



**QUANDO O ASSUNTO SÃO POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM
ESTUDO EPISTEMOLÓGICO SOBRE OS TRABALHOS
PUBLICADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED E NA
RBPAAE (2000-2013)**

**CUANDO EL ASUNTO SON POLÍTICAS EDUCACIONALES Y
TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN
ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO ACERCA DE LOS TRABAJOS
PUBLICADOS EN LAS REUNIONES ANUALES DE ANPED Y
EN RBPAAE (2000-2013)**

**WHEN THE SUBJECTS ARE EDUCATIONAL POLICIES AND
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY: AN
EPISTEMOLOGICAL STUDY ABOUT THE WORKS PUBLISHED
IN MEETINGS OF THE ANPED AND JOURNAL OF THE RBPAAE
(2000-2013)**

Fernando Cesar Sossai

Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

E-mail: fernandosossai@gmail.com

Viviane Grimm

Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

E-mail: vivi.grimm@gmail.com

Carla Cristiane Loureiro

Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

E-mail: carlacrisloureiro@gmail.com

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política
Educativa

Resumo: Neste trabalho analisamos os estudos que cruzam questões relacionadas a políticas educacionais e tecnologias da informação e comunicação em educação, a partir da experimentação do Enfoque Epistemológico de Políticas Educacionais (EEPE). Utilizamos como material empírico as pesquisas publicadas nos Grupos de Trabalho 05 (Estado e Política Educativa) e 16 (Educação e Comunicação) da ANPED e na Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBPAAE), divulgadas entre os anos de 2000 e 2013. Assim, inicialmente, apresentamos as premissas teóricas do estudo e uma breve reflexão a respeito da constituição do campo de estudos em políticas educacionais no Brasil e o de educação, comunicação e tecnologia. Na sequência, explicitamos os elementos metodológicos e de análise com os quais dialogamos ao refletir sobre o material empírico, bem como,



promovemos uma reflexão a respeito das concepções de tecnologia, do debate sobre política educacional, das temáticas recorrentes e dos aspectos epistemológicos observados nos artigos pesquisados. Ao final, concluimos o texto com algumas ponderações sobre o EEPE (suas possibilidades e limites à reflexão epistemológica) e sistematizamos os elementos que se destacaram nas publicações analisadas, em especial os pontos que aproximam os estudos em PE e em ECT naqueles espaços de publicação acadêmica. Entre os principais resultados da pesquisa, destacamos a dificuldade/economia de teoria que estão na base de elaborações intelectuais que reivindicam para si o epíteto de estudo em política educacional.

Palavras-chave: Política educacional. Educação, comunicação e tecnologia. Enfoque Epistemológico de Políticas Educacionais.

Resumen: En este trabajo analizamos los estudios que cruzan cuestiones relacionadas a las políticas educacionales y tecnologías de la información y comunicación en educación, a partir de la aplicación del Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE). Utilizamos como material empírico las investigaciones publicadas en los Grupos de Trabajo 05 (Estado y Política Educativa) y 16 (Educación y Comunicación) de la ANPED y en la Revista Brasileña de Políticas y Administración de la Educación (RBP AE), divulgadas entre los años de 2000 y 2013. Así, inicialmente, presentamos las premisas teóricas del estudio y una breve reflexión sobre la constitución del campo de estudios en políticas educacionales en Brasil y de la educación, comunicación y tecnología. Luego, explicitamos los elementos metodológicos y de análisis con los cuales dialogamos al reflexionar sobre el material empírico, así como, promovemos una reflexión respecto de las concepciones de tecnología, del debate sobre política educacional, de las temáticas recurrentes y de los aspectos epistemológicos observados en los artículos investigados. Al final, concluimos en el texto con algunas ponderaciones sobre el EEPE (sus posibilidades y límites para la reflexión epistemológica) y sistematizamos los elementos que se destacaron en las publicaciones analizadas, en especial los puntos que aproximan los estudios en PE y en ECT en aquellos espacios de publicación académica. Entre los principales resultados de la investigación, destacamos la dificultad/economía de teoría que está en la base de elaboraciones intelectuales que reivindican para sí el epíteto de estudio en política educacional.

Palabras-clave: Política educacional. Educación, comunicación y tecnología. Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa.

Abstract: In this article we analyse the studies which traverse the issues on educational policy and informational and educational technology in education from experiments in Approach of Educational Policy Epistemologies (EEPE). As empirical material we used researches published in the Work Group 05 (State and Educational Policy), and 16 (Education and Communication) from ANPED and from the Brazilian Journal of Policy and Administration of Education (RBP AE) disclosed from 2000 to 2013. As a result, initially we presented the theoretical premises of the study and a brief thought over the constitution of the field of educational policy in Brazil and education, communication and technology. Following, we explained the methodological and analytical elements with whom we dialog while we reflect on the empirical material, as well as we promote a reflection on the conception of technology from the debate of educational policy, recurrent thematic and epistemological aspects observed in the surveyed articles. Finally we concluded the text with some weighting about the EEPE (its possibilities and limits to the epistemological thought) and systematized the highlighted elements in the referred publications, in special, the elements which



approach educational policy and education, communication and technology in those vehicles of academic publications. Among the main results of this research, we highlight difficulties and scarce theory which is the base of intellectual production that reclaim for themselves the epithet of educational policy studies.

Keywords: Educational Policy. Education, communication and technology. Approach of Educational Policy Epistemologies.

Primeiras palavras: algumas premissas do estudo

É inegável que associações nacionais voltadas à difusão do saber científico são cobiçados espaços de poder pelos quais determinados grupos de pesquisadores ambicionam demarcar as fronteiras do campo no qual atuam. Isto significa dizer que ainda hoje continuamos a dar impulso à certeza de que qualquer campo somente pode ser pensado no âmbito de seus acordos e desacordos teórico-metodológicos.

Com estas palavras nos aproximamos do conceito de campo definido por Pierre Bourdieu (1983, p. 155) como “[...] um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto”. Ou seja, o que tal “jogo” coloca em evidência são as “regras” a serem seguidas (ou ao menos conhecidas se se quer transgredi-las) pelos que almejam acessar/compartilhar o “espaço” e o “objeto em disputa” pelos cientistas-jogadores: os lugares e os modos pelos quais a ciência se faz conhecimento socialmente acreditado, “legítimo”.

Em que pese o caráter imaginário das fronteiras que demarcam a geografia de interesses de qualquer área de conhecimento, são as formas pelas quais se estruturam “relações” dos agentes entre si, dos agentes com suas instituições de saber (ou com as que lhes são alheias) e dos agentes com o conhecimento historicamente acumulado no, pelo e fora do campo, que ocorre sua dinâmica de funcionamento. (BOURDIEU, 1983).

Em vista disso, nossa proposta de trabalho consiste em elaborar um escrito cruzando os estudos advindos do campo acadêmico de política educacional (PE) com os provenientes dos estudos em educação, comunicação e tecnologia (ECT) que se tornaram públicos entre os anos de 2000 e 2013 por intermédio da Reunião Anual da ANPED (GT 05 e GT 16) e da



Revista Brasileira de Políticas Educacionais (RBPAE), uma publicação quadrimestral vinculada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Assim como Cesar Tello, acreditamos que qualquer estudo em PE, de partida, deve “considerar que de algún modo las regulaciones internas del campo de la política educativa se estructuran en base a su relación con otros campos de estudio [...]”. Nesse sentido, a aproximação que realizamos com as reflexões de Bourdieu procuram colocar em destaque o fato de que os estudos em PE, assim como os que tratam da interface com ECT, constituem-se a partir de interações com outros campos acadêmicos que lhes fornecem a “posibilidad de nuevas construcciones conceptuales.” (TELLO, 2013a, p. 2900).

Na esteira desta acepção, procuramos evidenciar a estrutura de relações pelas quais operam (e são operados) os campos mencionados, tanto por parte dos agentes-intelectuais quanto pelas instituições a que estão vinculados. Ou seja, as diferentes tentativas de modelar os motivos, as disputas, as lutas ao redor do que se concebe como capital intelectual dos campos (conhecimento especializado, específico e especificado).

De partida, nossa visagem é a de que os escritos que selecionamos para análise são importantes evidências sobre a mecânica epistemológica que vem sendo construída naqueles espaços de ciência (ANPED e RBPAE). Com base em Michel Foucault (2010), os tomamos como “discursos” que, ao serem acumulados, dão forma a uma espécie de “arquivo” epistemológico no qual se pode garimpar aspectos teórico-metodológicos de sua “épistême”: avançar para além do que está ao rés do chão e escavar o “solo” que dá sustentação ao jogo enunciativo que os pesquisadores acionam para fazer valer seus juízos científicos sobre PE e ECT.

Em sintonia com esta perspectiva, em nosso escrito, mais do que perscrutar os sentidos aparentes de termos como “políticas educacionais”, “tecnologia” e/ou “educação”, interessa-nos romper a “carapaça” do que foi edificado como “discurso manifesto” em favor da identificação de uma “presença depressiva do que ele não diz”, ou seja, a força epistemológica que “anima do interior tudo o que se diz” sobre tais termos. Desse modo,



acompanhamos Foucault em relação ao fato de que os “discursos não são sobre objetos”, tampouco eles “identificam objetos”; os “discursos” “constituem” os objetos sobre o qual comunicam e “na prática de fazê-los, escondem sua própria invenção.” (FOUCAULT, 2010).

Aos que possam ver com estranhamento a relação que estabelecemos entre o pensamento de Pierre Bourdieu e o de Michel Foucault, cumpre-nos afirmar que é justamente neste cruzamento que situamos nossa topografia de análise. Embasados nas reflexões do sociólogo britânico Stephen J. Ball (2009), sublinhamos que nem Foucault nem Bourdieu “oferecem uma teoria totalizante que nos diz como o mundo funciona”; ao menos não da forma como Marx, Weber ou Durkheim imaginaram como se dá a forja de uma teoria social.

Entretanto, não sejamos inocentes: “não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas” (BALL, 2009, p. 314). Antes de tudo, defendemos, aqui, um uso “autoconsciente” e “reflexivo” de teorias como possibilidade de construir uma melhor compreensão sobre o que nos propomos investigar. Logo, concordamos com Ball (2009, p. 313) que para “desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria”.

Dessa maneira, assumimos os riscos de uma abordagem sintonizada ao “pluralismo”¹, na tentativa de tramar zonas de contato para encurtar distâncias entre diferentes teorias e metodologias que evocamos para analisar, experimentar e dar sentido ao mundo. Nada mais apropriado para um artigo interessado em refletir sobre as complexidades epistemológicas que

¹ Cabe aqui ter o cuidado de não confundir “pluralismo” com “ecletismo”, ou seja, a liberdade de tomar ideias de vários autores de matizes teóricas diferentes e por vezes conflitantes, articulando-os de acordo com os interesses do pesquisador, sem observar nenhum rigor na compatibilidade de ideias ou paradigmas. O Pluralismo epistemológico é considerado por Coutinho (1991) uma dimensão básica e complexa, por envolver inúmeras implicações na construção do conhecimento. Para ele, “[...] o pluralismo, no terreno da ciência natural ou social [...], é sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para os nossos erros e limites, e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência. [...] vamos debater para chegar à descoberta de verdades tipicamente científicas, ou seja, com a certeza de que, para cada questão, só há uma resposta globalmente verdadeira.” (COUTINHO, 1991, p. 14).



transpassam os estudos em educação, comunicação e tecnologia e o campo de políticas educacionais.

Enfim, muitas outras deambulações poderiam ser aqui produzidas... De maneira pontual, o artigo foi organizado em quatro seções. Num primeiro momento, na expectativa de melhor conhecer os campos com os quais estamos trabalhando, elaboramos uma breve contextualização histórica sobre a constituição dos campos de estudos de PE e em ECT no Brasil. Em seguida, explicitamos os elementos metodológicos com os quais dialogamos ao refletir sobre o material empírico coletado durante a pesquisa, utilizando como base analítica o Enfoque Epistemológico de Políticas Educacionais (EEPE). A partir daí, tentamos alinhar as dimensões teóricas e metodológicas que foram mobilizadas no percurso analítico do artigo. Por fim, encerramos o escrito com a retomada de algumas das questões utilizadas em sua abertura, em especial com a discussão sobre o nosso próprio fazer intelectual, sobre as possibilidades de conexão dos numerosos pontos que fizeram parte do escopo da análise, sobre a pertinência das escolhas teóricas e metodológicas (e epistemológicas) que levamos a cabo em nossa escritura.

O percurso histórico dos campos de estudos em PE e ECT

Embora tenha se tornado lugar comum afirmar que, no Brasil, o campo de estudos sobre Política Educacional ainda é relativamente recente, nos últimos dez anos temos assistido ao significativo aumento no número de publicações que se dedicam à exploração do assunto. Em parte, não há dúvidas de que este crescimento é tributário, entre outros, de um movimento intelectual de dupla ordem: 1) o aumento no número de traduções de escritos provenientes de autores afiliados a tradição anglo-saxônica de pensamento educacional (sobretudo provenientes da Inglaterra e dos Estados Unidos); 2) o acesso a cursos de pós-graduação, especialmente em nível de Doutorado Pleno no Exterior ou Doutorado-Sanduiche, que passaram a contar com maior oferta de bolsas direcionadas especificamente a pesquisadores da área das ciências humanas, sobretudo os provenientes do campo educacional.



Em que pese o fato de alguns pesquisadores brasileiros (MAINARDES; GANDIN, 2013; STREMEL, 2012) defenderem que a origem dos estudos sobre PE, no país, remonta ao contexto do Estado Novo (1937-1945), quando da fundação, em 1937, do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao então Ministério da Educação e Saúde Pública, e que seu embrião teria sido os estudos sobre gestão educacional que tomaram maior impulso nos anos 1980, (consolidando, inclusive, a constituição do atual Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), é inegável que estamos diante de um fenômeno teórico-metodológico diferente quando o assunto é a produção de conhecimento sobre política educacional.

Ainda sobre isso, não restam dúvidas de que a expansão do número de pesquisas/publicações que reivindicam o epíteto “estudos sobre políticas educacionais” também se relaciona com a consolidação de espaços acadêmicos criados com a intenção de moderar a produção de saberes e a própria configuração do campo de estudos em PE no Brasil. Objetivamente, aludimos ao fato de instituições como a ANPED e a ANPAE, por meio do modus operandi de seus respectivos grupo de trabalho e veículos de publicação, ao longo dos últimos vinte anos, estarem se dedicando à função de agenciar os sentidos que circulam pelo que se convencionou chamar de “estudos sobre/em políticas educacionais”.

Tais sentidos entram numa luta científico-política por legitimidade, a qual tem sido condicionada pela estrutura que se organiza no interior de cada campo de saber, assim como é também influenciada por fatores externos ao campo. Nesse jogo, o resultado de forças desiguais que nele estão presentes é que irá permitir, ou não, o avanço significativo da produção do conhecimento do qual o campo se ocupa. (BOURDIEU, 1983).

Apesar dos esforços dos pesquisadores da área, estudos atuais apontam alguns obstáculos na consolidação do campo de PE no Brasil, como: a escassa acumulação de conhecimento, predominância de estudos setoriais sem a verticalização desejada para firmar a área, ligação da produção aos



órgãos governamentais e o reduzido número de redes de produções entre pesquisadores. (SILVA, SCAFF E JACOMINI, 2010).

De outro modo, a promoção de estudos sobre a relação entre políticas nacionais de educação, tecnologias e ensino público tem início no Brasil nos idos dos anos 1970. Tratava-se de discutir o binômio “informática e educação” e como os órgãos de governo da educação poderiam melhor oferecer “treinamento” para que os docentes fizessem uso de máquinas eletronicamente complexas quando de seu trabalho pedagógico. Todavia, é importante mencionar que foi somente na década seguinte que tais tecnologias de informação e comunicação passaram a ser inseridas nas escolas públicas brasileiras, por intermédio do Projeto EDUCOM e das políticas nacionais de educação que se seguiram a ele.

Com o advento da internet, as tecnologias assumiram um novo léxico em educação. Tratava-se de levar a cabo uma denominação mais contemporânea, qual seja: tecnologias de informação e comunicação (TIC). Sua popularização, em termos de acesso, no Brasil, se dá a partir do ano de 1995, quando da implementação de estratégias de massificação da internet comercial no país. Passados mais de uma década, ainda há pesquisadores que continuam a denominar tais tecnologias pela alcunha de “novas tecnologias”², mesmo que venha sendo paulatinamente substituída pela adoção do termo tecnologias digitais.

Em que pesem os esforços de numerosos pesquisadores, em se tratando do estudo em PE e em ECT, é inegável que temos assistido ao alimentar do campo por um conjunto de indefinições teórico-metodológicas, inclusive para nomear seu objeto de estudo. Entre outras questões, as dificuldades e obstáculos no plano epistemológico, pelas características dos aludidos campos, parecem tão somente informar que suas redes de reflexões interconectadas, moderadas e difundidas em/para/além de si estabelece quase que tão somente um regime de consagração de nomes: um regime de assinatura no qual a constituição das agendas epistemológicas, dos conjuntos

² Um debate pormenorizado desta expressão se encontra em Sossai (2011).



de problematizações, das afinidades conceituais se dá pela articulação ao sobrenome de um intelectual suficientemente distante e cujo sobrenome é poderoso o suficiente para garantir a legitimidade da investigação/publicação.

A respeito do que foi dito, é evidente que nosso objetivo não é o de deshistoricizar a formação dos campos de estudos em PE nem o de ECT. É, antes, lembrar certas dificuldades de ciência que estão em suas bases e contribuir para a desestabilização de suas zonas de conforto.

Em se tratando dos estudos em ECT, a partir dos anos 1980, pesquisadores de todo o país, vinculados a diferentes áreas do conhecimento, organizaram grupos e linhas de pesquisas para discutir as características, potencialidades e limites das tecnologias digitais. Também buscaram estabelecer as implicações e relações sociais, políticas e econômicas em jogo quando tratamos da relação entre educação e comunicação, bem como a dinâmica cultural que emerge dessas relações.

A partir de 1990, com a criação do Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, da ANPEd, originalmente voltado ao debate sobre como a educação era impactada pela expansão do acesso a aparelhos comunicacionais de toda ordem, ganhou relevo outra questão importante: os processos formativos necessários para que alunos, professores e gestores utilizassem e compreendessem o lugar das tecnologias digitais no contexto escolar. Essa dinâmica parece ter contribuído substancialmente para a consolidação do GT, conforme demonstrado por Pretto (2007) ao discorrer sobre a história da constituição do mesmo.

Já na atualidade, o campo de estudos em ECT tem construído o entendimento das tecnologias digitais como espelhos do movimento de transformação da sociedade brasileira. Assim, trazendo as tecnologias digitais para cada vez mais perto da educação, particularmente com o incremento de políticas públicas que tem destinado grande quantidade de recursos para essa área, na perspectiva de que as escolas sejam "conectadas" ao mundo contemporâneo.



Sobre a articulação entre teoria e metodologia: pensando o EEPE

Para a realização da análise proposta utilizamos como instrumento operativo o que o sociólogo Cesar Tello (2013a; 2013b; 2012) tem denominado Enfoque Epistemológico de Políticas Educacionais, articulado às reflexões sobre política educacional constituídas no âmbito da Rede Latinoamericana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa (ReLePe). A finalidade deste enfoque é propor um esquema de análise sobre o campo da investigação em PE, o qual se constitui a partir do estudo de três componentes: a “*perspectiva epistemológica*”, a “*posição epistemológica*” e o “*enfoque epistemológico*”. Trata-se de uma abordagem com viés analítico e sua intenção consiste na reflexão epistemológica, com o objetivo tanto de análise de pesquisas sobre políticas educacionais, como também, de um instrumento de vigilância epistemológica (BACHELARD, 1996; BOURDIEU, 2004) para os investigadores da área em questão.

O EEPE parte do pressuposto da não neutralidade da ciência e da posição do pesquisador diante do seu objeto de pesquisa, tal qual apresentado por Habermas, Boaventura de Sousa Santos, Bourdieu, entre outros autores do âmbito das ciências sociais (TELLO; MAINARDES, 2012). Diante disso, considera a importância dos pesquisadores em PE se situarem epistemologicamente, apresentando seu posicionamento epistemológico (*perspectiva epistemológica*), sua concepção de sociedade (*posição epistemológica*) e, ancorada nestes pressupostos, a metodologia (*enfoque epistemológico*) que utilizará para o processo de desenvolvimento da pesquisa. De certa forma, trata-se de uma perspectiva que busca situar o “terreno”, definir as fronteiras, apontar os fundamentos que norteiam a pesquisa e a posição do pesquisador, entendido como um “indivíduo epistêmico” (BOURDIEU, 2004), cujas tomadas de posição correspondem a posições objetivas do espaço de produção simbólica, desta forma, possibilitando aos leitores uma melhor esclarecimento do processo de investigação e dos resultados da pesquisa, que são relativos as estratégias acionadas pelo pesquisador.



Os três componentes que integram o EEPE podem ser assim resumidos:

a) *Perspectiva epistemológica*: se constitui como “la cosmovisión que el investigador asume para guiar la investigación”, ou seja, a “Teoría General” por ele mobilizada para embasar seu estudo em um quadro teórico de referência (por exemplo o marxismo, o neomarxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, o existencialismo, o humanismo, o positivismo etc.);

b) *Posição epistemológica*: diz respeito a “visión del mundo que asume el investigador” (TELLO, 2012, p. 6). Pode ser comparada a uma “teoria substantiva”, que guarda uma relação direta com o contexto empírico dos dados da investigação, vinculada ao campo de estudos, as correntes teóricas do campo (crítico, humanista, economicista, funcionalista, neoliberal, relativista etc). Trata-se não apenas dos “[...] modos de leer la realidad, sino los modos de construirla, en términos de reflexividad epistemológica” (TELLO, 2013b, p. 763).

c) *Enfoque epistemológico*: se refere as opções metodológicas que o pesquisador realiza, sendo que os dados que servirão de base para a análise no âmbito deste componente resultam do cruzamento entre a perspectiva e a posição epistemológica adotada pelo pesquisador ao longo de seu estudo. Assim, a metodologia “se convierte en una epistemología en la medida que está enhebrada a los otros componentes.” (TELLO, 2012, p. 57-58).

Neste sentido, a intenção do estudo foi de um ponto de vista metodológico, se aproximar do mencionado esquema de análise (EEPE) e experimentá-lo quando da análise do que vem sendo investigado em duas instâncias do campo acadêmico (GT 05 e 16 da ANPED e na RBP AE) e que abordam temas de estudo na interface entre políticas educacionais e educação, comunicação e tecnologia.

Cruzamentos teórico-metodológicos: o material empírico e suas distensões

O material empírico se constitui de textos publicados entre 2000 e 2013



no GT 05 e 16, bem como os trabalhos encomendados, pela própria ANPED, para os mesmos. Além disso, investigamos os artigos publicados na RBPAE durante o mesmo período (v. 16, n.1, 2000, ao v. 29, n. 2, 2013), totalizando 19 exemplares.

Estas fontes foram selecionadas em razão de sua suposta legitimidade e representatividade junto ao campo da educação, assim como pelo fato de terem sido veiculadas por instituições que fizeram parte da constituição do campo de estudos em PE e de ECT, uma vez que estiveram/estão vinculados a pesquisadores de elevado cabedal, provenientes de programas de pós-graduação, instituições de pesquisa, revistas etc, figurando como espaço de poder e de influência sobre teorias, movimentos e discursos em disputa.

O processo metodológico da pesquisa detalhado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Processo metodológico para levantamento da amostra de artigos

Etapas	Ações	Procedimentos	Resultados
<i>1ª Etapa</i>	Levantamento de trabalhos publicados no GT 05 e GT 16 da ANPED no período entre 2000 e 2013 (trabalhos completos e encomendados) que tratassem de políticas educacionais e TIC	Leitura do título e resumo	Pré-seleção - total: 24 trabalhos , sendo <i>04</i> referente ao GT 05, <i>12</i> referente ao GT 06 e <i>08</i> na RBPAE artigos
	Levantamento de artigos publicados na RBPAE (v. 16, n. 1 de 2000 ao v. 29, n. 2 de 2013) que tratassem de políticas educacionais e TIC	Leitura do título e resumo	
<i>2ª Etapa</i>	Pré-análise dos artigos selecionados para verificação da pertinência a pesquisa e definição inicial do instrumento de tabulação dos dados (tabela Excel)	Leitura completa dos artigos e pré-classificação	Seleção definitiva: 19 trabalhos , sendo <i>04</i> no GT 05, <i>08</i> no GT 15 e <i>07</i> na RBPAE
<i>3ª Etapa</i>	Definição do formato final da tabela com os parâmetros de categorização e tabulação do material empírico.	Releitura dos artigos e tabulação dos dados	Tabulação dos dados concluída e definição das categorias de análise referentes aos 19 trabalhos selecionados.
	<u>Dimensões:</u> 1. Identificação geral (título do artigo, autoria e instituição); 2. Identificação conceitual (foco - assunto/tema, política TIC, programa, projeto, ação, discussão TIC, discussão PE); 3. Enfoque epistemológico (perspectiva epistemológica; posição epistemológica; aspectos epistemológicos - tipo de pesquisa, fonte dos dados, nível de abstração).		

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na 1ª etapa ocorreram as leituras iniciais para a constituição do *corpus* empírico da pesquisa e a aproximação inicial dos pesquisadores com o conjunto de publicações, com o objetivo de fazer o levantamento preliminar e



verificar a existência ou não de trabalhos relacionados a interface PE e TIC nas fontes, por meio da leitura do título e resumos dos trabalhos. Esta imersão resultou na seleção de 24 trabalhos que foram lidos na íntegra pelos pesquisadores.

Na 2ª etapa, numa filtragem de pertinência, reduziu-se o número de artigos para 19, conforme apresentado no quadro 2 (após a descrição da 3ª etapa).

Num 3o. momento, também com base na leitura de cada trabalho, elaboramos os critérios de tabulação do material empírico, na tentativa de manter o ordenamento e a padronização no modo de tabulação. Como resultado optamos em, além de verificar os elementos indicados pelo EEPE, observar as seguintes dimensões: 1) a identificação geral do trabalho, verificando o título do artigo, a autoria e a instituição de vinculação institucional dos autores; 2) a identificação de nível conceitual, observando o foco do artigo, o assunto ou o tema estudado, a política de tecnologia abordada, o programa, o projeto ou a ação governamental focada, a discussão sobre PE e a concepção de tecnologia; 3) observação mais detalhada do EEPE, identificando a perspectiva epistemológica (positivismo, funcionalismo, humanismo, marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo etc.), o posicionamento epistemológico (funcionalista, crítico-radical, transformador, resistência, crítico-reprodutivista, pós-moderno, neoliberal, economicista, legalista etc.)³ e os aspectos epistemotodológicos (tipo de pesquisa, fonte dos dados, nível de abstração).

³ Além do conhecimento que já tínhamos acumulado, a percepção destes elementos de natureza epistemológica tomaram como referência a sistematização feita por Tello e Mainardes (2012).

**Quadro 02 – Amostra de artigos**

N.	Fonte	Título	Autor (a)
1	ANPED, 24ª Reunião, 2001, GT05	O programa “Um salto para o futuro” e o discurso da formação continuada de professores	Romilson Martins Siqueira
2	ANPED, 25ª Reunião, 2002, GT05	Descentralização e autonomia: limites e possibilidades de um programa de formação de professores	Alda Maria Duarte Araújo Castro
3	ANPED, 25ª Reunião, 2002, GT16	Telecurso 2000 e o problema da educação em massa no Brasil	Alessandra de Assis Picanço
4	ANPED, 26ª Reunião, 2003, GT16	O PROINFO no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo bakitiniano	Paula Michelle Teixeira Vieira
5	ANPED, 31ª Reunião, 2008, GT16	A problemática do tempo nos programas de formação docente online	Lucila Maria Pesce de Oliveira
6	ANPED, 34ª Reunião, 2011, GT16	Leituras do PROINFO Integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro	Marcia Correa e Castro
7	ANPED, 35ª Reunião, 2012, GT16	Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para PROUCA	Ronaldo Nunes Linhares Simone de Lucena Ferreira
8	ANPED, 36ª Reunião, 2013, GT05	O Projeto NAVE: análise da relação público-privada	Eduardo Azevedo Wania R. Coutinho Gonzalez
9	ANPED, 36ª Reunião, 2013, GT05	Políticas públicas de formação por meio da educação a distância: o PROFORMAÇÃO e o PROGESTÃO	Raquel Aparecida Souza Raquel de Almeida Moraes
10	ANPED, 36ª Reunião, 2013, GT16	O programa um computador por aluno no estado de São Paulo: confrontos e avanços (trabalho encomendado)	Lucila Pesce
11	ANPED, 36ª Reunião, 2013, GT16	“Programa um Computador por Aluno” (PROUCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede?	Luciana Velloso
12	ANPED, 36ª Reunião, 2013, GT16	IDEB e tecnologias educacionais: algumas reflexões	Nilma Fernandes do Amaral Santos
13	RBPAAE, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 1, p. 1-152, jan/jun 2002	Modernización o maquillaje? Reflexiones sobre la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación argentina	Silvia Novick de Senén Gonzáles
14	RBPAAE, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 409-576, set/dez 2007	Gestão da escola pública e informática na educação: análise de um programa	Angela Maria Martins
15	RBPAAE, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 185-384, mai/ago 2009	Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar	Alfredo Macedo Gomes; Ana Lúcia Felix dos Santos; Darci Barbosa Lira de Melo
16	RBPAAE, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1-208, jan/abr 2010	Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas	Adriana Richit
17	RBPAAE, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan/abr 2011	Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional	Elba Siqueira de Sá Barreto
18	RBPAAE, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan/abr 2011	Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas	Márcia Ângela da S. Aguiar
19	RBPAAE, Porto Alegre, v. 28, n. 1, jan/abr 2012	Organismos multilaterais e educação a distância	Raquel Aparecida Souza; Marcelo Soares Pereira da Silva

Fonte: Acervo da pesquisa.



Para depreender as concepções de tecnologia, assim como as de PE e os elementos do EEPE, levamos em consideração as concepções apresentadas de modo explícito ou implícito pelos autores nas publicações analisadas. Nas situações implícitas, caso que predominou no material empírico, consideramos, sobretudo, os autores utilizados como referência/embasamento, o debate conceitual mobilizado, as relações estabelecidas, o modo de análise e outras questões a isto afim.

Discursos sobre PE e TIC

Um dos primeiros pontos observados no levantamento de pesquisas que abordam temas relacionados à PE e TIC nas fontes consultadas é a rarefação de trabalhos científicos sobre a temática, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 01 – Percentual de artigos selecionados em relação ao total de publicações

Reunião	ANPED				RBPAE		
	GT05		GT16		Edição	Total de publicações	Seleção
	Total de Trabalhos	Seleção	Total de Trabalhos	Selecionado			
23ª - 2000	19	0	20	0	2000, v. 16, n. 1 e n. 2	16	0
24ª - 2001	19	1	12	0	2001, v. 17, n. 1 e n. 2	17	0
25ª - 2002	9	1	10	1	2002, v. 18, n. 1 e n. 2	18	1
26ª - 2003	24	0	23	1	2003, v. 19, n. 1 e n. 2	18	0
27ª - 2004	21	0	18	0	2004, v. 20, n.1/2	7	0
28ª - 2005	10	0	28	0	2005, v. 21, n. 1/2	9	0
29ª - 2006	17	0	18	0	2006, v. 22, n. 1 e n. 2	19	0
30ª - 2007	24	0	20	0	2007, v. 23, n. 1, n. 2 e n. 3	30	1
31ª - 2008	16	0	25	1	2008, v. 24, n. 1, n. 2 e n. 3	32	0
32ª - 2009	12	0	22	0	2009, v. 25, n. 1, n. 2 e n. 3	33	1
33ª - 2010	20	0	15	0	2010, v. 26, n. 1, n. 2 e n. 3	34	1
34ª - 2011	22	0	22	1	2011, v. 27, n. 1, n. 2 e n. 3	36	2
35ª - 2012	19	0	14	1	2012, v. 28, n. 1, n. 2 e n. 3	36	1
36ª - 2013	17	2	20	3	2013, v. 29, n. 1 e n. 2	22	0
Total	249	4 (1,6%)	267	8 (3,0%)	Total	327	7 (2,1%)

Fonte: Acervo da pesquisa.

A partir do baixo número de artigos observados nestas duas instâncias de divulgação e debate científico, sobretudo no GT 05 da ANPED, percebemos que, mesmo diante das diversas ações governamentais voltadas a políticas de inserção de TIC nas escolas, por meio programas e projetos, não houve um impacto significativo nos debates. Também, esperávamos encontrar uma



quantidade mais expressiva de estudos, sobretudo, no GT 16, já que ele é um local que concentra expressivo número de pesquisadores preocupados com as TIC; fato que sinaliza o afastamento da discussão relacionada a PE de inserção de TIC nas escolas.

No conjunto dos 19 trabalhos analisados, identificamos ainda os temas recorrentemente abordados, bem como os programas, projetos, ações ou eventos que estavam sendo estudados, conforme se observa nas Tabelas 02 e 03.

Tabela 02 – Políticas de TIC abordadas nos artigos

QT.	Política TIC
7	Formação de professores na modalidade EaD (inicial e continuada)
5	TIC na educação
2	Formação de gestores escolares na modalidade EaD
1	Política de EaD
1	EaD (Telecurso)
1	Avaliação e investimento em tecnologias educacionais
1	Currículo e Tecnologia
1	Formação docente e práticas pedagógicas

Fonte: Acervo da pesquisa.

Tabela 03 – Políticas de TIC abordadas nos artigos

QT.	Programa/projeto/ação
3	PROUCA
2	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
2	PROINFO
1	Estratégias do governo na Argentina (1999-2001)
1	EAD nos Documentos dos Organismos Multilaterais
1	Não se aplica
1	Políticas de formação de professores EAD.
1	Políticas federais e do estado do Grande do Sul sobre formação docente, avaliação e tecnologias.
1	Programa A e B (programas não identificado e descrito pela autora)
1	Programa Ensino Médio em Rede - SP
1	Programa Salto para o Futuro
1	Projeto NAVE - Parceria Público-Privada
1	TELECURSO 2000
1	TV ESCOLA
1	Programa PROFORMAÇÃO E PROGESTÃO

Fonte: Acervo da pesquisa.



No que se refere aos temas abordados, identificamos a predominância de estudos sobre Educação a Distância (EaD) na formação de professores, seja inicial ou continuada. Sobre isso, sublinhamos que o privilégio de estudos sobre EaD no campo da educação não é novidade; pelo contrário, é um fato já observado por Barreto, Guimarães e Magalhães (2006) em pesquisa a respeito do estado da arte sobre TIC na formação de professores, entre 1996 e 2002.

Outro aspecto destacável é o protagonismo conferido à entidade “governo brasileiro” quando o assunto é análise em PE no país. Por vezes tornado sinônimo de termos como “Estado”, “nação”, entre outros, os autores dos artigos analisados parecem compartilhar a crença de que sem o “governo” não há PE. Além disso, as fontes demonstraram uma espécie de economia de teorias na qual a austeridade conceitual é imperativa ao se abordar o epíteto “política educacional”, quais sejam:

a) Conceito de PE como presença ausente: nessa direção caminham os estudos nos quais identificamos uma operação conceitual que se faz por meio da desarticulação consigo e com outros campos similares (como o de políticas públicas, por exemplo). Assim, não foram poucos os escritos nos quais percebemos que a presença do conceito de PE se fazia presente, apenas, por meio de sua ausência nos conteúdos pensados pelos seus respectivos autores.

b) Conceito de PE como equivalente semântico dos programas/projetos/ações governamentais a que alude: elevado foi o número de artigos cujo conceito de PE se mostrou como sinônimo de ações governamentais relacionadas as mais diversas demandas da sociedade (PROUCA, PROINFO, Progestão etc.). Dessa maneira, constatamos que tais estudiosos procedem a uma espécie de naturalização conceitual, a saber, abordar qualquer ação de governo automaticamente se converte numa empreitada teórica e metodológica em PE.

c) Conceito de PE como “efeito de sentido”⁴ de outros conceitos: trata-se da ação de desdobrar o conceito de PE de construções teóricas mais amplas

⁴ Não seríamos justos se deixássemos de mencionar que foi com base nos estudos da Escola de Konstanz (Konstanz Deutsche Schule) que construímos tal percepção, especialmente a reflexão sobre a Teoria do Efeito, proposta por Wolfgang Iser (2000).



que são imaginadas como adequadas (como políticas públicas, macropolítica, entre outros). Nesse sentido, as bases do conceito de PE são fincadas num terreno movediço no qual se assume tanto o risco da realização de aproximações teóricas e metodológicas profícuas, quanto da edificação de análises pouco sustentadas nos avanços intelectuais produzidos pelo próprio campo.

Nesse cenário, também ganhou relevo pesquisas cujas atenções recaiam sobre a inserção verticalizada de tecnologias digitais na educação (pensadas/advindas dos desejos do governo federal para as escolas públicas brasileiras), bem como análises setorializadas que enfatizam os modos pelos quais ocorre a implantação de projetos/programas governamentais no cotidiano de instituições de variados níveis de ensino (especialmente sobre como não se atende ao proposto nos documentos oficiais que os orientam).

Ademais, a análise dos artigos também revelou a predominância de determinadas temáticas de interesse dos pesquisadores de PE: a apresentação e a caracterização de elementos da reforma do Estado brasileiro (nos moldes de crítica à adoção de uma agenda de governo neoliberal, em meados da década de 1990); a inclusão social/digital da população; o reformismo em educação, com destaque para a formação de professores e seus cruzamentos com a EaD. Tais temáticas pouco incluem as PE num conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais.

Para, além disso, as pesquisas acabam por reduzir as possibilidades de interpretação, separando as análises das falas dos professores da PE de inserção de TIC a que se relacionam. Assim, consideram que os professores e seus modos de atuação dependem exclusivamente dos seus princípios/preocupações educacionais e não são afetados pelas políticas. Para Ball (2006, p. 20), esse tipo de pesquisa volta à “táticas de formuladores de políticas não reflexivas, ‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‘na’ escola, ‘no’ professor, mas nunca ‘nas’ políticas”.

Outro item observado no conjunto de trabalhos selecionados, foi a concepção de tecnologia mobilizada pelos autores. Especificamente sobre este



item, é fundamental explicitar alguns direcionamentos que nos serviram de guias para o aprofundamento do olhar que lançamos sobre a empiria. De partida, registramos nossa aproximação aos estudos sobre “Filosofia da Tecnologia”, em especial com os escritos do filósofo Andrew Feenberg.

Para Feenberg (2003) podemos analisar as concepções de tecnologia em quatro principais categorias: *instrumentalismo*, *determinismo*, *substancialismo* e *teoria crítica*. Nesta perspectiva os valores atribuídos a tecnologia se tornam centrais, pois uma tecnologia qualquer pode ser entendida como “neutra”, por alguns, enquanto outros defenderão firmemente que ela é “carregada de valores”. Nesse caso, o que diferenciaria ou aproximaria uma perspectiva da outra não seria o artefato em questão, mas os elementos mobilizados no processo de atribuição de sentido que ele é indiciário. (FEENBERG, 2003).

O *instrumentalismo* (“visão-padrão” de nossas modernas sociedades), defende que a tecnologia é “simplesmente uma ferramenta ou instrumento da espécie humana com os quais nós satisfazemos nossas necessidades” e, portanto, é expressão do “progresso” de nossa humanidade (FEENBERG, 2003).

Já no *determinismo* paira a crença de que “a tecnologia não é controlada humanamente, mas que, pelo contrário, controla os humanos, isto é, molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso” (FEENBERG, 2003). Via de regra, o ideário determinista defende que a tecnologia espelha “o avanço do conhecimento do mundo natural para servir às características universais de natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas”.

O *substancialismo* figura como um avanço no debate sobre o valor socialmente atribuído às tecnologias. Para além da “tese da neutralidade”, se interessa no valor substantivo atribuído a uma determinada tecnologia (articulação entre os elementos envolvidos em sua produção conceitual, material etc. com a esfera do uso social).

Na *teoria crítica* as atenções recaem sobre o fato de as tecnologias carregarem valores “socialmente específicos” e serem capazes não apenas de moldar “um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida,



cada um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica”, não compartilhando da noção de determinismo tecnológico. Ao contrário, defende que os estilos de vida são impactados, limitados, emoldurados por conceitos e usos de tecnologia.

Assim, para Feenberg (2003) trata-se de aproximar as diversas categorias conceituais entre si e de demonstrar as intersecções teórico-metodológicas entre estes entendimentos sobre tecnologia, evidenciando suas diferenças e como elas podem ser pensadas como vetores de aproximação. Foi neste sentido que acionamos o autor na análise das fontes com as quais trabalhamos. Além de um embasamento teórico, procuramos construir nossa compreensão sobre tecnologia de modo a valorizar suas complexidades e não reduzi-las a produtos conceituais mais ou menos que tão somente procedimentalizam a explicação por meio de estratégias ordenadas de classificação e/ou de supostas diferenciações.

De modo geral, no conjunto dos trabalhos analisados, verificamos certa naturalização do conceito de tecnologia. Via de regra, os estudos não apresentam um quadro teórico explícito para discussão deste conceito. Em alguns casos há menção a autores da área de tecnologia, cuja concepção se aproxima àquelas perspectivas apresentadas por Feenberg (2003), deixando entrever análises sobre políticas de inserção de TIC nas escolas e seus valores socialmente acumulados.

A partir dessas conceituações (quase sempre implícitas nos trabalhos), no material empírico houve uma predominância da concepção instrumentalista, conforme demonstrado na tabela a seguir, sobressaindo-se um olhar mais descritivo e menos problematizador sobre a tecnologia.

Tabela 04 – Concepção sobre tecnologia nos artigos analisados (cf. FEENBERG, 2003)

QT.	Discussão TIC
8	Instrumentalismo
7	Substancialismo
1	Determinismo
0	Teoria crítica
3	Não foi possível identificar.

Fonte: Acervo da pesquisa.



No que se refere aos trabalhos que se aproximam de uma concepção substancialista, observamos que as tecnologias apareceram carregadas de valor, sublinhando a ambiguidade inerente a qualquer força produtiva apropriada pelo capital e o sentido substantivo de uma determinada tecnologia à sociedade.

Em apenas um trabalho percebemos a presença do determinismo, apresentando a tecnologia como algo não controlado humanamente. Talvez, isto se deva ao fato das teorias inspiradas no marxismo renovado não exercerem tanta influência nos estudos sobre educação, comunicação e tecnologia. Porém, esta ainda é uma hipótese que precisaria de outros dados para ser confirmada ou não.

PE e TIC: articulações e cruzamentos

Ainda que de maneira implícita, no conjunto dos 19 trabalhos analisados, observamos diferentes perspectivas epistemológicas, com predomínio de estudos que apresentam uma perspectiva baseada nas teorias críticas. Para o levantamento do referencial teórico observamos os autores acionados pelos pesquisadores, assim como as conceitualizações elaboradas. Agrupando os estudos localizados na perspectiva marxista, neomarxista e estruturalista têm-se nove publicações, enquanto as teorias pós-estruturalistas localizam-se em cinco trabalhos e as funcionalistas mais cinco.

À medida que os pesquisadores utilizam-se majoritariamente de uma perspectiva epistemológica baseada nas teorias críticas, é sinalizado um posicionamento epistemológico também crítico, mesmo que os pesquisadores não façam menção explícita ao seu posicionamento epistemológico. Tal constatação endossa as afirmações elaboradas por Mainardes (2009, p. 7) quando da análise de alguns estudos que circulam no campo de estudo de políticas educacionais no Brasil, qual seja: “observa-se o uso de ideias de um conjunto de autores (muitas vezes de matrizes epistemológicas distintas) para subsidiar a análise. Isso torna difusos e inconsistentes os fundamentos dessas últimas pesquisas”.



Essa postura dos pesquisadores, conforme Tello e Mainardes (2012) indicam, parece advir da consideração de que está claro o local de onde falam, bem como alguns pesquisadores parecem não possuir o desejo de criar vínculos com certas tradições teóricas. Deste modo, não se prioriza a revisão dos postulados epistemológicos durante o processo de investigação, levando, em algumas ocasiões, ao uso de matrizes teóricas opostas/distantes entre si. Por outro lado, aqueles autores observaram a existência de alguns pesquisadores que optam por uma posição epistemológica pluralista, fato que requer explicitar e conjugar os conceitos utilizados na investigação e suas vinculações teóricas, ainda com mais precisão do que aqueles pesquisadores que assumem sua posição epistemológica de forma explícita.

Conforme mencionado por Tello (2012), uma metodologia se converte em uma epistemometodologia, quando ela se engendra com a perspectiva epistemológica e com enfoque epistemológico. Neste sentido, tornou-se difícil captar esse engendramento já que em 18 trabalhos os pesquisadores não explicitam suas perspectivas epistemológicas, deixando apenas pistas pelo uso de autores que podem ser considerados filiados a correntes teóricas como marxismo, neomarxismo, funcionalismo, pós-estruturalismo, estruturalismo etc.

Quanto ao uso de metodologias, percebeu-se que a maioria dos pesquisadores (13) se valem daquelas historicamente consolidadas nos estudos em educação (predomínio de estudos bibliográficos e de análise documental). Tal ênfase indica que as pesquisas que cruzam os campos de PE e ECT tem se centrado no que S. Ball chama de contexto da produção do texto na análise de políticas públicas. Neste, incluem-se documentos oficiais que representam a política, como também a narrativa que lhe dá suporte, com a linguagem que procura se aproximar do interesse público mais geral. Para o autor, tais textos representam a política, mas não são a política e essa representação pode adquirir várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais etc.

Cinco daquelas 13 pesquisas intentam analisar, além do contexto de produção das políticas, o contexto da prática, mas as conclusões não parecem



produzir contribuições no que prevê Stephen Ball analisa como ciclo de políticas (identificar, no contexto da prática a forma como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam nas escolas e ainda a possibilidade de se perceber as relações de poder e resistências nos processos de implantação das políticas). Desse modo, parece que alguns pesquisadores pensam que examinaram os fatores macro e micro das PE, mesmo não estabelecendo as interações entre eles.

Finalmente, tal constatação parece indicar, no escopo de nossa pesquisa, que os pesquisadores pouco utilizam os referenciais metodológicos já difundidos e legitimados no campo de estudos em PE.

Considerações finais: para além do recorrido

O que as análises sobre política educacional e tecnologias da informação e comunicação que empreendemos no âmbito do EEPE revelaram? Sem dúvida, as lógicas operatórias de intelectuais que almejam encontrar no desconhecimento epistemológico seus lugares de poder. Ora, não sejamos inocentes: onde reside a potencialidade do EEPE? No fato do campo de políticas educacionais e/ou de educação, comunicação e tecnologia pouco tratar da tradição intelectual (movimentos/escolas/correntes de pensamento) historicamente acumulada no e pelo fazer ciência.

Apurando o olhar sobre o EEPE, cabe interrogar: que sentido faz saber se um estudo acadêmico é produzido no âmbito duma perspectiva marxista e num posicionamento crítico (ou em qualquer outra coisa similar/diferente)? O sentido não está dado nas considerações produzidas em cada escrito. Está, pois, na projeção de certos conjuntos de questões sobre os artigos selecionados à análise.

Para além disto, percebemos que ainda há uma confusão sobre o estatuto teórico-metodológico do EEPE. Considerando que as leituras que realizamos para a elaboração deste escrito abarcaram praticamente todas as publicações, tanto em português quanto em espanhol, a respeito do EEPE, ainda não conseguimos ter claro o que Cesar Tello e Jefferson Mainardes



entendem pelo termo “enfoque”.

De nossa perspectiva, “enfoque” diz respeito a uma ou mais maneiras de se abordar estudos cujo teor do conteúdo é claro o suficiente para ser entendido como “de política educacional”. Todavia, o vocábulo é flexível a tal ponto de poder ser também vislumbrado ora como um “domínio” integrante de algo intelectualmente mais amplo, ora como um “método” que permite alçar vôos mais altos, ora como uma “perspectiva” de trabalho capaz de subsidiar o controle da subjetividade quando da análise de textos de políticas educacionais, ora como tudo isso, ora como algo para além disso... Nisso talvez resida a pregnância da proposta dos autores.

Ademais, foi por meio do manuseio do EEPE que percebemos o caráter reticular dos artigos analisados. De maneira geral, eles dão forma a uma rede reflexiva tramada por meio dos seguintes pontos:

a) No fato dos campos de PE e de ECT produzirem escritos que se esforçam por se apresentarem ao mundo como “científicos”.

b) Na produção de efeitos de ciência. Ou seja, descrições alusivas as maneiras pelas quais os fenômenos educacionais, seja em PE e/ou em ECT, funcionam: hiatos que atonam a gramática científica (escritas codificadas).

c) No impulso a regimes de verdade que guardam consigo estratégias intelectuais que se esforçam por converter a verossimilhança em verdade: um fazer científico que agencia a ciência como eterna matriz de possibilidade: uma espécie de vazio de sentido prenhe de possibilidade de significação; uma empreitada que se satisfaz com o vir a ser; com o impulso à significação. Ou seja, a maneira como os estudos em PE e em ECT se transmutam em práticas de sentido cujos efeitos vão se esforçando para se converter em realidade objetiva.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar que, nas páginas anteriores, fizemos um esforço na direção de perscrutar os sentidos de educação, comunicação, tecnologia e política educacional propostos pelos autores dos textos que selecionamos para análise. Seguramente, uma ação desta natureza também se faz dando vida a incoerências e reducionismos epistemológicos. Enfim, tentamos construir uma reflexão fazendo uso das



questões outrora abertas por pesquisadores com os quais desejávamos dialogar. Isso visava, especialmente, incluir mais um ponto na imensa rede de discursos sobre PE e TIC que historicamente vem se acumulando no campo educacional brasileiro. Esperamos, assim, que nossas análises possam também ser objeto de exame semelhante ao que realizamos.

Referências

BALL, S. J. Entrevista com Sthepen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C.; LEHER, E. M. T. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 32-24, jan./abr. 2006.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

COUTINHO, C. N. **Pluralismo**: dimensões teóricas e políticas. São Paulo: Cortez, 1991.

FEENBERG, A. **What is Philosophy of Technology?** (conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho, 2003). Trad. de Agustín Apaz.

FOUCAULT, M. Sobres as maneiras de escrever a História. In.: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAINARDES, J; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In. TELLO, C.; ALMEIDA, M. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.



MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

PRETTO, N. D. L. Educação, Comunicação e a Anped: uma história em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2007.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S.; JACOMINI, M. A. Políticas públicas e educação: o legado da ANPED para a construção da área no período 2000-2009. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2010.

SOSSAI, F. C. **Ensino de história e “novas tecnologias educacionais”**. Joinville: Editora da Univille, 2011.

STREMEL, S. Fontes para o estudo da constituição do campo da política educacional no Brasil. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 1., 2012, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2012. p. 1-19.

TELLO, C. G. Objetos de estudio de las políticas educacionales: argumentaciones e epistemológicas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2013a. p. 2895 -2912.

TELLO, C. G. Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 48-62, 2013b.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012a.

TELLO, C. G; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores em Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Estados Unidos, v. 20, n. 9, p. 1-37, 2012.