



3092 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA AMAZÔNIA E SUA EFETIVAÇÃO NO CENÁRIO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO/PA
Maria Sueli Corrêa dos Prazeres - UFPA - Universidade Federal do Pará

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA AMAZÔNIA E SUA EFETIVAÇÃO NO CENÁRIO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO/PA

RESUMO

O artigo analisa a limites e os desafios da política de inclusão digital no âmbito do Programa NavegaPará, efetivado nas escolas de ensino médio no Estado do Pará. Com base no materialismo histórico, utiliza-se de entrevista semi-estruturada com gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Conclui-se que o programa se efetiva de forma precária em virtude das condições tecnológicas ofertadas e da frágil formação docente, o que inviabiliza que se efetive a inclusão digital aos moldes propostos pelo programa.

Palavras-chave: Educação. Política. Democratização do Acesso. Inclusão Digital.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA AMAZÔNIA E SUA EFETIVAÇÃO NO CENÁRIO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO/PA

RESUMO

O artigo analisa a limites e os desafios da política de inclusão digital no âmbito do Programa NavegaPará, efetivado nas escolas de ensino médio no Estado do Pará. Com base no materialismo histórico, utiliza-se de entrevista semi-estruturada com gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Conclui-se que o programa se efetiva de forma precária em virtude das condições tecnológicas ofertadas e da frágil formação docente, o que inviabiliza que se efetive a inclusão digital aos moldes propostos pelo programa.

Palavras-chave: Educação. Política. Democratização do Acesso. Inclusão Digital.

INTRODUÇÃO

O artigo analisa as políticas de inclusão digital na Amazônia, e adota como referência empírica o Programa Navegapará. Com base nos dados da pesquisa empírica desenvolvida no âmbito das escolas de ensino médio da Região Metropolitana de Belém/PA, buscamos identificar e analisar as contradições entre o discurso da democratização do acesso às tecnologias e a inclusão digital proposta pelo Programa Navegapará no âmbito das escolas públicas estaduais e sua efetivação no contexto da prática.

No primeiro momento, analisa-se o contexto em que os sujeitos acessam os recursos tecnológicos e evidencia os condicionantes que limitam a apropriação das tecnologias digitais por esses sujeitos. Segue analisando os desafios que envolvem a formação docente para a apropriação das tecnologias na escola e na sala de aula. Finaliza problematizando em que medida os objetivos de inclusão digital e democratização do acesso estão sendo alcançados, no que se refere à sua inserção no espaço escolar.

1.1 DA PRECÁRIA ESTRUTURA TECNOLÓGICA À OBSOLESCÊNCIA DOS EQUIPAMENTOS: AS CONDIÇÕES DE ACESSO AOS RECURSOS DIGITAIS NAS ESCOLAS

Com o intuito de analisar a efetividade da política de inclusão digital proposto pelo Programa Navegapará, no contexto das escolas públicas estaduais de ensino médio, realizou-se pesquisa em 14 (quatorze) escolas públicas estaduais de ensino médio. Para a coleta de dados foram realizadas entrevista semi-estruturada com 04 (quatro) gestores, 05 (cinco) coordenadores pedagógicos, 06 (seis) professores e 04 (quatro) professores lotados em laboratório de Informática[1].

Pelas análises dos dados empíricos obtidos nos depoimentos, argumenta-se, que um dos limites para a efetividade do programa de inclusão digital do Programa Navegapará tem relação direta com a frágil estrutura tecnológica caracterizada pela: a) obsolescência dos equipamentos disponíveis; b) ausência de manutenção dos laboratórios; e c) baixa qualidade da conexão da internet. Os três elementos aparecem reiteradas vezes nos depoimentos e, somados, caracterizam as condições de acesso às tecnologias digitais nas escolas públicas estaduais.

No contexto das escolas públicas estaduais, os relatos sobre a questão da manutenção e da obsolescência dos equipamentos foram exaustivamente

denunciados, tornando-se, em certa medida, repetitivos. Cabe enfatizar que, todos os sujeitos entrevistados, foram unânimes em relatar as precárias condições estruturais e tecnológicas ofertadas, sendo apontado como um dos limites para a efetividade do programa na prática.

Conforme depoimento da Gestora G2 “[...] sempre têm problemas e a manutenção também não acontece. Pede socorro para o suporte, mas às vezes demora. [...] [O laboratório] está quase um museu (risos), é a realidade, infelizmente”. A Gestora G3 ratifica esse processo afirmando que “temos laboratório com máquinas antigas. [...] essas máquinas que tem aí são máquinas que já estão até obsoletas. [...] tem problemas constantes com relação ao acesso pelo Navegapar. [...] quando chove, nós temos muito problema de acesso”. É interessante notar que os gestores das escolas pesquisadas não se furtaram em descrever a realidade tal como ela se apresenta no campo empírico.

Os relatos, a seguir, são reveladores dessa questão:

[...] a escola tem equipamentos que quebram e precisa ser consertados e demora às vezes um tempão para consertar. [...] então, a gente está numa escola pública que existe essas precariedades, a manutenção é uma coisa importantíssima e ela é precária. Eu posso dizer que apesar da escola ter um laboratório de informática com aproximadamente 20 máquinas, não são as vinte que funcionam. (COORDENADORA C4).

A escola em si não desenvolve um trabalho direcionado a utilização com perspectiva de mudança e inclusão desses alunos, do ponto de vista da utilização de recurso. O que é que acontece, o laboratório está lá com uma média de 33 máquinas com um ponto de internet [e] dos 33 [computadores] tem 10 funcionando provavelmente. (COORDENADOR C1).

O que se abstrai dos depoimentos é que, ao nível dos dados estatísticos, o Navegapar, conforme retratado na amostra da pesquisa, faz a cobertura de 70% das escolas da Região Metropolitana de Belém, unidade regional esta selecionada para a pesquisa. No entanto, quando se observa a realidade de acesso nas escolas, identifica-se que a potência dos dados não se sustenta no contexto de sua efetivação; isso porque, conforme os relatos dos sujeitos, a maioria das unidades escolares possui laboratórios de Informática, conectados à internet, contudo, os equipamentos apresentam problemas, seja de manutenção, obsolescência ou de conexão.

Identifica-se, pelo conteúdo da narrativa, que Marx tinha razão ao afirmar que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271). Não que a aparência dos dados seja enganadora, mas sim que ela não reflete a realidade, uma vez que são reais o quantitativo de escolas contabilizadas pelo Programa, no entanto, há que se considerar que, dadas as condições estruturais e tecnológicas, nem todas conseguem, de fato, acessar adequadamente os recursos digitais.

Sobre esse aspecto, o docente P2 afirma que “[...] se você for na maioria das escolas, as escolas do corredor que são as grandes escolas, a realidade quase sempre é essa, as salas de informática estão cheias de computadores, [mas] fechadas”. O que os dados informam em termos de políticas públicas de inclusão digital? Eles confirmam que um dos aspectos básicos das políticas que se propõem a realizar a dita inclusão digital, que se refere à disponibilidade de equipamentos em condições de uso, ainda não se efetivou na realidade amazônica.

Segundo a pesquisa do Comitê Gestor:

Os dados mostram significativo aumento de equipamentos portáteis nas escolas – com destaque para o aumento da posse de *tablets*, na esteira de programas das diversas esferas do governo que distribuem esses equipamentos para professores e, em alguns casos, para alunos. Permanecem, contudo, limitações quanto à conectividade e número de equipamentos em funcionamento (CGIBR, 2014, p. 134-135).

Apesar de a pesquisa registrar o aumento da expansão de programas e projetos governamentais no país, ainda assim, permanece o cenário de precariedade das estruturas tecnológicas de acesso aos recursos. Para que se efetive a democratização do acesso aos recursos pelos sujeitos nas escolas públicas brasileiras, de acordo com o Comitê gestor, alguns aspectos necessitam ser alcançados, entre eles, “[...] a disponibilização de infraestrutura adequada; a oferta de programas de formação de professores e a disponibilização de conteúdos educativos [...]”. Verifica-se, assim, pelos critérios adotados pelo Comitê que, no contexto das escolas públicas analisadas, não se consegue avançar para além do primeiro critério.

Isso pode ser ratificado pelo depoimento do docente P1, que afirma categoricamente que “[...] eu tenho uma sala cheia de computadores, para a lógica do projeto, todas as escolas têm computadores. Mas, para a escola isso não provoca nada, nenhum retorno. [...] não dá para dizer o que mudou depois do Navegapar. Na minha concepção, nada”. Resguardados os devidos exageros, o docente antecipa sua avaliação extremamente negativa sobre a efetividade do Programa na prática. Sua posição firme sinaliza para a necessidade de problematizar: a quem interessa, salas cheias de computadores quebrados, aguardando urgente substituições por novos? Ou ainda, o que se esconde por detrás desse quadro de obsolescência e precariedade? Esse foi o fio condutor que nos orientou para um aspecto significativo do debate e que não pode ser secundarizado, ou seja, a questão da obsolescência das mercadorias no contexto capitalista.

É evidente que a questão da obsolescência não é uma particularidade das escolas públicas do estado do Pará. Contudo, refere-se à universalidade da lógica do sistema capitalista que, na ânsia pela ampliação de mercado consumidor, acaba acelerando o processo de circulação das mercadorias. Trata-se, então, de um processo estratégico de busca de valorização do capital, caracterizado por uma “necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo” (ANTUNES, 2002, p. 26).

Esse processo de descartabilidade dos produtos pode ser perceptível na fala dos sujeitos. Sabe-se que faz parte da lógica capitalista tecer estratégias para aumentar cada vez mais o número de consumidores, fazendo, assim, circular, de forma acelerada, a mercadoria. A esse respeito:

Podemos também mencionar a indústria de computadores, expressão dessa tendência depreciativa e decrescente do valor de uso das mercadorias, onde um sistema de softwares torna-se obsoleto e desatualizado em tempo reduzido, obrigando o consumidor a adquirir a nova versão ou perder seu maquinário quando tem que fazer uma reposição, pois o custo de uma peça a ser trocada frequentemente excede o preço de um novo equipamento, o que leva ao descarte precoce de uma máquina computacional. (ANTUNES, 2011, p. 413).

Não se pode esquecer que a produção não cria somente um objeto para o sujeito, cria também um sujeito para o objeto, fornece-lhe a sua matéria prima e determinando o modo de consumo, ou seja, produz o objeto de consumo, o modo de consumo e o impulso para consumir (MARX, 2008). Como os produtos somente atingem o seu final no consumo, faz-se necessário criar necessidades nas pessoas com intuito de alimentar o mercado de consumo em massa.

Desse modo, o que os dados da realidade nos indicam em termos de políticas públicas no contexto da sociedade capitalista? Os dados sinalizam para a síntese de que as políticas públicas de inclusão digital, no Estado capitalista, dificilmente darão conta de mudar a realidade, pois não interferem nas causas, uma vez que conseguem alterar as estruturas que produzem as desigualdades. Sabe-se que as desigualdades emanam do próprio sistema e que, como já mencionado no item sobre as políticas de inclusão digital, no capitalismo contemporâneo, não existe capitalismo sem desigualdade, pois esta é parte constitutiva de sua própria lógica.

É interessante considerar que as estratégias reformistas de defesa do capitalismo servem apenas para atacar os defeitos específicos e para reproduzir o próprio sistema, uma vez que não acrescentaram mudança substantiva no interior desse sistema que as condicionam (MÉSZÁROS, 2005). Tais reformas não alteram a base causal do capitalismo, uma vez que, segundo o autor citado, o capital é “irreformável e incorrigível”. Para esse autor, nenhuma reforma, incluindo as do setor educacional, são capazes de provocar mudança significativa em nossa sociedade, já que para isso seria necessário romper com a lógica desumana do capital.

As políticas adotadas nessa direção apenas acrescentam pequenas mudanças, não intervindo, de fato, na estrutura mais ampla. Tais políticas resumem-se, então, a contribuir com a reprodução da estrutura de dominação e com a legitimação de valores dominantes. Por fim, o desafio à democratização dos bens tecnológicos ainda é uma realidade distante em nosso país, devido, infelizmente, à péssima distribuição social da riqueza que afeta diretamente o acesso aos bens tecnológicos.

1.2 A FRÁGIL RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Analisam-se, neste item, as dimensões dialéticas presentes nos processos que articulam a questão da formação e tecnologias digitais nas escolas de ensino médio, e, além disso, problematiza-se os desafios que envolvem os processos formativos dos sujeitos, no que se refere à inserção das tecnologias na escola e na sala de aula. É interesse destacar que as narrativas dos sujeitos não obedeceram a uma linearidade, mas, pelo contrário, evidenciaram conflitos e contradições entre as diversas percepções acerca da questão.

No campo empírico, evidenciou-se relatos sobre uma possível “resistência e desinteresse dos docentes”, quando se trata das tecnologias no espaço escolar. Os depoimentos que se seguem retratam essa posição:

[...] muitos dizem “ah, eu não tenho tempo”, mas, na verdade, é interesse mesmo, pois quando queremos alguma coisa, corremos atrás. Alguns têm resistência, a tecnologia para alguns é mais resistência. [...] às vezes vem junto, o desinteresse junto com a falta de informação. Não são todos que gostam, apesar de vivermos nesse tempo, mas como eu te falei anteriormente, tem a resistência. (GESTORA 2).

Na visão da depoente, as mudanças não ocorrem em virtude do “desinteresse” e das “posturas resistentes” de muitos sujeitos, que, acomodados, não buscam uma melhor qualificação, tanto em âmbito governamental quanto pessoal. Demonstrando certo ceticismo com relação às contribuições das tecnologias no âmbito escolar, a gestora justifica sua declaração afirmando: “olha, nós temos o Núcleo de Tecnologia Educacional ao lado, que oferece cursos, mas não tem assim, uma procura muito grande por parte dos alunos, nem por parte dos professores” (GESTORA G2).

Sua assertiva se ancora no fato de que, particularmente naquela escola, a maioria dos docentes já havia recebido algum tipo de formação, relacionado ao uso de tecnologias na escola. Afirma a Professora P5 que “[...] no ano passado nós ganhamos uns tabletes e eu participei de uma formação. Quando eu participei, só cinco professores participaram e nós somos mais de quarenta, mas não houve mais formação, não houve continuidade”. Informa a depoente que, apesar de haver a oferta de cursos, não houve participação dos docentes em virtude de falta de interesse. A Coordenadora C5 reforça essa questão afirmando que, em sua percepção, “a questão passa, na verdade, por um interesse dessa formação, porque tem que ser dos dois lados”.

Diante das narrativas, conclui-se que seria tão mais tranquilo se se pudesse atribuir somente ao docente que atua no contexto educacional amazônico a responsabilidade pela fracassada investida das tecnologias na escola. Ocorre que o referencial teórico-analítico que subsidia a escrita não permite analisar o objeto sem relacioná-lo com o contexto maior das demandas do sistema capitalista. Isso significa considerar, conforme a premissa marxista, que o objeto não pode ser analisado de forma isolada, porque o todo e as partes se encontram em intenso processo de interação e conexão entre si (KOSIK, 2002).

No interior das escolas, não foram ouvidas reclamações sobre a ausência de recursos tecnológicos, mas, pelo contrário, observou-se a coexistência de diversos recursos, entre eles televisores, quadros magnéticos, retroprojetores, computadores, *datashows*, laboratórios de informática e, até mesmo, lousa digital. Sobre a lousa digital, apesar de ela estar presente em algumas unidades escolares, em nenhuma das escolas selecionadas, houve, contudo, relato de que são utilizadas, nem em eventos, nem em atividades pedagógicas.

As narrativas confirmam a análise, uma vez que, conforme a Profa. Lab. 01, “nós temos a lousa digital, nós fizemos o treinamento, mas os professores não se sentem à vontade para usar”. Por outro lado, a P5 relata que “a nossa lousa digital foi emprestada para o NTE, a gente nunca utilizou e nem teve formação para isso. A maioria dos professores nem sabia que existia, só souberam porque eu falei”. O coordenador C2 informa que “temos, está aqui na secretaria, ainda está aqui” e o Prof. Lab. 02 afirma que “tem a lousa digital, só que se a gente não conseguiu que os professores utilizassem. Mas foi dada formação, nós falamos com os professores sobre o quadro digital e não houve nenhum interesse por parte dos professores”.

Identifica-se, assim, pelos depoimentos sequenciados, uma presença-ausente das tecnologias nas escolas (ROCHA, 2009), pois elas se encontram presentes no contexto das escolas, mas ausentes das práticas pedagógicas. Esse processo tem sido garantido por meio das políticas públicas no capitalismo, o qual consegue mobilizar projetos e programas para fazer com que recursos tecnológicos cheguem ao contexto educacional. Todavia, ao chegar ao interior das escolas, como são secundarizadas as condições estruturais para fazer funcionar as tecnologias, aliando-se a isso uma ausência de formação docente que articule os conhecimentos para que os sujeitos utilizem as ferramentas de forma politizada, elas permanecem ausentes dos processos educativos.

Assim, fugindo à tentação de “culpabilizar” o docente, buscam-se outras evidências e contradições, que sinalizassem para novas sínteses. É interessante notar que tanto a gestora G2 quanto o professor P4 foram enfáticos em relatar as precariedades da oferta tecnológica existente na escola. Inclusive, a gestora referenciada utiliza uma metáfora interessantíssima para retratar o atual estado de conservação do laboratório, comparando-o a um “museu”, devido às condições de manutenção e obsolescência dos equipamentos. Nessa mesma direção, os professores P4 e P5 enfatizaram que os cursos não tiveram continuidade e que, apesar de existir a oferta, não foi dada uma estrutura adequada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com as tecnologias.

Os depoimentos, a seguir, são esclarecedores dessa situação. O professor P4 afirma que “[...] eu mesmo fiz curso no NTE, eu acho que todos os professores aqui. [...] o problema é a estrutura que não é dada, o sinal [da internet] mal pega, é a estrutura física, a manutenção”. Afirma a Gestora G1 que “temos professores que não gostam de trabalhar com as tecnologias na escola, então isso dificulta o planejamento escolar. Outra dificuldade é com relação ao nosso laboratório, a maioria está todo quebrado”.

Assim, diante do difícil contexto de trabalho relatado, torna-se compreensível entender o porquê de os professores se recusarem a trabalhar com as tecnologias. Evidenciam-se, assim, aspectos contraditórios no interior da escola de ensino médio, onde, de um lado, os professores recebem uma frágil capacitação, dada a sua descontinuidade, e, de outro, nos seus espaços de trabalho, eles não têm asseguradas as mínimas condições de desenvolver seus trabalhos. Logo, o que se costuma designar resistência pode tratar-se da “negação”, por parte dos sujeitos, de políticas e pacotes tecnológicos que chegam à escola sem qualquer relação com a realidade e com suas necessidades.

Nas próprias narrativas dos sujeitos, identifica-se elementos contraditórios que possibilitam uma análise mais aprofundada da realidade. As falas do Docente P4 e da Gestora G1 fornecem elementos para fundamentar o argumento de que, ao atribuir a responsabilidade ao professor ante a inserção tecnológica na escola, tira-se o foco de uma questão essencial para o debate: a da obsolescência dos equipamentos, ou aquilo que Mészáros (2011) designou de “taxa de utilização decrescente das mercadorias”, próprio da produção capitalista. Assim, as estratégias da sociedade mercantil afetam diretamente o trabalho docente, uma vez que se encontram imersos em um contexto desfavorável, com precárias condições estruturais e tecnológicas, conforme apontado pelo próprio docente.

Diante do cenário relatado, há de se reconhecer que seria equivocada considerar que o professor resiste de forma “gratuita” à inserção tecnológica no ambiente escolar, ou ainda, atribuir-lhe a responsabilidade pela frágil contribuição das tecnologias digitais nos processos formativos dos jovens. Crê-se ser necessário, diante das contradições, analisar o contexto da atividade docente e as relações com o contexto maior das políticas neoliberais. E o contexto onde os sujeitos desenvolvem suas atividades não é nada animador, como atestado pelos depoimentos.

Portanto, não se trata de resistência, não da forma como está sendo apresentada, mas de uma postura de “negação” frente à realidade contraditória, que caracteriza seu cotidiano de trabalho. A fala, a seguir, é reveladora da questão:

[...] alguns se recusaram a receber os tabletes, outros receberam. Passaram duas semanas e eles não desbloquearam. Então a gente teve que correr atrás para mostrar a importância do aparelho e eles não fizeram menor questão. [...] o problema todo é a contradição, a gente está falando de tabletes, de internet em ambientes em que os professores têm que fazer coleta para comprar água gelada. (COORDENADORA C5).

A narrativa da coordenadora é sugestiva para retratar a contradição das políticas que se propõem a realizar a inclusão digital, implementadas sem a participação dos sujeitos e desconsiderando sua realidade e suas necessidades. A recusa dos docentes pode ter suas razões no fato de que são

propostas descontextualizadas de suas realidades, na qual não foram consultados sobre sua viabilidade, “implementadas de cima para baixo, ou seja, joga e vê se dá certo” (P1). Observa-se, nesse contexto, que:

[...] os pacotes e programas são planejados por organismos externos à escola, com vistas a atender a uma exigência dessas agências, e não a dos que estão na base dos sistemas educativos, professores, alunos e a comunidade, os quais estão imersos numa realidade que os outros, estranhos a essa realidade, querem mudar. A mudança, nesses casos, não é um desejo dos atores da escola, mas de políticas públicas e seus agentes. As ações de formação continuada preconizadas pelas políticas públicas têm privilegiado a racionalidade técnica; a dicotomia entre teoria e prática e o aligeiramento da formação. (PINHO SILVA, 2014, p. 51).

Percebe-se, dessa maneira, que se parte mais de necessidades externas, do mercado de produtos tecnológicos, do que propriamente das necessidades dos sujeitos que interagem com tais ferramentas. Logo, a inserção social da tecnologia capitalista mostra que ela é estruturada com o propósito de reprodução ampliada do capital a qualquer custo social (MÉSZÁROS, 2011), pois, é no contexto da sociedade capitalista que a mercadoria-tecnologia se reveste de outros interesses que estão para além das perspectivas do próprio homem, mas que o atinge de forma determinante.

Essa realidade evidencia a premissa marxiana de que, no processo de produção capitalista, há clara subordinação das necessidades humanas à necessidade de reprodução do capital, das mercadorias, das coisas, ou seja, no processo de transformação da mercadoria em valor de troca, ocorre a “valorização do mundo das coisas [que] aumenta em proporção direta à desvalorização do mundo dos homens”. (MARX, 2010, p. 80).

Corroborando essa análise, o docente P3 afirma que “[...] se a gente for analisar os cursos que são disponibilizadas na Escola de Governo, nem um deles passa perto do que a gente necessitaria para viabilizar o uso da tecnologia nas escolas”. A fala do depoente reforça a perspectiva da formação descontextualizada, ligada mais aos aspectos técnicos do que aos aspectos pedagógicos, inviabilizando que se subsidie uma concepção mais politizada do uso das tecnologias nas escolas.

Estudos apontam que as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das pessoas e fazem parte da vida de milhões de brasileiros, contudo, no âmbito educacional, estas ainda não estão sendo utilizadas de maneira efetiva, comprometendo, assim, a sua função na escola. Apesar de o discurso governamental afirmar que os programas de formação continuada devem priorizar a formação voltada para o uso didático-pedagógico das tecnologias nas escolas, estudos mostram “uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador/internet”. (SANTOS, E.T., 2009, p. 12).

Na percepção da autora, diante desse cenário desanimador, é preciso pensar em novas formas de uso das tecnologias no contexto da formação, a partir de uma abordagem que considere o contexto cultural, político e econômico, e que possibilite uma formação para além de uma perspectiva meramente instrumental. Nesse aspecto, a formação deve considerá-los como sujeitos transformadores de sua realidade, e não meros agentes contemplativos executores de tarefas e implementadores de pacotes tecnológicos, que chegam à revelia de sua vontade.

Pelos posicionamentos, percebe-se que as premissas das políticas neoliberais do estado capitalista não passam despercebidas, pois, como ironiza o professor P1, “alguém comprou e pagou pelos equipamentos, se ela vai ser usada ou não, não importa”. Esse docente tem a noção de que a política relatada é esvaziada de significado, uma vez que, de acordo com sua concepção, acrescenta pouca mudança na dinâmica escolar. Aqui se revela uma inclusão forçada, precarizada e desigual, mais utilitária ao sistema do que às demandas do campo educacional, modificando apenas a aparência das coisas. (PAIVA, 2011).

Todavia, não se identifica um debate crítico mais aprofundado ou caminho alternativo que seja articulado ao currículo ou ao projeto político pedagógico, que possa mobilizar ações no sentido da mudança da relação com as tecnologias digitais. Pelas análises, tornou-se claro que a formação docente é uma fragilidade que se apresenta como limitador para a efetivação da política de inclusão digital do Navegapará na prática, que, logicamente, deve ser articulada a outros elementos para poder contribuir com o campo educacional.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E INCLUSÃO DIGITAL: OS LIMITES DO PROGRAMA NAVEGAPARÁ NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Inicia-se esta análise destacando que os diversos sujeitos que fizeram parte da amostra da pesquisa entendem “inclusão digital” como “sinônimo de acesso”. Destaca-se que essa forma de entender o processo é equivocada, uma vez que inclusão digital seria muito mais do que o simples acesso ou a oferta de equipamentos aos sujeitos (PAIVA, 2011; NASCIMENTO, 2011; CARVALHO, 2010; ALENCAR, 2013).

Se for considerado apenas o ponto de vista da “presença de tecnologia na escola”, chega-se à síntese de que a questão está próxima da sua universalização, haja vista que, com relação ao computador, 99% das escolas públicas brasileiras já possuem esse equipamento. Destas, “93% possuem computadores conectadas à rede, sendo 92% nas escolas públicas e 97% nas escolas privadas” (CGIBR, 2015, p. 29). Obviamente que os dados não dão conta de refletir a complexidade do contexto tecnológico em que se encontram inseridas as escolas públicas brasileiras, caracterizadas, em grande medida, por processos de precariedade e obsolescência das máquinas, o que limita o uso das tecnologias de forma qualificada.

Sobre os dois eixos que norteiam as análises, no campo empírico da pesquisa, foram identificados elementos relevantes para a análise.

[...] inclusão não é só estar no meio, mas é uma perspectiva mais ampla. Quando o governo fala em inclusão, ele só pega o coeficiente de matrícula da escola pública. A gente precisa de uma compreensão maior acerca dos processos. [...] a tecnologia tem sido ressignificada constantemente, mas essa ressignificação tem sido no sentido que *empobrece* e isso termina reforçando a lógica do sistema. (PROFESSOR P1).

[...] nós temos uma *inclusão de empobrecimento*. A gente está num contexto de empobrecimento que não conseguimos enxergar o óbvio, que tem uma verba milionária que alguém está gestando, mas a estrutura tecnológica é antiga e precária. [...] então a gente está numa escola pública que existe essas precariedades, apesar de ter um laboratório de informática com aproximadamente vinte máquinas, não são todas que funcionam, devem estar funcionando talvez uns dez computadores conectados à internet. (COORDENADOR C4).

Na percepção dos sujeitos acima referenciados, ocorre um processo de “inclusão”, todavia, reconhecem que se trata de uma inclusão que “empobrece”, devido à forma como vem sendo ofertados os recursos tecnológicos nas escolas e, conforme socializado pelos sujeitos, pouco se avança no sentido de contribuir positivamente com o processo pedagógico. Ademais, quando governo “dá o computador e diz que é uma inclusão digital”, apenas confirma a concepção presente nas informações da Coordenadora do Navegapará/Infocentros de que o “programa não oportuniza avançar para além do ‘acesso’ às tecnologias digitais”.

Vale lembrar que é essa forma de compreensão que é capaz de favorecer uma inclusão precária, mas útil ao sistema. (PAIVA, 2011). A assertiva se confirma quando posta à luz da realidade empírica, conforme descrita pelo professor P1 que afirma: “eu tenho uma sala cheia de computadores, para a lógica do sistema do projeto, todas as escolas têm computadores, todas as escolas têm acesso, mas para a escola, isso não provoca nada, nenhum retorno”.

De fato, há de se reconhecer que a presença de tecnologias nas escolas, sem condições estruturais, tecnológicas e de formação docente, termina “empobrecendo” a dimensão pedagógica e reforçando a dimensão mercadológica, ou seja, há uma inclusão às avessas. De outra forma, o sentido da “inclusão” é limitado, pois se converte em apenas “dar acesso”, sem priorizar as condições desse acesso.

Por todas as questões expostas pode-se concluir que ocorre, no contexto em questão, uma “inclusão subserviente” (SANTOS, E.T., 2012), que é aquela que se resume à entrega de equipamentos para os sujeitos, mas não proporciona uma apropriação dos recursos e nem formação capaz de

lhes permitir compreender a significação histórica e cultural das tecnologias levadas para o espaço escolar. A análise do autor é pertinente uma vez que, reiteradas vezes, os sujeitos afirmaram e reafirmaram que o Programa dá ênfase à questão do “acesso” aos recursos tecnológicos, secundarizando as outras dimensões também relevantes.

Corroborando essas análises, veja-se o discurso da Gestora 4:

[...] gente, não é só ter a computador e internet, mas tem que ter um suporte e muitas vezes a gente não tem esse suporte. [...] eu penso que tem que ter uma discussão maior sobre isso porque a gente discute muito que tem que ser voltada para questão pedagógica, mas por trás disso tem outras coisas. [...] a gente ouve falar na televisão, divulgam muito, mas não é bem assim, a gente sabe que nada vem de graça. (GESTORA 4).

A partir das discussões expostas, é possível afirmar que a gestora tem razão ao dizer que a questão não se resume a ter computador e internet, pois outras dimensões são relevantes e, sem elas, a questão acaba se resumindo àquilo que o docente P1 destaca: “[...] caso contrário, é só o que termina sendo – a internet na escola. Agora nossa internet está mais rápida porque é do Navegapar! É o que se ouve falar, mas não cumpre a finalidade maior”. De fato, para que as tecnologias promovam mudanças nas escolas, elas devem ser apreendidas pedagogicamente, considerando a especificidade da educação e da própria tecnologia. (ROCHA, 2009).

Para o Coordenador C1, é necessário “democratizar de fato a inserção desses equipamentos, dessas tecnologias, dessas linguagens como prática pedagógica. É preciso que o Navegapar saia do discurso e se efetive de fato na escola”. As questões pontuadas são pertinentes, uma vez que a escola deve criar, por um lado, estratégias para a utilização das tecnologias de forma pedagógica, e por outro, deve contribuir para que os sujeitos utilizem as tecnologias de forma politizada.

Assim, considerando os dados e as discussões expostas, fica claro que, no contexto das escolas em análise, ocorre um relativo processo de inclusão, haja vista que se, positivamente, os diversos recursos estão disponíveis, não são priorizadas as condições de uso, o que limita bastante a sua apropriação pelos sujeitos. Dessa forma, conclui-se que ocorre uma inclusão, mas de forma limitada, precarizada e que “empobrece” o processo de inserção das tecnologias no espaço escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental, portanto, uma concepção crítica e dialética da tecnologia na escola, pois não se pode avançar sem que a face contraditória dessa tecnologia seja destacada e analisada à luz da realidade atual. Trata-se de refutar as diversas formas de fetichismo da mercadoria, da tecnologia, da internet, da sociedade do consumo e de outras formas que obscurecem as questões de classe no capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa corrobora para fortalecer o debate sobre a temática das políticas de inclusão digital pensada para a Amazônia, indicando a necessidade da proposição de políticas que considere a questão do acesso aos recursos tecnológicos do ponto de vista dos direitos historicamente negados a população paraense. Faz-se questão de afirmar que a defesa realizada sobre a importância das tecnologias digitais para o contexto educacional situa-se no campo dos direitos, direitos historicamente negados à parcela significativa da população brasileira e amazônica.

Defende-se que a população amazônica precisa ser incluída no universo digital como possibilidade de acesso a informação e ao conhecimento historicamente construído, mesmo tendo clareza que em face da sociedade excludente como a capitalista, esse processo seja dificultado sobremaneira para a classe trabalhadora. Devem ser oportunizadas condições para que os sujeitos possam se apropriar dos códigos e das diferentes linguagens do mundo digital-tecnológico, e que sem eles, torna-se impossível o acesso à informação e ao conhecimento que auxilie os sujeitos a transformar sua realidade social.

Os depoimentos não deixam dúvida e contradizem, em grande medida, a questão de que o professor não quer trabalhar com as tecnologias ou é resistente à mudança. Há de se reconhecer no debate os diversos condicionantes que limitam sua ação e que estão para além de sua vontade e de suas possibilidades. No decorrer das análises, foram observadas as inúmeras dificuldades que os sujeitos enfrentam para desenvolver ações com o uso de tecnologias e que não dependem somente das boas intenções dos sujeitos.

Partindo da premissa de que a política de inclusão digital efetivada pelo Programa Navegapar tem oportunizado o acesso aos recursos tecnológicos nas escolas públicas paraenses, esse acesso tem-se, no entanto, materializado de forma limitada no sentido de que “empobrece”, em virtude de inúmeros condicionantes que caracterizam a realidade empírica onde se situam essas escolas. As análises permitiram ainda constatar que a questão não se resume somente ao “acesso”, que é importante, mas também a um uso politizado das tecnologias, de forma que os sujeitos possam desenvolver uma percepção crítica acerca dos processos de inserção tecnológica na sociedade e, em particular, na escola.

Os dados, que refletem o ponto de vista dos sujeitos, evidenciaram que a concepção que fundamenta o Programa Navegapar é aquela que prioriza o “acesso”, como condição para a inclusão digital e social. Verificou-se, contudo, que essa concepção é equivocada, porque somente permitir o acesso às ferramentas ou aos cursos de informática básica não garante as condições para a inclusão, sendo importante considerar outros elementos, como as condições da oferta tecnológica existente nas escolas, a manutenção dos equipamentos e a capacitação dos sujeitos para a apropriação das tecnologias digitais de forma adequada.

Observou-se, também, a existência de outros condicionantes, como uma frágil formação docente, que não é capaz de qualificar os sujeitos, para que se apropriem das tecnologias de forma politizada, e a existência de políticas descontextualizadas da realidade e das necessidades dos sujeitos, portanto, pouco contribuindo com seu trabalho. Tais análises confirmam a atualidade da premissa marxiana de que os homens fazem sua própria história, contudo, não a fazem como desejam, mas sim sob circunstâncias alheias à sua vontade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria da Glória Serra Pinto. **A política brasileira de inclusão digital no capitalismo contemporâneo: o elo perdido do Programa Casa Brasil**. 2013. 168 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

_____. O modo de ser da informalidade: rumo a uma nova era de precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.

CARVALHO, Ângela Maria Grossi de. **A apropriação da informação: um olhar sobre as políticas públicas sociais de inclusão digital** 2010. 169 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

CGIBR. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013**. Tradução de Alexandre Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2013>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2014** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro III. São Paulo: Abril Cultural, 1985. V.2.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, Alberico Francisco. **A Educação a Distância e fetichismo tecnológico: Estado e Capital no projeto de Ensino Superior no Brasil**. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas)– Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

PAIVA, Lauriana Gonçalves. **O choque tecnológico na educação: entre a modernização do velho e o velho na modernização**. 2011. 317 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2011.

PINHO SILVA, Albina Pereira de. **Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados**. 2014. 335 f. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROCHA, José Damião Trindade da. **A presença ausente das tecnologias digitais no curso de pedagogia da UFT**. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Currículo e Tecnologias da Informação e Comunicação)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Ezicléia T. **A formação de professores para o uso das tecnologias digitais nos GTS** **Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008**. ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009.

[1] A *coleta de dados* foi realizada no período de março a agosto de 2014 em 14 escolas públicas da Região Metropolitana de Belém/PA que atendessem aos seguintes critérios: a) estar inserida no Programa Navegapará; b) ter laboratórios de informática em funcionamento; e c) possuir projetos relacionados à informática educativa e/ou tecnologia educacional.