linhas de atuação do Programa España.es - 2000-2005 (MCT, 2003:11).

O eixo horizontal: acessibilidade e formação visou a integração social e territorial de deficientes físicos e sensoriais, pessoas em zonas longínquas e outras que implicassem em risco de exclusão digital, considerando alguns pontos, a saber: cultural digital adaptada (acesso à internet, comunicações móveis e TV digital), desenvolvimento de uma cultura de “diseño para todos”, com projetos que permitissem a produção de tecnologias assistivas, certificação de cumprimento de critérios de acessibilidades para páginas web de organismos devidamente acreditados, portal “discapacidad.es (com serviços e conteúdo de qualidade e links para páginas web para pessoas com deficiência ou sobre deficiência). Ainda tratando sobre os eixos, nos interessa na investigação aprofundar o eixo vertical: *Educación.es*.

Educación.es contempla todo un conjunto de medidas destinadas a garantizar que todos los niños y jóvenes españoles estén perfectamente familiarizados con el uso de Internet; es un objetivo prioritario que las nuevas generaciones que se van formando en nuestros centros escolares dispongan de las cualificaciones técnicas que demanda la nueva

Sociedad de la Información y del conocimiento cuando abandonen el sistema educativo para incorporarse al mundo laboral o profesional (MCT, 2003:29).

Para alcançar os objetivos propostos no Programa Internet en la Escuela dentro do Educación.es, foi sinalizado como fundamental que as vantagens da sociedade da informação fizessem parte da rotina escolar, destacando-se a importância de oferecer aos professores formação, serviços, conteúdos educativos, infraestrutura e equipamentos necessários para a integração nas aulas, levando, portanto, adiante as iniciativas do Programa Internet en la Escuela.

Com isso, o Educación.es, buscava possibilitar a conexão a internet de todas as unidades escolares espanholas mediante banda larga, melhorando as infraestruturas para o uso durante as aulas ministradas pelo professor. Para isso, foi sinalizado para a importância da instalação de uma rede de internet sem fio, assim como projetor nas 53.000 salas de aulas de 6.000 escolas públicas da secundária e formação profissional de grau médio e superior. Nesse sentido, foi desenvolvida uma articulação através de três áreas básicas:

1 - Internet na escola (infraestruturas) - com duração prevista de quatro anos. Consistiu na melhoria das infraestruturas das salas de aula para que o professor utilizasse as TDIC durante a aula. Os agentes implicados foram: Comunidades Autónomas, Ministério de Ciência e Tecnologia, Ministério de Educação (MCT), Cultura e Deporte (MEC), apresentando os seguintes objetivos específicos (MCT, 2003:32):

- *Instalar redes locales inalámbricas con cobertura igual al 100% del recinto educativo en todos los centros de Educación Secundaria y Formación Profesional de Grado Medio, ampliando las de aquéllos centros que no tengan la cobertura total del centro educativo;*

- *Dotar de un proyector por aula a todos los centros que imparten segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio.*

Considerava-se que no âmbito educativo havia um desenvolvimento importante das infraestruturas (computadores) e de acesso à internet, porém com carência em relação ao uso das TDIC nos programas educativos, destacando-se os seguintes aspectos (MCT, 2003:31):

- *España se encuentra en buena posición dentro de la Unión Europea en cuanto a la disponibilidad de PCs conectados a Internet en el Aula de Informática (las escuelas españolas tienen 7,3 ordenadores conectados a Internet por cada cien alumnos, frente a 6,3 en media en Europa). Además, dicha conectividad es de una calidad superior, al existir una mayor proporción de conexiones de banda ancha (45% vs. 29% en Alemania o un 14% en Italia);*
- *En contraste, las escuelas no han desarrollado el potencial de estas infraestructuras al mismo nivel que el resto de países, ya que el número de escuelas que disponen, por ejemplo, de Intranet es inferior a la media (37% vs. 53% de media en Europa). Igualmente, la disponibilidad de conectividad no refleja el uso que los alumnos hacen de estos PCs para conectarse a Internet. Mientras en la media de la UE se utilizan los ordenadores conectados a Internet una media de 0,7 horas por semana, en España el tiempo dedicado es de 0,4 horas.*

Para efetivação dos objetivos propostos foram criadas as seguintes estratégias de implantação, a saber (MCT, 2003:32): potencializar a criação de foros de diálogos e de pontos de encontros estáveis para compartilhar experiências e recursos a partir da experiência obtida no desenvolvimento do Programa Internet na Escola.

2 - Internet na escola (docentes) - com duração prevista de quatro anos. Consistiu no fornecimento aos professores dos meios e a formação que se jugava necessária para que se

pudesse utilizar as novas tecnologias. Para isso, os 140.000 professores de educação secundária e formação profissional de grau superior e médio das escolas públicas receberam notebook e curso de formação. Nesta direção, foram criados objetivos gerais, a saber (MCT, 2003:11):

- *Fomentar la innovación a través del paulatino cambio en los roles y métodos didácticos utilizados tradicionalmente por el profesor y que tienen que ver con los modelos de transmisión de la información y del control del aprendizaje;*
- *Desarrollo y autonomía profesional de los docentes;*
- *Adopción de aptitudes básicas del profesorado hacia las nuevas tecnologías que estén fundamentadas en el principio de la crítica;*
- *Adecuación del currículo escolar al contexto socio-cultural;*
- *Potenciar y apoyar los procesos e iniciativas de innovación e investigación en relación con las TIC.*

No sentido de conseguir atingir os objetivos gerais, foram definidos uma série de objetivos específicos, a saber (MCT, 2003:35): impulsar programas específicos de formación a través de los Centros de Innovación Educativa y de Formación del Profesorado que den respuesta a la demanda creciente del profesorado en este sentido; fomentar al coordinador TIC como dinamizador de uso de las nuevas tecnologías, y no como mero soporte técnico, integrar el uso y aplicación de las TIC en el currículo educativo.

Para efetivação dos objetivos propostos foram criadas as seguintes estratégias de implantação (MCT, 2003:36): disponibilização de um notebook, incluindo a sua manutenção e correspondente seguros aos professores do ensino público (secundaria - 2º ciclo da ESO, formação profissional e Bachillerato), para o uso no ambiente escolar e fora, na organização e

preparação dos materiais pedagógicos; facilitar a realização de cursos de formação na área das TDIC, oferecendo cursos online através de plataformas de e-learning. Os agentes implicados foram: comunidades autónomas, Ministério de Ciência e Tecnologia e o Ministério de Educação.

3 - Internet na escola (ferramentas e conteúdos educativos) - consistiu na criação do Portal Educación.es, com conteúdo e serviços para a comunidade educativa (professores, alunos e pais), a duração estimada de atuação para alcançar os objetivos foram de três anos. Neste sentido, foram traçados os seguintes objetivos gerais (MCT, 2003:38):

- *Construir una base de oferta de contenidos educativos válidos adaptando los ya existentes y creando nuevos de forma que todos ellos resulten de utilidad para los diferentes agentes implicados en el proceso educativo;*
- *Generar una metodología de educación que haga uso de Internet como plataforma básica para la elaboración de contenidos;*
- *Contribuir a la equidad en el acceso y manejo de información, suministrando un medio dinámico e interactivo que potencie la comunicación tanto a nivel nacional e internacional y fomente la participación de los distintos agentes implicados de la comunidad escolar.*

Para alcançar os objetivos gerais foram criados alguns objetivos específicos visando identificar as necessidades dos estudantes e professores (MCT, 2003:39-40); elaborar, implementar e avaliar recursos didáticos interativos, tanto para a educação presencial como a educação a distância com foco na aprendizagem significativa; desenvolver softwares para a gestão de portais educativos e gestão das escolas; criação do Portal Educación.es; avaliar e comparar variáveis como o desenvolvimento da aprendizagem, estratégias de aprendizagem e de ensino, autoestima dos estudantes, interação entre estudantes e professores e estes e os

recursos didáticos, assim como a construção de atitudes direcionadas para o processo de aprendizagem

De acordo com o MCT (2003:40) foram criadas estratégias de implantação para efetivação dos objetivos propostos, a saber: possibilitar o desenvolvimento de relações entre as instituições públicas, visando criar comunidades de aprendizagem com intercâmbio de conteúdos e experiências, considerando a importância das inovações técnicas para a melhoria destas; possibilitar a participação de entidades privadas que orientem e facilitem a criação de conteúdos; oferecer o acesso para todos em igualdade de condições; equipar as escolas com uma rede de difusão de conteúdos de alta capacidade; Identificar as prioridades no desenvolvimento de ferramentas educativas a través de um Grupo Técnico de Trabalho coordenado pelo MEC e o MCT, com a participação dos conselhos de educação e das comunidades autónomas.

Os agentes implicados nesse processo foram: professores, estudantes e pais, os quais podiam contribuir com a criação, avaliação e implementação de conteúdos educativos de qualidade. Houve a participação de instituições públicas e privadas implicadas no processo pedagógico. Os agentes implicados na gestão foram: Ministério de Educação, comunidades autónomas em colaboração com editoriais e outras empresas responsáveis pela produção de conteúdos educativos

Como o España.es foi definido para um período de dois anos, a partir do fim do ano de 2004, iniciaram as discussões em torno ao novo programa que deveria substituí-lo. Segundo Cuervo e Menéndez (2006), o Senado instou ao governo a elaborar um novo plano de quatro anos que:

Permitiese acelerar el grado de implantación de las TIC, de tal forma que se corrigiesen los posibles desequilibrios digitales entre regiones, y España se acercase a los niveles europeos. En este marco, se creó una ponencia especial dentro del Consejo Asesor de las Telecomunicaciones y la sociedad de la información (CATSI), presidida por Emilio Ontiveros y con una misión similar a la que había tenido la comisión Soto, es decir, realizar un diagnóstico de la situación española y elaborar una propuesta para el nuevo plan de acción (Cuervo e Menéndez, 2006:69).

Os autores destacam que as conclusões do CATSI, apresentadas em junho de 2005 apontavam que Espanha mantinha um grave atraso na inserção na sociedade da informação em comparação com a União Europeia, relacionado ao uso e difusão das TDIC, no qual os cidadãos e empresas seguiam demonstrando pouco interesse pelas TDIC, seja pela falta de conhecimento das vantagens dessas ou pela reduzida oferta de serviços e conteúdos na área.

Assim, as medidas apresentadas pela CATSI deram início a materialização do novo Plano de Ação que substituiu España.es, denominado de Avanza I, o qual foi criado dentro do marco europeu i2010, com aprovação por unanimidade no Senado em 19 de outubro de 2004 (SEN COMISION 379), e pelo conselho de Ministros em 4 de novembro de 2005, consolidado no governo de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011) do Partido dos Trabalhadores Socialistas (PSOE), considerado um partido de esquerda.

Segundo González Pérez (2011), o Plano de Ação Avanza I nasce com a troca de governo, que aprovou uma série de medidas econômicas destinadas para potencializar o desenvolvimento do *Programa Internet em el aula* e também facilitar a aquisição de computadores com preços populares para famílias com filhos em idade escolar.

O Avanza I, caracterizou-se por definir medidas concretas, agrupando as políticas públicas de investigação + desenvolvimento + inovação (I + D + I) no referente a sociedade

da informação. Este nasceu também como uma das linhas estratégicas do Programa Ingenio 2010, criado também dentro marco europeu i2010.

El Plan Avanza busca acelerar el desarrollo de la Sociedad de la Información y lograr la convergencia con Europa y entre nuestras Comunidades Autónomas, reduciendo la denominada “brecha digital”. El conjunto de los objetivos del plan se podría resumir en uno, aun a riesgo de los problemas de imprecisión que una excesiva simplificación como ésta conlleva: conseguir que el volumen de la actividad económica relacionada con las TIC llegue al 7% del PIB en 2010. En concreto, el plan se orienta a conseguir la adecuada utilización de las TIC para contribuir al éxito de un modelo de crecimiento económico basado en el incremento de la competitividad y la productividad, la promoción de la igualdad social y regional y la mejora del bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos (MITC, 2008:13).

De acordo com Segura Escobar et al. (2007:22) o Programa Ingenio 2010, responsável pela criação do Avanza, fazia parte do Programa Nacional de Reformas (PNR), o qual propunha um amplo conjunto de medidas com um calendário concreto, com os seguintes objetivos: aumentar la ratio de inversión en I_D sobre el PIB, pasando del 1,05% en 2003 al 1,6% en 2008 y al 2% en 2010; incrementar la contribución del sector privado en la inversión en I_D, pasando del 48% en 2003 al 52,5% en 2008 y al 55 % en 2010; alcanzar la media de la Unión Europea de los 15 en el porcentaje del PIB destinado a las TIC, pasando del 4,8% en 2004 al 6,4% en 2008 y al 7% en 2010.

Através do gráfico 2, podemos observar os incrementos dos recursos públicos propostos pela programa Ingenio até 2010:

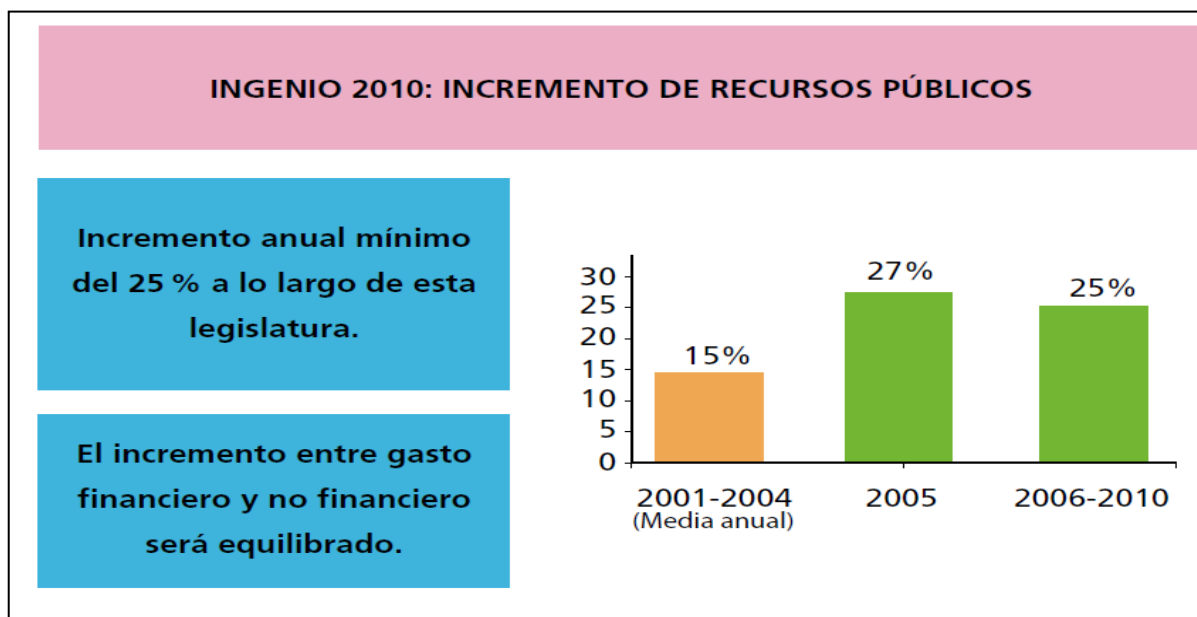


Gráfico 2: Incrementos de recurso Públicos (MITC, 2008).

Os eixos principais do Avanza I, foram: administração eletrônica, PME (pequena e média empresa), educação e cidadãos (cidadania digital, economia digital, serviços públicos digitais (incluído atuações na educação) e novo contexto digital.

O financiamento de acordo com o Informe do MITC (2008), constava de um importante orçamento incremental, somando um total de 1.197 milhões de euros. No gráfico 3, podemos observar o orçamento em 2008 usado para o desenvolvimento da sociedade da informação na Espanha.

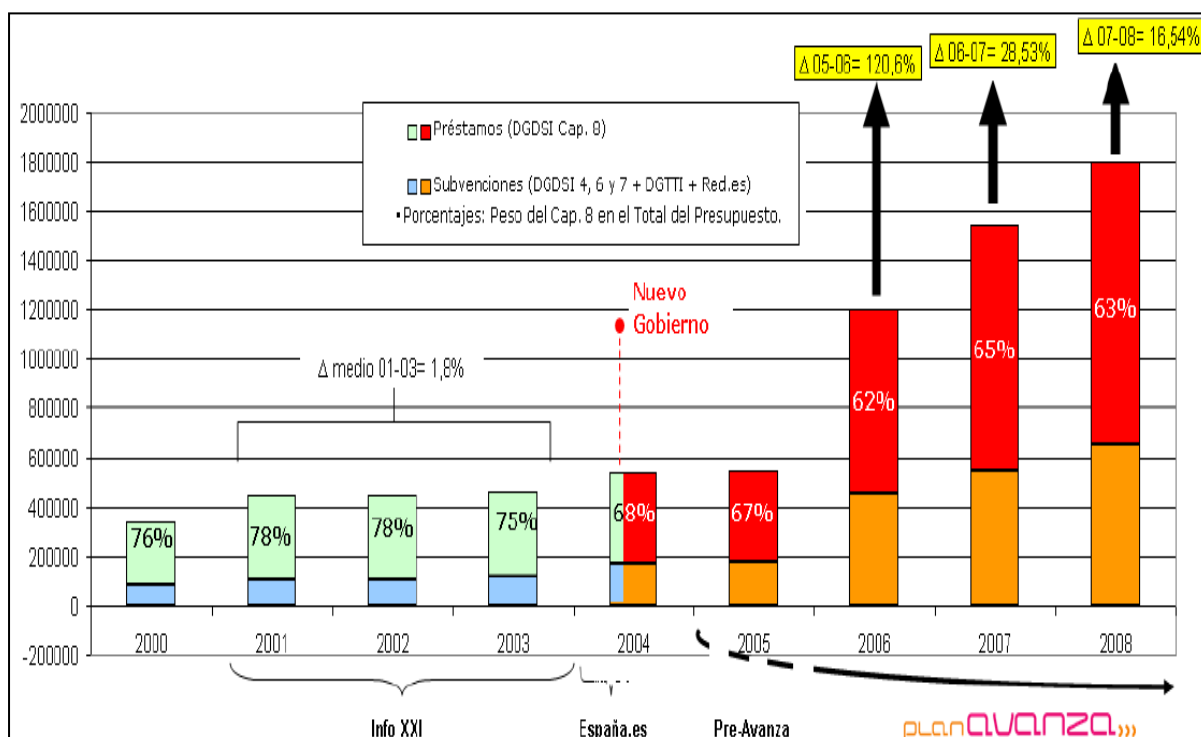


Gráfico 3: Orçamento de 2008 para o desenvolvimento da sociedade da informação (MITC, 2008).

Através dos dados comparativos relativos aos investimentos feitos no Info XXI, España.es e Avanza presentes no gráfico 3, percebemos que houve ao longo dos anos um incremento considerável no investimento realizado na Espanha para o desenvolvimento da sociedade da informação.

Em relação ao seu modelo de execução, o Avanza I, diferente de outras atuações anteriores, propôs um modelo em cooperação e co-financiamento, com a participação ativa do setor privado e colaboração das comunidades autônomas. Com isso, dentro do que propôs o Governo foram formalizados os convênios com cada comunidade autônoma, de acordo com suas prioridades e os níveis de implantação da sociedade da informação. Fizeram parte também como agentes implicados, as cidades autônomas, entidades locais, associações e universidades.

Segundo dados do MITC (2008), com esse modelo de co-financiamento foi possível mobilizar mais de 2.700 milhões de euros e fundos adicionais até maio de 2007. O Informe do MITC (2008:17) aponta três características básicas que diferencia o Avanza I dos planos anteriores que seriam: a ampla participação da sociedade civil, o nível de detalhes das atuações previstas e a aposta orçamentária.

Na questão de acessibilidade, o Avanza I desenvolveu a estratégia Avanza Inclusión, visando garantir a incluso de todos na sociedade da informação, com ênfase em pessoas com deficiência, idosos e o fomento da igualdade de gênero na sociedade da informação, através da estratégia Avanza Igualdad. Tratando especificamente sobre a educação foi desenvolvido o Programa *Internet en el Aula*, sucessor do Programa Internet en la Escuela:

El Ministerio de Educación y Ciencia está contribuyendo a la incorporación de las TIC al sistema educativo a través de un programa estratégico, «Internet en el Aula», que está asegurando a la comunidad educativa conectividad a todos los centros docentes, formación al profesorado, contenidos educativos, apoyo metodológico al profesorado y opciones para reforzar las redes de aprendizaje (Segura Escobar et al., 2007).

De acordo com o MITC (2008), o Programa Internet en el Aula (IEA) visava ampliar o uso das novas tecnologias para o sistema educativo, oferecendo uma infraestrutura tecnológica com cobertura de 100% das escolas, estando incluído a banda larga e equipamento multimídia. Nesse sentido, o MEC sinalizou que o Programa IEA visava incorporar as TDIC em toda educação pré-universitária, ou seja, todas as modalidades da educação anterior a educação superior. Assim, objetivando o uso pedagógico das TDIC, foram elaborados materiais didáticos digitais e também programas de formação para os professores.

O IEA foi regulamentado através de um convenio firmado entre o MEC, MITC e a entidade pública Red.es, com a participação das comunidades autónomas, dentro da Estratégia de Lisboa (2005-2008). A sua atuação foi dirigida para as escolas financiadas com fundos públicos e não universitário, centros de formação continuada de professores e escolas universitárias de formação de professores. Dessa forma, o convênio se materializou com um orçamento de 453,5 milhões de euros, abonados pelos envolvidos no convenio, como podemos observar na Figura a seguir:

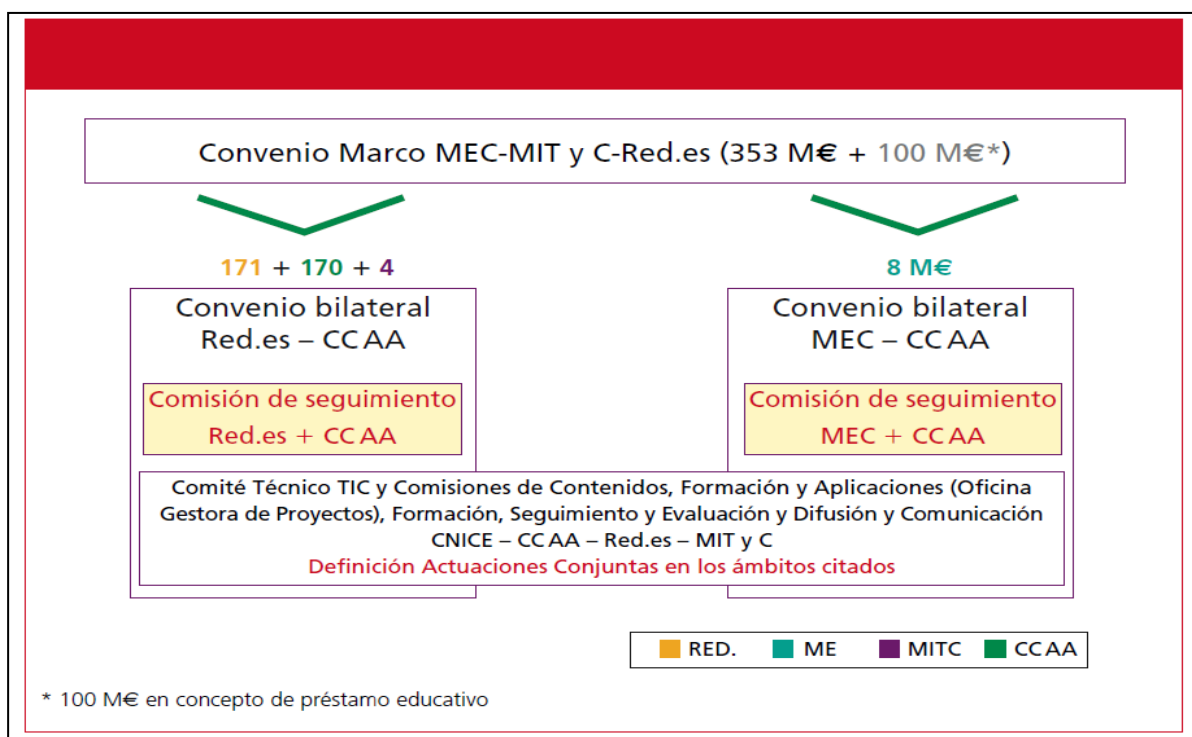


Figura 6: Investimento para o desenvolvimento do Avanza I (Segura Escobar et al., 2007).

De acordo com Segura Escobar et al. (2007:27) os orçamentos destinados pelo MITC e Red.es para financiar o IEA no ano 2007 “se incorporan como partidas destinadas a financiar el coste adicional de las medidas contempladas para la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), para el refuerzo de las TIC”. Destacamos as principais áreas de investimentos, a saber (MITC, 2008:118): conteúdos, formação e apoio metodológico a docentes (87 M€); infraestrutura e suporte técnico (213 M€); atuações de Convergência,

con casi 32 M€, (compensar desigualdades de origen social o geográfica); actuación Familias conectadas (con 109 M€, 9 en subvenciones y 100 en forma de anticipos reembolsables). No gráfico 4 podemos acompanhar o desenvolvimento do IEA e os investimentos recebidos, com base no ano de 2008.

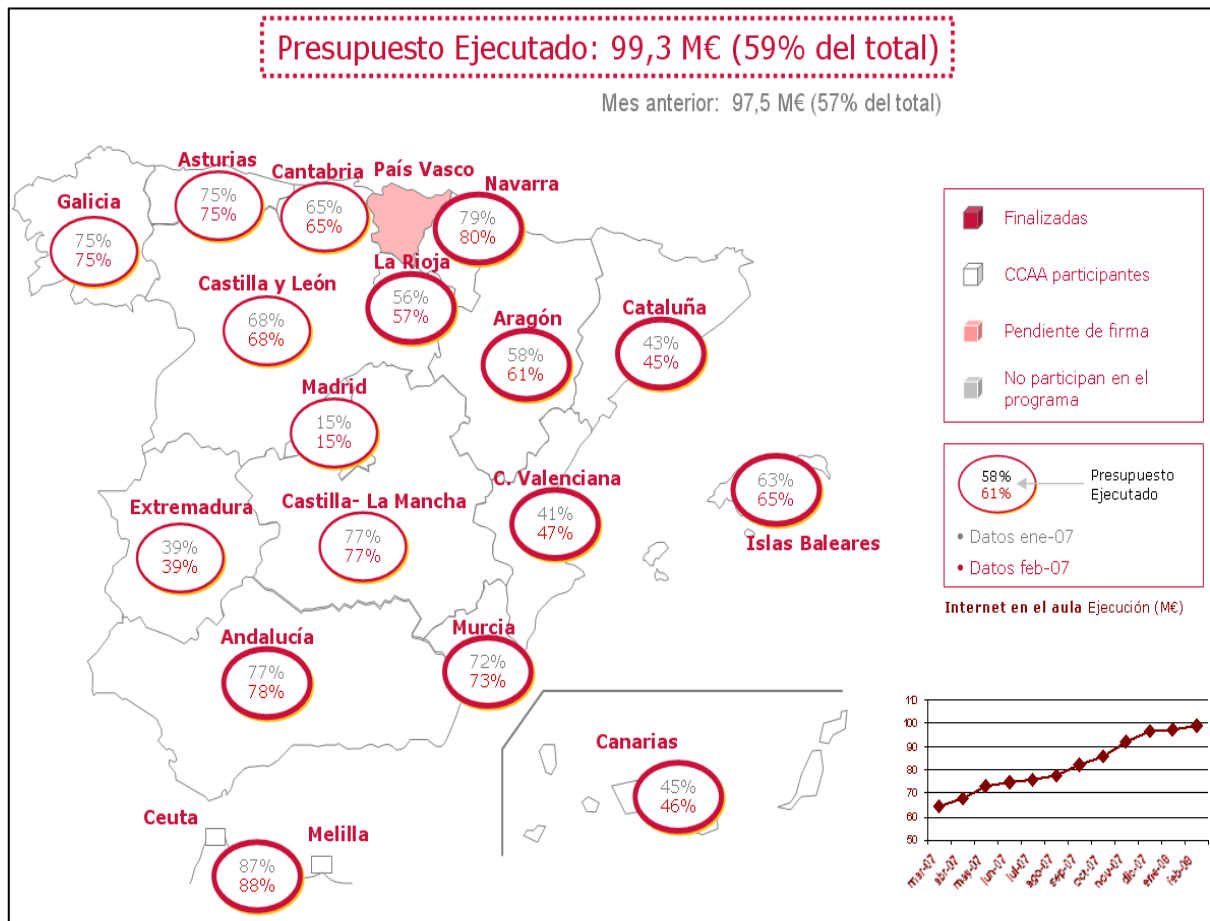


Gráfico 4: Internet en el Aula: grau de avanço (MITC, 2008).

De acordo com o MITC (2008:) o orçamento para o IEA correspondente a 2005-2008 foi de 454 Milhões de euros (284 milhões referentes a Administração Geral do Estado e 170 milhões referentes comunidades autônomas), com o objetivo de oferecer uma cobertura de banda larga e equipamento multimídia a 100% das escolas públicas. A seguir podemos conferir com base no gráfico 4, os avances alcançados (MITC, 2008:119):

- En tres años: 69% ⇒ 92% de colegios conectados con banda larga. (media UE: 67%).

- Marzo 2008: instalados 75.890 PCs, 17.325 portátiles, 11.638 proyectores, 1.752 pizarras interactivas, 10.147 periféricos, 7.570 puntos de acceso WiFi y 6.010 puntos de red.
- Ejecución MITC a marzo 2008: 59% del total del programa;
- Actuaciones en >20.000 centros, con 5 millones de alumnos y 450.000 docentes;
- Convenios bilaterales con las comunidades autónomas: firmados todos excepto País Vasco.

Nesse sentido, o Programa Internet en el Aula desenvolveu alguns projetos, sobre os quais discorremos, a saber:

- Iniciativa de Red.es (Congreso Nacional Internet en el aula) – fomentou a interação entre os professores de todos os país, com modalidade presencial e virtual;
- Rede social Internet en el aula - Red educativa para la escuela del siglo XXI – com as possibilidade ofrecidas pelas redes socias, permitia criar e personalizar sua própria rede, destinadao ao setor educativo, com o objetivo de difundir inovações tecnológicas e seus beneficios a prática educativa;
- Proyecto Agrega – composto por objetos educativos digitais, podendo ser compartilhados entre os membros da comunidade educativas de todas comunidades autónomas, com o objetivo de ofrecer e difundir conteúdos digitais educativos de qualidade para atender as necesidades didáticas e pedagógicas da sala de aula, organizados de acordo com o currículo oficial das disciplinas e cursos estabelecidos na LOE, tais como: educação infantil, primaria, ESO, Bachillerato, Formação Profissional, ensino artístico e idiomas;

- Proyecto Edusport- nasce com a intenção de integrar as TDIC aos conteúdos relacionados a área de educação física;
- Red de centros Educativos avanzados en el uso de las TIC (redTIC) – espaços de intercambio de experiencias na áreas das tecnologias. Apresentaram-se como centros educativos pioneiros no uso das TDIC, através de red.es.

De acordo com Segura Escobar et al. (2007) através do Programa Internet en el Aula, o MEC promoveu um estudo a nível nacional e europeu para identificar materiais na área das TDIC que pudessem ser aplicados para pessoas com diferentes deficiências, visando a elaboração de um catálogo através de uma base de dados online, para servir de referências para o desenvolvimento de políticas educativas nessa área, podendo ser utilizadas pelos professores e profissionais que atuassem na área relacionada.

Portanto, o Avanza I, buscou e orientou o seu foco no âmbito educativo para a promoção e desenvolvimento das TDIC através de ações como “la conectividade de centros, formación del profesorado, los contenidos educativos, apoyo metodológico al profesorado y el refuerzo de redes de aprendizaje (González Pérez, 2011:49).

Em sequência, nasce o Plano de Ação Avanza II, como segunda etapa do Avanza I, consolidado também no governo de Zapatero, aprovado pela resolução de 16 de fevereiro de 2009 (BOE-A-2009-2786), para um período compreendido entre 2009 e 2012, com o objetivo de contribuir para o a mudança do modelo econômico da Espanha, diante do contexto de crise econômica global, buscando através das TDIC impulsionar a competitividade e produtividade, favorecendo a igualdade de oportunidades, com uma economia mais dinâmica

e busca de um crescimento sustentável. O Avanza II apresentou os seguintes eixos (MITC, 2009):

- Eixo I: Desenvolvimento do sector das TIC - com o objetivo de apoiar as empresas que desenvolvem novos produtos serviços, processos, aplicações, conteúdos e TIC, a capacitação dos cidadãos, visando garantir também o apoio a pessoas e coletivos em risco de exclusão digital, atentando também para a desigualdade de gênero no acesso a sociedade da informação.
- Eixo II: Formação em TIC – concentrava-se em incorporar maciçamente a sociedade da informação, os cidadãos e as empresas, com uma prioridade reforçada das PME e dos seus trabalhadores. A prioridade da adesão à sociedade da informação de grupos especiais, pessoas com deficiência e idosos, bem como estender os benefícios das TIC em microempresas;
- Eixo III: Serviços Públicos Digitais - com foco na melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas administrações públicas, com especial ênfase no apoio às autoridades e desenvolvimento da funcionalidade de identificação electrónica locais, bem como apoiar a criação de novas plataformas e conteúdo no campo da educação e da saúde;
- Eixo IV: Infraestrutura - concentrou-se no desenvolvimento e implementação em zonas rurais e isoladas. Melhoria da prestação de serviços públicos electrónicos aos cidadãos e às empresas através da utilização das TIC. O eixo tinha como um dos seus principais objectivos, a adopção da Televisión Digital para Todos (TDT) em substituição completa da televisão analógica. Aplicação das novas regras de infraestruturas de telecomunicações comuns em edifícios e condutas de telecomunicações no domínio público.

- Eixo V: Confiança e Segurança - prosseguiu com o duplo objetivo de reforçar a confiança no domínio das TIC entre os cidadãos e as políticas de segurança de negócios através de informação pública, e promover a acessibilidade de serviços de TIC.

O Avanza II através do MEC e MITC considerando a importância das TDIC para a educação e a necessidade de trabalhar com o mesmo objetivo, iniciou em colaboração com as comunidades autônomas o *Programa Escuela 2.0*, com o objetivo de integrar as TDIC nos espaços escolares.

O Programa Escuela 2.0 nasceu com o propósito de acelerar a incorporação das TIDC nas práticas dos professores, conforme o Decreto Real 8/2009, de 12 de junho. Segundo o MEC (2009) o programa fundamentou-se nos seguintes eixos²⁸:

- Aulas digitais. Dotar de recursos TIC a los alumnos y alumnas y a los centros: ordenadores portátiles para alumnado y profesorado y aulas digitales con dotación eficaz estandarizada;
- Garantizar la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos. Posibilidad de acceso a Internet en los domicilios de los alumnos/as en horarios especiales;
- Promover la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana;

²⁸ Informações consultadas na página web: <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>

- Generar y facilitar el acceso a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares tanto para profesores y profesoras como para el alumnado y sus familias;
- Implicar a alumnos y alumnas y a las familias en la adquisición, custodia y uso de estos recursos.

Nesse sentido, segundo informações do Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado²⁹,” as actuaciones se centraron, en su primera fase, en el tercer ciclo de Educación Primaria, comenzando el curso 2009-10 con 5º de Primaria en todos los centros sostenidos con fondos públicos y, posteriormente, se extendería a 6º de Primaria y a los dos primeros cursos de la ESO”.

De acordo com González Pérez (2011) no sentido de adaptar o processo de ensino-aprendizagem ao século XXI, objetivo principal da Programa Escuela 2.0, ofereceu-se conhecimentos e recursos TDIC fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, diminuindo a exclusão digital. Neste sentido, as escolas adotaram lousas digitais, com conexão à internet sem fio, no qual cada estudante possuía seu computador pessoal, como ferramenta para as tarefas em sala de aula e para casa.

Com isso, a autora sinaliza que o Programa Escuela 2.0 trouxe novas configurações para a organização do trabalho pedagógico, com a utilização de recursos tecnológicos do século XXI, o que possibilitou a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagens, desenvolvendo uma aprendizagem em tempo síncrono e assíncrono, com o estímulo ao trabalho colaborativa.

²⁹ Informações consultadas na página web oficial: <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>

Em relação a avaliação das políticas educativas para integração das TDIC na Espanha, González Pérez (2011), aponta que essa acontece sob a responsabilidade de algumas instituições como o Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sector Educativo (INECSE), com foco na avaliação do sistema de ensino, com funções de coordenação junto as administrações educativas através das instituições de avaliação que existem a nível autonômico.

A ANEP, voltada para a avaliação do sistema público de ciências e tecnologia e projeto I + D + I, assim como o INESE, responsável pela avaliação do sistema educativo. Segundo González Pérez (2011:121) uma das prioridades de sua atuação é medir a qualidade educativa através de um sistema complexo de indicadores centrados na educação geral.

Nesse contexto, há também o INTEF, que cuida especificamente da área das TDIC, o qual publica indicadores e dados sobre a integração das TDIC na Espanha e também a nível de Europa. Segundo González (2011) essas instituições buscam a elaboração de sistemas de indicadores de alto nível de generalidade e também conhecer o nível de impacto das políticas educativas para integração das TDIC na escola.

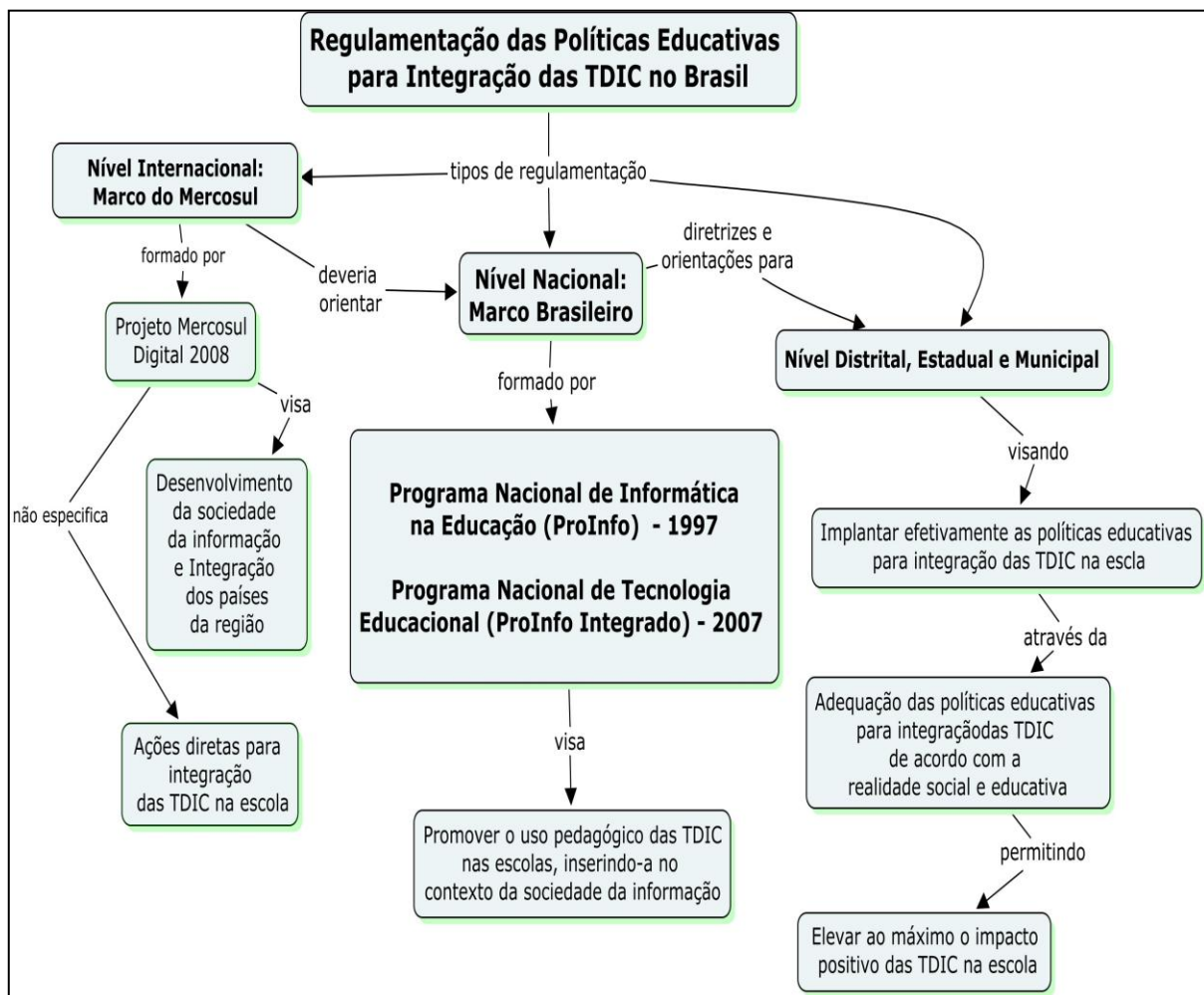
4.2. As Políticas Educativas para integração das TDIC no Brasil

O Brasil tem buscado a inserção na chamada sociedade da informação e visando melhorar esse processo, diminuindo a exclusão digital, foi criado o Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac)³⁰, que oferece gratuitamente conexão à internet em banda larga, por via terrestre e satélite, a telecentros, escolas, unidades

³⁰ Informações consultadas na página web: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/programa-gesac>

de saúde, aldeias indígenas, postos de fronteira e quilombos. O programa é coordenado pelo Ministério das Comunicações, tendo como prioridades as comunidades em estado de vulnerabilidade social, em todo o país, que não possuem outro meio de serem inseridas no mundo das TDIC.

Na área da educação, temos as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola que regulamentam, orientam e traçam diretrizes para a formulação de programas, projetos e práticas desenvolvidas a nível distrital, estadual e municipal. No mapa conceitual 11, apresentamos o processo de regulamentação dessas políticas no Brasil.



Mapa conceitual 11: Regulamentação das Políticas Educativas para integração das TDIC no Brasil (Autor da investigação, 2015).

Através do mapa conceitual 11, buscamos representar de forma comparada o processo de regulamentação das políticas educativas para integração das TDIC na escola no Brasil, baseado no modelo de regulamentação da Espanha, apresentado no mapa Conceitual 10. Assim, observamos que a nível internacional aparece o Mercosul Digital, como marco do Mercosul, mas, se observarmos o conector que faz a ligação com o marco nacional, veremos que aparece o termo (deveria orientar), indicando assim que não existem políticas educativas a nível internacional que orientem o processo de integração das TDIC no Brasil.

Portanto, salientamos que diferente da Espanha, não existe no contexto brasileiro um marco internacional que englobe o processo de integração das TDIC na escola e nem uma política nacional, como Plano de Ação que envolva de forma articulada os diferentes setores da sociedade em direção a sociedade da informação, mas sim, uma política educativa direcionada especificamente para a educação.

A legislação educativa do Brasil, LDBEN de 1996 não faz referência direta ao uso pedagógico das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, porém aponta para a tecnologia de forma geral, quando sinaliza que o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDBEN, Art. 32, inciso II, 1996).

Assim, percebemos que desde a perspectiva do marco do Mercosul e da LDBEN não existe o direcionamento e/ou orientação para a integração das TDIC na escola, abordando mais as questões referentes ao desenvolvimento tecnológico e econômico, sem considerar a

relação intrínseca entre os três elementos (educação, tecnologia e economia) e a necessidade de trabalhar as TDIC desde os próprio fins da educação.

No Brasil as políticas educativas para integração das TDIC na escola estão sob a gestão da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação, a qual foi criada em 1996, com a missão de atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem no cenário nacional.

A SEED organiza-se em departamentos que apresentam funções específicas, a saber: Departamento de Políticas em Educação a Distância (DPED), Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) e o Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância (DPCEAD).

A trajetória das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola, no cenário brasileiro, considerando o recorte temporal, iniciou-se a partir da implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em 1997 e em sequência o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) em 2007, como marcos de regulamentação.

O ProInfo³¹ criado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 522 em 9 de abril de 1997, foi consolidado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), considerado um partido de direita.

³¹Informações consultadas na página web oficial do Ministério de Educação: <http://www.fnede.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>.

O governo de FHC foi marcado pela efetivação da política neoliberal no Brasil, estabelecendo uma relação proximal com o Banco Mundial e dando início as políticas sociais compensatórias no cenário brasileiro. Nessa perspectiva, Pretto, Moraes e Andrade (2006, 1996, apud Lobato, 2010:39) afirmam que o governo de FHC foi decisivo e eficaz, para políticas, como: privatização de estatais, destacando-se a área de telecomunicações, com a aprovação no Congresso Nacional da Lei 9.472, Lei Geral das Telecomunicações (LGT) em 16 de julho de 1997.

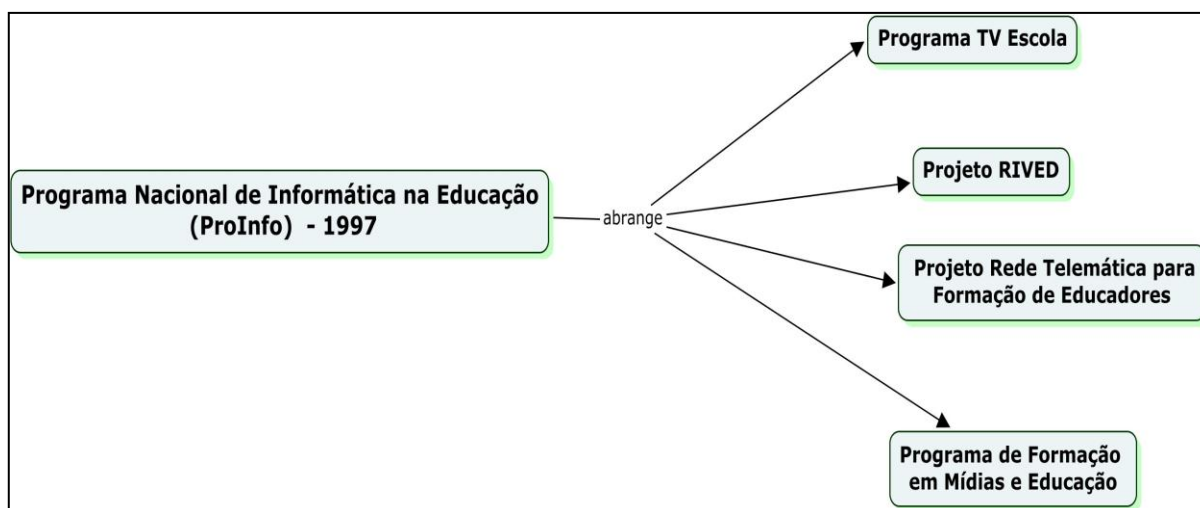
Essa lei dispõe sobre a nova forma de organização dos serviços de telecomunicações no país, a criação da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), órgão regulador, a implantação no Brasil de um sistema de rede, através do Ministério de Ciência e tecnologia, com a criação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a qual introduziu de forma definitiva a internet no país. Dessa forma, inúmeros decretos foram promulgados, com o objetivo de identificar e estimular possíveis uso, na área educacional, desse sistema de rede.

O ProInfo substituiu através de uma reestruturação o Programa anterior, denominado de Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), com uma atuação de 1989 a 1996, passando a assumir a responsabilidade a nível nacional pela disseminação da informática no contexto escolar.

Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal (Portaria nº 522, Art. 1º. Parágrafo único, 1997)

Assim, com a implementação do ProInfo, houve no cenário educacional um grande impulso no uso da informática em todo o país. Neste sentido, Medeiros e Soares (2010:1),

fazendo referência aos programas desenvolvidos anteriormente, apontam que “de fato, com número significativos, o computador só chegou à escola com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)”. No mapa conceitual 12 apresentamos os programas e projetos desenvolvidas durante a vigência do Proinfo, sobre os quais tratamos mais adiante.



Mapa Conceitual 12: ProInfo e as ações desenvolvidas durante sua vigência (Autor da investigação, 2015).

Salientamos que durante o Proinfo não houve um processo de integração entre os programas desenvolvidos. Com isso, o mapa conceitual 12, representa apenas os programas desenvolvidos durante o seu processo de vigência, sem necessariamente haver uma articulação direta do ProInfo com os programas desenvolvidos.

É importante destacar também que os programas e projetos desenvolvidos durante o ProInfo, assim como as reformas educacionais promovidas pelo Governo de FHC, nascem alinhadas com as diretrizes do Banco Mundial. Segundo Vieira (2007), esse conjunto de encaminhamentos que introduziu uma nova orientação governamental, para a agenda da política nacional brasileira, assumiu um compromisso com a agenda internacional, articulado pelo Banco Mundial, no decorrer da década de 1990.

No âmbito educacional, as reformas propostas pelo Banco Mundial trazem a intenção de moldar as políticas ao movimento de esvaziamento das iniciativas de bem-estar social. A lógica que prevalece é a do mercado e do campo econômico: cortar custos, estabelecer prioridades e racionalizar o sistema. O Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico desejado e para produzir a redução da pobreza (Teixeira, 2009:43).

Corroborando com este pensamento, Haddad (2008) ratifica a influência do Banco Mundial na demarcação e definição das políticas educacionais brasileiras desenvolvidas nas últimas décadas, sinalizando que isso se devia tanto pelos recursos injetados no setor, como pelo alcance de sua influência, no grande aval, em liberar empréstimos aos programas de ajuste conforme as próprias metas do fundo. Nesse contexto, desenvolveu-se o ProInfo, apresentando seguintes objetivos específicos (MEC, 1997:5):

- *Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;*
- *Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;*
- *Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;*
- *Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.*

Tratando sobre a questão dos objetivos, Cardoso e Guizzardi (2008), apontam que a relação existente entre planos e objetivos reside no fato de que os objetivos representam desejos e crenças em nível mais alto de abstração, enquanto que os planos são meios específicos de concretização de objetivos. Para efetivação dos seus objetivos, o ProInfo criou estratégias, apresentadas como diretrizes (MEC, 1997:5):

- *Subordinar a introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes;*

- *Condicionar a instalação de recursos informatizados à capacidade das escolas para utilizá-los (demonstrada através da comprovação da existência de infraestrutura física e recursos humanos à altura das exigências do conjunto hardware/software que será fornecido);*
- *Promover o desenvolvimento de infraestrutura de suporte técnico de informática no sistema de ensino público;*
- *Estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação;*
- *Fomentar a mudança de cultura no sistema público de ensino de 1º e 2º graus, de forma a torná-lo apto a preparar cidadãos capazes de interagir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente desenvolvida;*
- *Incentivar a articulação entre os atores envolvidos no processo de informatização da educação brasileira;*
- *Institucionalizar um adequado sistema de acompanhamento e avaliação do Programa em todos os seus níveis e instâncias.*

Para conseguir atingir os objetivos através das estratégias propostas, o ProInfo foi desenvolvido em forma de estreita colaboração entre o MEC, representado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, através das Secretarias de Educação (SEDUC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME) e sociedade civil.

As ações do ProInfo serão desenvolvidas sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância deste Ministério, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e municípios (Portaria nº 522, Art. 1º. Parágrafo único, 1997).

A parceria entre o ProInfo e as Secretarias de Educação foi possível também através dos Núcleos de Tecnologia Educacional Estadual (NTE) e Núcleos de Tecnologia

Educacional Municipal (NTM), apontados como ambientes dotados de infraestrutura de informática e comunicação, prevendo a composição de um quadro de funcionários formado por educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. Os Núcleos de Tecnologia Educacional foram estruturados de forma descentralizada, como principal apoio ao processo de informatização das escolas, responsáveis pelas seguintes ações (MEC, 1997:8):

- *Sensibilização e motivação das escolas para incorporação da tecnologia de informação e comunicação;*
- *Apoio ao processo de planejamento tecnológico das escolas para aderirem ao projeto estadual de informática na educação;*
- *Capacitação e reciclagem dos professores e das equipes administrativas das escolas;*
- *Realização de cursos especializados para as equipes de suporte técnico;*
- *Apoio (help-desk) para resolução de problemas técnicos decorrentes do uso do computador nas escolas;*
- *Assessoria pedagógica para uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem;*
- *Acompanhamento e avaliação local do processo de informatização das escolas.*

Tratando sobre esse modelo de parceria estabelecida no ProInfo, Moraes (2006) assinala que ele afastou as universidades, enquanto espaços de excelência para a formação do professor, das escolas, com a criação de políticas locais equivocadas centralizando nos NTE, os quais não possuíam o poder decisório por esta subordinado às Secretarias Estaduais de Educação. O autor aponta que os NTE também possuíam pouca ou nenhuma experiência na formação de professores, deixando assim o trabalho de formação fragilizado.

Segundo o MEC (1997), a adesão ao ProInfo representava também a adesão aos seus objetivos e diretrizes, ficando os Estados responsáveis por elaborar seus projetos de acordo com o seguinte roteiro aprovado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED):

1. Criação pela secretária de educação de uma comissão para elaboração do projeto;
2. Especificação do projeto, incluindo a visão do estado em relação à tecnologia educacional, respeitando as diretrizes nacionais do MEC, a descrição do estágio de informatização das escolas (instalações físicas, plataformas tecnológicas, finalidades pedagógicas, equipes envolvidas), o estabelecimento de objetivos e metas e o desenvolvimento do plano de implantação (estratégias, recursos, participação do Estado no financiamento do projeto, prazos, equipamentos, capacitação e sistemática de acompanhamento e avaliação);
3. Encaminhamento ao MEC para análise e aprovação.

Nesse contexto, o MEC (1997) sinalizou também para importância da formação dos recursos humanos envolvidos com a operacionalização do Programa e especificamente na formação do professor, considerando elementos imprescindíveis para o sucesso do Proinfo. Assim, o processo de capacitação de recursos humanos para o Programa foi desenvolvido da seguinte forma (MEC, 1997:7)

- *Seleção e capacitação de professores oriundos de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante, destinados a ministrar a formação dos professores multiplicadores;*
- *Seleção e formação de professores multiplicadores, oriundos da rede pública de ensino de 1º e 2º graus e de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante;*
- *Seleção e formação de técnicos de suporte em informática e telecomunicações;*

- *Seleção e formação de professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus (que atuarão nas escolas, com os equipamentos e software fornecidos pelo MEC).*

A seleção dos professores multiplicadores foi realizada levando em consideração a qualificação profissional em informática e educação, buscando:

- Estruturar um sistema de formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação, visando o máximo de qualidade e eficiência;
- Desenvolver modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem cooperativa e autônoma, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do país oportunidades de intercomunicação e interação com especialistas, o que deverá gerar uma nova cultura de educação a distância;
- Preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica.

Com esses critérios e parâmetros, o MEC buscava criar um processo de capacitação de professores e técnicos de suporte de forma descentralizada, incentivando a interação e cooperação entre os professores (professor formando professor), sinalizando assim para a valorização da experiência profissional dos educadores, estimulando a participação de educandos líderes como monitores e interagindo com a comunidade, agregando recursos locais ao esforço de capacitação.

As ações desenvolvidas pelo ProInfo foram financiadas principalmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, recebendo também financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e a UNESCO para algumas das atividades desenvolvidas pelo programa.

Em relação a avaliação do Programa, o MEC assinalou como algo indispensável, devendo ser feita através de um processo de acompanhamento e avaliação permanente, com definição de indicadores de desempenho que permitissem medir, além dos resultados físicos do Programa, o impacto da tecnologia no processo educacional e as melhorias na qualidade, eficiência e equidade do ensino na escola.

Neste sentido, ficou acordado que o estabelecimento de critérios de acompanhamento e dos indicadores deveriam contar com a participação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE) e a fim de determinar o ponto de partida da avaliação. Deveria também ser realizado pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) um censo sobre a situação atual da informatização da escola pública brasileira (marco zero da avaliação). Assim, a avaliação do Programa deveriam incluir os seguintes indicadores em seus processos de avaliação (MEC, 1997: 10):

- *Índices de repetência e evasão;*
- *Habilidades de leitura e escrita;*
- *Compreensão de conceitos abstratos;*
- *Facilidade na solução de problemas;*
- *Utilização intensiva de informação em várias fontes;*
- *Desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe;*
- *Implementação de educação personalizada;*

- *Acesso à tecnologia por alunos de classes socioeconômicas menos favorecidas;*
- *Desenvolvimento profissional e valorização do professor.*

Portanto, de acordo com o MEC (1997) os projetos estaduais de informática na educação e os projetos tecnológico-educacionais das escolas, pelos motivos expostos, deveriam explicitar como seriam efetuadas as avaliações qualitativas e quantitativas do uso da tecnologia, em função dos objetivos e metas perseguidos.

Em 1997, a SEDIAE e o SEEC foram integrados à estrutura do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ³²(Inep), passando a existir um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. No quadro a seguir, apresentamos alguns dados do Relatório de Gestão do Programa ProInfo elaborado pela SEED em dezembro de 2002

O QUE FOI PLANEJADO & O QUE FOI REALIZADO		
	<i>Meta estabelecida</i>	<i>O que se atingiu</i>
Alunos beneficiados	7.500.000	6.000.000
Escolas atendidas	6.000	4.629
NTE implantados	200	262
Multiplicadores capacitados	1.000	2.169
Professores capacitados	25.000	137.911
Técnicos capacitados	6.000	10.087
Gestores capacitados⁽¹⁾		4.036
Computadores instalados	105.000	53.895

Quadro 6: Metas do Proinfo (MEC, 2002).

O MEC sinalizou no relatório que os pontos (número de escolas e estudantes beneficiários) não foram alcançados por insuficiência de recursos para aquisição de conjuntos de hardware e software, destacando que foi possível alcançar outras metas não estabelecidas

³² Informações consultadas na página web: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>

inicialmente para o Programa, como capacitação de gestores e cursos de mestrado. A seguir podemos conferir esses dados em forma de porcentagem no gráfico 5.

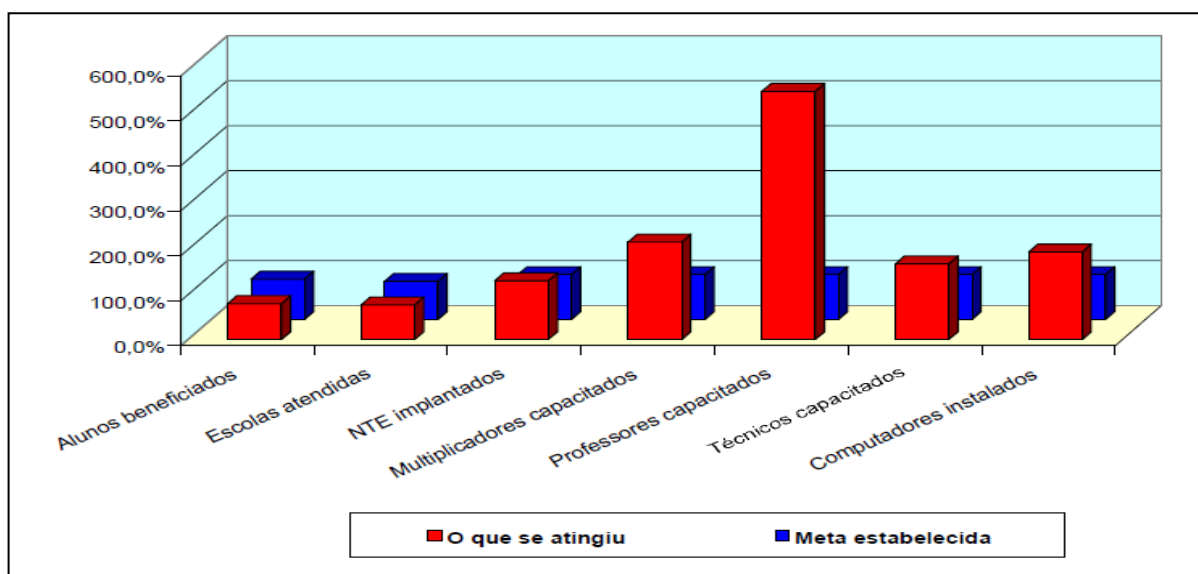


Gráfico 5: Metas do Proinfo: porcentagem (MEC, 2002).

Ainda em relação ao cumprimento das metas estabelecidas pelo ProInfo, o Tribunal de conta da União (TCU) em novembro de 2003, apresentou o Relatório de Avaliação de Impacto da Auditoria de Natureza Operacional referente ao Programa.

A avaliação do TCU utilizou como metodologia o encaminhamento de questionários, por via postal às escolas de amostra estatisticamente selecionada; realização de estudos de caso, visitas a Núcleos de Tecnologia Educacional e escolas a eles vinculadas, escolhidas por amostragem; e levantamento de dados junto ao MEC.

O Relatório apresentou indicadores que colocaram em evidencia a necessidade de melhoria do ProInfo, ao tempo que contestavam os dados apresentados pelo Relatório de Gestão do Programa ProInfo elaborado pela SEED em dezembro de 2002. Com isso, destacamos as principais constatações da auditoria (Relatório de Avaliação de Impacto, 2003):

- *Ociosidade na utilização do laboratório de, em média, 4 horas por dia;*
- *Capacitação insuficiente para atender todos os professores das escolas beneficiadas pelo ProInfo;*
- *Não-adequação, nos laboratórios, do número de equipamentos ao número de alunos;*
- *Carência, em algumas escolas, de pelo menos um técnico de informática por turno nos laboratórios e de um professor coordenador de informática;*
- *Assistência técnica burocrática;*
- *Falta de recursos, nos NTE, para viabilizar a visita de multiplicadores às escolas e para compra de insumos (disquetes, papel, cartuchos de tinta);*
- *Não-disponibilização do acesso à Internet em muitas escolas.*

Através do relatório apresentado, o TCU fez várias observações em forma de recomendações para melhoria do ProInfo direcionadas a SEED, que por sua vez, apresentou os esclarecimentos necessários e as implementações das recomendações conforme sua responsabilidade e sinalizou para as questões que eram de competência da esfera estadual e municipal, salientando a natureza descentralizada do Programa.

Corroborando com a questão, Lobato (2010), tratando sobre as políticas educativas, aponta que para o seu sucesso é necessário considerar o contexto do país, as diferenças regionais tão marcantes do Brasil, suas especificidades e não criar modelos a partir da formulação de políticas a serem implantados em todo o território nacional, sem considerar as diferentes realidades sociais no contexto brasileiro.

Com isso, a autora sinaliza que em relação aos objetivos das políticas, quando não considerados os aspectos supracitados, estes podem acabar mal adaptados à realidade social e

daí podem gerar frustração para os vários seguimentos para os quais as políticas são destinadas.

Nessa direção, Lobato (2010) aponta para a existência de uma grande fragilização em relação as políticas educativas para as escolas brasileiras, tanto na formulação como no processo de implantação, as quais durante o processo não conseguem atender as necessidades dos diferentes contextos educacionais e assim não produzem a melhoria esperada.

Nesse sentido, um dos grandes problemas do Estado, além da má administração das políticas públicas, é a falta de políticas locais capazes de complementar os vazios deixados pelas políticas federais, de modo que as comunidades escolares muitas vezes não conseguem entender ou mesmo se identificar com aquelas (Lobato, 2010:35).

Nessa perspectiva, passamos a versar sobre os programas e ações desenvolvidas durante a vigência do ProInfo, iniciando pelo Programa TV Escola, consolidado também no governo de FHC e regulamentado pela Resolução FNDE nº 15, de 6 de junho de 1995, sendo redefinido no de 2007. O Programa TV Escola mesmo sendo criado antes do ProInfo, esteve em pleno funcionamento durante e após o período que compreendeu a sua vigência.

O Programa TV Escola³³ é um canal de televisão do Ministério da Educação, que surgiu como projeto piloto, sendo divulgado no âmbito nacional em 1996, o qual constitui-se como uma plataforma de comunicação baseada na televisão e distribuída também na internet. Na televisão, a TV Escola é distribuída por satélite aberto, analógico e digital, para todo o território nacional, atingindo 15 a 20 milhões de antenas parabólicas. Além da distribuição por satélite aberto, é distribuída também pelas operadoras de TV por assinatura. Alguns dos

³³ Informações consultadas na página web da TV Escola: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>

programas exibidos pela TV Escola estão disponíveis para download gratuito no Portal Domínio Público³⁴.

O Programa foi uma das ações prioritárias do Planejamento Estratégico do Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, cabendo ao FNDE o repasse de recursos para aquisição descentralizada dos equipamentos. Dessa forma, a TV Escola integra um conjunto de ações destinadas a democratização do ensino básico.

Os principais objetivos do Programa TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. A partir dessa perspectiva são traçados os seguintes objetivos específicos (MEC, 2002):

- *Permitir ao professor gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional;*
- *Oferecer aos diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos um acervo educativo capaz de dar-lhes autonomia na elaboração de propostas de aperfeiçoamento continuado de seu pessoal docente;*
- *Contribuir para a preparação e o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, ricas, contextualizadas, interdisciplinares, prazerosas;*
- *Desafiar os gestores a incorporarem a tecnologia nos processos de gestão da escola e da sala-de-aula;*
- *Implementar uma proposta de pedagogia da imagem, que se caracteriza pelo uso da imagem não como simples ornamento, mas como uma forma de linguagem, de comunicação, gerando leitura, decodificação, descoberta, aprendizagem;*

³⁴ Lançado em 2004, o portal oferece acesso de forma gratuita a obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação autorizada. Possui um acervo de mais de 123 mil obras e um registro de 18,4 milhões de visitas, o Portal Domínio Público é a maior biblioteca virtual do Brasil (MEC, 2009): <http://portal.mec.gov.br/dominio-publico>.

- *Incentivar as universidades e instituições de formação de nível médio e superior a inserirem os recursos da TV Escola nos processos de formação de professores;*
- *Auxiliar o professor na construção de atividades de aceleração e de recuperação de estudos, que possam ser utilizadas pelos alunos, inclusive de maneira independente;*
- *Revitalizar a biblioteca, transformando-a num centro de recursos multimídia, na perspectiva de que a integração das diferentes mídias enriquece a formação do indivíduo;*
- *Inovar a maneira de avaliar os alunos, usando o vídeo como fato gerador e um recurso interdisciplinar que orienta a construção do conhecimento e instiga o aluno a explorar, experimentar e expressar-se diretamente;*
- *Facilitar a integração entre escola e comunidade, tornando-as parceiras na implementação do programa e na apropriação de seus benefícios.*

Segundo Pretto (2006) um dos equívocos do Programa TV Escola está relacionado a produção de conteúdo, os quais não consideraram as especificidades das diferentes regiões do Brasil e também ao fato de não ter uma relação mais próxima com as universidades, as quais possuem canais universitários e assim poderiam contribuir na elaboração de uma programação mais próxima da realidade das escolas.

A capacitação para a utilização pedagógica da TV Escola aconteceu em primeiro momento com recursos do Projeto de Gestão Compartilhada e Acordo MEC-UNESCO, repassados pela SEED aos estados e com recursos próprios destes. O foco estava principalmente na capacitação de professores multiplicadores (MEC, 2002).

De acordo com Bielschowsky (2009) as salas da TV Escola contribuíram para levar conteúdos digitais para os estudantes, porém não apresentava a necessária agilidade que possui os computadores ligados a internet. O autor destaca o caso das lousas digitais, as quais

são utilizadas por diferentes países e possibilitam o aproveitamento e otimização da tecnologia, ao tempo que destaca que as mesmas são demasiadamente custosa para a sua aplicação em escala em todas as salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Segundo Toschi (1999) a TV Escola, proposta como alternativa de recurso às práticas pedagógicas e à formação continuada do professor mediante curso a distância, não conseguiu ultrapassar os moldes de material de apoio às atividades do professor, logo, não se efetivando como programa de formação continuada na modalidade de educação a distância.

Por outro lado, Lima (2014) destaca que apesar da TV Escola não ter conseguido firmar-se como programa de formação, conseguiu levar a TV para as escolas e, por conseguinte, as possibilidades pedagógicas que poderiam ser potencializadas a partir desse recurso tecnológico.

Em relação a divulgação da TV Escola na internet, além da sua própria página, os conteúdos podem ser acessados desde o Portal do Professor, sobre o qual trataremos mais adiante. São enviados para as escolas DVDs com os conteúdos da TV Escola, contendo aproximadamente 150 horas de programação, através do Projeto DVD Escola³⁵, que visa assegurar o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola. Entretanto, “não houve um encaminhamento desse kit para as instituições formadoras dos professores, de modo a favorecer a construção de práticas, com o uso das novas tecnologias que estavam sendo distribuídas, nas escolas” (Lobato, 2010:40).

³⁵ Informações consultadas na página web oficial do MEC: <http://portal.mec.gov.br/dvd-escola>

Na perspectiva internacional foram desenvolvidos dois projetos: Projeto Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED)³⁶ e o Projeto Rede Telemática para Formação de Educadores. O RIVED, teve origem no Brasil no ano de 1999, voltado para o incentivo do ensino de ciências no nível médio, objetivando a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem, os quais buscam estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. Além do Brasil, fazem parte do projeto o Peru e Venezuela.

O RIVED teve apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento. De acordo com Nunes, Campos e Portela, (2003) o RIVED foi assinado por órgãos governamentais ligado aos Ministérios de Educação em cada um dos países:

Uma das principais ideias do projeto é o trabalho colaborativo dos países, seja na produção do material, seja na troca de experiências de uso. Como a produção de material incorpora a utilização de novas tecnologias e estas não estão bem testadas e adaptadas para as diferentes realidades dos países latino-americanos, é necessária intensa troca de experiências também na fase de produção do material. O objetivo é que os mesmos materiais produzidos por um país possam ser utilizados nos outros países participantes do projeto. Por um lado, essa reutilização barateia bastante o processo de produção, por outro, traz complicações quanto à diversidade cultural e às diferentes concepções pedagógicas vigentes nos diferentes países (Nunes, Campos e Portela, 2003:2).

Assim, o Projeto apresentou como finalidade a melhoria da aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno, promovendo a produção e publicação na web dos conteúdos digitais para acesso gratuito. O RIVED realizou capacitações sobre a metodologia para produzir e utilizar os objetos de aprendizagem nas instituições de ensino superior e na rede pública de ensino.

³⁶ Informações consultadas na página web: http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php

Em 2004 a SEED transferiu o processo de produção de objetos de aprendizagem para as universidades cuja ação recebeu o nome de Fábrica Virtual. Com essa expansão do projeto para as universidades, iniciou-se a produção de conteúdo em diversas áreas de conhecimento, contemplando também o ensino fundamental, profissionalizante e para atendimento às necessidades especiais. Com esta nova política, o Projeto Rede Internacional Virtual de Educação passou a denomina-se Rede Interativa Virtual de Educação.

Nesse contexto internacional, em 2000 foi desenvolvido o Projeto Rede Telemática para Formação de Educadores, um projeto da SEED e da Organização dos Estados Americanos (OEA), a qual foi responsável pelo seu financiamento. Houve também o envolvimento no projeto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Os princípios norteadores do projeto basearam-se na abordagem da formação contextualizada, com o desenvolvimento de curso de especialização em informática e educação com a finalidade de formar professores multiplicadores em todos os Estados. Participaram deste projeto Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana e Venezuela.

Na perspectiva de formação de professores, em 2005, iniciou-se o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação³⁷, ofertado na modalidade de educação a distância, destinado aos professores da educação básica nas redes públicas de ensino, desenvolvido pelo Ministério de Educação, através da SEED. O Programa teve sua origem a partir de documentos como o projeto básico e dois termos de referências, um que explicitava

³⁷ Informações consultadas na página web oficial do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333

os quesitos a serem atendidos pelas Instituições Pública de Ensino Superior (IPES) e outro para as Secretarias de Estado da Educação interessadas.

A regulamentação legislativa do Programa aconteceu após dois anos de seu início, em 2007, quando o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) expediu a Resolução CD/FNDE/ N°. 064, de 13 de dezembro de 2007, estabelecendo os critérios e os procedimentos para a participação de instituições públicas de ensino superior na implementação do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, e aprovando as normas para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do Programa.

O Programa estabeleceu parceria com as secretarias estaduais de educação e universidades públicas – responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores, responsáveis por acompanham todo o processo de formação no ambiente virtual de aprendizagem. Tratando sobre o contexto da criação do Programa, Queiroz (2012:56) afirma que:

A implantação deste Programa, nesta época, foi estimulada pelas discussões que tomaram conta do cenário educacional, especialmente na modalidade da educação a distância, em relação à convergência de mídias, da TV digital interativa e da integração de tecnologias na educação, juntando-se a isso a necessidade de investimento na formação continuada dos professores.

O objetivo geral do programa é contribuir para a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das diferentes tecnologias, tais como: TV, vídeo, informática, rádio e impressos no processo educacional, articulando com a proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem. A seguir temos os objetivos específicos do programa (MEC, 2005):

- *Identificar aspectos teóricos e práticos referentes aos meio e comunicação no contexto das diferentes mídias e no uso integrado das linguagens de comunicação: sonora, visual, impressa, audiovisual, informática e telemática, destacando as mais adequadas aos processos de ensino-aprendizagem;*
- *Explorar o potencial dos Programas da SEED/MEC e os desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior ou Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no Projeto Político Pedagógico da escola, sua gestão no cotidiano escolar e sua disponibilidade à comunidade;*
- *Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos tecnológicos disponibilizados à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;*
- *Desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias;*
- *Elaborar projeto de uso integrado das mídias disponíveis.*

Conforme podemos observar na figura 7, o Programa possui três níveis de certificação: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas, que são oferecidos na modalidade de educação a distância através do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo³⁸.

O e-ProInfo é um software público, desenvolvido pela SEED e licenciado por meio da GPL-GNU - Licença Pública Geral. É importante destacar que o e-ProInfo tem representando a proposta de acessibilidade³⁹ na internet, voltada para pessoas com deficiências, idosos, com a disponibilização de leitores de tela e acesso móvel.

³⁸Informações consultadas na página web oficial do MEC:<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/programas-e-acoess/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>.

³⁹ Informações consultadas na página web: <http://eproinfo.mec.gov.br/eproinfo/recursos/acessibilidade/index.jsp>

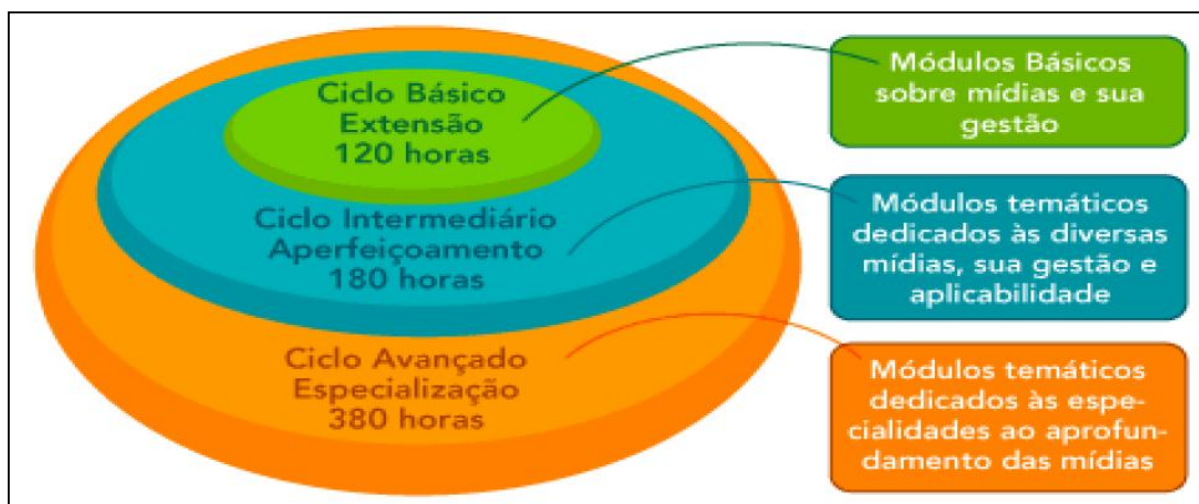


Figura 7: Organização dos Módulos do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (MEC, 2005).

O Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação está embasado na concepção da pedagogia da autoria, como estratégia de aprendizagem, na integração de tecnologias, na democratização e flexibilização do acesso à formação e no trabalho colaborativo de forma articulada com a proposta pedagógica e a concepção interacionista de aprendizagem. O Programa busca ser uma referência para cursos online. Com isso, a proposta do programa está fundamentada em uma concepção de Educação como processo construtivo e permanente, implicando:

- O reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o educador;
- A metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista;

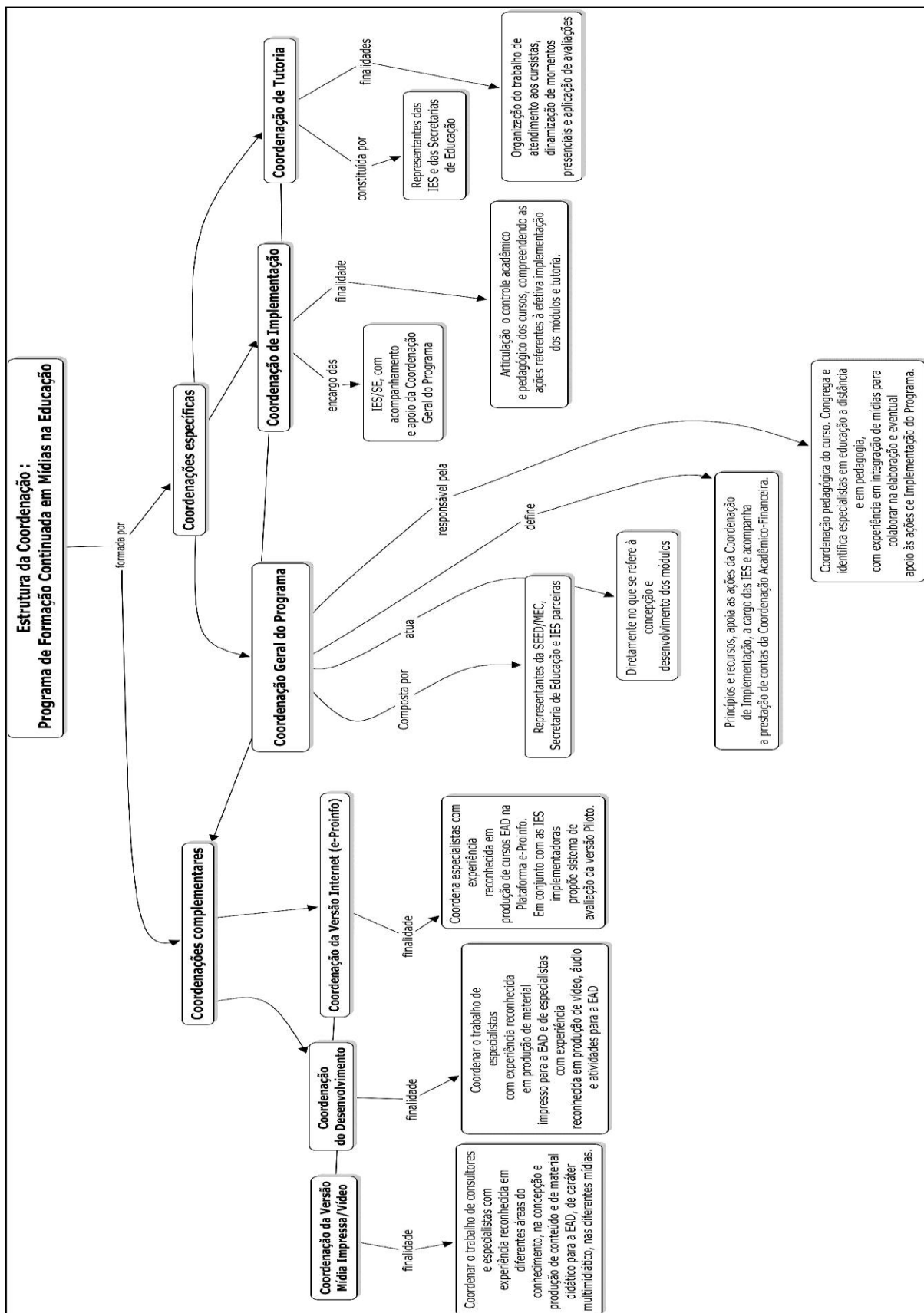
- A integração e a interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conteúdos;
- Ao favorecimento da construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática;
- A inclusão, considerando a oferta de percursos compatíveis com a formação prévia, as necessidades e a expectativa dos participantes.

No quadro 7, podemos observar alguns exemplos de cursos de formação de professores desenvolvidos dentro do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação.

<p>Capacitação de Lideranças</p>	<p>Curso de especialização Mídias na Educação e especialização da PUC/RJ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 360 horas em 3 módulos 			
<p>Capacitação Geral</p>	<p>Capacitação de professores das escolas que recebem laboratórios, utilizando a rede de NTEs e professores já capacitados por ações do MEC nos últimos 10 anos.</p> <p>Cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informática Básica (Linux) – 40h - Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC's – 180 h 			
ANO	2007	2008	2009	2010
Proinfo Integrado (aperfeiçoamento de 180h)	--	118.000	218.000	200.000
Mídias na Educação (Especialização de 360 horas)	15.000	43.758	52.184	53.600
Total de professores em formação	15.000	161.758	270.184	253.600

Quadro 7: Capacitação de Professores (MEC, 2005).

Nesse sentido, o programa possui uma estrutura organizacional que contribui para o desenvolvimento das atividades propostas. No mapa conceitual 13, podemos observar a estrutura da Coordenação do Programa prevista no seu projeto básico.



Mapa conceitual 13: Estrutura da Coordenação do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (Autor da investigação, 2015).

Conforme notamos no mapa conceitual 13, a Coordenação do Programa está estruturado em três coordenações específicas (Coordenação Geral, Coordenação de Implementação e Coordenação de Tutoria) e complementares (Coordenação da versão mídia impressa/vídeo, Coordenação do Desenvolvimento e Coordenação da versão internet (e-ProInfo), entre as quais se estabelecem relações de articulação.

A Coordenação Geral do Programa atua diretamente no que se refere à concepção e desenvolvimento dos módulos. Define princípios e recursos, apoia as ações da Coordenação de Implementação, a cargo das instituições de ensino superior e acompanha a prestação de contas da Coordenação Acadêmico-Financeira.

Dentro de um outro cenário político, representado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) do Partido dos Trabalhadores (PT), considerando um partido de esquerda, nasceu o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado).

Nesse cenário, ocorreu uma ruptura no início do governo de Lula com o Banco Mundial, havendo a orientação ao Ministério de Educação para focar como prioridade a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Este substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), passando a contemplar todos os níveis e modalidades da educação básica, diferentemente do que acontecia no FUNDEF.

Entretanto, durante a política do novo governo se deu continuidade à política restritiva de gastos públicos, a qual limitava investimentos em educação. Nesse sentido, é importante destacar que os governos de Lula deram continuidade as políticas neoliberais levando adiante e ampliando as políticas sociais compensatórias desenvolvidas no governo de FHC.

A educação infantil era uma das modalidades que não entrava no financiamento do FUNDEF, junto com o ensino médio. Nesse sentido, podemos observar que a educação infantil não estava contemplada no ProInfo, que iniciava a partir do ensino fundamental. Em relação a esses fatores, Sabia (2009:27) afirma que eles “resultaram em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis”.

Esse tem sido o modelo de política para a infância desde o início de sua expansão que foi mais penalizado ainda, a partir da década de 1990, sob as recomendações do Banco Mundial. Após a LDB/1996, sem financiamento específico passou à responsabilidade do Município que com a implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) em 1997, teve que priorizar o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil (Sabia, 2009:27).

O FUNDEB⁴⁰ iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 2007, com a vigência estabelecida para o período 2007-2020, contemplando todas as modalidades da educação básica, sendo plenamente concluído em 2009, quando o total de estudantes matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, distrito federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%.

⁴⁰ Informações consultadas na página web: <http://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>

O governo federal destinou ao FUNDEB R\$ 2 bilhões em 2007, aumentando para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.

A regulamentação do ProInfo Integrado ocorreu em 12 de dezembro de 2007, quando o ProInfo foi submetido a uma redefinição mediante a criação do Decreto nº 6.300, passando a denominar-se Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), buscando ampliar a sua atuação e a sua melhoria com um processo de integração de todos os programas direcionados para integração das TDIC na escola.

O Programa continuou sobre a gestão da SEED e passou a envolver todos os programas, projetos e ações desenvolvidas no processo de integração das TDIC na escola. Na Figura 8, podemos observar a estrutura sistêmica de capacitação do ProInfo Integrado e as articulações estabelecidas pelo Programa.

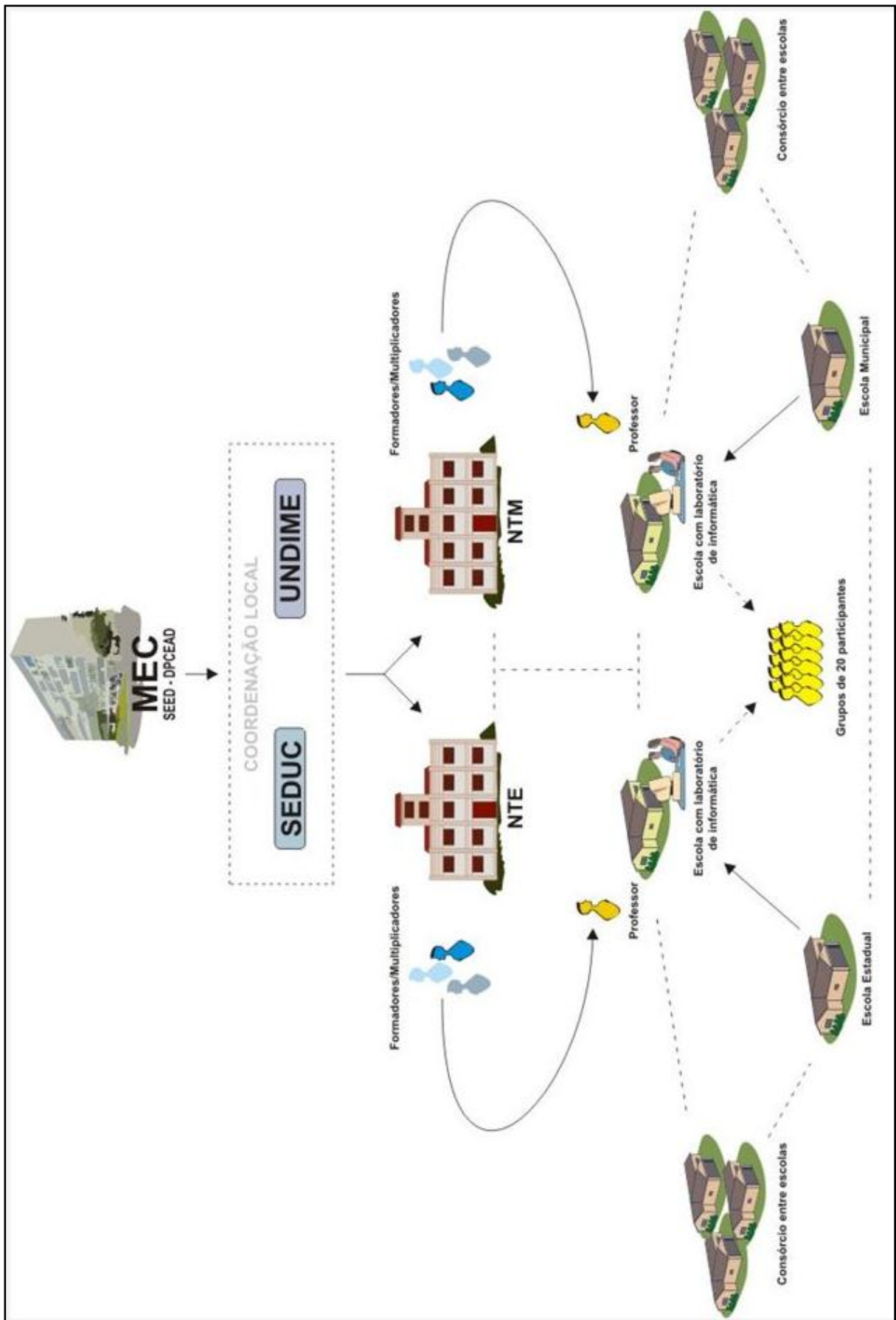


Figura 8: Estrutura Sistêmica de Capacitação do ProInfo Integrado (SEED / MEC).

Observando a estrutura sistêmica de capacitação do ProInfo Integrado, podemos constatar o envolvimento de diferentes atores e instituições no processo de integração das TDIC no espaço escolar, através das políticas educativas. Neste sentido, Bielschowsky (2009) sinaliza sobre a importância do ProInfo Integrado, destacando sua magnitude e a relevância de garantir a perenidade do programa.

Aspecto importante na implementação de um programa desta magnitude é refletir e garantir sua perenidade, fazê-lo em estreita colaboração com os diferentes entes federativos pautado em critérios técnicos. Na construção desta cultura, bem como na execução dos diferentes editais, é relevante estabelecer um marco legal que sustente este rumo (Bielschowsky, 2009:26).

Segundo Pretto (2006), o governo de Lula implementou uma nova fase relacionada as políticas para integração das TDIC, voltada não só para aglutinação de ferramentas tecnológicas, mas com grande capacidade de formação de professores. Neste sentido, uma medida importante foi o retorno das universidades na contribuição para o processo de concepção na formação de professores. Anterior ao ProInfo Integrado, algumas universidades contribuíam apenas no desenvolvimento de projetos já prontos e cabia aos técnicos do MEC a articulação das políticas educativas.

O ProInfo Integrado tem como principal objetivo promover o uso pedagógico das TDIC nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais, além de outras perspectivas em forma de objetivos específicos (Decreto nº 6.300, Art. 1º - Parágrafo Único, 2007) a saber:

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

- *III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;*
- *IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;*
- *V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação;*
- *VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.*

Segundo Bielschowsky (2009) estes objetivos se desdobram em inúmeras ações e parte dessas ações já eram realizadas no âmbito do ProInfo, porém em escala reduzida. Com isso, com o ProInfo Integrado, a SEED buscou a implementação de mecanismos para intensificar e ampliar o seu alcance, através de uma integração de todos os programas numa mesma direção, considerando a interligação existente entre todos.

A clareza do conjunto de ações que devem ser executadas para atingir os objetivos e o contexto em que devem ser implementadas é fundamental, por diversas razões. Em especial, porque são interligadas devendo, dessa forma, serem planejadas em conjunto. Por exemplo, a capacitação dos professores precisa ser conectada à estratégia pedagógica adotada no programa, às estratégias adotadas para disponibilizar conteúdos e quais são os elementos de infraestrutura que precisarão ser disponíveis em nossas escolas. É necessário, portanto, planejá-las de forma integrada (Bielschowsky, 2009:2-3).

Ainda tratando sobre a importância da integração das diferentes ações no ProInfo Integrado, Bielschowsky (2009), salienta que essas ações não foram consideradas apenas na elaboração, mas também faz parte do processo de execução, indicando que as duas diretorias da SEED que cuidavam do ProInfo Integrado (Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional (DITEC) e a Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em EAD

(DPCAD), sofreram uma integração em suas estruturas para atender a perspectiva do Programa.

Nesse contexto, para conseguir atingir os objetivos propostos, o ProInfo Integrado é desenvolvido através de um regime de colaboração envolvendo: União, os estados, o distrito federal e os municípios, mediante adesão (Decreto nº 6.300, Art. 2º, 2007). Com isso, as responsabilidades foram divididas entre os agentes implicados na funcionalidade do programa.

Bielschowsky (2009:18), aponta no cenário do ProInfo Integrado o interesse de um grupo de instituições em apoiar o uso de TDIC nas escolas, tais como: Fundações Bradesco, Vivo, Oi Futuro, Claro, Educarede, OEI, Cezar, UNESCO, Instituto Algar, Intel, Corel, Cisco, Adobe, Microsoft, entre outras.

De acordo com o autor as instituições se reúnem com certa frequência, sendo as colaborações, em consonância com o projeto básico do ProInfo Integrado, divididas em quatro linhas principais: Capacitação, conteúdo, inovações tecnológicas e ferramentas de interação.

Considerando o regime de colaboração do ProInfo Integrado, passamos a destacar as competências das partes envolvidas. Em primeiro lugar, destacamos as competências da União, através do Ministério da Educação (Decreto nº 6.300, Art. 3º, 2007):

- *I - implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas;*

- *II - promover, em parceria com os estados, distrito federal e municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores;*
- *III - disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações.*

Por outro lado, compete aos estados, ao distrito federal e aos municípios que aderiram ao Programa (Decreto nº 6.300, Art. 4º, 2007):

- *I - prover a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;*
- *II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;*
- *III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;*
- *IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.*

É destacado também que as redes de ensino deverão contemplar o uso das TDIC nos projetos político-pedagógico das escolas beneficiadas para participarem do ProInfo Integrado (Decreto nº 6.300, Art. 4º, Parágrafo Único, 2007).

Em relação ao financiamento do ProInfo Integrado ficou aclarado que as despesas correriam à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Cabendo ao Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento

da programação orçamentária e financeira definidos pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Decreto nº 6.300, Art. 5º, Parágrafo Único, 2007).

Pretto (2006) aponta que um dos maiores obstáculos na implantação das políticas educativas no cenário brasileiro, relaciona-se ao custo e ao tempo que é destinado ao seu desenvolvimento, no qual a gestão muitas vezes não tem o alcance esperado, pela falta de organização entre os entes do governo estaduais e municipal, assim como também a esfera da escola, no que se refere a integração das TDIC.

Ao Ministério da Educação cabe a coordenação, implantação dos ambientes tecnológicos, assim como acompanhar e avaliar o ProInfo Integrado. É importante destacar que o programa faz parte das ações do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa através dessas ações, “enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil” (MEC, 2007).

O PDE lança uma visão sistêmica sobre o processo educacional, reconhecendo por um lado a diversidade de fatores que influenciam o desempenho escolar e, por outro, a interconexão entre os diferentes níveis de ensino e a necessidade de uma forte colaboração entre os governos Federal, Estadual e Municipal para vencer o enorme desafio de melhorar a escola pública brasileira (Bielschowsky, 2009:16).

Como já mencionado as políticas educativas para integração das TDIC na escola no Brasil a partir de 2007, passaram a ser interligadas ao Programa ProInfo Integrado, fazendo parte de forma direta de sua composição, visando o planejamento coletivo das ações necessárias para se atingir os objetivos propostos. Por esse ângulo, Bielschowsky (2009) assinala que buscando uma organização interna, o ProInfo Integrado foi dividido em três áreas de atuação, a saber:

A primeira relacionada a infraestrutura das escolas, referente aos laboratórios de informática, contando com a conexão à internet através do Projeto Banda Larga (2008), destacando-se nesse cenários a ação desenvolvida através dos Projetores ProInfo (2009), o Projeto UCA (2007) e o Programa PROUCA (2010).

Nessa área de atuação, Bielschowsky (2009:19) assinala que o ProInfo Integrado estabeleceu como meta principal dotar todas as escolas públicas urbanas e rurais com laboratórios de informática conectados em rede, prevendo atender 70 mil escolas até 2010, representando 93% dos estudantes das escolas públicas. Com isso, podemos observar no gráfico 6, a evolução da aquisição dos laboratórios de informática para a escola pública.

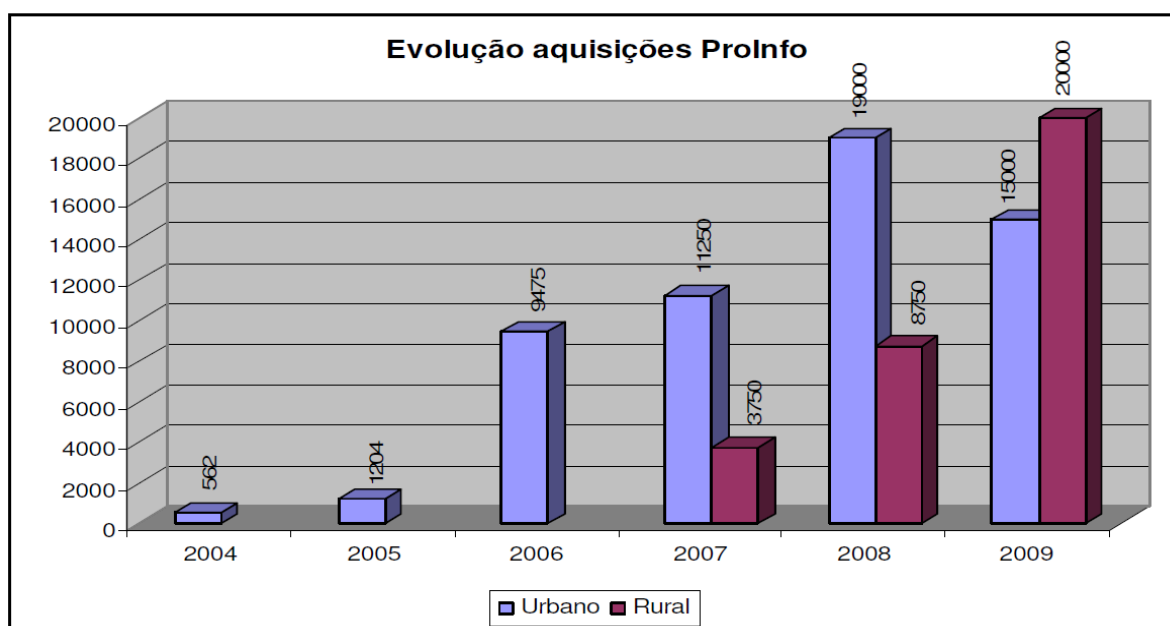


Gráfico 6: Aquisição de laboratórios para as escolas urbanas e rurais no Brasil pelo MEC (MEC/SEED, 2009).

Conforme o gráfico 6, houve uma aumento considerável na aquisição de laboratórios pelas escolas ao longo dos anos. Destacamos ano de 2009, no qual as escolas da zona rural superou o número de aquisição das escolas da zona urbana, sinalizando assim, para a operacionalização de políticas educativas direcionadas para a inclusão digital.

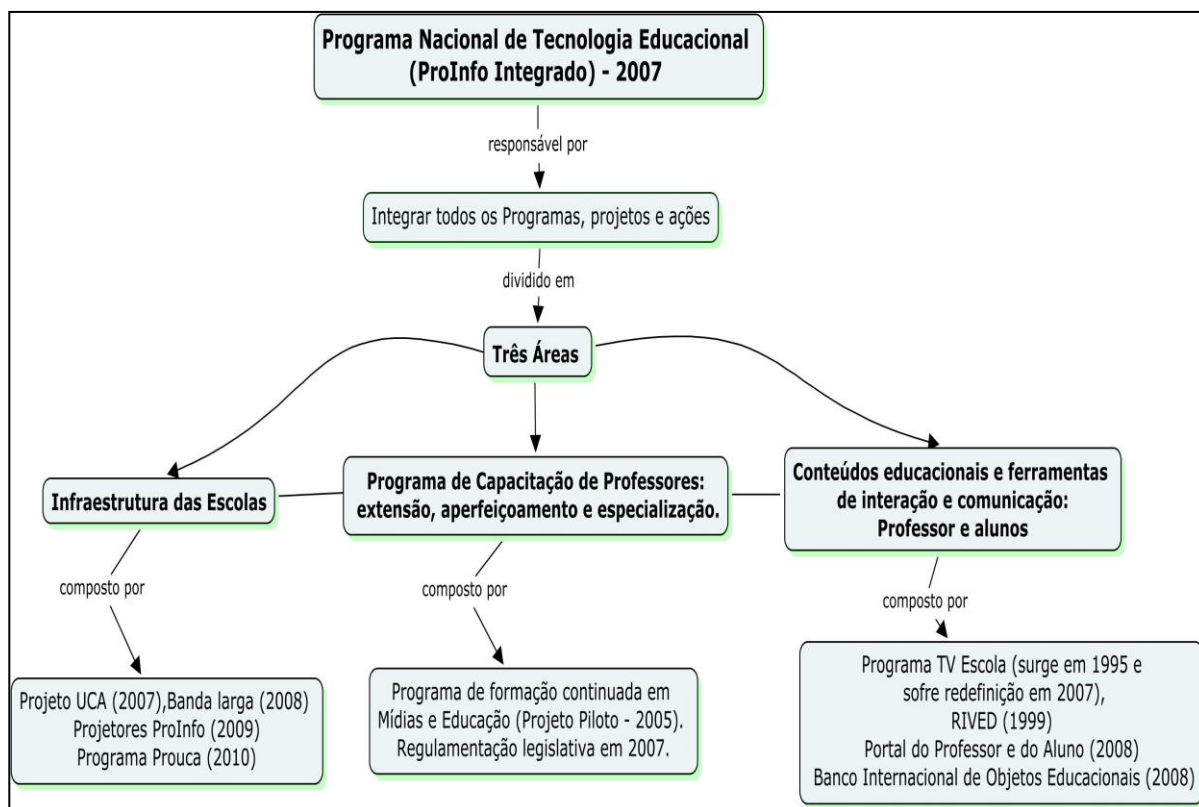
De acordo Bielschowsky (2009:19) “o número de laboratórios é maior que o número de instituições, pois há intenção de estimular que escolas maiores tenham mais laboratórios, desde que comprovem sua utilização”. O autor aponta que todas as escolas urbanas de ensino médio e boa parte das maiores escolas de ensino rural já se encontram equipadas com laboratórios.

Substituímos ainda os laboratórios mais antigos, fazendo com que os professores e técnicos dos Núcleos de Tecnologia Educacionais dos Estados – NTE e Núcleos de Tecnologia Educacionais Municipais – NTM dediquem-se menos a questões de infraestrutura e mais a questões referentes à capacitação (Bielschowsky, 2009:19).

A segunda área de atuação refere-se ao Programa de Capacitação de Professores no uso de TDIC na Educação por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, através do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, regulamentado em 2007.

A terceira área de atuação do ProInfo Integrado refere-se a oferta de conteúdos educacionais e ferramentas de interação e comunicação aos professores e estudantes em um ambiente de convergência de mídias, tais como: Programa TV Escola, redefinido em 2007, Portal do Professor e do Aluno (2008), o Banco Internacional de Objetos Educacionais (2008) e a Rede Interativa Virtual de Educação (1999).

Portanto, passamos a discorrer sobre os programas que estão distribuído nas três áreas de atuação do ProInfo Integrado, dentro de uma ordem cronológica a partir de 2007. Salientamos que os programas que surgiram anterior a essa data, já foram discutidos na estrutura do ProInfo, porém seguem em vigor no ProInfo Integrado. Apresentamos a seguir no mapa conceitual 14, a estrutura do Programa ProInfo Integrado:



Mapa Conceitual 14: ProInfo Integrado (Autor da investigação, 2015).

Em 2007, foi criado o projeto Um Computador por Aluno (UCA⁴¹), como projeto piloto em cinco escolas em diferentes regiões do Brasil, o qual faz parte da área: Infraestrutura das Escolas. Por outro lado, considerando a natureza do projeto podemos também situá-lo na área de capacitação de professores, devido ao trabalho desenvolvido na formação dos professores, como veremos a seguir.

O Projeto UCA foi uma iniciativa do MEC, financiado com recursos do ProInfo Integrado e coordenado pela SEED. Houve também uma parceria com o setor privado, representado pelas operadoras de telecomunicações, para disponibilizar um

⁴¹ Informações consultadas na página web oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional_proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca

computador para cada aluno, professor e gestor de escola, provendo infraestrutura de acesso à internet nas escolas e preparando educadores para o uso dessas tecnologias.

No ano de 2007 foram iniciados cinco experimentos em escolas públicas de diferentes regiões do país, que se desenvolvem com o uso de equipamentos móveis de pequeno porte (laptop), fornecidos por diferentes fabricantes, cujas soluções tecnológicas foram desenvolvidas especialmente para uso educacional. O projeto pedagógico de cada experimento é delineado no âmbito da comunidade escolar e de seu entorno segundo as características contextuais, diretrizes e políticas do sistema municipal ou estadual a que pertence a escola (Almeida, 2008:32).

Segundo Almeida (2008:31) a inovação do Projeto UCA está relacionada a “concepção da interface, nas características técnicas embarcadas de conectividade, interoperabilidade, mobilidade e imersão”, as quais implicam diretamente nas “dimensões educacionais”, permitindo assim “antever a potencialidade da criação de uma cultura tecnológica na escola”. Neste sentido, a autora assinala que isso só será possível se houver um projeto pedagógico, ou seja, uma proposta pedagógica que fundamente a utilização dos computadores portáteis no âmbito escolar.

Por outro lado, Almeida (2008:32), afirma que para conseguir a criação da cultura tecnológica no âmbito escolar proposta pelo UCA, seria também necessário a “implantação de uma infraestrutura adequada”, que representava “um complexo problema a ser enfrentado por meio do compromisso e parceria entre distintas instâncias do poder público e privado”.

O Projeto UCA, teve suas ações previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dessa forma, na sua execução utilizou-se das iniciativas e bases existentes de gestão e formação estruturadas nos sistemas de núcleos estaduais e municipais de Tecnologia Educacional – NTE e NTM, descentralizados e distribuídos geograficamente.

Fazem parte das ações que compõem a fase piloto, visando assegurar o seu desenvolvimento correto e pleno⁴²:

- A implementação de processo de capacitação dos agentes envolvidos com a operacionalização dos projetos-piloto;
- A implementação de processo de acompanhamento e a avaliação de desempenho dessa fase, que permitam valorar o impacto do laptop educacional conectado no processo educacional em termos pedagógicos e organizacionais para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem e inclusão digital da comunidade escolar;
- A implementação de processo de pesquisa, que seja capaz de identificar práticas pedagógicas inovadoras com o laptop educacional e desenvolver referenciais de mudança curricular necessária à escola no contexto da sociedade do conhecimento.

Ainda tratando sobre a área de infraestrutura, temos o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado em 2008 pelo governo federal, por meio do Decreto 6424. Com a assinatura do Termo Aditivo ao Termo de Autorização de exploração da Telefonia Fixa, as operadoras autorizadas (Telefônica, CTBC, Sercomtel e Oi/BrT) trocaram a obrigação de instalarem postos de serviço telefônico nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte à conexão à internet em todos os municípios brasileiros e conectar todas as escolas públicas urbanas, com a previsão de completar a conexão à internet até o ano de 2010, sendo que o serviço previa o mantimento de forma gratuita até o ano de 2025.

⁴²Informações consultadas na página web do PROUCA de Santa Catarina: <http://pro-uca-sc.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>

Assim, o PBLE tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no país. A gestão do programa é de responsabilidade do FNDE e da ANATEL, em parceria com o Ministério das Comunicações (MCOM), o Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

O programa prevê o atendimento de todas as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio, assim como aquelas que participam dos programas E-Tec Brasil⁴³, além de instituições públicas de apoio à formação de professores: Polos Universidade Aberta do Brasil, NTE e NTM.

O PBLE atua com base nas informações do censo da educação básica, onde anualmente a lista de obrigações é atualizada com as novas escolas elegíveis para atendimento, tendo como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar a educação no país.

O Programa Banda Larga nas Escolas prevê a conexão em rede ADSL pelas operadoras de telefonia fixa à totalidade das escolas urbanas e veio resolver um dos principais problemas do ProInfo Integrado. No momento a banda acordada é de 1 Mb para download, devendo ser atualizada até o final de 2010 para a melhor banda ADSL que existir na região de localização da escola sendo, no mínimo, de 2 Mb. Até outubro de 2009 já haviam sido atendidas 32.823 escolas, representando 41% do total; até dezembro de 2010, todas as escolas urbanas estarão conectadas. Além disto, o programa GSAC (Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão), conectou 4.627 escolas, na maioria escolas rurais (Bielschowsky, 2009:20).

⁴³ Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>

Nessa perspectiva, podemos observar no gráfico 7, o percentual de atendimento do programa Banda Larga no ano de 2009. Sendo a primeira coluna em cada estado referente ao percentual de escolas conectadas e a segunda ao percentual de alunos que estudam em escolas urbanas nestes estados.

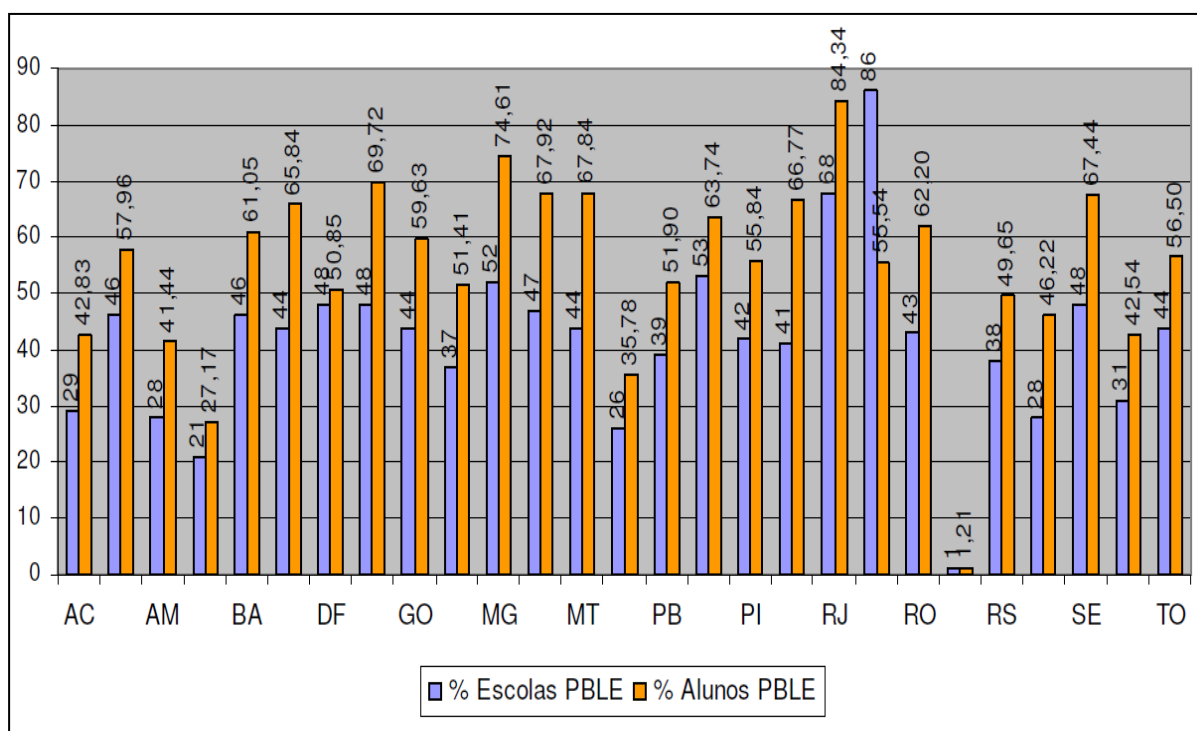


Gráfico 7: Percentual Atendimento PBLE – Urbano / Set. 2009 (MEC/SEED, 2009).

Bielschowsky (2009:20) sinalizou que o “problema da conexão das 55 mil escolas urbanas e das 15 mil maiores escolas rurais estaria resolvido até o final de 2010, favorecendo 93% dos nossos estudantes”. Por outro lado, o autor destacou que havia a necessidade de solucionar os problemas das outras 70 mil escolas do campo.

Dentre elas, 48 mil eram pequenas escolas multisseriadas que frequentemente tinha menos de 15 estudantes, assim, “tendo em vista que a utilização de satélite nessa escala é inviável, alcançar a conexão dessas escolas em rede é um desafio ainda não equacionado, mas de fundamental importância” (Bielschowsky, (2009:21). Para o autor o outro aspecto

relevante era a adequação da infraestrutura objetivando a utilização ampla pelos professores de materiais multimidiáticos em suas salas de aula.

No passado, o MEC implementou em parceria com os governos estaduais e municipais, milhares de salas de aula munidas de uma televisão de 29 polegadas e antenas parabólicas para utilizar os conteúdos da TV Escola no cotidiano escolar. Nos últimos anos, essas salas vêm se renovando e já receberam um aparelho de DVD e as escolas têm recebido caixas com cerca de 40 DVDs contendo vídeos selecionados do acervo da TV Escola (Bielschowsky, 2009:21).

Ainda tratando sobre o PBLE, foi criado um projetor multimídia, denominado de Projeto ProInfo⁴⁴, um dispositivo eletrônico (Patente nº de inscrição PI0900599-4, no Instituto Nacional de Propriedade Intelectual), desenvolvido pelo MEC, com autoria de Carlos Eduardo Bielschowsky e José Guilherme Moreira Ribeiro. O Projetor ProInfo configura-se como um computador com CD/DVD, com acesso à internet por meio do WI-FI, áudio, microfone, USB, dentre outros serviços que o sistema operacional livre proporciona para o usuário. Na figura 9, podemos observar o Projetor ProInfo.



Figura 9: Projetor ProInfo (MEC/ SEED).

⁴⁴Informações consultadas na página web oficial Ministério de Educação: <http://webeduc.mec.gov.br/projetorproinfo/index.php>

De acordo com Bielschowsky (2009), o Projetor ProInfo foi testado em 460 escolas em 2009 e oferecido para aproximadamente 20 mil escolas em 2010, contemplando escolas de ensino médio e as maiores escolas de ensino básico. Nesse sentido, o autor destaca um depoimento de uma educanda (Jussara Patrícia Rodrigues da Silva, 10 anos, aluna da Escola Municipal Dr. Rodolfo Aureliano, de Recife), oferecido em um seminário sobre as experiências com o Projetor ProInfo: “As aulas e os dias na escola ficaram mais coloridos. Fica mais fácil a gente entender o que o professor está ensinando” (MEC, 2008).

Assim, considerando a importância de oferecer suporte aos professores e aos estudantes em relação ao acesso aos conteúdos educacionais e as ferramentas de interação e comunicação, área de atuação do ProInfo Integrado, nasce o Portal do Professor⁴⁵, um ambiente virtual, que tem como objetivo a troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio, com disponibilização de recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. O Portal foi criado em 2008, por meio de parceria do Ministério de Educação com o Ministério de Ciência e Tecnologia. Bielschowsky (2009:25) assinala que em outubro de 2009 depois de quase um ano de lançamento, o “Portal contabilizava mais de um milhão de visitas, como mais de 892.080 usuários únicos de todas as regiões do país, além de acessos de 105 países”.

Em relação aos conteúdos digitais, temos o Banco Internacional de Objetos Educacionais⁴⁶, criando em 2008, cujo objetivo é o de assessorar o professor, buscando principalmente a consolidação do Portal do Professor, criado pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latinoamericana de Portais Educacionais (RELPE), OEI e outros.

⁴⁵ Informações consultadas na página web oficial do MEC: <http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor-sp-1975172523>

⁴⁶ Informações consultadas na página web: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

O Banco Internacional tem o propósito de manter e compartilhar recursos educacionais digitais de livre acesso, mais elaborados e em diferentes formatos e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares educacionais) que atendam desde a educação básica até a educação superior, nas diversas áreas do conhecimento. Com isso, espera-se que este estimule e apoie experiências⁴⁷ individuais dos diversos países, ao mesmo tempo que se promove um nivelamento de forma democrática e participativa. Deste modo, países que já avançaram significativamente no campo do uso das tecnologias na educação podem ajudar outros países a atingirem o seu nível.

Bielschowsky (2009), aponta para uma iniciativa considerada importante nesse processo que é o Edital de Conteúdos Digitais, realizado através de parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Ciência e Tecnologia para a produção de conteúdos educacionais digitais nos formatos de áudios, vídeos, animações/simulações e experimentos práticos, das áreas de matemática, língua portuguesa, física, química e biologia do ensino médio, destinados a constituir também o Banco Internacional de Objetos Educacionais e Portal do Professor, visando o enriquecimento do currículo e aprimoramento da prática docente.

Retomando a área de atuação do ProInfo Integrado relacionada a infraestrutura, passamos a discorrer sobre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), instituído pela Lei nº 12.249 no ano de 2010, substituindo assim o projeto piloto UCA, dando continuidade as ações desenvolvidas e buscando avançar mais. O PROUCA apresentou o seguinte objetivo:

⁴⁷ Informações consultadas na página web: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2886>

Promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (Lei nº 12.249, Art. 7º, 2010).

Os equipamentos adquiridos: computadores portáteis, denominados laptops educacionais, contêm sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso e garantem a segurança dos estudantes e foi desenvolvido especialmente para uso no ambiente escolar. O FNDE facilitou a aquisição desses equipamentos com recursos dos próprios estados e municípios por meio da adesão ao pregão eletrônico. Neste sentido, O PROUCA foi um registro de preços (RPN)⁴⁸ do FNDE para que os estados e municípios pudessem comprar com recursos próprios ou com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

⁴⁸Conhecido como Registro de Preços Nacional (RPN), o modelo do FNDE define, por meio de pregão eletrônico, os preços de diversos produtos ligados à educação, como ônibus escolar, mobiliário, material escolar, uniforme, entre outros. Funciona como um leilão reverso e o vencedor do pregão eletrônico é aquele que oferece o menor preço. Com os preços registrados, basta os entes federativos aderirem às atas do FNDE para efetuarem as compras diretamente com os fornecedores. Informações consultadas na página web FNDE: <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/itemlist/tag/Registro%20de%20Pre%C3%A7os>

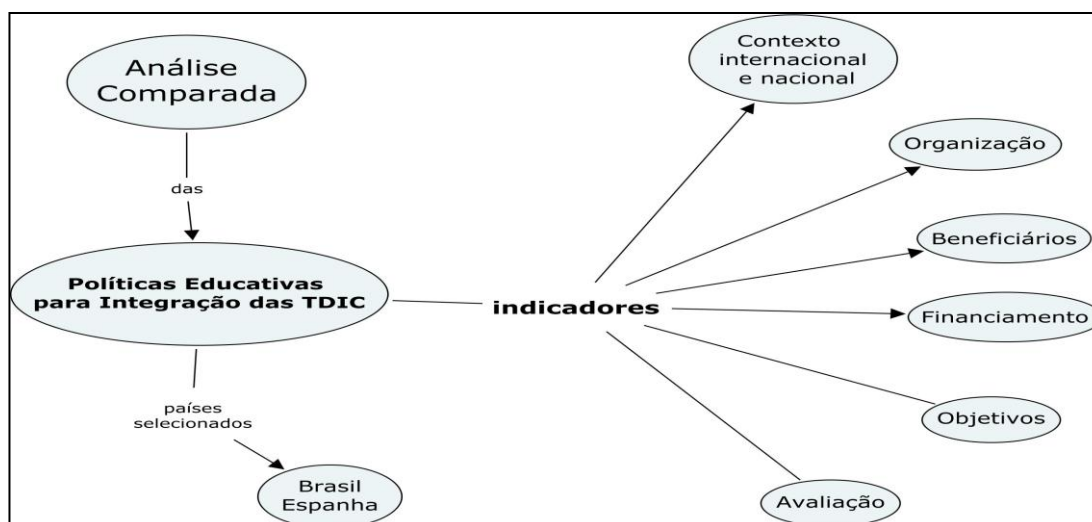
CAPÍTULO 5. ANÁLISE COMPARADA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA INTEGRAÇÃO DAS TDIC NA ESCOLA NO CENÁRIO BRASILEIRO E ESPANHOL

[...] expressões distintas e similares, umas vezes convergentes, e outras alheias ou antagônicas, por meio das quais se manifestam dilemas e perspectivas de um novo mapa do mundo, no qual tudo parece situado, evidente, explicado; no entanto, inquietante, surpreendente, atravessado por outros e novos significados” (Ianni, 2004:68).

Nesse capítulo, passamos ao desenvolvimento da análise comparada das políticas educativas para integração das TDIC no cenário brasileiro e espanhol. Para isso, retomamos as discussões da tese, assim como os dados coletados através das leis, resoluções, regulamentos, decretos, normas, relatórios técnicos e pareceres que permitiram a construção da trajetória dessas políticas no âmbito nacional, perpassando pelo contexto internacional.

A organização dos dados coletados visou extrair, conforme aponta Andrade (2001), as respostas ao problema da investigação: apesar das diferenças educacionais entre Brasil e a Espanha, é possível identificar aspectos convergentes em relação as políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola?

Os dados coletados foram submetidos ao processo de análise a partir dos indicadores definidos na metodologia, conforme o mapa conceitual 6 (resgatado nesse capítulo) e com base nos fundamentos teóricos. Assim, cada categoria corresponderá a um sub tópico a ser analisado através do estudo comparado.



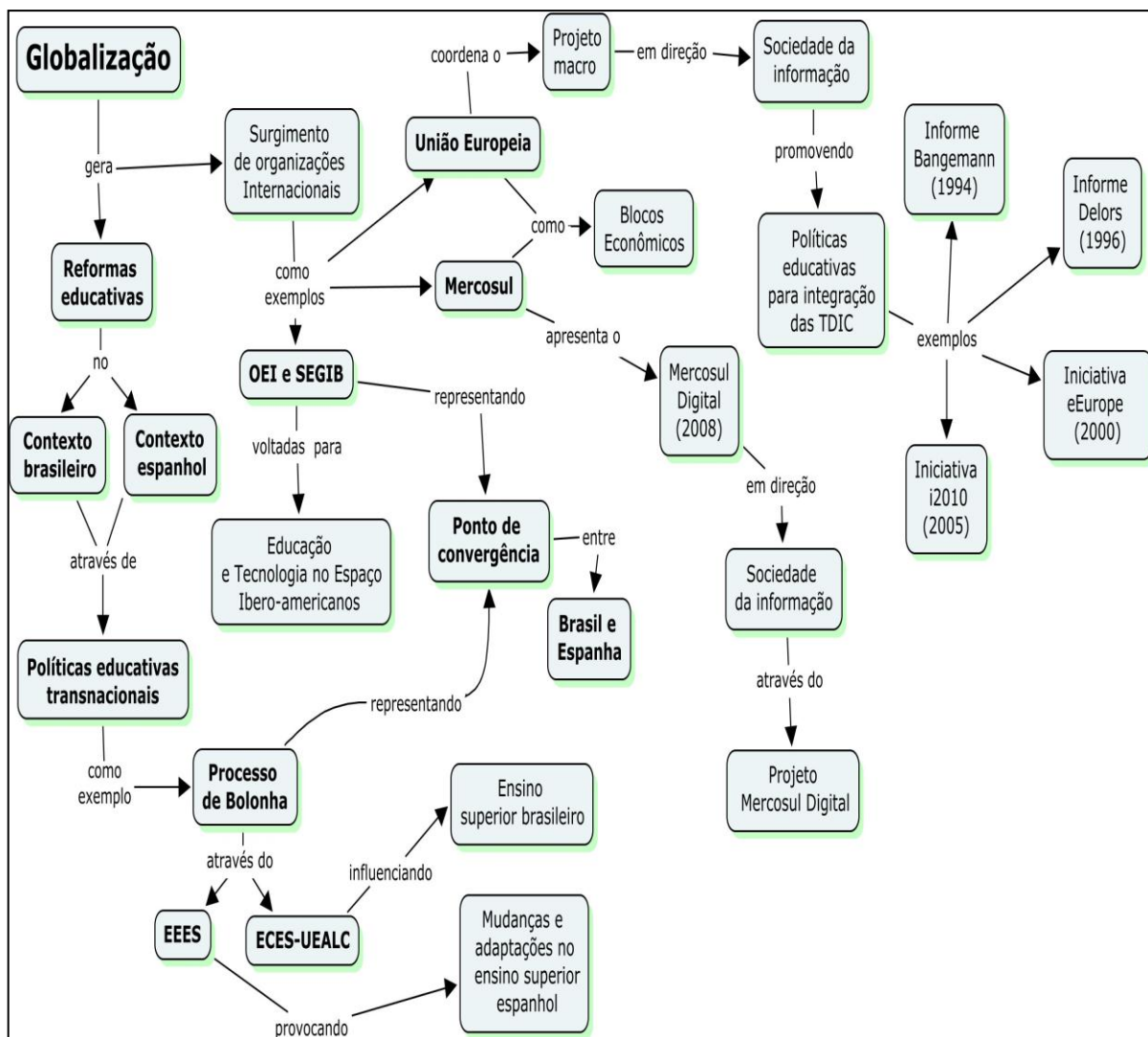
Mapa Conceitual 6: Indicadores para análise de dados (Autor da pesquisa)

5.1. Contexto Internacional e Nacional

No contexto internacional, verificamos que o Brasil e a Espanha, apesar de ocuparem posições diferentes em relação ao continente e ao bloco econômico. O primeiro fazendo parte do Mercosul, um bloco ainda em processo de consolidação, que segundo Baldé e Machado (2008) representa uma união imperfeita, pelas suas incoerências, e o segundo fazendo parte da União Europeia, bloco consolidado, com força política e econômica no cenário internacional.

Ambos convergem em relação a classificação apresentada por Santos (2005), como países semiperiféricos ou de desenvolvimento intermediário, com capacidade para capitalizar as vantagens da globalização, assim como certa vulnerabilidade frente aos países centrais.

Tratando sobre a globalização e as suas influências na formulação das políticas educativas no Brasil e na Espanha, identificamos alguns pontos de convergência, conforme o mapa conceitual 14.



Mapa Conceitual 14: Influências da globalização nas políticas educativas no Brasil e na Espanha (Autor da investigação, 2015).

Através do mapa conceitual 14, evidenciamos que a globalização tem gerado processos de reformas nos sistemas educativos no Brasil e principalmente na Espanha. Esses processos tem apontado para a criação de modelos educativos largamente estandardizados através de políticas educativas de natureza transnacional. Um exemplo observado foi a Declaração de Bolonha, 1999.

O Processo de Bolonha, como marco para a formação de professores em nível superior é um ponto convergente entre Espanha e Brasil, no primeiro provocou mudanças e

adaptações, fazendo parte do marco legal do ensino superior e no segundo tem influenciado as políticas educativas para ao ensino superior.

O processo de Bolonha ultrapassa as fronteiras europeias e chega até o Brasil, como algo planejado, já que o Processo de Bolonha busca ser referência internacional além das fronteiras europeias e nesse sentido criou e fomenta o Espaço Comum de Ensino Superior - União Europeia, América Latina e Caraíbas (ECES-EUALC).

Um exemplo dessa influência no Brasil foi a criação das universidades transnacionais (UNILA, UNILAB, UNIAM), visando promover a inclusão social e a integração regional por meio do conhecimento e da solidariedade. A proposta de reorganização da educação superior brasileira em ciclos denominada “Universidade Nova”, atualmente consubstanciada no REUNI, sofre também a influência dos parâmetros do Processo de Bolonha.

Constatamos também como possível influência do Processo de Bolonha no Brasil, a sua participação no Programa Erasmus, que segundo (Madeira, 2001:111) “visa promover uma oferta de qualidade em matéria de ensino superior, com um claro valor acrescentado europeu, aliciante tanto a nível da União Europeia como além-fronteiras”.

Nesse sentido, Antunes (2008) nos alerta que esses modelos largamente estandardizados, contribuem e reforçam a difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, como parte da globalização cultural, com a penetração das ideologias e a institucionalização desses modelos. Sendo as agências multilaterais e as organizações políticas internacionais os responsáveis por esse processo.

O Brasil e Espanha estão conectados também pelas políticas educativas transnacionais da OEI e a SEGIB, órgãos internacionais, voltados para a educação no cenário Ibero-americano, os quais unem os dois países dentro de um mesmo marco regulatório com políticas voltadas para a educação e tecnologia, destacando-se o “Proyecto Metas Educativas 2021, o Espaço Ibero-americano do Conhecimento (EIC) e a Televisão Educativa Ibero-Americana (TEIB).

Corroborando para a compreensão desse cenário mundial transnacional, Madeira (2011:107) afirma que o papel motor e legitimados das reformas educativas nascem cada vez mais dos resultados de uma maior governamentalização das políticas educativas de educação nacional, alertando que esse processo vem a contrastar com a escassez de reflexões que se desenvolvem no plano acadêmico, no qual as “soluções técnicas acabam por subsumir as questões do conhecimento nas do desenvolvimento”, transferindo as “competências cientistas para os especialistas”.

A autora critica o fato de que as decisões políticas ocorrem cada vez mais em torno de declarações, pareceres, recomendações, relatórios, os quais se “desenvolvem à margem de uma reflexão educacional teórica e, portanto, criticamente informada” (Madeira, 2011:107).

Neste sentido, Antunes (2008) sinaliza que estamos perante um programa político supranacional de base intergovernamental que está em processo de construção e onde ainda não podemos atentar para os efeitos que surgiram a longo prazo. Vimos também em Teodoro (2002) que as relações existentes entre as políticas educativas e os órgãos internacionais e sua intenção na formulação de leis gerais direcionadas para as reformas na educação no interior

de cada Estado, foi algo que sempre esteve presente no centro de interesses dos organismos internacionais.

Constatamos que a União Europeia é responsável por coordenar o projeto macro em direção a sociedade da informação através de políticas educativas transnacionais para integração das TDIC, possuindo alguns marcos bem delineados e abrangentes, os quais tratam de forma específica da questão da integração das TDIC na escola, desde os recursos, formação de professores e estudantes, operando como diretrizes gerais para o desenvolvimento das políticas educativas a nível nacional.

Verificamos também que o processo de regulação transnacional da educação, através das políticas educativas, tem sido imprescindível para a integração da União Europeia, através da regulação além das nacionais fronteiras.

Averiguamos também que o Mercosul apresenta um marco transnacional para integração das TDIC, denominado de Projeto Mercosul Digital (2008), porém, o seu surgimento acontece depois de um espaço de tempo de 14 anos, em comparação ao surgimento do Informe Bangemann (1994), marco da União Europeia. Com isso, podemos perceber a existência de um atraso considerável no início das políticas educativas transnacionais para integração das TDIC no Mercosul.

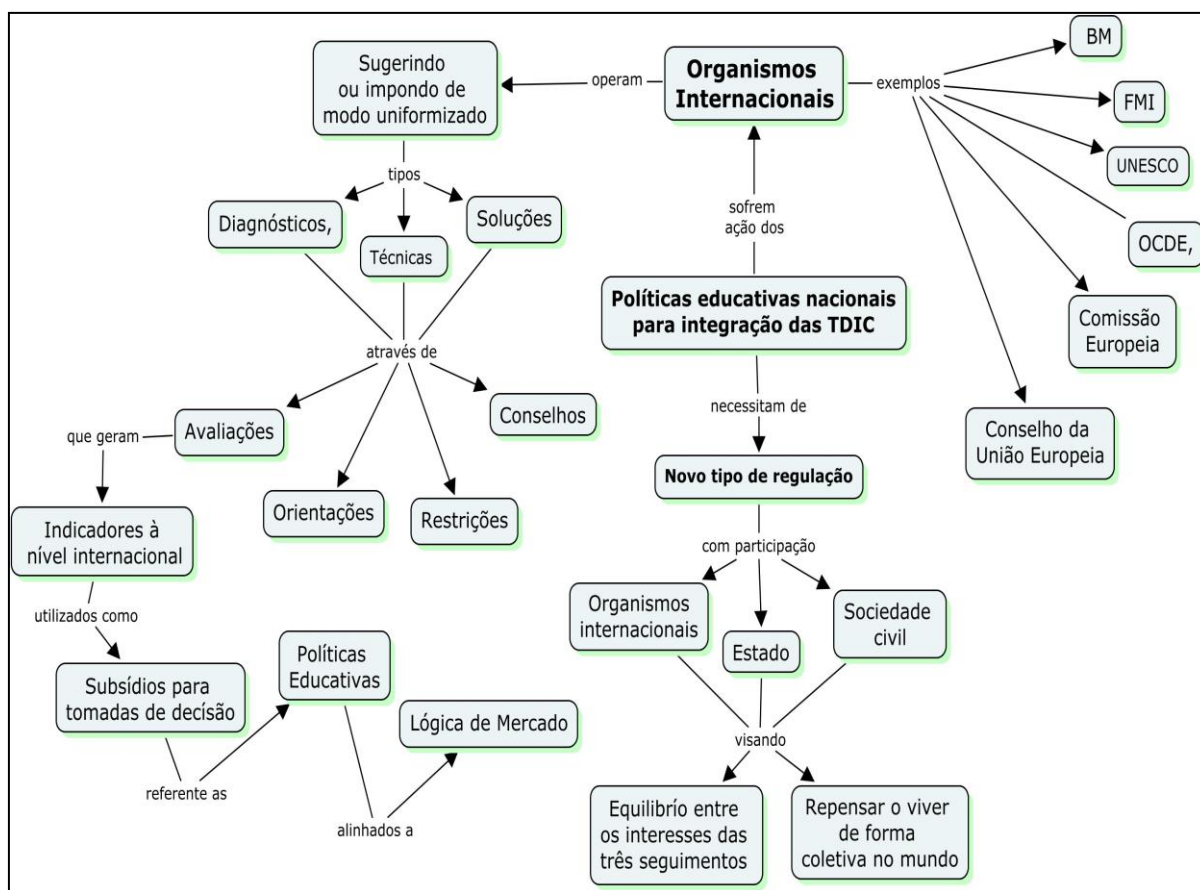
Ainda em comparação aos marcos da União Europeia, podemos verificar que o marco do Mercosul não especifica ações diretas para integração das TDIC na escola, ou seja, trata-se sobre tecnologia, porém, de forma geral, sinalizando para a formação continuada de recursos

humanos, sem fazer referência ao professor, aos estudantes, com o foco direcionado mais para a economia digital.

Com isso, faz-se necessário uma aproximação e tipificação na legislação do Mercosul, inserindo as políticas educativas para integração das TDIC na escola, para orientação a nível nacional, como acontece no caso da União Europeia, possibilitando assim a articulação, coordenação, planejamento e avaliação a nível de bloco das políticas educativas nacionais para integração das TDIC o que poderá contribuir, por conseguinte, para o fortalecimento dos laços entre os países do bloco e conseqüentemente para o processo de integração regional, objetivo central do Mercosul.

Em Baumann (2001) verificamos que a área mais desenvolvida pelo Mercosul foi o processo de negociação internacional na área do comércio, atentando para as vantagens de negociar em bloco. Ainda sobre o Mercosul Saldanha et al. (2004) ressalta que apesar das dificuldades enfrentadas, o bloco não deve enfraquecer, mas sim, considera-las desafios a vencer.

O mapa conceitual 15, apresenta o processo de regulamentação sofrido pelas políticas educativas nacionais para a integração das TDIC através dos organismos internacionais apontando para a necessidade de um novo tipo de regulação.



Mapa Conceitual 15: Processo de regulamentação das políticas educacionais nacionais para a integração das TDIC (Autor da investigação, 2015)

Através do mapa conceitual 15, podemos perceber a complexidade da regulação das políticas educacionais nacionais para a integração das TDIC. Essa complexidade é apontada por Azevedo (2007) que joga importante considerar nesse processo a regulação a nível transnacional e nacional, sendo necessário buscar o equilíbrio do sistema educativo através de ações, coordenação, controle, avaliação e correção e, por outro lado, considerando também a regulação sociocomunitária local através da participação cidadã.

Nesse contexto, verificamos que as Políticas educacionais nacionais para integração das TDIC sofrem ação direta dos organismos internacionais, na sua formulação, conforme apontado no mapa conceitual 15. Tratando sobre essa questão, Canário (2006) destaca o

papel desempenhado por esses organismos na regulação transnacional da educação, sinalizando que através do processo de cooperação técnica no sistema globalizado, esses operam sugerindo ou impondo, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções.

Sendo assim, o Estado sofre intervenções contínuas das agências multilaterais seja através de orientações, conselhos, restrições financeiras, assim como avaliações, que geram indicadores a nível internacional que são usados como subsídios para tomadas de decisão no que se refere a políticas educativas, alinhados com a lógica do mercado.

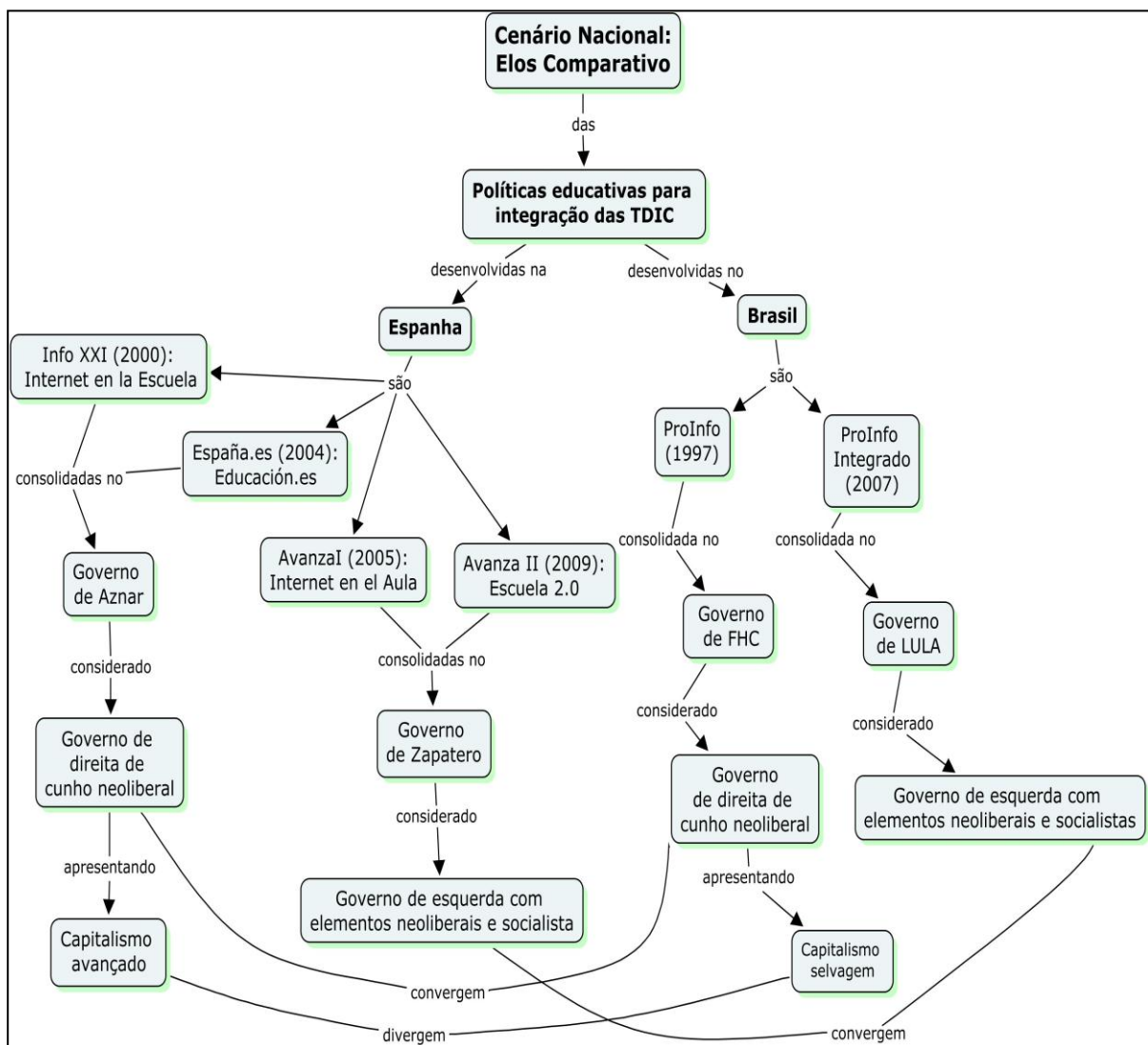
Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de mudanças no processo da formulação das políticas educativas, devendo haver mais coerência e equilíbrio no papel desempenhado pelo Estado e pelos organismos internacionais, levando também em conta nesse processo os interesses e participação da sociedade civil. Nesse sentido, Barroso (2005) assinala para a importância de um novo tipo de regulação a exemplo do modelo “governance”, explicando que não se deve confundir com a “mão invisível” do mercado, nem com o poder autoritário do Estado nacional, existindo assim, a necessidade de repensar o viver de forma coletiva no mundo.

Neste sentido, verificamos também através Antunes (2008), que apesar do Estado ter diminuído o seu poder de escolhas, continua sendo protagonista decisivo da regulação supranacional e que constitui instância de mediação cruciais no processo de definição das políticas educativas a nível nacional.

Tratando especificamente sobre as políticas educativas para integração das TDIC na escola nos cenários nacionais do Brasil e da Espanha, considerando o recorte temporal,

constatamos em primeiro momento que diferente da Espanha, que durante a década de 1990 descentralizou suas políticas educativas na área das TDIC, não havendo um plano ou projeto consensual para todo o território espanhol, conforme aponta Area et al. (2014).

No Brasil já havia durante essa década um plano consensual para as políticas educativas para integração das TDIC a nível nacional. No mapa conceitual 16, podemos verificar o processo de constituição dessas políticas no Brasil e na Espanha.



Mapa Conceitual 16: Elos comparativos dos cenários nacionais das políticas educativas para integração das TDIC no Espanha e no Brasil (Autor da investigação, 2015).

Portanto, através do mapa conceitual 16, constatamos que as políticas educativas para integração das TDIC no cenário nacional dos dois países, convergem no sentido que coincidem no seu desenvolvimento com a presença dos governos de dois presidentes em cada país. Sendo dois governos de direita, representados por FHC (1995-2002) no Brasil, no qual foi consolidado o ProInfo (1997) e Aznar (1996-2004), na Espanha, com a consolidação do Info XXI (2000), criado dentro do marco europeu eEurope (2000), apresentando para a educação o Programa Internet en la escuela, e España.es (2004), a partir do marco eEurope (2005), apresentado para a área educacional o eixo Educación.es, levando adiante as propostas do Programa Internet en la escuela do Plano de Ação do Info XXI.

Constatamos que os governos de FHC foram marcados pela efetivação da política neoliberal no Brasil, com o desenvolvimento de um capitalismo selvagem, com uma aproximação com o Banco Mundial, com o desenvolvimento de um capitalismo selvagem.

Neste sentido, Pretto, Moraes e Andrade (2006, 1996, apud Lobato, 2010:39) afirmam que o governo de FHC foi decisivo e eficaz, para políticas e privatização de estatais. Na mesma direção, segundo Córdoba e Domingo (2004) o presidente Aznar objetivava em seu plano de governo completar a liberalização do setor econômico e promover a concorrência dentro do cenário espanhol.

As políticas seguintes foram consolidadas através dos outros dois governos considerados de esquerda: Governos de Lula (2003-2010), com a consolidação do ProInfo Integrado (2007) e os Governos de Zapatero (2004-2011), com a consolidação do Avanza I, criado dentro do marco europeu i2010 (2005), apresentando para educação o programa

Internet en el Aula, assim como o Avanza II, criado também dentro do i2010, com o Programa Escuela 2.0.

Os dois governos apresentaram uma política híbrida, ou seja, com a presença de elementos neoliberais e socialistas. O Governo de Lula, trouxe um outro cenário político, ocorrendo uma ruptura no início com o Banco Mundial, focando em fundos orçamentários próprios e contemplando todas as modalidades da educação básica através do FUNDEB.

Segundo Pretto (2006), o governo de Lula implementou uma nova fase relacionada as políticas para integração das TDIC, voltada não só para aglutinação de ferramentas tecnológicas, mas com grande capacidade de formação de professores.

O governo de Zapatero, no seu segundo mandato, diante do contexto de crise econômica global que afetava a Espanha, buscou através das TDIC impulsionar a competitividade e a produtividade, favorecendo a igualdade de oportunidades, com uma economia mais dinâmica e buscando o crescimento sustentável.

5.2. Organização

Nesse sub tópico discutimos sobre o processo de organização das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na Espanha e no Brasil. Assim, através do mapa conceitual 17, apresentamos a comparação desse processo de organização, atentando para os aspectos convergentes e divergentes presentes nele.

No nível nacional é desenvolvido um Plano de Ação abrangente e neste um programa específico para a área da educação voltado para o âmbito autonômico e municipal. Portanto, o processo de integração acontece dentro de um modelo de planejamento coletivo e articulado com o cenário nacional e internacional.

Já no Brasil, diferente da Espanha, não existe uma política internacional a nível de Mercosul e nem uma política nacional que abarque todos os setores da sociedade em direção a sociedade da informação, incluindo a escola, mas sim, uma regulamentação específica para a área da integração das TDIC na escola, voltado para o âmbito distrital, estadual e municipal.

Um fator também que deve ser considerado é que diferente da Espanha, alguns dos programas desenvolvidos no Brasil, surgem em primeiro momento como projeto piloto e somente depois tem a devida regulamentação, demonstrando uma grau de informalidade e falta de respaldo legislativo durante o seu desenvolvimento, que ocorre de forma experimental.

A primeira regulamentação de acordo com o recorte temporal, denominado de ProInfo (1997) não desenvolveu um processo de articulação direta com os programas desenvolvidos durante seu período de vigência, divergindo do processo desenvolvido na Espanha.

Somente com a sua redefinição dando origem ao Proinfo Integrado (2007) foi que houve um processo de integração e articulação com os outros programas apontado na sua própria estrutura formada por áreas de atuação, buscando ampliar a sua atuação e melhoria.

Outro fator divergente é que existe uma diferença temporal na duração dos marcos de regulação entre os países, no Brasil as políticas educativas nacionais tem um caráter mais contínuo e com menos mudanças, no qual identificamos duas políticas educativas de 1997 a 2010.

Já na Espanha é notório o processo de mudança de marco, com a identificação de quatro políticas educativas no mesmo recorte temporal, inclusive em um espaço menor de tempo, considerando que a centralização a nível nacional das políticas educativas ocorreram em 2000.

Assim, no Brasil, as políticas educativas para integração das TDIC, não acontecem dentro de um período estipulado como na Espanha, mas convergem no sentido que ambos apresentam políticas que sofrem um processo de redefinição, dando continuidade as atividades da política anterior, com a ampliação da área de atuação.

Outro ponto importante nesse processo de comparação é a legislação educativa dos dois países. Na Espanha, denominada de LOE, trata especificamente sobre a integração das TDIC no ambiente escolar apontando para uma iniciação desde cedo, no qual Soto (2007:10) afirma que a LOE “representa, en lo que respecta a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, una apuesta decidida por estos nuevos medios tecnológicos”.

Por outro lado, no Brasil a legislação educativa denominada de LDBEN não apresenta de forma direta referência a integração das TDIC na escola, apontando a importância da compreensão da tecnologia de forma geral.

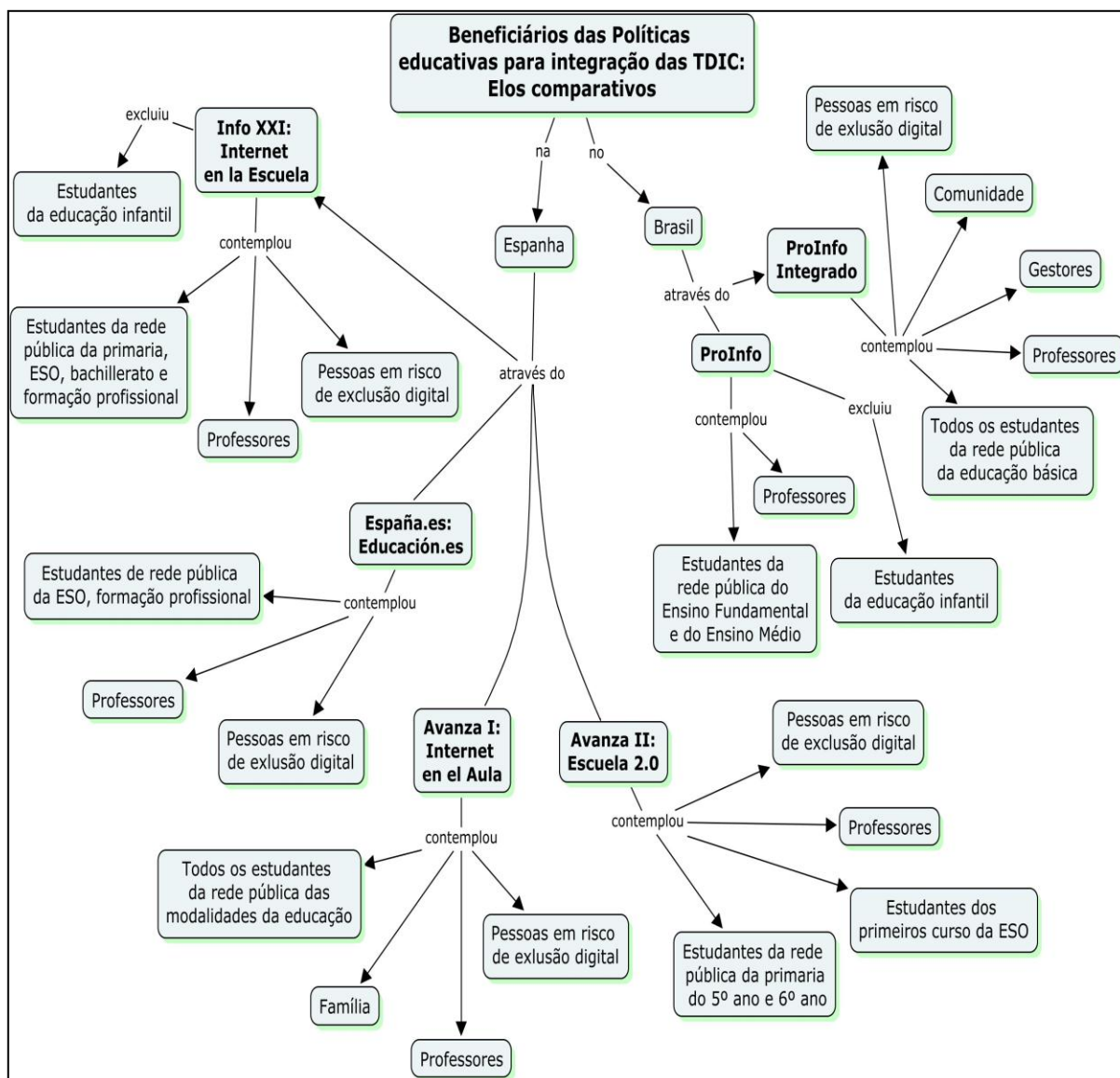
Em relação ao regime de parceria estabelecido para a implementação das políticas educativas para integração das TDIC nos dois países, verificamos a presença de uma convergência, apesar das especificidades de cada um.

Na Espanha, o regime de parceria foi realizado entre a Administração Geral do Estado e as comunidades autônomas, cidades autônomas, associações, universidades e setor privado. Destacando-se o papel do INTEF, responsável pela integração das TDIC.

No Brasil, aconteceu também em regime de parceria entre Governo Federal, estados e municípios, com destaque para a SEED, responsável por esse processo de integração, agindo através da articulação com as secretarias de educação dos estados por meio dos NTE e com os municípios por meio dos NTM. Foi desenvolvido também uma parceria com as universidades e setor privado.

5.3. Beneficiários

A próxima categoria passível de comparação diz respeito aos beneficiários das políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola, conforme podemos observar no mapa conceitual 18.



Mapa Conceitual 18: Elos Comparativos relacionados aos beneficiários das políticas educativas para integração das TDIC na Espanha e no Brasil (Autor da investigação, 2015).

Como pode ser visualizado no mapa conceitual 18, no Brasil o ProInfo, contemplou os estudantes das modalidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública de ensino e professores. Também fez parte, as escolas que participaram dos programas E-Tec Brasil, instituições públicas de apoio à formação de professores, Polos de Universidade Aberta do Brasil.

A modalidade da educação infantil não entra dentro do marco de atuação do ProInfo. O financiamento era feito pelo BIRD e através do FUNDEF, que não previa o atendimento dessa modalidade, repassando a responsabilidade para os municípios. Nesse sentido, Sabia (2009) aponta para o descaso com a educação infantil, inclusive por recomendações do Banco Mundial. Dessa forma, evidenciamos uma maior preocupação com os níveis subsequentes e principalmente na preparação para o mercado de trabalho.

Por outro lado, o ProInfo Integrado, abrange como beneficiários, os estudante de todas modalidades da educação básica a partir da criação do FUNDEB, que teve seu início também em 2007. Nesse marco, através dos programas desenvolvidos sobre sua articulação, foram apontados também como beneficiários professores e gestores (UCA e PROUCA) e a própria comunidade, com a possibilidade de se beneficiar com a rede de internet da escola.

Nesse contexto, passa a haver um maior investimento da União, representada pelo Governo de Lula para todas as modalidades da educação, assim como a ênfase na valorização do magistério, tipificando também através do ProInfo Integrado a extensão dos programas aos estudantes das escolas das redes públicas de ensino das áreas rurais.

É importante destacar que através do ambiente virtual de aprendizagem denominado de e-ProInfo são contemplados também desde 2007, como beneficiários, pessoas com deficiências e idosos, com a disponibilização de leitores de tela e acesso móvel.

Na Espanha, o Info XXI, mas especificamente o Programa Internet en la Escuela, teve como beneficiários os estudantes da rede pública da primaria, ESO, bachillerato, formação

profissional, assim como os professores. Igual que o ProInfo, este programa não contemplou em sua redação a modalidade da educação infantil.

Dentro do marco do Info XXI, foi dado ênfase a necessidade de contemplar como beneficiários, coletivos como jovens em risco de exclusão social, pessoas das zonas rurais, mulheres, pessoas com deficiência e idosos, destacando a ação e-Accesibilidad, voltado para o desenho e desenvolvimento de ferramentas que facilitassem o acesso de pessoas com deficiência, assim como idosos, facilitando assim a integração a sociedade da informação.

O España.es, através do Programa Educación.es, o qual levou adiante as estratégias do Programa Internet en la Escuela, apesar de falar sobre o atendimentos a todas as crianças e jovens espanhóis, quando trata sobre os beneficiários faz referência a secundaria, formação profissional de grau médio e superior, assim como os professores, com as ações para a sua formação. Dentro do España.es foi dado também ênfase a acessibilidade, sinalizando para a importância de contemplar os beneficiários em risco de exclusão digitais, tais como: deficientes físicos e sensoriais e pessoas que moravam em zonas longínquas.

Já o Avanza I, com o Programa Internet en el Aula, apontou como beneficiários os estudantes de todas as modalidades da educação básica, visando uma cobertura de 100% das escolas, financiadas com fundos públicos, assim como a formação dos professores prevendo também atender as família com o acesso à internet. O Programa contemplou também centros de formação continuada de professores e escolas universitárias de formação de professores.

O Avanza I desenvolveu a estratégia Avanza Inclusión e Avanza Igualdad, o primeiro voltado para garantir a inclusão de todos na sociedade da informação, com ênfase em pessoas

com deficiência, idosos e o segundo voltado para o fomento da igualdade de gênero na sociedade da informação.

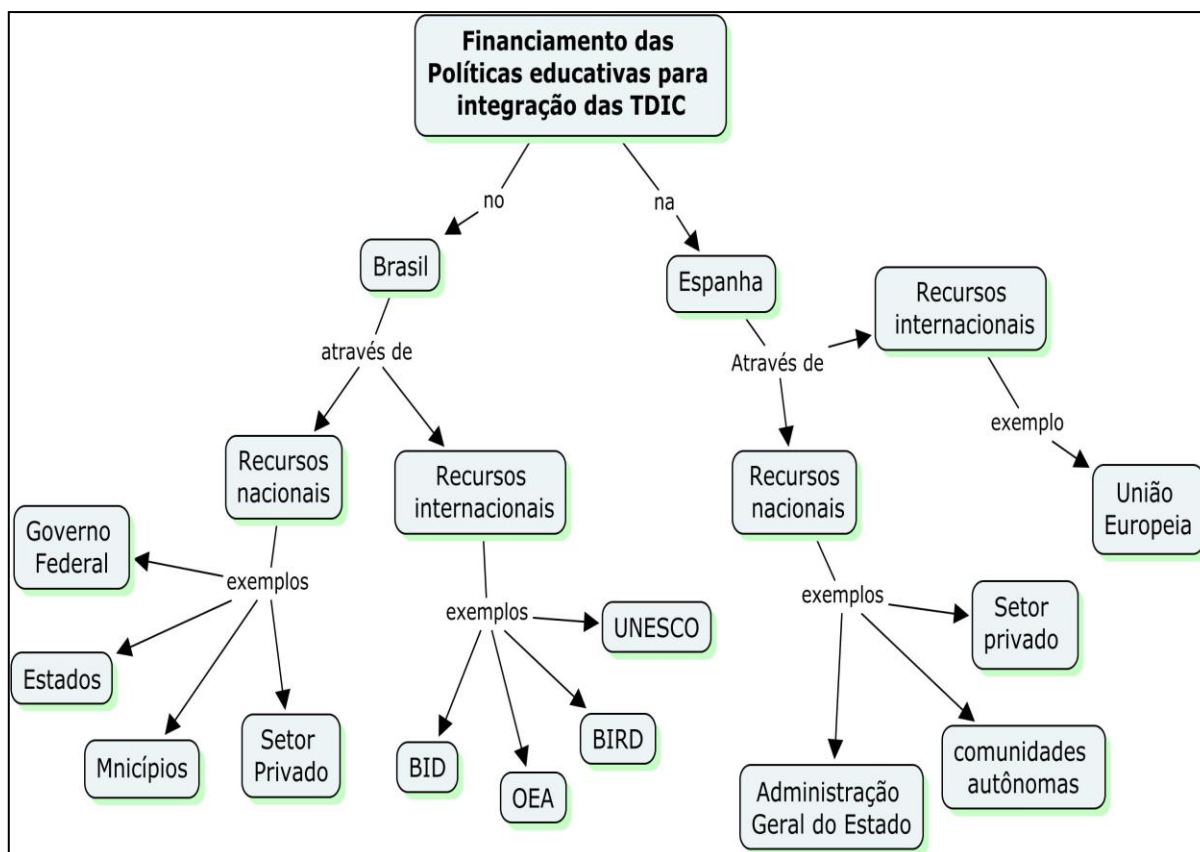
O Avanza II, através do Programa Escuela 2.0, apontou como beneficiários os estudantes e professores da Primaria, a partir do curso 2009-10 com o 5º ano da Primaria em todas as escolas financiadas com fundos públicos e posteriormente visava se estender para o 6º ano da Primaria e os primeiros cursos da ESO. Esse Plano de Ação deu ênfase também a acessibilidade de pessoas deficientes, idosos, mulheres, ou seja, todos os coletivos considerando em risco de exclusão digital.

Portanto, podemos verificar que em relação a seleção dos beneficiários em ambos países não houve desde o início a contemplação de todas as modalidades da educação, sendo a educação infantil a mais prejudicada ao longo dos programas desenvolvidos nos dois países. Por outro lado, houve um marco em cada país (ProInfo Integrado e Internet en el Aula, dentro do Avanza I) que buscou contemplar os estudantes de todas as modalidades da educação básica, avançando em direção não só das escolas urbanas, mas também, das escolas das áreas rurais, envolvendo no processo professores, alunos, família e comunidade.

Os dois países apresentam a preocupação com beneficiários em risco de exclusão digital, porém o Brasil apresenta apenas uma estratégia concreta e falta uma maior discussão sobre o processo de inclusão digital a partir das políticas educativas para integração das TDIC. Por outro lado, a Espanha, avançou nessa área, apresentando diferentes estratégias prevista nas políticas educativas voltadas para integração das TDIC na sociedade e na escola, desde o plano de ação a nível nacional, como também nas linhas de atuação dos programas para educação, incluindo inclusive questões de gênero.

5.4. Financiamento

Um outro fator importante nessa análise comparada é o processo de financiamento das políticas educativas integração das TDIC na escola no Brasil e Espanha. No mapa conceitual 19, destacamos como ocorre esse processo.



Mapa conceitual 19: Financiamento das políticas educativas integração das TDIC na escola no contexto brasileiro e espanhol (Autor da investigação, 2015).

O processo de financiamentos das políticas educativas para integração das TDIC na escola através dos programas viabilizados no Brasil, teve no governo de FHC uma maior participação das instituições internacionais, como o Banco Mundial e logo com Lula, em um primeiro momento buscou-se o distanciamento dos bancos internacionais e o uso de recursos nacionais.

Assim, de forma geral o financiamento dos programas aconteceram através de recursos do próprio governo provenientes do FUNDEF, FUNDEB, FNDE, BNDES, assim como, de instituições internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização dos Estados Americanos – OEA, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), instituição financeira pertencente ao Banco Mundial, UNESCO e através da parceria com Estados, municípios e setor privado.

Nesse sentido, podemos constatar a influências de instituições internacionais no processo de implementação de políticas educativas no Brasil, confirmando o que assinalam Vieira (2007) e Haddad (2008) sobre a influência do Banco Mundial na agenda da política nacional brasileira e na demarcação e definição das políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas.

As políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola no contexto Espanhol tiveram um processo de co-financiamento ou “esfuerzo compartido”, da Administração Geral do Estado, com a participação ativa do setor privado e colaboração das comunidades autônomas, assim como da União Europeia.

Portanto, com a leitura do mapa conceitual 19, podemos constatar que o financiamento nos dois países convergem no sentido de existir um processo de cooperação de natureza híbrida, ou seja, com participação de recursos públicos, privados e também com recursos internacionais. Por outro lado, podemos verificar também que diferente da Espanha, o Brasil utiliza mais recursos de fundos internacionais, ligados as agências multilaterais.

5.5. Objetivos

A comparação dos objetivos é uma fator determinante para entender os sentidos das políticas educativas para integração das TDIC. Segundo Cardoso e Guizzardi (2008), a relação existente entre planos e objetivos reside no fato de que os objetivos representam desejos e crenças em nível mais alto de abstração, enquanto que os planos são meios específicos de concretização de objetivos.

Com isso, entendemos que os objetivos estão ligados a concepção dos atores responsáveis pela elaboração das políticas educativas para integração das TDIC na escola, no qual a comparação nos permitiu desvelar as concepções em relação ao objetivo de estudo, com foco em conhecer pontos convergentes e divergentes.

Para análise dos objetivos dessas políticas, consideramos em Osuna (2010) que as políticas nascem com o objetivo de influenciar a sociedade e com a finalidade de atuar sobre as necessidades e problemas detectados, buscando provocar um impacto ou mesmo uma mudança na realidade, sendo necessário a instalação de um mecanismo baseado na definição e articulação de um conjunto de objetivos e a aplicação de uma série de instrumentos.

Assim, buscamos compreender através dos objetivos o sentido das políticas educativas para integração das TDIC no Brasil e na Espanha, identificando se os objetivos propostos apontam para políticas estratégica ou operativas, ou para ambas, com base na classificação proposta por Valverde et al. (2009), que afirma que quando não existe uma estratégia fundamentada para guiar o processo de integração educativa das TDIC na educação, então a

política educativa é unicamente operativa, ou seja, uma política técnico-centrica, preocupada apenas em promover a aquisição de equipamentos.

Nessa perspectiva, iniciamos pelo Brasil, com o ProInfo (1997), que buscou através do seu objetivo central a disseminação do uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal, mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas. Os objetivos específicos vão no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, com a criação de uma nova ecologia cognitiva informacional e uma educação para uma cidadania global na sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Em 2007 surgiu o ProInfo Integrado com o objetivo principal de promover o uso pedagógico das TDIC nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino nas áreas urbanas e rurais. Os objetivos específicos desse programa vão no sentido da melhoria do processo de ensino-aprendizagem com o uso das TDIC, capacitação dos agentes educacionais, inclusão digital com acesso à internet, preparação para o mercado por meios do uso das TDIC e produção de conteúdos digitais.

O ProInfo Integrado buscou a implementação de mecanismos para intensificar e ampliar o seu alcance, através da integração de todos os programas em um mesmo planejamento coletivo, considerando a interligação existente entre todos. Nessa perspectiva, com o Programa TV Escola, objetivou o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda sobre a formação do professor, temos o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, visando contribuir para a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das diferentes tecnologias. Nesse marco, foram disponibilizados computadores para cada aluno, professor e gestor de escola, provendo infraestrutura de acesso à internet nas escolas com o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), visando preparar educadores para o uso dessas tecnologias através dos Programas UCA e PROUCA.

Na Espanha, conforme já discutido, os marcos para a integração das TDIC na escola, estão dentro de um marco maior. Nesse sentido, temos o Info XXI (2000), como Plano de Ação para uma sociedade da informação para todos, com objetivos direcionados para a melhoria do acesso e uso de infraestruturas e redes de conexão, desenvolvimento e difusão de conteúdo de qualidade para todos os níveis educativos, integração das TDIC nos modelos pedagógicos da escola e a formação dos professores. Na área educacional apresentou o Programa Internet en la Escuela (IEE), visando impulsionar a utilização das TDIC no sistema educativo, conectando e equipando com hardware e software as escolas e formação adequada dos professores.

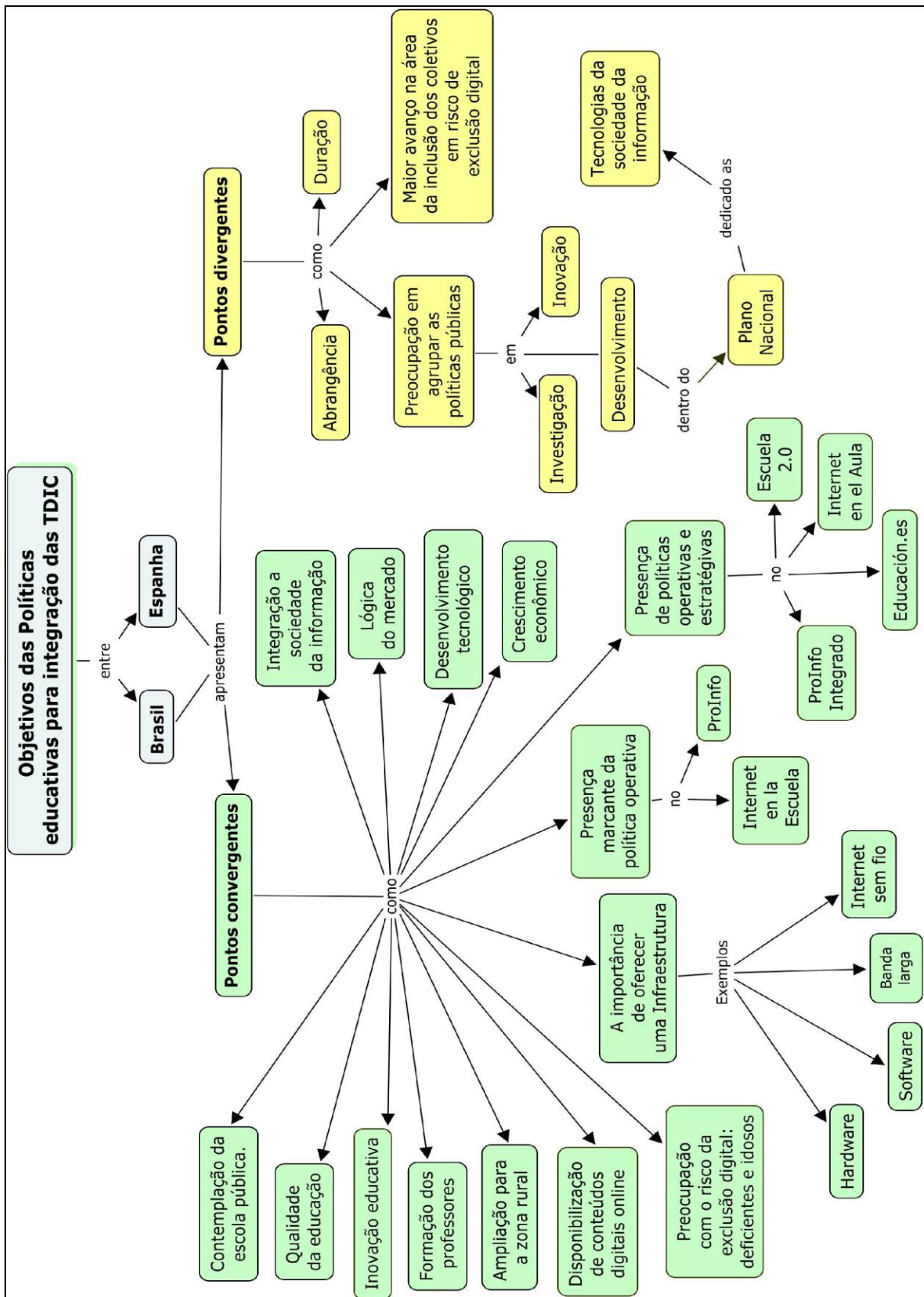
Em seguida temos o España.es (2005), que substituiu o Info XXI, também voltado para a construção de uma sociedade da informação para todos, considerando que as TDIC são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, devendo ser prioridade para o governo. O España.es apresentou para a educação o Programa Educación.es, o qual visava garantir que todas as crianças e jovens das escolas estivessem perfeitamente familiarizados com a internet e com uma formação que lhes permitisse o desenvolvimento de qualificações técnicas, necessárias para a sociedade da informação e para o mercado de trabalho, visando

também a formação dos professores e garantir infraestrutura e equipamento necessários para a integração das TDIC

Substituindo o España.es, temos o Avanza I, que buscou definir medidas concretas, agrupando as políticas públicas de investigação + desenvolvimento + inovação (I + D + I) no referente a sociedade da informação. Na área da educação desenvolveu-se o Programa Internet en el Aula, o qual visava ampliar o uso das novas tecnologias para o sistema educativo, oferecendo uma infraestrutura tecnológica com cobertura de 100% das escolas, incluindo a banda larga e equipamento multimídia, assim como a aquisição de computadores com preços populares para famílias com filhos em idade escolar, formação dos professores e também visando estender a internet para as famílias.

Por último, temos o Avanza II, com objetivo de contribuir para a mudança do modelo econômico da Espanha, diante do contexto de crise econômica global, buscando através das TDIC impulsionar a competitividade e produtividade, favorecendo a igualdade de oportunidades, com uma economia mais dinâmica e busca de um crescimento sustentável. Na área educacional apresentou o Programa Escuela 2.0, com o propósito de acelerar a incorporação das TDIC nas práticas dos professores, proporcionando recursos TDIC para os centros e notebooks especificamente para os estudantes e professores, possibilitando o acesso à internet nos domicílios, promovendo formação dos professores, atentando para aspectos técnicos, metodológicos e sociais no processo de integração das TDIC na prática docente.

No mapa conceitual 20, evidenciamos os pontos convergentes e divergentes relacionados aos objetivos das políticas educativas para integração das TDIC no contexto brasileiro e espanhol:



Mapa conceitual 20: Objetivos das Políticas educativas para integração das TDIC: Pontos convergentes e divergentes (Autor da investigação, 2015).

Como podemos visualizar no mapa conceitual 20, identificamos que os objetivos das políticas educativas nacionais para integração das TDIC no Brasil e na Espanha apresentam pontos convergentes relacionados a intencionalidade de integração de ambos países a sociedade da informação, voltados para as escolas públicas, reconhecendo a importância de oferecer uma Infraestrutura, como hardware, software, banda larga com internet sem fio para a eficácia do processo de integração das TDIC na escola, com ampliação dos programas para a zona rural e preocupação com o risco da exclusão digital, com foco em coletivos como: deficientes e idosos.

Os objetivos convergem também no entendimento da importância da formação dos professores, na construção e disponibilização de conteúdos digitais na internet para professores, alunos e também para a comunidade, assim como, na busca pela inovação educativa com vista a melhoraria da qualidade da educação e, no alinhamento com a lógica do mercado, voltados para o crescimento econômico e o desenvolvimento tecnológico, sem uma preocupação com o desenvolvimento tecnológico sustentável, ou seja, a necessidade de um mundo ecologicamente sustentável defendido por Hernández Días (2014a).

Verificamos também a presença de pontos divergentes relacionados aos objetivos na comparação entre o Brasil e a Espanha. Desse modo, constatamos que na Espanha os objetivos são mais abrangentes, envolvendo outras áreas além da educação, com maior avanço na área da inclusão dos coletivos em risco de exclusão digital, inclusive, tratando sobre a desigualdade de gênero no acesso a sociedade da informação.

Existe também como ponto divergente a duração a que estão destinados os objetivo, sendo no Brasil com uma duração mais larga comparado a Espanha, que apresenta uma maior

renovação dos mesmos. Com isso, podemos constatar que existe no cenário espanhol uma maior preocupação em adaptar esses objetivos as necessidades contemporâneas da sociedade da informação, mantendo-os ajustados as demandas que mudam constantemente.

Nesse sentido, Santaella (2012) sinaliza para esse processo de mudanças na contemporaneidade, considerando que a única certeza que devemos ter do futuro é que ele será cada vez mais diferente e que essas mudanças serão cada vez mais velozes.

A Espanha, diferente do Brasil, traz tipificado em seu marco a preocupação em adotar medidas concretas para agrupar as políticas públicas de investigação, desenvolvimento e inovação (I+D+I), dentro de um Plano Nacional dedicado as Tecnologias da sociedade da informação.

Identificamos a presença tanto de políticas operativas quanto de políticas estratégicas na redação das políticas educativas e programas para integração das TDIC no Brasil e na Espanha. Por outro lado, Valverde, Garrido e Sosa (2009), baseados em vários estudos de campos, assinalam que existe uma preponderância de políticas operativas frente as políticas estratégicas na prática no contexto Espanhol.

Tratando sobre o Brasil, Bonilla e Pretto (2000) apontam que pesquisadores tem criticado o tecnicismo federal e às pressões internacionais e nacionais, relacionado ao que Moraes (1995:23) define como “vender pacotes educativos computacionais”. Com isso, haveria uma maior valorização do aspecto mercantil frente ao pedagógico e preocupação em equipar as escolas com as ferramentas pedagógicas, constituindo-se assim uma maior presença na prática de políticas operativas.

Entretanto, cabe ressaltar que não foi o objetivo dessa investigação analisar as práticas e sim as políticas educativas em seu formato documental, por isso não aprofundamos nessa questão. Por outro lado, assinalamos a importância de futuras investigações que busquem conhecer a operacionalização dessas políticas no contexto escolar.

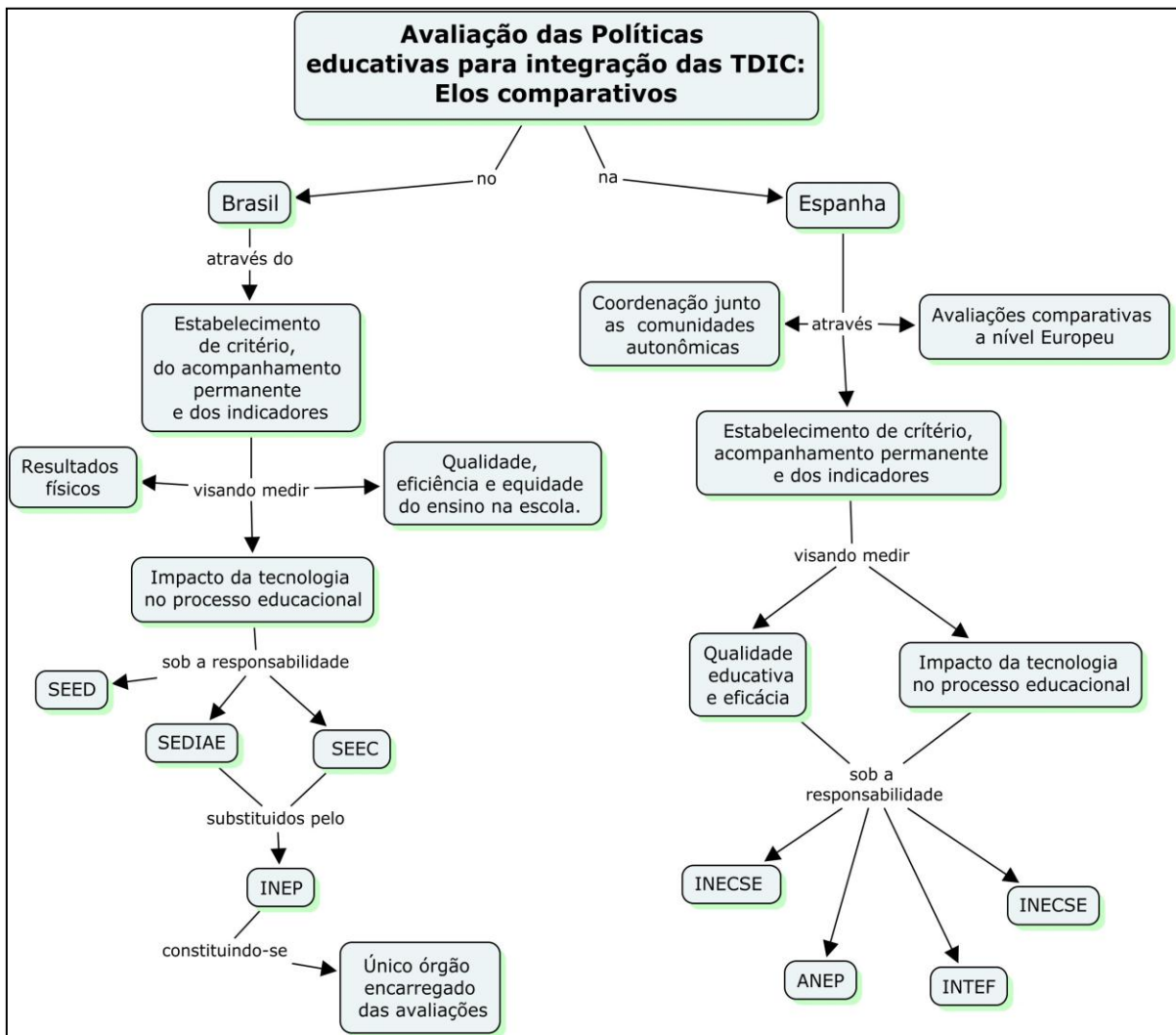
Assim, com a análise dos dados e com base no referencial teórico, verificamos que os objetivos das políticas educativas para integração das TDIC em ambos países estão alinhados de forma geral para a qualidade da educação pela lógica do mercado, direcionados para o crescimento econômico, seguindo assim as recomendações de organismos internacionais, como as agências multilaterais e os órgãos políticos da União Europeia.

Portanto, verificamos que as políticas educativas para integração das TDIC em ambos os países se distanciam da concepção de Aristóteles (1998) de uma política voltada para felicidade individual e coletiva do homem e de uma política voltada para a emancipação individual, coletiva, nacional e mundial defendida por Ianni (1996).

Assim como, há um distanciamento da ideia de uma consciência cívica terrena defendida por Morin, (2011), que trate sobre a responsabilidade e solidariedade com os filhos do planeta terra, seguindo, portanto, em direção a interesses com mais conotações neoliberais e a subordinação dos Estados aos interesses e ações pontuadas pelas agências multilaterais, conforme sinalizado por Santos (2005), como requisito para que esses países continuem a se beneficiar de seus empréstimos e investimentos internacionais.

5.6. Avaliação

A avaliação dentro das políticas educativas para integração das TDIC e das demais políticas públicas, constitui-se como peça fundamental, sendo necessário a sua aplicação de forma permanente, para assim, ser possível, caso necessário, uma intervenção no próprio desenvolvimento da política e não somente ao final. A avaliação permanente é um procedimento que “fornece informações para o aperfeiçoamento ou a mudança de rumo” (Bittencour, 2011:267). No mapa conceitual 21, evidenciamos como acontece a avaliação das políticas educativas para integração das TDIC na Espanha e no Brasil.



Mapa conceitual 21: Elos Comparativos no processo de avaliação das políticas educativas para integração das TDIC na escola no contexto brasileiro (Autor da investigação, 2015).

Como podemos visualizar no mapa conceitual 21, a avaliação das políticas educativas para integração das TDIC na escola no contexto brasileiro e espanhol, acontece através do estabelecimento de critérios, baseado em indicadores, com acompanhamento permanente através das instituições criadas para este fim.

No Brasil, a instituição responsável pela avaliação, pesquisa e levantamentos estatísticos na área educacional é o INEP, antes cabia a SEDIAE a avaliação informacional educacional e ao SEEC realizar o censo sobre a situação atual da informatização da escola pública brasileira, ambos forma incorporados na estrutura do INEP.

As avaliações visam desenvolver um processo que permita medir, além dos resultados físicos do Programa, o impacto da tecnologia no processo educacional e as melhorias na qualidade, eficiência e equidade do ensino na escola. Destacamos também que cabe a SEED a elaboração de relatórios de gestão das políticas educativas para integração das TDIC.

Na Espanha, as instituições responsáveis são o INECSE, com foco na avaliação do sistema de ensino, com funções de coordenação a nível autonômico; a ANEP voltada para a avaliação do sistema público de ciências e tecnologia e projeto I + D + I; o INESE, responsável pela avaliação do sistema educativo e o INTEF, que cuida especificamente da área das TDIC, o qual publica indicadores e dados sobre a integração das TDIC na Espanha e também a nível de Europa.

Segundo González Pérez, essas instituições buscam a elaboração de sistemas de indicadores de alto nível de generalidade e também buscam conhecer o nível de impacto das políticas educativas para integração das TDIC na escola.

Portanto, constatamos que ambos países convergem no sentido de possuírem um sistema de avaliação permanente das políticas educativas para integração das TDIC, formado por instituições criadas para este fim, com a produção de relatórios técnicos, indicadores e dados estatísticos que servem como instrumentos para medir e implementar as ações necessárias para a melhoria das políticas educativas.

Verificamos também que a Espanha possui procedimentos de avaliação a nível de Europa, sob a responsabilidade do INTEF, que possibilita coletar informações referentes ao processos de integração das TDIC em diferentes sistemas educativos, o que lhe permite comparar e conhecer diversas possibilidades que podem ser usadas para a melhoria, eficiência e eficácia do processo de integração das TDIC no contexto escolar espanhol.

No Brasil não identificamos um procedimento similar a nível de Mercosul, porém consideramos de fundamental importância o desenvolvimento de um processo de avaliação próximo ao desenvolvido pela Espanha no sentido de melhorar o processo integração das TDIC no contexto escolar brasileiro e oferecer dados relevantes a nível de Mercosul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo deste estudo, nos permitiu aprofundar e sistematizar os conhecimentos sobre as políticas educativas para integração das TDIC na escola no contexto brasileiro e espanhol através do estudo comparado, atentando para as influências das políticas transnacionais na sua formulação e implementação. A partir deste percurso investigativo foi possível delinear algumas considerações, dignas de nossa atenção e reflexão, as quais nos revelam também que podem ser conduzidas outras investigações, mediante à complexidade do objeto investigado.

As considerações apresentadas a partir do processo de investigação e análise de dados, buscam contribuir com os estudos sobre as políticas educativas voltadas para integração das TDIC no contexto escolar, sendo assim o objetivo geral da investigação foi a realização de um estudo comparado destas políticas no contexto brasileiro e espanhol, analisando possíveis convergências e divergências, partindo do seguinte problema de investigação: Apesar das diferenças educacionais entre Brasil e a Espanha, é possível identificar aspectos convergentes em relação as políticas educativas para integração das TDIC na escola?

Para responder o problema de investigação e atingir os objetivos propostos, sistematizamos no primeiro capítulo os fundamentos teóricos que subsidiaram a investigação, apresentando os principais conceitos da tese, partindo dos novos cenários mundiais que envolvem o processo da globalização e suas implicações na formulação das políticas educativas, através dos organismos internacionais e também refletimos sobre o papel das TDIC na expansão da globalização.

Partimos do pressuposto que para entender a lógica das políticas educativas para integração das TDIC no âmbito nacional torna-se necessário ampliar a perspectiva, compreendendo o cenário transnacional e global em que elas são desenvolvidas e os fatores implicados nesse processo. Assim, pudemos constatar que esse cenário não representa um sistema global organizado e linear, mas sim mudanças contraditórias e desiguais e com consequências em todos os setores da sociedade, seja na própria política educativa, como na economia e na cultura.

Observamos que mesmo na perspectiva de um mundo globalizado e cada vez mais próximo através das TDIC, os países estão classificados em categorias que ditam o tipo de relação a ser estabelecida nesse cenário. Assim, uns países se beneficiam e ditam as regras (centrais), outro arcam com o custo (periféricos) e na zona intermediária, onde se localiza o Brasil e a Espanha (semiperiféricos) se encontram aqueles que podem captar as vantagens da globalização, mas também, culminar na despromoção de sua economia e imagem, pois, apresentam fragilidades no comparativos com os países centrais.

Portanto, para entender as políticas educativas para integração das TDIC no âmbito nacional é necessário deslocar-nos da perspectiva local e atentar para o global, assim como sair do âmbito da educação e perpassar pelo âmbito da política, seus conceitos, do social, cultura, refletindo sobre a sociedade da informação e a revolução tecnológica, no qual observamos que existe uma convergência para a lógica da racionalidade econômica mundial.

Nesse percurso, verificamos que a globalização tem gerado processos de transnacionalização da educação através de reformas nos sistemas educativos no Brasil e principalmente na Espanha, os quais têm apontado para a criação de modelos educativos

largamente estandardizados, que disseminam a ideologia mundial dominante da globalização, através de orientações, categorias organizacionais e curriculares em sobreposição das características internas dos Estados, com uma agenda globalmente estruturada para a educação apresentada pelas agências multilaterais e pelos organismos políticos internacionais. Com isso, podemos perceber que se busca a manutenção e reprodução do sistema econômico neoliberal e a posição hegemônica defendida por ele, a qual representa os reais interesses dos países mais centrais.

Portanto, julgamos importante a análise e o debate aberto e sistemático sobre esse processo a nível nacional na busca de articulações que viabilizem aos Estados captar as vantagens abertas pela globalização para o processo de melhoria contínua de seus respectivos sistemas educativos, atentando para as dinâmicas e especificidades da globalização e conscientes dos interesses hegemônicos que a presidem.

Percebemos que as políticas educativas específicas para integração das TDIC no contexto escolar sofrem também ação desses organismos na sua formulação, tanto no Brasil como na Espanha, sendo que esta como parte da União Europeia, tem um poder maior de negociação frente as agências multilaterais comparado ao Brasil, que faz parte de um bloco em processo de consolidação econômica e democrática e assim com menor poder político comparado a União Europeia.

Nesse cenário, observamos que as políticas transnacionais para integração das TDIC construídas pela União Europeia, possuem um marco bem delineado e abrangente que trata também de forma específica a questão da integração das TDIC na escola, operando como diretrizes gerais para o desenvolvimento das políticas educativas a nível nacional, com o

objetivo geral de criar uma sociedade de informação para todos, ao mesmo tempo que fortalece a identidade integracionista regional do bloco.

O Mercosul apesar de apresentar também um marco para criar uma sociedade da informação para todos, não especifica ações diretas para integração das TDIC na escola, com um foco direcionado mais para a economia digital. Assim, podemos afirmar que o Mercosul necessita, a exemplo da União Europeia, considerando suas próprias especificidades e contextos, desenvolver um marco legislativo transnacional que permita uma aproximação e tipificação das políticas educativas para integração das TDIC, possibilitando assim a articulação, coordenação, planejamento e avaliação a nível de bloco dessas políticas. Essa ação contribuirá também para o fortalecimento dos laços entre os países que fazem parte do bloco, promovendo a integração regional e avance na consolidação do bloco no cenário internacional.

O segundo capítulo nos permitiu delinear o percurso metodológico da investigação, através da reflexão e busca de um referencial metodológico que se alinhasse as especificidades da investigação para assim conseguirmos alcançar os objetivos propostos. Nesse percurso, a abordagem qualitativa, com estudo comparado de natureza documental nos permitiu atingir os objetivos e avançar no aprofundamento das questões relacionadas a investigação, por meio da perspectiva sócio histórica, interpretando, indagando e construindo os fatos relacionados ao objeto de estudo.

Assim, aproveitando do potencial das TDIC, utilizamos também como estratégia metodológica mapas conceituais, os quais nos apoiaram e foram fundamentais para a investigação, desde a elaboração e organização dos conceitos, organização das informações

coletadas na pesquisa documental e na análises dos dados. A internet foi também um elemento imprescindível nessa investigação, pois a maioria das fontes estão disponíveis online.

Destacamos que durante todo o percurso da investigação, passamos por momento de indagações, inquietações e incertezas, mas como o apoio da metodologia, conseguimos avançar e ampliar nosso conhecimento sobre o objeto de estudo, possibilitando o desenvolvimento da tese.

No terceiro capítulo realizamos um breve recorrido sobre o contexto e especificidades do Brasil e da Espanha. Nesse trajeto, constatamos aspectos convergentes e divergentes envolvendo os dois países no processo de transições para a democracia, após enfrentarem um período devastador com a ditadura militar. Houve a construção de diferentes modelos de democracia, assim como, diferentes modelos de administração, os quais foram decisivos no avanço econômico e social da Espanha, junto ao fato de ter entrado na União Europeia. Já no Brasil, o modelo de administração adotado na prática gerou mais desigualdades sociais e manteve a elite no poder.

Constatamos também que ambos países estão conectados pelas políticas educativas transnacionais de órgãos internacionais voltadas para a educação e tecnologia no cenário Ibero-americano, tais como: OEI e a SEGIB, os quais unem o Brasil e Espanha dentro de um mesmo marco regulatório, aproximando suas ações nas áreas estabelecidas pelos órgãos.

Ainda nesse capítulo, refletimos sobre a geografia de acesso à rede mundial de internet, voltando o olhar para a geografia de usuários. Nesse sentido, detectamos que existem avanços

na inclusão digital em ambos países, porém, a exclusão digital ainda é um fato concreto, com um grande número de pessoas sem acesso à rede mundial de internet, sendo mais agravante no Brasil comparado a Espanha. Portanto, consideramos de fundamental importância, as políticas educativas para integração das TDIC desde a escola, como ação concreta para o enfrentamento das desigualdades de acesso à internet e, por conseguinte, para a inclusão digital.

No quarto capítulo discorremos sobre as políticas educativas para integração das TDIC na escola, no cenário brasileiro e espanhol com base no recorte temporal, buscando a construção do percurso sócio histórico dessas políticas educativas e dos seus respectivos programas. Assim, a partir do quinto capítulo passamos a apresentar a análise comparada dos dados, realizada com base nos indicadores definidos na metodologia e com base nos fundamentos teóricos.

A análise dos dados evidenciou, com base no problema proposto e na tese defendida nesta investigação, que apesar das diferenças educacionais entre Brasil e a Espanha existem pontos convergentes entre suas políticas educativas para integração das TDIC na escola.

Entretanto, identificamos também pontos divergentes. Um deles foi identificado no início da investigação, relacionado ao processo de administração da Espanha que durante os anos 1990 descentralizou suas políticas educativas, inclusive as direcionadas para integração das TDIC, não havendo um plano ou projeto consensual para todo o território espanhol. Já o Brasil, por sua vez, apresentava durante essa década um plano consensual para as políticas educativas para integração das TDIC a nível nacional. Com isso, foi necessário uma

aproximação no recorte temporal para que pudéssemos realizar o estudo comparado das políticas educativas nacionais para integração das TDIC.

No referente a presença do objeto de estudo na legislação educativa de ambos países, verificamos que diferente da Espanha que tem tipificado de forma direta na LOE, o Brasil não apresenta tal tipificação na LDBEN. Com isso, na nossa leitura existe a necessidade de uma atualização da LDBEN, no qual assinalamos a importância de discussões em torno a temática no cenário brasileiro, considerando as novas demandas da sociedade da informação, em um mundo globalizado e o fato que já existem inúmeras resoluções e leis que alteram a própria LDBEN.

Essas resoluções e leis buscam contemplar os aspectos que não estão inseridos na redação da LDBEN, devido as mudanças ocorridas desde a sua aprovação. Salientamos também que estão em processo de aprovação outras leis, a exemplo daquela que citamos na introdução referente a revalidação de diplomas estrangeiros que caso seja aprovada trará mais uma alteração na redação da LDBEN.

As políticas educativas nacionais para integração das TDIC investigadas, coincidiram no seu desenvolvimento com a presença dos governos de dois presidentes em cada país, dois de direita e dois de esquerda. Os primeiros com uma política mais de cunho neoliberal e os segundos com uma política híbrida, ou seja, com a presença de elementos neoliberais e socialistas. Verificamos que todos os governos trouxeram avanços econômicos para os países, porém os últimos avançaram mais na formulação e implantação de políticas educativas nacionais para integração das TDIC na escola de educação básica.

Na Espanha, as regulamentações de acordo com o recorte temporal, foram o Info XXI, com o Programa Internet en la Escuela; España.es, com o Programa Educación.es; Avanza I, com o Programa Internet en el Aula e o Avanza II, através do Programa Escuela 2.0. Como podemos constatar os programas para área das TDIC estão dentro de uma política nacional que abrange todo os setores da sociedade.

No Brasil, a primeira regulamentação de acordo com o recorte temporal foi ProInfo (1997), o qual não apresentou uma articulação direta com os programas desenvolvidos durante seu período de vigência. Somente com a sua redefinição dando origem ao ProInfo Integrado (2007) foi que houve um processo de integração e articulação com os outros programas apontado na sua própria estrutura, formada por áreas de atuação, buscando assim melhorar e ampliar a suas ações.

Nessa perspectiva, constatamos que na Espanha, diferente do Brasil, as políticas educativas para integração das TDIC na escola de educação básica, estão organizadas dentro de um marco internacional (União Europeia) e com base numa política nacional que abrange outros setores da sociedade além da educação, em direção a sociedade da informação e nesse contexto é desenvolvido o programa específico para a integração das TDIC. Esse processo acontece dentro de um planejamento coletivo e articulado, demonstrando assim um grau maior de avance nessa área comparado ao Brasil.

Neste sentido, afirmamos que o Brasil pode aprender do modelo de integração da TDIC desenvolvido pelo Espanha no sentido de desenvolver uma política nacional de integração das TDIC que abranja os diferentes setores da sociedade, viabilizando um processo de integração coerente, articulado e desde um planejamento coletivo para a plena integração na

sociedade da informação, com as devidas adaptações a partir de suas próprias especificidades e contexto.

Em relação ao financiamento das políticas educativas para integração das TDIC, constatamos que estes convergem no sentido de existir um processo de cooperação de natureza híbrida, ou seja, com participação de recursos públicos, privados e também com recursos internacionais, entretanto, identificamos que o Brasil utiliza mais recursos de fundos internacionais, ligados as agências multilaterais. Portanto, jugamos importante o desenvolvimento e fortalecimento de fundos para fins de financiamento a nível de Mercosul, como acontece na União Europeia.

Através das análise comparada dos objetivos emergimos na essência dessas políticas, passando a compreender seus sentidos e direcionamentos e identificando pontos convergentes, de natureza macro, a saber: integração a sociedade da informação, desenvolvimento tecnológico e crescimento econômico alinhado a lógica do mercado. E também pontos mais específicos, tais como: preocupação em oferecer uma infraestrutura adequada, na ampliação para zona rural, entendimento da importância da formação dos professores, a construção e disponibilização de conteúdos digitais online, qualidade da educação.

Por outro lado, detectamos também divergências relacionadas a estruturação dos objetivos, sendo na Espanha mais abrangentes, com mais avanços na área da inclusão dos coletivos em risco de exclusão digital comparado ao Brasil. Assim como, na duração a que estão destinados, sendo no Brasil com uma duração mais larga. Isso nos indica que na Espanha existe uma maior renovação dos objetivos e, por conseguinte, pode conotar uma

maior preocupação no sentido de adaptar esses objetivos as necessidades voláteis da sociedade da informação.

Verificamos também que a Espanha, diferente do Brasil, traz uma preocupação em adotar medidas concretas para agrupar as políticas públicas I+D+I, dentro de um Plano Nacional dedicado as tecnologias da sociedade da informação. Compreendemos que esse agrupamento e articulação torna-se fundamental para o processo de integração das TDIC na escola, portanto, jugamos importante no cenário brasileiro considerarmos esse agrupamento desde a redação do marco na área, levando a prática as ações decorrentes desse processo de articulação, no qual a universidade possui um papel determinante.

Ainda em relação aos objetivos, verificamos que considerando as redações e as ações previstas nas políticas educativas para integração das TDIC no Brasil e na Espanha, existe a presença de políticas estratégicas e operativas, ou seja, uma preocupação não somente com equipar as escolas, mas também, com a formação e motivação para o uso pedagógico das tecnologias, com o incentivo a práticas que permitam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir das integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, devemos considerar também o interesse do mercado em tornar a escola seu principal cliente, por isso, torna-se imperativo o desenvolvimento de políticas operativas aliadas a políticas estratégicas, para que tenhamos um processo de integração das TDIC na escola coerente, crítico e pedagogicamente adequado, não aderindo ao modismo social através da pressão do mercado ou mesmo caindo em um tecnicismo pedagógico.

É importante compreender que o uso das TDIC em si, não trará um processo de inovação, mas sim, o uso pedagógico que se pode fazer dessas ferramentas aliado a concepções pedagógicas progressistas, avaliando o seu valor pedagógico para cada contexto escolar, na busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a avaliação, constatamos que ambos países convergem no sentido de possuírem um sistema de avaliação permanente das políticas educativas para integração das TDIC na escola, com a produção de relatórios técnicos, indicadores e dados estatísticos que servem como instrumentos para medir e implementar as ações necessárias para a melhoria das políticas educativas.

Por outro lado, identificamos que na Espanha existe um processo de avaliação a nível de União Europeia, que lhe possibilita coletar dados referentes ao processo de integração das TDIC em diferentes sistemas educativos da Europa e usá-los para comparar e conhecer outras possibilidades que podem ser usadas para a melhoria do processo de integração das TDIC na escola.

Neste sentido, compreendemos que o Brasil pode aprender desse modelo, buscando desenvolver uma avaliação similar no contexto brasileiro a nível de Mercosul, para poder conhecer, comparar e identificar outras possibilidades e também disponibilizar dados importantes para o bloco, que sirvam de subsídios para o conhecimento mútuo dos seus sistemas educativos e para o desenvolvimento de estudos comparados, criando assim uma maior aproximação entre os membros do bloco na área educacional.

Por fim, acreditamos que cumprimos nosso objetivo, evidenciando e analisando convergências e divergências entre as políticas educativas para a integração das TDIC na escola no cenário brasileiro e espanhol, em uma atividade de conhecer o outro, aprendendo através de suas experiências, ratificando experiências positivas, esclarecendo e apontando possíveis pontos a serem considerados para o processo de melhoria e aperfeiçoamento das políticas educativas para integração das TDIC na escola de educação básica.

Assim, em linhas gerais, constatamos que as políticas educativas para integração das TDIC na escola em ambos países, buscam a qualidade da educação, alinhadas pela lógica do mercado, com elementos constitutivos das recomendações dos organismos internacionais, direcionados para o desenvolvimento tecnológico e crescimento econômico.

Compreendemos, portanto, que devemos avançar para a defesa da construção de políticas educativas para integração das TDIC na escola, que favoreçam o desenvolvimento de fundamentos para a construção de uma sociedade mais solidária, com vista a coesão social, ao desenvolvimento tecnológico sustentável, por meio de um novo tipo de regulação que busque a participação efetiva, o equilíbrio e a harmonização entre os interesses do Estado, do mercado e da sociedade civil, diferentemente do modelo hegemônico estabelecido. Isso implica em inclusão social e digital, defendendo o direito de todos de usufruírem das possibilidades oferecidas pelas TDIC e também das possibilidades abertas pela globalização.

Devemos caminhar em direção a um modelo de sociedade da informação de fato para todos, regida por políticas educativas que nos conduzam além da construção e desenvolvimento de uma sociedade tecnológica, além dos interesses neoliberais, mas sim, no

sentido da política aristotélica que aponta para a felicidade do homem, com a fomentação de políticas educativas voltadas para a construção de uma sociedade mais democrática, por meio de um processo que viabilize a emancipação individual e coletiva, nacional e também mundial, repensando assim a nossa forma de viver coletivamente no planeta terra.

Sendo assim, compreendemos que esse trabalho não termina aqui, devendo suscitar novas interrogações e conseqüentemente novas investigações e continuará também no nosso labor como cidadão da Terra e na nossa práxis pedagógica como professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS CITADAS

Almeida, M. E. B. (2008). *Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história*. Revista Educação, Formação & Tecnologias, vol. 1 (1). http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/historia/11.pdf.

Aristóteles. (1998). *Política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. Martins Fonte. São Paulo

Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Editora Almedina. Coimbra.

Area, A., Cano, C., Pérez, M. E., Pons, J. P., Labra, J., Chacón, J., Mesa, A. L., Alonso, A., Berrocoso, J. Gorospe, J. M., (2014). *Las políticas educativas TIC en España del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen*. RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 13 (2): <http://relatec.unex.es/article/view/1473/0>.

Badie, Bertrand, y Guy Hermet. (1993). *Política comparada*. FCE. México.

Baer, M. (1996). *Os mercados financeiros latino-americanos a partir da reinserção internacional e das experiências de estabilização nos anos 90*. BNDES, mimeo. Rio de Janeiro.

Balbé, F. F.; Machado, T. A. (2008). *O Mercosul como Experiência de Integração Econômica: avaliações e perspectivas*. II Encontro de Economia Catarinense. Chapecó, Santa Catarina..

Barroso, J. (2005). *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Revista Educação & Sociedade. Campinas.

Baumann, R. (2001). *Mercosul: origens, logros, desencontros e perspectivas*. In: *América Latina. Crescimento no comercio mundial e exclusão social*. Editora Da casa. Porto Alegre.

- Belloni, M. L. (2005). *O que é mídia-educação*. 2. ed. Autores associados. Campinas
- Benavent, J.A. (1966). *Los métodos de la educación comparada*. Revista de Educación, 311-315.
- Bielschowsky, Carlos Eduardo. (2009). *Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o Programa ProInfo Integrado*. Revista e-curriculum, São Paulo. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Bittencourt, J. M. V. (2011). *Uma análise comparada das políticas de alimentação escolar na Bolívia, no Brasil e no Chile* (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33672/000789407.pdf?sequence=1>
- Bobbio, N. (1986). *O futuro da Democracia*. 3ª Ed. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Boneti, L. W. (2007). *Políticas Públicas por dentro*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Bonilla, H. S., Pretto, N. L. (2000). *Políticas Brasileiras de Educação e Informática*. Universidade Federal da Bahia: http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm#_ftn7.
- Burbules, N. Torres, C. A. (2004). *Globalização e Educação: uma introdução*. In: Burbules, N. Torres, C. A. *Globalização e educação*. Artes Médicas, p.11-26. Porto Alegre.
- Calado, S. S., Ferreira, S.C. R. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.
- Canário. R. (2006). *A escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 1, p. 27-36. <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- Canclini, N. G. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro:
- Canclini, N. G. (2007). *A globalização imaginada*. Editora Iluminaras Ltda. São Paulo.

Carcanholo, M. D. (2000). *Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do Governo FHC*. In: MALAGUTI, Manoel L. Carcanholo, R. A., Carcanholo, Marcelo D. (org). *Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo*. 2ª ed. Cortez, 15-35. São Paulo.

Cardoso, E. C. S. Guizzardi, R. S. S. (2008). *Alinhando Análise de Objetivos e Modelagem de Processos: uma Experiência em um Ambiente de Saúde*. Universidade Federal do Espírito Santo: <http://www.inf.ufes.br/~rguizzardi/publications/cardoso-guizz-WBPM08.pdf>.

Carroll, J. (2005). *Completing Design in Use: Closing the appropriation cycle*. Oasis Seminars. Melbourne: <http://www.dis.unimelb.edu.au/research/groups/oasis/AppropnWPaper.pdf>.

Castells, M. (2000). *Globalización, sociedad y política en la era de la Información*. Bitacora. 4-I. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4008342.pdf.

Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. La factoría. N° 14-15. http://www.cabuenes.org/03/documentos/cursos/globalizacion/bloque2/glob_blq2_08.pdf.

Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Jorge Zahar. Rio de Janeiro.

Castells, M. (2007). *Sociedade em rede: a era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Paz e Terra. São Paulo.

Castells, M. (2009). *Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones*. Cuadernos de Comunicación e Innovación. http://www.cea.es/upload/innovacion/recursos/inno_1631_creatividad.pdf

Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2010). *A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso*. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Artmed. 66- 96. Porto Alegre.

Conde, M. J. R., García, A. B. S. (2002). *Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el espacio europeo de educación superior*. Revista de Enseñanza e investigación educativa. Ediciones Universidad de Salamanca. Vol. 14. P. 31-50. Salamanca.

Córdoba, J. A., Domingo, P. S. (2004). *España en la Sociedad de la Información*. E-lis repository: eprints.rclis.org/8396/1/sociedadinformacion.pdf

Cuervo, M. R. V., Menéndez, A. J. L. (2006). *La estrategia española para el desarrollo de la sociedad de la información*. Boletín económico de ice nº 2881 del 19 al 25 de junio de 2006.

Dizard, W. (2000). *A nova mídia: a comunicação de massa na era eletrônica*. Jorge Zahar. Rio de Janeiro.

MORIN, Edgar. (2011). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. Ed. Cortez: UNESCO. São Paulo

Freire, Paulo (2000a). *A Educação na Cidade*. 4.ed. Cortez. São Paulo.

Freire, Paulo (2000b). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP. São Paulo.

González Pérez, A. (2011). *Evaluación del impacto de las políticas educativas TIC en las prácticas de los centros escolares*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Sevilla. España: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1718/K_Tesis-555_.pdf

Guareschi, N., Comunello, L. N., Nardini, M., Hoenisch, J. C. (2004). *Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência*. In: STREY, Marlene N; Azambuja, M. P. R., Jaeger, F. P. *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. EDIPUCRS, Porto alegre.

Gregório, M. G. (2009). *Os estudos de Educação Comparada Internacional no Banco de Teses e Dissertações da Capes no Período de 1987 a 2006*. Dissertação de Mestrado.

Universidade federal de São Carlos. São Paulo: http://www.br/htdocs/bdtd.ufscar./tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2838.

Gressler, L. A. (2004). *A introdução à pesquisa: relatórios e projetos*. Loyola. 2ª ed. São Paulo.

Haddad, S. (2008). *Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas Políticas Públicas educacionais*. Cortez. São Paulo

Hall, Stuart. (2006). *Identidade cultural na pós – modernidade*. DP&A. Rio de Janeiro.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Post-Modernity*. Oxford: Oxford University Press.

Hernández Díaz, J. M. (2014a). *Educación Ambiental y vida sostenible en la Historia*. In: *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Hernández Díaz, J. M. (coord.); Hernández Huerta, J. L. (ed.). (2014). FahrenHouse. Salamanca.

Hernández Díaz, J. M. (2014b). *Los espacios de la universidad española. Una lectura histórica*. CIAN-Revista de Historia de las Universidades. 17/1. 81-100. <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/1971/940>.

Ianni, O. (1997). *Teorias da Globalização*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.

Ianni, O. (2004). *Capitalismo, violência e terrorismo*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.

Krawczyk, N. R., VIEIRA, V. L. (2003). *Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina*. In: Wczyk, N. R., Wanderley, L. E. (org). *América Latina: Estudos e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo. Cortez editoras/Puc-Sp.113-135.

Kozma, R. B. (2005). *National Policies that connect ICT-based Education Reform to Economic and Social Development*. Human Technology, 1 (2), 117-156.

Lévy, P. (1996). *O que é virtual?* Ed.34. São Paulo.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Ed. 34..Rio de Janeiro.

Lévy, P. (1998.) *A inteligência coletiva. A inteligência coletiva Por uma antropologia do ciberespaço*. Loyola. São Paulo.

Lévy, Pierre. (2000). *Cibercultura*. 2.ed. São Paulo.

Lima, D. C. B. P. (2014). *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. CNE/UNESCO – 914BRZ1142.3.

Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., Catani, A. M. (2008). *O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Nova Universidade*. Avaliação (Campinas) vol.13 no.1 Sorocaba. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_arttext.

Lobato, T. C. F. (2010). *ProInfo Integrado à Formação dos Professores da Rede Pública de Ensino do Amapá: Construindo uma Identidade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade católica de São Paulo. São Paulo.

Lourenço Filho, M. B. (2004). *Educação Comparada*, 3ª Edição. Inep/MEC. Brasília-DF.

López, J. (2001). *La política de la sociedad de la información en España*. Jornadas de documentación Administrativa y Sociedad de la Información. 24, 11-33. Zaragoza.

Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. [http:// Dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm](http://Dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm).

Marqués, P. (2006). *Las TIC como instrumentos de apoyo a las actividades de los docentes universitarios y de sus alumnos en el marco de la implantación de los créditos ect*s. *Las claves del éxito*. <http://www.peremarques.net/ectstic2.htm>.

Mark, M., Greene, J., Shaw, I (2006) *Introduction. The evaluation of policies, programs and practices*. (In) Shaw, I., Greene, J., Mark, M (eds) *The Sage Handbook of Evaluation*. Sage.. London.

Massey, Doreen. (1994). *Space, Place, and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Maués, Olgaíses Cabral. (2006). *A Reforma da Educação Superior e o Trabalho Docente*. VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Medeiros, L. C. L., Soares, W. (2010). *Formação de Suporte Técnico – ProInfo. Escola Superior de Redes*. RNP. Rio de Janeiro.

Miller, D. *Enciclopedia del pensamiento político*. (1989). Alianza Editorial. Madrid.

Moraes, R. A. (1995). *Educação, Informática e Sociedade: o processo de informatização do ensino público no Brasil*. In: VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. 15-26. Florianópolis.

Moraes, R. A. (2006). *Política Educacional de Informática na Educação brasileira e as Influências do Banco Mundial do Formar ao ProInfo; 1987-2005*. Trabalho apresentado no VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil. Unicamp. São Paulo.

Moran, J. M. (1995). *Novas tecnologias e o reencantamento do mundo*. Revista Tecnologia Educacional. vol. 23, n.126, p. 24-26. Rio de Janeiro.

Moreira, M.A. e Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Plátano Edições Técnicas. Lisboa.

Morin, E. (2004). *Por uma globalização plural*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/17380>.

Muller, P., Surel, Y. (2002). *A Análise das Políticas Públicas*. Educat. Pelotas.

Nussbaum, M. (1990). *Perceptive equilibrium: Literary theory and ethical theory*. En *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. 261-285. Oxford University Press. Nueva York.

Nussbaum, M. (2010a). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. Princeton.

Nussbaum, M. (2001b). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica en la educación liberal*. Andrés Bello. Barcelona.

Nunes, C. A. A., Campos, Flávio A., Portela, Sebastião I. (2003). *Produção de módulos de física no projeto red internacional virtual de educación*. A Escola do Futuro da USP e Oort Tecnologia: <http://rived.mec.gov.br/artigos/fisica.pdf>.

Osuna, J. L., e. a. (2010). *Los niveles de evaluación y seguimiento de la formación: calidad vs. Política*. Revista fuentes, 10, 101-122.

Pereira, M. A., Faraco, J. C. G., Luzón, A., Torres, M. (2012). *Mudança Social e Configurações de Retórica: Educação e Inclusão-Exclusão Social na Reforma Educacional na Espanha Contemporânea*. In *Educación Comparada Perspectiva Internacional*. Vol. 1. UNESCO.

Pimentel, F. S. C. (2015). *A aprendizagem das crianças na cultura digital*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

Preto, N. L. (2006). *Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo*. Liinc Em Revista, UFRJ, v. 2, n. 1: revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/download/201/116.

Queiroz, T. L. A. (2012). *O uso de mídias por professores egressos do programa de formação continuada mídias na educação*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf.

Robinson, W. (1995), *Globalization: Nine Theses on our Epoch, Race and Class*, 38(2), 13-31.

Rojó Villada, P. A. (2003). *Europa y la sociedad de la información: análisis del impacto del "Informe Bangemann" sobre la política, la economía y la sociedad europea de la década de los noventa*. Revista Latina de Comunicación Social, número 53. La Laguna. Tenerife. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200353rojo.htm>.

Rosnay, Joel. (1997). *O homem simbiótico*. Vozes. Petrópolis.

Sabia, C. P. P. (2009). *As conquistas na legislação do direito das crianças pequenas à educação e os desafios para sua efetivação*. Colloquium Humanarum. v. 6, n. 1, p. 25-33. Presidente Prudente: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/399/572>.

Sánchez Vázquez, A. (1977). *Filosofia da práxis*. 2. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Sancho, J.M. (1994). *La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia*. In: Sancho, J. M. (coord.): Para una tecnología educativa. Horsori. Barcelona.

Saldanha, J. M. L., Cunha, J. C., Gomes, J. F. (2004). *Educar para integração: a formação de uma identidade e de uma cidadania comuns como condição de possibilidade para a consolidação da ordem comunitária nos blocos regionais*. Revista de Integração Latino-Americana. Ano 1, n.º 2. Santa Maria.

Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. <http://edutec.rediris.es/documentos/1997/ambientes.html>.

Santaella, L. (2004). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. Paulus. São Paulo.

Santaella, L. (2012). *A tecnocultura atual e suas tendências futuras*. Signo y Pensamiento. Eje Temático. 30 – 43. V. XXX. Revista Javeriana. Bogotá.

Santos, B. S. (2005). *Os processos da globalização*. In: Santos, B. S. (Org.). A Globalização e as Ciências sociais. 3. ed. Cortez. 25-102. São Paulo.

Saviani, D. (2001). *História Comparada da Educação: algumas aproximações*. VII Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. ASPHE. Pelotas.

Segura Escobar, M., López Pujato, C. C., Medina Bravo, C. J. (2007). *Las TIC en la educación: panorama internacional y situación española*. XXII Semana Monográfica de la Educación. Las Tecnologías de la información y comunicación en la educación: retos y posibilidades. Documento básico. Fundación Santillana.

Silva, J. M. (2000). *Políticas públicas e cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perduram*. In: Silva, J.M. (Org.). Os educadores e o cotidiano escolar. Papirus. Campinas.

Sobral, M. N., Ramos, N. (2012). *Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior*. Revista Tempos e Espaços em Educação. 107-115. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão.

Sobral, M. N. (2013). *Estudos comparativos em educação: análise de discurso em Foucault*. In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 15. 171-184. Feira de Santana. <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>.

Soto, J. (2007). *Políticas educativas y nuevos contextos de intervención en relación a las TIC. Panorama actual en el ámbito europeo y español*. Revista de Investigación en Educación. 4. 4-21.

Souza, Celina. (2006). *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias. ano 8, nº 1, p. 20-45. Porto Alegre. <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

Teixeira, V. L. (2009). *A formação continuada de professores na rede municipal de educação de niterói: desafios para a construção de uma política pública*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/vania%20laneuville.pdf.

Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A., Prada, S. (2009). *Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC*. Comunicar, nº 33, v. XVII. Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478. 115-124.

Teodoro, A. (2002). *As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade*. EccoS Ver. Cient., UNINOVE. V4, nº1, 61-71. São Paulo.

Thomas, J.R.; Nelson, J.K. (2002). *Métodos de pesquisa em educação física*. Artmed, 3.ed. São Paulo.

Toschi, M. S. (1999). *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. (Tese de doutoramento, não publicada). Unimep. Piracicaba: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000640.pdf>.

Valle, J. M. (2004). *La Política Educativa de la Unión Europea: Fundamentos, Evolución Histórica y Propuesta de un Modelo para su Análisis Crítico*. Revista Española de Educación Comparada. Nº 10.

Valverde, J., Garrido, M. C., Sosa, M. J. (2009). *Políticas educativas para integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado*. Revista de Educación, 352, 99-124: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_05.pdf.

Vieira, S. L. (2007). *Política Educacional no Brasil*. Liber Livro Editora. Brasília.

Wolff, F. (1999.). *Aristóteles e a política*. Discurso Editorial. São Paulo.

FONTE DOCUMENTAIS

América Latina. *Regional Programming Document*, 2007-2013. European Commission. http://eeas.europa.eu/la/rsp/07_13_en.pdf.

Delors, J. (1996.): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XX.

Brasil. *Planejamento Estratégico do Ministério da Educação para o período 1995 a 1998*: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVEscola19962002.pdf>.

Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Distrito Federal. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

Brasil. Lei do ProInfo. *Portaria* nº 522, de 9 de abril de 1997. Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). Brasília, Distrito Federal. https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED.

Brasil. (1997). *Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)*. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, Distrito Federal: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf.

Brasil. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fev. de 2002. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, Distrito Federal. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Brasil. Ministério de Educação (2002). *TV Escola: Relatórios 1996-2002*. Brasília. Distrito Federal: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVEscola19962002.pdf>.

Brasil. Tribunal de Contas da União. (2003). Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. 6ª Secretaria de Controle Externo. Relatório de Avaliação de Impacto da Auditoria de Natureza Operacional no Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. TC n.º 012.374/2000-3. <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92845F5B267F>.

Brasil. Ministério da Educação. (2005). *Projeto Básico. Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação*. Brasília, Distrito Federal.

Brasil. Ministério da Educação (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília.

Brasil. Lei do ProInfo. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. *Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo*. Brasília, Distrito Federal.
https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006300&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI.

Brasil. Decreto n 6.096, 24 abr. (2007). *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI*. Brasília, Distrito Federal.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

Brasil. Ministério da Educação. FNDE. *Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Resolução Nº 64, DE 13 DE Dezembro DE 2007. Brasília, Distrito Federal.
https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000064&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=cd/fnde/mec.

Brasil. Projeto de lei original Nº 4.344. (2008). *Altera a denominação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA para “Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAMA”*. Brasília, Distrito Federal.
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1D471F152A77ec5cad9de197816b62a2.proposicoesWeb1?codteor=912735&filename=Avulso+-PL+4344/2008.

Brasil. Lei 12.189, de 12 de jan. (2010a). *Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA*. 2010a. Brasília, Distrito Federal.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm.

Brasil. Lei 12.289, de 20 de jul. (2010b). *Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB*. 2010b. Brasília, Distrito Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm.

Brasil. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. *Programa Um Computador por Aluno – PROUCA*. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12249-11-junho-2010-606678-normaatualizada-pl.pdf>.

Brasil. (2010) *Informativo: Informações sobre o Programa Banda Larga nas Escolas, listagem de previsão de instalação do 2º trimestre de 2010*. Coordenação Programa Banda Larga nas Escolas. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância.

Brasil. lei nº 12.796, de 4 de abr. (2013). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Brasília, Distrito Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

Espanha. Ministério de Indústria, Energia e Turismo - MINETUR (2001). Comisión Interministerial de la Sociedad de la Información y las Nuevas Tecnologías. Info XXI. *La sociedad de la información para todos*. Iniciativa del gobierno para el desarrollo de la sociedad de la información. DOC.CISI/99/4FIN. <http://www.internautas.org/documentos/infoxxi.pdf>.

Espanha. Comisión Soto. (2003). *Aprovechar la oportunidad de la sociedad de la información en España*. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Madrid.

Espanha. Ministerio de Ciencia y tecnología - MCT. (2004). *España.es - Programa de Actuaciones para el Desarrollo (2004-2005)*. http://campus.usal.es/~derinfo/derinfo/Espana.es/espana_es.pdf.

Espanha. Informe. (2008). *Plan avanza: telecomunicaciones y sector audiovisual*. Políticas de fomento de la sociedad de la información. Ministerio de industria, turismo y comercio.

Espanha. Boletín Oficial del Estado (2009). *Plan Avanza II*. <http://www.boe.es/boe/dias/2009/02/18/pdfs/BOE-A-2009-2786.pdf>.

Espanha. Ministerio de industria, turismo y comercio – MITC (2009). *Plan Avanza II*. <http://www.agendadigital.gob.es/agenda-digital/planesanteriores/descargasPal%20Avanza/2>.

.%20Balance%20actuaciones%20(2008)/balance-actuacionsSetsi.pdf.

Espanha. Ministerio de Educación – MEC (2009). *Escuela 2.0*.
<http://www.ite.educacion.es/escuela-20>.

Mercosul. (2008). *Comércio eletrônico: estudos e diagnóstico no Mercosul*.
http://www.ludovinoles.com.br/website/wp-content/uploads/2014/02/MD-Publica_Comercio-Eletronico-RelatorioFinal.pdf.

Mercosul. (2013). *Mercosul Digital - apoiando a Sociedade da Informação no Mercosul*.
Unidade de Gestão do Mercosul Digital. Rio de Janeiro.

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).
Proyecto Metas Educativas 2021: la educación que quieren para la generación del
Bicentenario, aprovado em 2010. <http://www.oei.es/metas2021/index.php>.

Secretaria Geral Ibero-americana (SEGIB). Programa Ibero-Americano de Ciência e
Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED). Criado e 1995.
<http://segib.org/upload/P%20cyted4-por.pdf>.

União Europeia. Declaração de Bolonha (1999). *Joint Declaration of the European Ministers
of Education*, Convened in Bologna on the 19th of June 1999. http://www.europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html.

União Europeia. Comunicação de la Comisión Europea. *Una sociedad de la información
para todos - Informe de avance para el Consejo Europeo extraordinario sobre empleo,
reforma económica y cohesión social - Hacia una Europa basada en la innovación y el
conocimiento Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000* /* COM/2000/0130 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0130:FIN:EN:PDF>.

União Europeia. Comunicação da Comissão Europeia (1999). Referente a uma iniciativa da
Comissão para o Conselho Europeu extraordinário de Lisboa de 23 e 24 de Março de 2000:
eEurope 2000 - Uma sociedade da informação para todos [COM(1999) 687 final - Não

publicada no Jornal Oficial]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:l24221>.

União Europeia. *Estratégias de Lisboa*. (2000). http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm.

União Europeia. *Estratégias de Lisboa*. (2005). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11806>.

União Europeia. Comunicação da Comunicação da Comissão Europeia (2011) - *eEurope 2002: Impacto e prioridades, Comunicação ao Conselho Europeu da Primavera, em Estocolmo*, de 23 a 24 de Março de 2001 [COM (2011) 140 final - Não publicado no Jornal Oficial]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:l24226a>.

União Europeia. Comunicação da Comissão (2002) – *Plano de acção eEurope 2005: Uma sociedade da informação para todos* [COM(2002) 263 final – Não publicada no Jornal Oficial]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:l24226>.

União Europeia. Comunicação da Comissão Europeia (2005) -“*i2010 – Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego*” [COM(2005) 229 final – Não publicada no Jornal Oficial]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:c11328>.

União Europeia. Comunicação da Comissão Europeia – *Relatório sobre a competitividade da Europa em matéria digital: principais resultados da estratégia “i2010” entre 2005 e 2009* [COM(2009) 390 final – Não publicada no Jornal Oficial]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:c11328>.

União Europeia. Comunicação da Comissão Europeia (2010) - *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo* [COM(2010) 2020 final – Não publicado no Jornal Oficial]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:52010DC2020>.

União Europeia. (2008). *Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia* (Tratado de Lisboa). Jornal Oficial da União Europeia.C-115. 49º ano.