

Escritos sobre tecnologías e políticas educacionais no Brasil: uma análise dos trabalhos publicados pela Anped e RBPAE (2000-2013)

Technologies and educational policies in Brazil: analysis of the texts published by Anped and RBPAE (2000-2013)

Fernando Cesar Sossai¹, Viviane Grimm² y Carla Cristiane Loureiro³

¹ Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Departamentos de História e Design. Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial Norte, Joinville-SC, Brasil, CEP: 89219-710. ² Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Campus Jaraguá do Sul. Avenida Getúlio Vargas, 830, Centro Jaraguá do Sul-SC, Brasil, CEP: 8925-1000. ³ Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Trindade, Florianópolis-SC, Brasil, CEP: 88040-900.

E-mail / ORCID ID: fernandosossai@gmail.com/0000-0002-6757-4151 / vivi.grimm@gmail.com/0000-0002-9759-4807 / carlacrisloureiro@gmail.com/0000-0001-8958-7503

Información del artículo

Recibido 18 de Diciembre de 2015. Revisado 23 de Noviembre de 2016. Aceptado 5 de Diciembre de 2016.

Palabras-chave:

Educación, Comunicación e Tecnología; Política Educativa; Enfoque Epistemológico de Políticas Educativas; Campo Educativo.

Keywords:

Education; Communication and Technology; Educational Policy; Approach of Educational Policy Epistemologies (EEPE); Educational field.

Resumo

Neste artigo, analisamos textos publicados no Brasil que cruzam discussões sobre políticas educacionais e tecnologias da informação e comunicação, tomando como referência o Enfoque Epistemológico de Políticas Educativas-EEPE, um procedimento teórico-metodológico sugerido por pesquisadores latino-americanos dedicados à análise de políticas educacionais. Para tanto, utilizamos como material empírico as pesquisas socializadas nos Grupos de Trabalho 05 (Estado e Política Educativa) e 16 (Educação e Comunicação) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e na Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação, divulgadas entre os anos de 2000 e 2013. Inicialmente, apresentamos as premissas do artigo e uma reflexão acerca da constituição dos campos de conhecimento em estudo. Na sequência, explicitamos os elementos de análise do material empírico, bem como promovemos uma reflexão acerca das concepções de tecnologia, do debate sobre política educacional, das temáticas presentes e dos aspectos epistemológicos recorrentes nos textos pesquisados. Ao final, concluímos o artigo ponderando sobre as possibilidades e os limites epistemológicos do EEPE, bem como sistematizando os elementos que se sobressaíram nas publicações analisadas. Entre os principais resultados do estudo, destacamos a dificuldade/economia de teoria evidenciada nas elaborações intelectuais que reivindicam para si o epíteto de estudo em política educacional e em tecnologia.

Abstract

In this article, papers that intersect issues related to Educational Policies and Communication and Information Technologies in Brazil are analysed taking into consideration the Approach of Educational Policy Epistemologies (EEPE), a theoretical and methodological approach suggested by Latin American researches dedicated to analysing educational policies. Therefore, socialized research in the working Group 05 (State and Educational Policies) and 16 (Education and Communication) from Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) and in Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBPAE) disclosed in 2000 and 2013 were used as empirical materials. Firstly, assumptions of the article and reflections about the history of the knowledge fields were presented. Then, the elements of analysis which are used to discuss when we analysis the empirical material, as well as considerations about the conceptions of technology, on the educational policies discussion, its repeating themes and the epistemological aspects observed in the papers researched were explained. So, we conclude the text with observation about the possibilities and the limits of the EEPE, as well as was finished systematizing the elements which stand up in the publications analyzed. Among the main results, it is focused on the scarcity of theories which are the base of intellectual discussion that claims for itself the epithet of the study in educational policy and in technology.



1. Introdução

É inegável que associações nacionais voltadas à difusão do saber científico são cobiçados espaços de poder nos quais determinados grupos de pesquisadores ambicionam demarcar as fronteiras epistemológicas do campo no qual atuam. Isso significa que continuamos, uma vez mais, a dar forma à crença de que qualquer campo somente pode ser pensado no âmbito de seus acordos e desacordos teórico-metodológicos.

Conforme Pierre Bourdieu (1983: 155), o campo pode ser entendido como «um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto». Trata-se de um lugar profícuo para se observar e analisar as «regras», as «disputas», os «móveis» em jogo de um determinado campo, possibilitando aos agentes compartilhar e/ou transgredir o «espaço» e os «objetos» no interior do campo. De acordo com o autor, são as formas pelas quais se estruturam as relações dos agentes entre si, dos agentes com suas instituições de saber e dos agentes com o conhecimento historicamente acumulado no campo que determina a dinâmica de funciona do próprio campo (Bourdieu, 1983; 2004; 2007).

Em vista disso, nossa proposta de trabalho consistiu em elaborar um estudo com base na análise de publicações que de alguma maneira cruzaram elementos teóricos e metodológicos provenientes do campo acadêmico da Política Educacional (PE) com os advindos dos estudos em Educação, Comunicação e Tecnologia (ECT) no Brasil. De maneira pontual, nosso objeto de investigação são textos publicados entre 2000 e 2013 em duas instâncias específicas do campo educacional: 1) as comunicações apresentadas nos Grupos de Trabalho 5 (Estado e Política Educacional) e 16 (Educação e Comunicação) das reuniões anuais da *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (Anped); 2) os artigos que circularam durante o mesmo período na *Revista Brasileira de Políticas Educacionais* (RBP AE). Tais instâncias foram selecionadas em razão da legitimidade e da posição de poder que ocupam no campo acadêmico. A critério de exemplo, poderíamos citar que a Anped congrega o maior número de pesquisadores da área da educação no Brasil. A RBP AE, por sua vez, constitui uma publicação quadrimestral vinculada à *Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (Anpae), apresentando-se como um lugar privilegiado de construção do campo de pesquisa em administração e política educacional (Pereira; Andrade, 2005).

Tal empreitada é realizada levando-se em conta as palavras do pesquisador argentino César Tello, segundo as quais qualquer estudo em PE, de partida, deveria «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» (Tello, 2013a: 2.900). Nesse sentido, procuramos colocar em destaque o fato de que os estudos em PE, assim como os que tratam da interface ECT, constituem-se mediante interações com outros campos acadêmicos, muitos dos quais lhes fornecem a «posibilidad de nuevas construcciones conceptuales» (Tello, 2013a: 2.900).

Na esteira dessa aceção, tratando do cruzamento bibliográfico entre políticas educacionais e tecnologias de informação e comunicação, procuramos salientar, ainda que sutilmente, aspectos da estrutura das relações pelas quais operam (e são operados) os campos mencionados, tanto por parte dos agentes-intelectuais quanto pelas instituições a que estão vinculados (Bourdieu, 2004). Nesse fazer, procuramos discutir um conjunto de estudos que, à sua maneira, destaca os motivos, as disputas, as lutas ao redor do que se concebe como capital intelectual nos campos de política educacional e educação, comunicação e tecnologia.

Nessa ótica, nossa perspectiva é a de que os escritos que selecionamos para análise são importantes evidências sobre as disputas e o movimento epistemológico que vem sendo construído naqueles espaços de ciência (Anped e RBPAE). Assim como Michel Foucault (2010), acreditamos que escritos podem ser pensados como discursos que, ao serem acumulados, dão forma a uma espécie de «arquivo» epistemológico no qual se podem garimpar alguns aspectos de sua episteme. Isto é, avançar para além do que está rés ao chão e escavar o «solo» que dá sustentação ao jogo enunciativo que os pesquisadores acionam para fazer valer seus juízos científicos sobre o que investigam em PE e ECT.

Em sintonia com essa visão, em nosso escrito, mais do que perscrutar os sentidos aparentes das abordagens epistemológicas descritas ou do emprego de termos como políticas educacionais e tecnologia, interessa-nos refletir sobre seus «discursos manifestos», assim como identificar a «presença depressiva do que ele não diz», ou seja, a força epistemológica que «anima do interior tudo o que se diz». Desse modo, tentaremos demonstrar que os discursos com os quais trabalhamos não tratam apenas de «objetos», tampouco «identificam objetos». Antes disso, eles «constituem» os objetos sobre o qual comunicam e, «na prática de fazê-los, escondem sua própria invenção» (Foucault, 2010: 91).

Aos leitores 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 nesse cruzamento que situamos nossa topografia de análise. Inspirados pelas reflexões do sociólogo britânico Stephen J. Ball (2009: 313), sublinhamos que nem Foucault nem Bourdieu possuem «uma teoria totalizante que nos diz como o mundo funciona», tal qual uma teoria social «no sentido em que Marx ou Durkheim têm».

Entretanto cabe observarmos, assim como Ball (2009: 313), que «não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas». Antes de tudo, defendemos o uso «autoconsciente» e «reflexivo» de teorias como possibilidade de construir uma melhor compreensão sobre o que nos propomos investigar. Acreditamos que, para «desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria» (Ball, 2009: 314).

De maneira pontual, este artigo foi organizado em quatro seções. Num primeiro momento, situamos os campos de estudo em PE e ECT no Brasil, por intermédio de uma breve contextualização histórica. 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). Com isso, tentamos articular as dimensões teóricas e metodológicas para análise do material empírico. Por fim, encerramos este escrito com uma reflexão sobre as possibilidades EEPE, especialmente seu potencial teórico e metodológico para a pesquisa educacional.

1.1. Os campos em estudo: apontamentos para refletir sobre suas histórias

Embora tenha se tornado lugar-comum afirmar que, no Brasil, o campo de estudos sobre políticas educacionais é recente, nas últimas décadas temos visto o aumento do número de publicações que se dedicam à exploração do assunto. Esse crescimento é tributário, entre outros, de um movimento intelectual de dupla ordem: 1) ampliação do acesso a cursos de pós-graduação na área de educação (mestrados, doutorados etc.); 2) aumento no número de traduções de obras vinculadas a diferentes tradições epistemológicas em políticas educacionais, sobretudo provenientes da França, do Reino Unido e dos Estados Unidos. A propósito, tem sido recorrente o movimento de empréstimo de definições teórico-metodológicas sobre PE produzidas por intelectuais que operam bases internacionalizadas de pesquisa situadas no continente europeu (Stremel e Mainardes, 2015).

Segundo alguns pesquisadores (Mainardes e Gandin, 2013; Stremel, 2012), a origem dos estudos sobre PE no Brasil remontam 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 *Ministério da Educação e Saúde Pública*. De acordo com Stremel (2012, p.6), o campo de política educacional brasileiro «começou a institucionalizar-se a partir do final da década de 1960, por meio da utilização dos termos ‘política educacional’ ou ‘políticas educacionais’ em títulos de teses, dissertações, livros, artigos e publicações oficiais».

Em sintonia com a construção do campo de pesquisa em educação, a partir da década de 1960, surgiram um conjunto de associações e periódicos especializados, destacando-se, na área de Política Educacional, a criação em 1961 da *Associação Nacional de Professores de Administração Escolar* (Anpae), que passou a publicar a partir de 1983 a hoje denominada *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação* (RBP AE) (Pereira e Andrade, 2005). Além disso, em 1976, houve a criação da Anped, com a integração do Grupo de Trabalho 5 (Estado e Política Educacional) na 10ª reunião anual, em 1987, cujos textos publicados nesses espaços, nos anos de 2000 e 2013, são objeto de pesquisa deste artigo.

A expansão do número de pesquisas e publicações que reivindicam o estatuto de 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 no Brasil. Objetivamente, aludimos ao fato de instituições como a Anped e a Anpae, por meio do modus operandi de seus respectivos grupos de trabalho e veículos de publicação, ao longo das últimas décadas, agenciarem os sentidos que circulam pelo que se convencionou chamar de estudos sobre/em/de políticas educacionais. Tais sentidos entram numa luta científico-política pela legitimidade, a qual tem sido condicionada pela estrutura que se organiza no interior de cada campo de saber, bem como é influenciada por fatores externos ao campo. Nesse jogo, o resultado de forças desiguais que nele estão presentes é que vai permitir, ou não, o avanço significativo da produção do conhecimento do qual o campo se ocupa (Bourdieu, 1983; 2004).

Apesar dos esforços dos pesquisadores de PE no Brasil, pesquisas atuais apontam alguns obstáculos na consolidação desse campo, tais como: a escassa acumulação de conhecimento teórico, a predominância de estudos setoriais sem a verticalização desejada para firmar a área, a ligação da produção aos órgãos governamentais e o reduzido número de redes de produções entre pesquisadores (Mainardes, 2009; Silva, Scaff e Jacomini, 2010).

No que diz respeito à emergência dos estudos em ECT, no Brasil temos como marco as pesquisas relacionadas às políticas nacionais de educação, tecnologias e ensino público, com início no fim dos anos 1970. À época, 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 dizer que foi somente na década seguinte que tais tecnologias de informação e comunicação passaram a ser inseridas nas escolas públicas, por intermédio do *Projeto Educom*¹ e dos que se seguiram a ele (Garcia, 1995).

Nos anos 1980, pesquisadores de todo o Brasil, vinculados a diferentes áreas do conhecimento, organizaram grupos e linhas de pesquisa para discutir as características, as potencialidades e os limites das tecnologias digitais em diversas universidades brasileiras. O indutor desse movimento foram projetos governamentais voltados à investigação do papel que as tecnologias de informação e

¹ No âmbito do *Programa Nacional de Informática Educativa* (Proninfe), no ano de 1983 surgiu o *Projeto Educom*, sob a coordenação do Ministério da Educação, voltado para a pesquisa e para a formação de recursos humanos. Os estudos desenvolvidos no projeto buscavam estimular a construção e a consolidação de uma cultura nacional de informática educativa, centrada na especificidade da escola pública brasileira.

comunicação poderiam subsidiar na educação, especialmente a sua inserção na educação superior. Com os debates no interior desses grupos, nos anos de 1990, aconteceu a formação do Grupo de Trabalho 16 (Educação e Comunicação), da Anped, na 13.^a reunião anual, voltado ao debate sobre como a educação era impactada pela expansão do acesso a aparelhos comunicacionais de toda ordem, além de ter ganhado relevo outra questão importante: os processos formativos necessários para que alunos, professores e gestores utilizem e compreendam o lugar das tecnologias digitais no contexto escolar. Essa dinâmica parece ter contribuído substancialmente para a consolidação do grupo (Pretto, 2007).

Desse modo, a construção do campo de pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia, desde meados dos anos 1980, vem sendo feita em consonância com o processo de inserção de tecnologias de informação e comunicação no contexto educativo, estimuladas principalmente por meio de políticas educacionais (Borges, Girardello e Fischer, 2012). Na atualidade, o campo de ECT tem centrado suas pesquisas na área de ensino, com destaque para a formação de professores, educação a distância e usos pedagógicos das tecnologias, demonstrando carência de estudos mais profundos sobre a sua própria historicidade, bem como acerca das possibilidades educacionais de tecnologias digitais recentemente criadas e que são específicas de nosso presente, tais como celulares, videogames, lousas digitais, tablets, entre outras.

1.2. O Enfoque Epistemológico de Políticas Educacionais como instrumento de análise

Para a realização da pesquisa mencionada, utilizamos como instrumento metodológico de análise o que Tello (2012; 2013a; 2013b) tem denominado de EEPE. A finalidade desse enfoque é propor um esquema de análise sobre o campo da investigação em PE, o qual se constitui pelo estudo de três componentes: a perspectiva epistemológica, a posição epistemológica e o enfoque epistemológico. Trata-se de uma abordagem com viés analítico com o objetivo tanto de análise teórica de pesquisas sobre políticas educacionais como também de um instrumento de vigilância epistemológica (Bachelard, 1996; Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 2004) para os investigadores da área em questão².

O EEPE parte do pressuposto da não neutralidade da ciência e da posição intelectual assumida pelo pesquisador diante do seu objeto de estudo, tal qual apresentado por Jürgen Habermas, Boaventura de Sousa Santos, Bourdieu, entre outros autores do âmbito das ciências sociais (Tello e Mainardes, 2012). Diante disso, considera-se a importância de os pesquisadores em PE se situarem em termos epistemológicos, apresentando claramente seu posicionamento epistemológico (perspectiva epistemológica), sua concepção de sociedade (posição epistemológica) e, ancorados nesses pressupostos, a metodologia (enfoque epistemológico) que utilizarão 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, possibilitando portanto aos leitores o melhor esclarecimento do processo de investigação e dos resultados da pesquisa, que são relativos às estratégias acionadas pelo pesquisador.

De maneira geral, os três componentes que integram o EEPE podem ser assim descritos:

- a) perspectiva epistemológica: constitui-se como «la cosmovisión que el investigador asume para guiar la investigación» (Tello, 2012: 57), ou seja, a «teoría general» por ele mobilizada para fun-

² Para mais informações sobre o EEPE, indicamos a consulta do acervo de publicações disponíveis na página da *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. <http://www.relepe.org>.

damentar 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 à «visión del mundo que asume el investigador» (Tello, 2012: 6). Pode ser comparada a uma «teoria substantiva», que guarda 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: 763);
- c) enfoque epistemológico: refere-se às opções metodológicas que o pesquisador realiza, e os dados que servirão de base para a análise no âmbito desse 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: 57-58).

Nesse sentido, a intenção do estudo foi, do ponto de vista teórico-metodológico, se aproximar do mencionado esquema de análise (EEPE) e experimentá-lo para identificar o que vem sendo investigado naquelas duas instâncias do campo acadêmico brasileiro e que abordam temas de estudo na interface entre PE e ECT em educação.

2. Metodologia.

O material empírico submetido à análise constitui-se de publicações que circularam entre 2000 e 2013 nos Grupos de Trabalho 5 e 16 da Anped, bem como de artigos socializados na RBP AE durante o mesmo período (v. 16, n. 1 de 2000 ao v. 29, n. 2 de 2013), totalizando 19 textos. Todo esse material foi coletado, entre outubro de 2013 e março de 2014, nas páginas online¹ das referidas instituições, por ocasião de um conjunto de investigações que produzimos para nossas teses de doutorado, bem como para estudos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), no Brasil.

Além disso, as fontes foram selecionadas em razão de sua legitimidade e representatividade no campo de estudos em educação, assim como pelo fato de terem sido publicadas por instituições que fizeram parte da constituição do campo de estudos em PE e de ECT, uma vez que estiveram vinculados a pesquisadores com elevados capitais, provenientes de programas de pós-graduação, instituições de pesquisa, revistas, figurando como espaços de poder, de congregação e de influência sobre teorias, movimentos e discursos em disputa. O processo metodológico da pesquisa é detalhado no quadro a seguir (Quadro 1).

Todas as etapas do processo metodológico registrado no Quadro 1 foram realizadas coletivamente, com a participação dos pesquisadores em todos os momentos. Na primeira fase, procedemos às leituras iniciais (título e resumo) para constituição do corpus empírico da pesquisa e à aproximação inicial dos pesquisadores com o conjunto de publicações, com o objetivo de verificar a existência ou não de trabalhos relacionados à interface PE e tecnologias da informação e comunicação. De maneira global, analisamos 249 resumos do Grupo de Trabalho 5, 267 do Grupo de Trabalho 16 e 327 publicados na RBP AE. Essa imersão resultou na seleção de 24 trabalhos, que foram lidos na íntegra pelos pesquisadores.

Na segunda etapa, numa filtragem de pertinência, considerando a relação explícita entre políticas educacionais e tecnologias de informação e comunicação, reduziu-se o número de artigos para 19,

conforme apresentado no Quadro 2. Foram, então, esses os textos que constituíram o material empírico de nosso escrito.

Quadro 1

Processo metodológico para levantamento da amostra de textos.

Etapas	Ações	Procedimientos	Resultados
1ª Etapa	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. Levantamento de artigos publicados na RBPAAE (v.16 n.º1 de 2000 ao v.29 n.º2 de 2013) que tratassem de políticas educacionais e TIC	Leitura do título e resumo. Leitura do título e resumo.	Pré-seleção -total: 24 trabalhos, sendo 04 referente ao GT 05, 12 referente ao GT 06 E 08 na RBPAAE artigos.
2ª Etapa	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 04 no GT 05, 08 no GT 15 e 07 na RBPAAE.
3ª Etapa	Definição do formato final da tabela como parâmetros de categorização e tabulação do material empírico. Dimensões: 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)	Releitura dos artigos e tabulação dos dados.	Tabulação dos dados concluída e definição das categorias de análise referentes aos 19 trabalhos selecionados.

Já na terceira etapa, com base na leitura de cada trabalho, elaboramos os critérios de tabulação do material empírico, na tentativa de manter o ordenamento e a padronização. Como resultado, optamos por, além de verificar os elementos indicados pelo EEPE, observar as seguintes dimensões: 1) a identificação geral do trabalho: o título do artigo, a autoria e a instituição de vinculação dos autores; 2) a identificação de nível conceitual: o foco do artigo, o assunto ou o tema estudado, a política de tecnologia abordada, o programa, projeto ou ação focado, a discussão sobre política educacional e a concepção de tecnologia; 3) a observação mais detalhada do EEPE: a perspectiva epistemológica (positivismo, funcionalismo, humanismo, marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo etc.), o posicionamento epistemológico (funcionalista, crítico-radical, resistência, crítico-reprodutivista, neoliberal, economicista, institucionalista etc.)³ e os aspectos epistemológicos (tipo de pesquisa, fonte dos dados, nível de abstração).

Para analisar as concepções de tecnologia presentes nos artigos, assim como as de PE, levamos em conta o que cada autor registrou em suas próprias publicações. Nessas situações, consideramos sobretudo os autores e os conceitos que utilizaram como referência, as relações analíticas que estabeleceram e o modo como procederam em suas reflexões. Nessa direção, também tentamos identificar o capital intelectual acionado pelos autores na escrita de seus textos, assim como refletir sobre os acúmulos teóricos e metodológicos que, ao longo dos anos de 2000 a 2013, estiveram presentes naqueles campos.

Quadro 2.

Relação final de textos selecionados para análise.

	Fonte	Título	Autor/a
1	ANPED, 248 Reunião, 2001, GTO5	O programa "Um salto para o futuro" e o discurso da formação continuada de professores.	Romilson Martins Siqueira (2001)
2	ANPED, 258 Reunião, 2002, GTO5	Descentralização e autonomia: limites e possibilidades de um programa de formação de professores	Alda Maria Duarte Araújo Castro (2002)
3	ANPED, 25a Reunião, 2002, GT16	Telecurso 2000 e o problema da educação em massa no Brasil	Alessandra de Assis Picango (2002)
4	ANPED, 268 Reunião, 2003, GT16	O PROINFO no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo bakitiano	Paula Michelle Teixeira Vieira (2003)
5	ANPED, 318 Reunião, 2008, GT16	A problemática do tempo nos programas de formação docente online	Lucila Maria Pesce de Oliveira (2008)
6	ANPED, 348 Reunião, 2011, GT16	Leituras do PROINFO Integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro	Marcia Correa e Castro (2011)
7	ANPED, 358 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 (2012)
8	ANPED, 368 Reunião, 2013, GTO5	O Projeto NAVE: análise da relação público-privada	Eduardo Azevedo Wania R. Coutinho Gonzalez (2013)
9	ANPED, 368 Reunião, 2013, GTO5	Políticas públicas de formação por meio da educação a distância: o PROFORMAÇÃO e o PROGESTÃO	Raquel Aparecida Souza Raquel de Almeida Moraes (2013)
10	ANPED, 368 Reunião, 2013, GT16	O programa um computador por aluno no estado de São Paulo: confrontos e avanços (trabalho encomendado)	Lucila Pesce (2013)
11	ANPED, 368 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 (2013)
12	ANPED, 368 Reunião, 2013, GT16	IDEB e tecnologias educacionais: algumas reflexões	Nilma Fernandes do Amaral Santos (2013)
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 González (2002)
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 (2007)
15	RBPAAE, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 185- 384, mai/aqo 2009	Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar	Alfredo Macedo Gomes; Ana Lúcia Felix dos Santos; Darci Barbosa Lira de Melo (2009)
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 (2010)

	Fonte	Título	Autor/a
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 (2011)
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 Angela da S. Aguiar (2011)
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 (2012)

3. Resultados

Um dos primeiros pontos que observamos nos textos que abordam temas relacionados à PE e à tecnologia foi a rarefação de trabalhos científicos sobre a temática, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1.

Percentual de textos selecionados em relação ao total de publicações.

Reunião	GTO5		GT16		Edição	Total de publicações	Seleção
	Total de trabalhos	Seleção	Total de trabalhos	Selecionado			
23 ^a - 2000	19	0	20	0	2000. v. 16. n. 1 e n. 2	16	0
24 ^a - 2001	19	1	12	0	2001, v. 17, n. 1 e n. 2	17	0
25 ^o - 2002	9	1	10	1	2002. v. 18. n. 1 e n. 2	18	1
26 ^a - 2003	24	0	23	1	2003, v. 19, n. 1 e n. 2	18	0
27 ^a - 2004	21	0	18	0	2004. v. 20. n.1/2	7	0
28 ^a - 2005	10	0	28	0	2005. v. 21. n. 1/2	9	0
29 ^a - 2006	17	0	18	0	2006, v. 22, n. 1 e n. 2	19	0
30 ^a - 2007	24	0	20	0	2007. v. 23. n. 1. n. 2 e n. 3	30	1
31 ^a - 2008	16	0	25	1	2008, v. 24, n. 1, n. 2 e n. 3	32	0
32 ^a - 2009	12	0	22	0	2009. v. 25. n. 1. n. 2 e n. 3	33	1
33 ^a - 2010	20	0	15	0	2010, v. 26, n. 1, n. 2 e n. 3	34	1
34 ^a - 2011	22	0	22	1	2011. v. 27. n. 1. n. 2 e n. 3	36	2
35 ^a - 2012	19	0	14	1	2012. v. 28. n. 1, n. 2 e n. 3	36	1
36 ^a - 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%)

Tendo em vista o baixo percentual de artigos observados nessas duas instâncias, sobretudo no Grupo de Trabalho 5 da Anped, verificamos que, embora no mesmo período tenham ocorrido várias ações governamentais voltadas às políticas de inserção de tecnologias da informação e comunicação nas escolas, por meio de programas e projetos (*Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo*, *Programa Banda Larga nas Escolas – PBLE*, *Programa Um Computador por Aluno – ProUCA*, entre outros), não houve impacto significativo nos debates. Também, esperávamos encontrar quantidade maior de estudos, especialmente no Grupo de Trabalho 16, já que se trata de um espaço que concentra expressivo número de investigadores dedicados ao estudo de temáticas em torno das tecnologias, fato que parece sinalizar o afastamento da discussão relacionada a políticas educacionais de inserção de tecnologias da informação e comunicação nas escolas. No conjunto dos 19 trabalhos analisados, identificamos também os temas recorrentemente abordados, bem como os programas, os projetos, as ações ou os eventos que estavam sendo estudados, conforme se constata nos Quadros 3 e 4..

Quadro 3.

Políticas de tecnologias da informação e comunicação abordadas nos textos.

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	Telecurso EaD
1	Avaliação e investimento em tecnologias educacionais
1	Curriculo e tecnologia
1	Formação docente e práticas pedagógicas

Quadro 4.

Programas, projetos e/ou ações abordados nos textos.

QT.	Programa / Projecto / Acção
3	Programa Um Computador por Aluno - ProUCA
2	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
2	Programa Nacional de Tecnologia Educadoal - PROINFO
1	Estratégias do governo na Argentina (1999-2001) inseração de TIC
1	EAD nos documentos dos organismos multilaterais
1	Políticas de formação de professores EaD
1	Políticas federais e do Rio Grande do Sul sobre formação docente, avaliação e tecnologias
1	Programa Ensino Médio em Rede - SP
1	Programa Salto para o Futuro
1	Projeto NAVE (parceria público-privada)
1	Te lecurso 2000
1	TV escola
1	Programa ProFormação e ProGestão
2	Não se aplica

No que se refere aos temas abordados, identificamos a predominância de estudos sobre educação a distância (EAD) na formação de professores, seja inicial, seja continuada. Acerca disso, sublinhamos que o privilégio de estudos no tocante à EAD no campo da educação não é novidade; pelo contrário, é um fato já observado por Barreto et al. (2006) em pesquisa a respeito do estado da arte no que concerne a tecnologias da informação e comunicação na formação de professores, entre 1996 e 2002.

Outro aspecto destacável é o protagonismo conferido à entidade «governo brasileiro» nas análises em PE, por vezes expressando o próprio conceito de PE como sinônimo de «Estado» e «nação». 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», que são:

- a) conceito de PE como presença ausente: nessa direção caminham os estudos nos quais identificamos a 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 mediante a sua ausência nos conteúdos pensados pelos seus respectivos autores (isto é, Castro, 2002; Martins, 2007; Santos, 2013; Velloso, 2013; Souza e Moraes, 2013);
- 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 (ProUCA, ProInfo, Programa de Capacitação a Distância para Gestores

Escolares – ProGestão). Dessa maneira, constatamos que tais estudiosos procedem a uma espécie de naturalização conceitual, resumindo a noção de PE às ações de governo (ou seja, Castro, 2002; Linhares e Ferreira, 2012);

- c) conceito de PE como efeito de sentido de outros conceitos: trata-se da ação de desdobrar o conceito de PE de construções teóricas mais amplas (como políticas públicas, macropolítica etc.). Nesse sentido, as bases do conceito de PE são construídas por intermédio de aproximações teóricas e metodológicas com estudos produzidos para além do próprio campo de PE (são eles, Siqueira, 2001; Gonzáles, 2002; Souza e Silva, 2012).

Nesses trabalhos, destacam-se pesquisas sobre a inserção verticalizada de tecnologias digitais na educação, pensadas e/ou advindas dos desejos do governo federal em direção às escolas públicas brasileiras, com a recorrência de análises setorializadas que enfatizavam os modos pelos quais ocorreu a implantação de projetos/programas governamentais no cotidiano de instituições de variados níveis de ensino, especialmente sobre como não se atendeu ao proposto nos documentos oficiais que os orientam (como Picanço, 2002; Vieira, 2003; Castro, 2011; Aguiar, 2011; Pesce, 2013).

Ademais, a análise dos textos mostrou a predominância de determinados interesses por parte dos pesquisadores: 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. Porém, no âmbito dessas discussões, há pouco debate acerca de mudanças econômicas e políticas mais gerais que considerem o contexto macroestrutural em que as políticas educacionais analisadas estavam inseridas.

Para além disso, alguns estudos que focalizam os modos de atuação dos docentes na relação com programas e projetos de tecnologias da informação e comunicação na educação tendem a responsabilizar os professores pela pouca eficácia dessas políticas (como Martins, 2007; Richit, 2010; Linhares e Ferreira, 2012). Para Ball (2006: 20), esse tipo de pesquisa desliza de volta às «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 nos textos foi a concepção de tecnologia. Para análise desse ponto, aproximamo-nos dos estudos da «filosofia da tecnologia», especialmente da categorização proposta pelo filósofo Andrew Feenberg (2003; 2009). Para o autor, podemos averiguar as concepções de tecnologia em quatro principais categorias: instrumentalismo, determinismo, substancialismo e teoria crítica. Nessa perspectiva, os valores atribuídos à tecnologia tornam-se centrais, pois uma tecnologia qualquer pode ser entendida como «neutra» por alguns, enquanto outros asseguram que ela é «carregada de valores». Nesse caso, o que diferencia ou aproxima uma perspectiva da outra não é o artefato em questão, mas os elementos mobilizados no processo de atribuição de sentido que ele é indiciário (Feenberg, 2003: 9).

No instrumentalismo («visão padrão» de nossas modernas sociedades), entende-se 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: 6).

Já o determinismo incorre na 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: 7). Via de regra, o ideário determinista afirma 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» (Feenberg, 2003: 6).

O substantivismo importa-se com o debate sobre o valor socialmente atribuído às tecnologias. Para além da «tese da neutralidade», nessa vertente interessa discutir o valor substantivo atribuído para uma determinada tecnologia, quer dizer, a articulação da tecnologia a elementos relacionados com a sua produção conceitual, social e material (Feenberg, 2003: 7). Segundo Feenberg (2003; 2009), os estudiosos substantivistas costumam eliminar a «agência humana» do centro do debate, garantindo que a «tecnologia tem sua própria lógica de desenvolvimento» (Feenberg, 2009: 168). Assim, o substantivismo acaba encerrando-se no mapeamento do «valor substantivo» assumido pelas tecnologias em nossas sociedades. Nessa direção, expressa-se o entendimento de que «a tecnologia domina tudo» e que seus valores são sempre decorrentes das relações que elas assumiram depois de fabricadas e/ou apropriadas por sujeitos individuais (pessoas) ou coletivos (instituições, grupos de indivíduos, entre outros) (Feenberg: 2009, 168).

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 refletem escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica» (Feenberg, 2003: 10), não compartilhando da noção de determinismo tecnológico. Ao contrário, considera-se que os estilos de vida são impactados, limitados e emoldurados por conceitos e usos da tecnologia. Seja como for, para Feenberg (2003), é preciso aproximar essas perspectivas entre si, demonstrando suas intersecções teórico-metodológicas, bem como suas dissemelhanças conceituais. Foi nesse sentido que acionamos a categorização desse autor para a análise das fontes com as quais trabalhamos. Além de servir como fundamentação teórica, procuramos construir nossa compreensão sobre tecnologia de modo a valorizar as complexidades epistemológicas acumuladas no campo da filosofia da tecnologia, na tentativa de evitar o entendimento tácito ao abordar o material empírico.

Em linhas gerais, no conjunto dos trabalhos analisados, verificamos a naturalização do conceito de tecnologia; os pesquisadores não apresentam um quadro teórico explícito para a discussão desse conceito. Em alguns casos, há menção a autores da área de tecnologia, cuja concepção se aproxima de uma das perspectivas apresentadas por Feenberg (2003), e a forma como realizam as análises acerca de certas políticas educativas de inserção de tecnologias deixa entrever os valores que atribuem à tecnologia na escola e na sociedade.

Com base nessas conceituações, quase sempre implícitas nos textos analisados, percebemos no material empírico a predominância da concepção instrumentalista, sobressaindo um olhar mais descritivo e menos problematizador no que concerne às tecnologias (como Castro, 2002; Picanço, 2002; Vieira, 2003; Martins, 2007; Gomes, Santos e Melo, 2009; Richit, 2010; Castro, 2011; Linhares e Ferreira, 2012). A seguir, apresentamos um quadro com os dados sistematizados.

No que se refere aos trabalhos que se aproximam de uma concepção substancialista, observamos as tecnologias significadas como carregadas de valor, associadas às forças produtivas do capital. Assim, o sentido substantivo das tecnologias é depreendido das estruturas tecnológicas da sociedade (isto é, Siqueira, 2001; Gonzáles, 2002; Pesce, 2008; 2013; Aguiar, 2011; Barreto, 2011; Santos, 2013; Velloso, 2013).

Quadro 5.

Concepção de tecnologia nos textos analisados (Feenberg, 2003).

QT.	Discussão TIC
8	Instrumentalismo
8	Substancialismo
0	Determinismo
0	Teoría crítica
3	Não identificado

Além de três trabalhos que não conseguimos identificar a concepção de tecnologia, também não percebemos associação às perspectivas deterministas nem à teoria crítica em nenhum dos textos analisados. Talvez, isso se deva ao fato de as teorias inspiradas no marxismo renovado não exercerem forte influência nos estudos sobre educação, comunicação e tecnologia, porém essa ainda é uma hipótese que precisaria de outros dados para ser confirmada.

No tocante às perspectivas epistemológicas e metodológicas dos 19 textos examinados, constatamos a incidência de diferentes visões, frequentemente implícitas nos trabalhos, uma vez que a maioria dos pesquisadores não deixa claros sua perspectiva nem seu posicionamento epistemológico. Além disso, em muitas situações, também aconteceu de utilizarem autores de perspectivas teóricas distintas e até conflitantes. Essa constatação endossa as conclusões de Mainardes (2009: 7) ao analisar alguns estudos que circulam no campo de estudo de políticas educacionais no Brasil: «Observa-se o uso de ideias de um conjunto de autores (muitas vezes de matrizes epistemológicas distintas) para subsidiar a análise».

Essa postura dos pesquisadores, conforme verificam Tello e Mainardes (2012), parece advir do fato de considerarem que está evidente a perspectiva de onde falam, sem a necessidade de deixar isso explícito, ou, ainda, do fato de não desejarem criar vínculos com certas tradições teóricas. Dessa maneira, na escrita de suas pesquisas não priorizam a revisão dos postulados epistemológicos durante o processo de investigação, levando, em algumas ocasiões, ao uso de matrizes teóricas distantes entre si. Por outro lado, alguns pesquisadores optam por uma posição epistemológica aparentemente pluralista sem, no entanto, explicitar nem conjugar teoricamente os conceitos usados na investigação ou suas vinculações teóricas, ainda com mais esforço e precisão do que aqueles que assumem sua posição epistemológica de forma explícita.

Assim, diante da ausência da explicitação da perspectiva epistemológica nos textos, realizamos a sua classificação tendo em vista os autores citados pelos pesquisadores e as conceitualizações por eles elaboradas/mobilizadas. Cabe salientar que essa classificação foi orientada pela sistematização sugerida em Tello e Mainardes (2012), bem como a nossa própria interpretação. Em relação à perspectiva epistemológica, localizamos seis publicações com aproximações das perspectivas marxista e neomarxista (Siqueira, 2001; Gonzáles, 2002; Pesce, 2008; Souza e Silva, 2012; Souza e Moraes, 2013; Santos, 2013), três publicações na perspectiva estruturalista (Castro, 2002; Barreto, 2011; Velloso, 2013), cinco textos na teoria pós-estruturalista (Picanço, 2002; Vieira, 2003; Martins, 2007; Gomes, Santos e Melo, 2009; Pesce, 2013), e outros cinco que se aproximam da teoria funcionalista (Richit, 2010; Aguiar, 2011; Castro, 2011; Linhares e Ferreira, 2012; Azevedo e González, 2013).

À medida que os pesquisadores incorreram, majoritariamente, numa perspectiva epistemológica baseada nas teorias críticas (marxismo, neomarxismo e estruturalismo), também foi por eles sinalizado um posicionamento epistemológico crítico, mesmo que não tenham mencionado explicitamente o seu posicionamento epistemológico.

Quanto ao uso de metodologias, a constatação de que em 18 dos 19 textos não ficou explícita a perspectiva epistemológica tornou difícil a análise dos aspectos metodológicos dos trabalhos à luz do EEPE, visto que nesse enfoque a dimensão epistemológica se desdobra da combinação entre a perspectiva e o enfoque epistemológico assumidos pelo pesquisador (Tello, 2012).

De todo modo, partindo da análise dos instrumentos citados nos textos para a coleta de dados e outros aspectos metodológicos descritos, notamos que a maioria das pesquisas (13 textos) utiliza métodos historicamente consolidados nos estudos em educação, com predomínio de estudos bibliográficos e de análise documental. Tal ênfase sugere que as investigações que cruzam PE e TIC têm se centrado no contexto da produção do texto na análise de políticas. Nesse âmbito, inclui-se a análise de documentos

oficiais que representam a política, como também a narrativa que lhe dá suporte. Para Tello (2012), 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.

Ademais, cinco daqueles 13 textos tinham como proposta analisar, além do contexto de produção das políticas, o contexto da prática dessa mesma política. Porém, mesmo nos estudos fundamentados nas contribuições de S. J. Ball (2006; 2009) sobre o 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), tais artigos estabeleceram poucas relações entre os contextos macro e micro dessas políticas.

4. Conclusões

No término da pesquisa nos questionamos: em que reside a potencialidade do EEPE na análise dos estudos de políticas educacionais e de educação, comunicação e tecnologia? Entendemos que sua potencialidade reside no próprio EEPE como um constructo, que encontra no desconhecimento epistemológico seu lugar de poder. Ademais, o instrumento também pode oportunizar a reflexão sobre a tradição intelectual (movimentos, escolas, correntes de pensamento) historicamente acumulada no e pelo fazer da ciência. Apurando ainda mais o olhar, que sentido faz saber se um estudo acadêmico é produzido nos domínios da perspectiva marxista, ou de um posicionamento crítico, por exemplo? Compreendemos que o sentido não está dado apenas nas considerações produzidas acerca de cada escrito, mas está também nas questões que construímos para analisar os textos que selecionamos.

Para além disso, notamos que há uma espécie de confusão a respeito do estatuto teórico-metodológico do EEPE. Levando em conta que as leituras que realizamos para a elaboração deste escrito abrangeram praticamente todas as publicações no que concerne ao EEPE (até 2014), tanto em português quanto em espanhol, ainda não conseguimos ter clareza sobre o que se entende conceitualmente pelo termo enfoque. De nossa perspectiva, enfoque consiste em uma ou mais maneiras de abordar estudos cujo conteúdo é suficientemente claro para ser significado como «de/em/sobre políticas educacionais». Todavia, no EEPE, esse termo é flexibilizado a tal ponto de poder ser vislumbrado como um domínio integrante de algo intelectualmente mais amplo, como uma ferramenta que permite aprofundar as análises, como uma perspectiva de trabalho capaz de subsidiar o controle da subjetividade quando da reflexão acerca de textos de políticas educacionais, ou como algo que está para além disso tudo.

Fora isso, o que as análises sobre política educacional e tecnologias da informação e comunicação que empreendemos no âmbito do EEPE permitiram vislumbrar? Foi por meio do manuseio do EEPE que percebemos interessantes aproximações entre os textos analisados, bem como a configuração de uma rede intelectual que se faz pela circulação de ideias, conceitos, reflexões teóricas e metodológicas no tocante a políticas educacionais e tecnologia em instâncias legítimas e legitimadas de divulgação do conhecimento científico nesses espaços de poder.

Por fim, não poderíamos deixar de dizer que fizemos, neste artigo, um esforço na direção de refletir quanto aos sentidos de tecnologia e política educacional propostos pelos autores dos textos selecionados para análise. Seguramente, uma ação dessa natureza também se faz dando vida a incoerências e reducionismos. Tentamos, então, construir uma reflexão fazendo uso das questões abertas por pesquisadores dedicados ao EEPE. Com isso, almejávamos, entre outros, incluir mais um ponto na imensa rede de discursos sobre PE e tecnologias da informação e comunicação acumulado no campo educacional brasileiro. Esperamos, pois, que nossas reflexões também possam ser objeto de exame semelhante ao que realizamos.

5. Referências

- Aguiar, M. A. S. (2011). Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 27(1), 1-152.
- Azevedo, E.; Gonzalez, W. R. C. (2013). O Projeto Nave: análise da relação público-privada. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Goiânia, GO, Brasil, 36. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2753_texto.pdf
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 10-32.
- Ball, S. J. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30(106), 303-318.
- Barreto, E. S. S. (2011). Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 27(1), 1-152.
- Barreto, R. G. et al. (2006). As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 32-42.
- Borges, M. K.; Girardello, G.; Fischer, R. M. B. (2012). Educação, comunicação e tecnologias: perspectivas e desafios para a pesquisa e a formação de professores. En E. M. M. P. Mullin e N. A. N. Berbel (Eds.), *Pesquisas em educação: inquietações e desafios*. Londrina: Editora da UEL.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Bourdieu, P. (2007). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 8. ed. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C. (2004). *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Castro, A. M. D. A. (2002). Descentralização e autonomia: limites e possibilidades de um programa de formação de professores. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Caxambu, MG, Brasil, 25. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de <http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt5>
- Castro, M. C. (2011). Leituras do ProInfo integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Natal, RN, Brasil, 34. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-1035%20int.pdf>
- Feenberg, A. (2003). *O que é a filosofia da tecnologia?* Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, sob o título de «What is philosophy of technology?». Tradução de Agustín Apaza. Recuperado em 1.º setembro, 2015, de http://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf
- Feenberg, A. (2009). Entrevista a Pablo Rubén Mariconda e Fernando Tula Molina. *Scientia Studia*, 7(1), 165-171.
- Foucault, M. (2010). Sobre as maneiras de escrever a história: entrevista a R. Bellour. Em M. B. Motta (Ed.). *Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (pp. 62-77). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Garcia, W. (Ed.) (1995). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados.
- Gomes, A. M.; Santos, A. L. F. dos; Melo, D. B. L. (2009). Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 25(2), 185-384.
- González, S. N. S. (2002). Modernización o maquillaje? Reflexiones sobre la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación argentina. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 18(1), 1-152.
- Linhares, R. N.; Ferreira, S. L. (2012). Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para ProUCA. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Porto de Galinhas, PE, Brasil, 35. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-1892_int.pdf
- Mainardes, J. (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, 9(1), 4-16.
- Mainardes, J.; Gandin, L. A. (2013). A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. Em C. Tello e M. Almeida (Eds.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras.
- Martins, A. M. (2007). Gestão da escola pública e informática na educação: análise de um programa. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 23(3), 409-576.
- Pereira, G. R. M.; Andrade, M. C. L. (2005). A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). *Educação & Sociedade*, 26(93), 1393-1411.

- Pesce, L. (2008). A problemática do tempo nos programas de formação docente *online*. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Caxambu, MG, Brasil, 31. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT16-3962--Int.pdf>
- Pesce, L. (2013). O Programa Um Computador por Aluno no estado de São Paulo: confrontos e avanços. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Goiânia, GO, Brasil, 36. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf
- Picanço, A. A. (2002). Telecurso 2000 e o problema da educação em massa no Brasil. Anais eletrônico da Reunião Nacional da Anped, Caxambu, MG, Brasil, 25. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de <http://25reuniao.anped.org.br/textced251.htm#gt16>
- Pretto, N. D. L. (2007, outubro). Educação, comunicação e a Anped: uma história em movimento. Anais da Reunião Anual da Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, Caxambu, MG, Brasil, 30.
- Richit, A. (2010). Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 26(1), 173-193.
- Santos, N. F. A. (2013). Ideb e tecnologias educacionais: algumas reflexões. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Goiânia, GO, Brasil, 36. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_2579_texto.pdf
- Silva, A. A.; Scaff, E. A. S.; Jacomini, M. A. (2010, outubro). Políticas públicas e educação: o legado da Anped para a construção da área no período 2000-2009. Anais da Reunião Anual da Anped: educação no Brasil – o balanço de uma década, Caxambu, MG, Brasil, 33.
- Siqueira, R. M. (2001). O programa 'Um Salto para o Futuro' e o discurso da formação continuada de professores. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Caxambu, MG, Brasil, 24. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt5>
- Souza, R. A.; Moraes, R. A. (2013). Políticas públicas de formação por meio da educação a distância: o ProFormação e o ProGestão. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Goiânia, GO, Brasil, 36. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2717_texto.pdf
- Souza, R. A.; Silva, M. S. P. (2012). Organismos multilaterais e educação a distância. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 28(1), 35-47.
- Stremel, S. (2012). Fontes para o estudo da constituição do campo da política educacional no Brasil. *Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*, Buenos Aires, Argentina, 1.
- Stremel, S.; Mainardes, J. (2015). A disciplina política educacional em cursos de pedagogia no Brasil: primeiras aproximações. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9(17 e 18), 137-155.
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7(1), 53-68.
- Tello, C. G. (2013a). Objetos de estudio de las políticas educacionales: argumentaciones e epistemológicas. Anais do Congresso de Educação Educere, (pp. 2895-2912), Curitiba, PR, Brasil, 11.
- Tello, C. G. (2013b). Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Conjectura: Filosofía e Educação*, 18, 48-62.
- Tello, C. G.; Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9), 1-37.
- Velloso, L. (2013). Programa um Computador por Aluno (ProUCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede? Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Goiânia, GO, Brasil, 36. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_2955_texto.pdf
- Vieira, P. M. T. V. (2003). O ProInfo no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo bakhtiniano. Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Poços de Caldas, MG, Brasil, 26. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/paulamichelleiteiravieira.rtf

6. Reconhecimento

Agradecemos as contribuições do professor Dr. Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa-Uepg/Brasil), que gentilmente fez sugestões aos autores para aprofundamento teórico da discussão sobre políticas educacionais e o EEPE, durante o seminário temático «Referenciais teóricos para a análise de políticas», realizado em 2014.