

SÉRIE SOCIOLOGIA



DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Uma análise a partir do Programa
Aluno Conectado

Gabriela Carvalho da Nóbrega

DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL:

Uma análise a partir do Programa Aluno Conectado

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Curso de Doutorado em Sociologia

Gabriela Carvalho da Nóbrega

DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL :

Uma análise a partir do Programa Aluno Conectado

Catálogo na fonte:
Biblioteca Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

N754d Nóbrega, Gabriela Carvalho da.
Dispositivos tecnológicos nas escolas como política educacional :
uma análise a partir do Programa Aluno Conectado [recurso eletrônico] /
Gabriela Carvalho da Nóbrega. – Recife : Ed. UFPE, 2016.
(Série Sociologia)

Originalmente apresentada como dissertação do autor (mestrado –
UFPE, CFCH, Sociologia, Recife, 2015) sob o mesmo título.
Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0930-5 (online)

1. Sociologia. 2. Educação e Estado – Pernambuco. 3. Tecnologia da
informação – Aspectos sociais. 4. Inovações educacionais. I. Título. II.
Título da Série.

301 CDD (23.ed.) UFPE (BC2017-030)

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

Para Chicão e Babs.

Agradecimentos

Este trabalho não se realizaria sem o apoio de diversas pessoas e instituições.

Agradeço à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) o auxílio financeiro que viabilizou esta pesquisa.

Agradeço à Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco (Seplag) o complemento financeiro dado para a realização desta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, a Profa. Dra. Rosane Maria Alencar da Silva, as contribuições para o aprimoramento do conteúdo desta dissertação e o incentivo constante durante o período árduo de finalização desta pesquisa.

Agradeço à minha coorientadora, a Profa. Dra. Silke Weber, os comentários atenciosos e as orientações precisas, sempre que solicitadas, para o melhoramento deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Cristina Teixeira, ter aceitado o convite para participar da banca examinadora e pelas contribuições para este trabalho.

Agradeço aos/às funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, particularmente, a Zenilde e a Vinícius, a maravilhosa combinação de prestatividade e bom humor que habita cada um.

Agradeço aos/às colegas de turma pelo companheirismo nessa jornada aparentemente inacabável, que foi o mestrado.

Agradeço aos/às estudantes, aos/às docentes, aos gestores e às gestoras das escolas e aos/às demais funcionários/as das escolas visitadas, especialmente àqueles/as que cederam seu tempo para as entrevistas.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas, em especial, Leilane Cruz, Daniel Monteiro, Suana Medeiros, Ignácio Vega, Marina Teixeira, Jonas Nascimento, Chico Carvalho, Robson Tigre, Luis Arthur Vasconcelos, Gerardo Moura e Marília Lima, as contribuições ao longo da construção desta dissertação e por se converterem em fontes inesgotáveis de suporte, carinho e paciência sempre que necessitei.

Agradeço a Igor Cabral, a leitura atenta, os comentários, a correção dos textos (e das ideias) que viriam a compor esta dissertação.

Agradeço ao meu pai, Rubert Nóbrega, pelo amor e por compreender o meu desaparecimento.

Agradeço ao meu irmão, Rafael Nóbrega, pelo auxílio na transcrição das entrevistas e pelo apoio e amor incondicionais.

Agradeço a Dayra, o amor, a dedicação e os cuidados, sem os quais esta dissertação não existiria.

Agradeço, enfim, a todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam.”

(FOUCAULT, 1987, p. 24)

1. Introdução

O investimento em tecnologias da informação e comunicação (TICs) é uma grande aposta das políticas públicas em educação. Em um cenário mundial de constantes mudanças tecnológicas, as TICs são concebidas como elementos-chave no desenvolvimento econômico, pois se argumenta que são elas que estruturam o intenso fluxo global de bens, serviços e ideias que caracterizam aquilo que se entende por “globalização”. Há certo consenso de que o bom desempenho econômico repousa na capacidade dos estados nacionais em preparar sua população para atuar em um mercado regido pelas novas tecnologias, o que implica não apenas na necessidade de capacitação para o uso das TICs, mas no desenvolvimento da aptidão para ser adaptar as incessantes mudanças tecnológicas. Deste modo, a educação para as novas tecnologias justifica-se pela demanda contínua do desenvolvimento de competências individuais tidas como necessárias para manter as economias nacionais competitivas.

É com base nesse argumento que, nas últimas duas décadas, as iniciativas governamentais destinadas à promoção do acesso e educação

para as TICs ganharem cada vez mais espaço entre as políticas de educação no Brasil. Refém do que Eva Gamarnikow (2012) identifica como o “discurso da globalização”, no qual a globalização é apresentada como processo irrefutável e incombátil, só cabe ao país criar estratégias de autoproteção, defendendo sua economia através de uma população apta não apenas a utilizar suas tecnologias, mas a utilizá-las em favor do mercado.

Rizvi e Lingard (2012) apontam essa demanda por formação de recursos humanos como característico daquilo que identificam como o “imaginário social da economia do conhecimento”, segundo o qual a educação é chave para o desenvolvimento econômico das economias globais diante do competitivo mercado global. Segundo os autores, a nova teoria do crescimento corrobora para esse imaginário:

Segundo os novos teóricos do crescimento, como Romer (1986) e Howitt (2000), o crescimento econômico na era da globalização é acionado principalmente pelo progresso tecnológico ou pela inovação, o que implica converter o conhecimento existente e o capital humano em produtos de conhecimento novos e aperfeiçoados. (RIZVI; LINGARD, 2012, p.541).

Portanto, pesa sobre os indivíduos – o capital humano – a responsabilidade do desenvolvimento de aptidões para o bem-estar nacional, consistindo nisso um dos objetivos da educação.

A demanda por investimento em capital humano não é novidade na teoria econômica, seus primórdios remetem à década de 1960, com o surgimento da teoria do capital humano no seio da Escola de Chicago, tendo como principais referências Theodore Schultz e George Stigler (GADELHA, 2009). Em linhas gerais, a teoria do capital humano propõe uma reconfiguração da categoria *trabalho* dentro da teoria econômica, deixando de analisá-la sob a ótica da produção e das variáveis quantificáveis (tempo de trabalho e número de trabalhadores) para tomá-lo em sua dimensão qualitativa, tendo como ponto de referência o trabalhador

e as condições necessárias para ele otimizar sua produção. Segundo essa lógica, o conjunto das aptidões empregadas na realização do trabalho encerra em si um capital, e é na importância em se investir nesse novo tipo de capital que se apoia a teoria do capital humano. Naturalmente, o investimento em capital humano perpassa a formação de habilidades e competências, o que reflete não só no aspecto econômico, mas em todos os aspectos da vida que contribuem para a formação desse capital, como a educação formal (FOUCAULT, 2008).

Da formulação da teoria do capital humano ao desenvolvimento da nova teoria do crescimento, o papel da educação foi ganhando centralidade cada vez maior. Para os teóricos da nova abordagem econômica, a educação é fundamental para o processo de inovação. Não só porque um maior nível educacional significa mais capacidade para o desenvolvimento de ideias inovadoras, mas também por significar uma maior facilidade para introjetar e se adaptar às transformações tecnológicas, das quais deriva um processo acelerado de difusão da tecnologia na economia, resultando no crescimento desta (TEIXEIRA, 1999). Estabelece-se, assim, que o conhecimento e desenvolvimento tecnológico junto à capacidade inovativa seriam elementos propulsores centrais para o crescimento econômico – e que dependem, portanto, da qualidade do capital humano.

A teoria do capital humano e a nova teoria do crescimento repercutem – especialmente a partir da década de 1990 – sobre as diretrizes expressas pelos órgãos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a educação. Tais diretrizes incluem: a) a instituição de uma aprendizagem continuada, isto é, “aprender a aprender” (para que os/as cidadãos/ãs possam acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas do mundo globalizado); b) o desenvolvimento das habilidades de comunicação e trabalho em equipe (dada a centralidade das TICs na economia); e c) a capacidade de utilizar o conhecimento na resolução de problemas práticos (RIZVI; LINGARD, 2012). Essas diretrizes, nas quais se baseiam as políticas públicas nacionais de educação, equivalem às habilidades a serem desenvolvidas pelos/as trabalhadores/as para o mercado de trabalho. No Brasil, o histórico das políticas nacionais de educação para as novas tecnologias

é marcado por diversas transformações ao longo dos anos, durante os quais as ações para o desenvolvimento e formação do capital humano foram se diferenciando. Podemos tomar como ponto de partida o ano de 1984, momento em que passa a vigorar a Política Nacional de Informática, que tinha por objetivo “a capacitação nacional nas atividades de informática, em proveito do desenvolvimento social, cultural, político, tecnológico e econômico da sociedade brasileira” (BRASIL, 1984, p.1). Em 1985, foi dado o primeiro passo em direção às políticas públicas de educação voltadas para as TICs, com a implementação dos chamados centros-piloto do Projeto EDUCOM e laboratórios voltados para o desenvolvimento de pesquisas relativas à incorporação da informática no processo de ensino-aprendizagem, visando a formação de recursos humanos. O objetivo das pesquisas ali desenvolvidas intencionava propiciar “a criação e a consolidação de uma cultura nacional de informática educativa, centrada na realidade da escola pública brasileira” (BRASIL, 1994, p. 4). O Projeto EDUCOM foi coordenado pelo Ministério da Educação e instalado em cinco universidades brasileiras, entre elas, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

No estado de Pernambuco, dando continuidade ao projeto nacional de irradiação de uma cultura da informática educativa, instala-se, em 1989, o Centro de Informática Educativa (CIEd/PE), no Departamento de Tecnologia Educacional (DETE), pertencente à Secretaria de Educação estadual, cuja atividade principal era a formação de docentes para agir como multiplicadores na área da Informática Educativa. No mesmo ano, tem-se a primeira experiência de inserção de TICs dentro das escolas, decorrente da montagem de dois Laboratórios de Informática Educativa (LIEDs) em duas escolas da rede pública de ensino. Os laboratórios nas escolas eram destinados à formação dos/as estudantes, por meio de cursos de introdução à informática educativa, linguagem de programação e usos de aplicativos específicos. Posteriormente, os LIEDs estenderam seu atendimento à comunidade, sob a monitoria de estudantes, também encarregados da organização de seminários, do arquivo e do material escolar, mesmo contando com equipamentos “tecnologicamente ultrapassados” (PERNAMBUCO, 1997, p.3).

Anterior à implementação dos LIEDs, foram realizados cursos de especialização para dois grupos de docentes da rede pública estadual. O primeiro grupo participou dos Projetos Formar I e II, Cursos de Especialização em informática na Educação, ofertados pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Um segundo grupo participou de uma formação no contexto local, na UFPE.

Com base nas experiências anteriores, surge, em 1997, a proposta do Programa de Informática na Educação para a Rede Pública de Ensino em Pernambuco, com o objetivo de expandir a inserção da Informática Educativa na rede pública de ensino, através da instalação gradativa de 16 Núcleos de Tecnologia Educacional e 205 Laboratórios de Informática em todo o estado de Pernambuco, inscritos no “Plano Estadual de Educação 1996/1999, cuja política de ensino vincula o conhecimento científico e tecnológico à vivência cultural dos alunos” (PERNAMBUCO, 1997, p. 1-2). O Programa partia do pressuposto de que “a realidade do mundo do trabalho impõe novos desafios à escola pública, tanto em termos de seus conteúdos quanto de seus métodos e instrumentos de ensino, demandando que seus educadores assimilem novas práticas e incorporem novas tecnologias ao cotidiano escolar”, no entanto, defendendo que “a relação entre Educação e Trabalho deve superar o desenvolvimento de habilidades apenas motoras ou técnicas para se centrar na utilização crítica e social do instrumental tecnológico disponível” (PERNAMBUCO, 1997, p. 1-2).

A instalação progressiva dos núcleos e laboratórios foi condicionada a uma série de medidas que deveria ser tomada, algumas delas, em conformidade com o Programa Nacional de Informática em vigência naquele momento. Entre as medidas, está a adequação dos ambientes escolares que deveriam contar com estrutura física adequada (salas disponíveis com mobiliário apropriado para os equipamentos, instalação de pontos e acesso à internet), celebração de convênio com a Fundação de Amparo à Ciência e tecnologia (FACEPE) para realização de estudos, além de eventos e concessão de bolsas para capacitação de docentes da rede pública. A questão da capacitação, sobretudo dos/as professores/as, como elemento-chave para a consolidação do uso da informática

como ferramenta pedagógica, é reforçada diversas vezes ao longo do documento de apresentação do Programa, e é tida como central (PERNAMBUCO, 1997). Portanto, verifica-se que, até aquele momento, a inserção de novos dispositivos tecnológicos nas escolas não se limitava à distribuição e instalação dos equipamentos. Era assumida a responsabilidade, por parte do governo estadual, de prover uma infraestrutura adequada, o que incluía a preparação do ambiente escolar – como a criação de instalações físicas adequadas, formação de docentes e de suporte técnico para as escolas – e sua manutenção – cursos de reciclagem e realização de avaliações e pesquisas para aperfeiçoamento do Programa, acompanhados por uma equipe técnica responsável.

O movimento de disseminação da Informática Educativa – simultaneamente, nacional e local – coexiste com um conjunto de mudanças em operação na administração pública em escala mundial, caracterizada pela adoção de técnicas e práticas das organizações privadas para a gestão estatal. Essas técnicas e práticas são orientadas pelos princípios da Administração Pública Gerencial ou Nova Gestão Pública, amplamente designada pelo termo *gerencialismo*. No Brasil, seu espraiamento tem início na década de 1990, com a introdução de mecanismos e ações inspirados em diretrizes da gestão empresarial, e transpostos para a esfera pública pautadas em valores como desempenho e eficiência. Esse modelo de gestão articulou-se com os princípios do planejamento estratégico, como o enfoque descentralizado visando maior flexibilidade de ação, com menos controle dos processos e maior preocupação com monitoramento dos resultados (ARRUDA; NÓBREGA, 2013).

No Brasil, o Plano Diretor de Reforma do Estado, implantado em 1995, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, marca a emergência do gerencialismo na administração pública do país (BRASIL, 1995). Nesse período, o então governador de Pernambuco Miguel Arraes era declaradamente contra a reforma política proposta pelo plano, “que tinha por premissa a inevitabilidade da internacionalização da economia com relação ao fluxo de capitais e tecnologia” (SILVA, 2013). Mesmo com as resistências às reformas propostas pelo governo federal, os princípios de

descentralização estabelecidos pelas Leis de Diretrizes e Base de Educação (LDB), de 1996, e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997, acabaram por impactar na gestão estadual, refletindo na priorização do ensino médio pelo estado e pela municipalização do ensino fundamental (SILVA, 2013).

O Programa de informática na Educação, para a rede Pública de Ensino em Pernambuco, encerrou-se em 1999, junto com o governo de Miguel Arraes. Em consonância com as reformas nacionais, seu sucessor, Jarbas Vasconcelos, foi responsável pela implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO), de orientação gerencialista, no ano de 2000. O programa era voltado para o desenvolvimento do planejamento estratégico de cada instância pública, submetendo-os sistematicamente a avaliações com base nos programas de qualidade do governo federal. Sua influência no campo educacional resultou, entre outras coisas, na introdução de *contratos de gestão*, firmados entre a Secretaria de Educação e os/as gestores/as das instituições escolares. O descumprimento do contrato, de conteúdo idêntico para qualquer escola, resulta na destituição do gestor/a. (ARRUDA; NÓBREGA, 2013).

Nesse mesmo ano, ocorre a publicação do *Livro Verde*, “que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação e constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de Tecnologias da Informação” (BRASIL, 2000, p.5), e que oficializa o debate sobre a democratização do acesso às TICs e à Internet, alegando que é preciso mais do que formar usuários minimamente aptos a utilizarem o computador e a internet, mas também indivíduos para agirem “em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania” (BRASIL, 2000, p. 31). As discussões sobre a importância de oferecer a todos/as não qualquer acesso às TICs, mas um acesso democrático, que serão retomadas, posteriormente, sob a bandeira da “inclusão digital” (FERREIRA; ROCHA, 2009). Nos anos 2000, nas medidas do governo federal, as prioridades foram as iniciativas de disponibilização de acesso massivo à internet, com a redução dos impostos e financiamento para aquisição de dispositivos tecnológicos pela população

(SILVA, 2012). Embora o governo federal defenda que o uso das TICs para a transformação social, repousa em usos responsáveis dos indivíduos para o bem da população, as medidas governamentais estão voltadas para incentivar a compra de equipamentos tecnológicos. A educação para as tecnologias parece ser reduzida à possibilidade de ter um computador pessoal e internet disponíveis, para utilizá-los em benefício próprio e da coletividade.

Em 2007, as iniciativas de inserção de novas tecnologias nas escolas passam por uma nova transformação, com a instituição do projeto-piloto do Programa do Governo Federal Um Computador por Aluno (UCA). Ainda na trilha das medidas para a aquisição de aparelhos tecnológicos para uso pessoal, como o próprio nome sugere, o UCA teve o objetivo de distribuir um *laptop* para cada aluno/a matriculado/a nas escolas participantes da iniciativa.

Avaliações sobre o UCA foram realizadas pelas pesquisadoras Lena Lavinas e Suzana Cavenaghi (2011) e por Lavinas e Alinne Veiga (2012). No primeiro relato, concluiu-se que a iniciativa foi recebida com muito entusiasmo pelos/as gestores/as, alunos/as e professores/as das escolas. Contudo, algumas críticas foram traçadas, entre elas: os/as professores/as não sabiam utilizar as máquinas, a manutenção dos equipamentos não era regular e as escolas sofriam de carências estruturais – como a falta de pontos de acesso à rede elétrica ou de dados (internet) que impediam o uso adequado dos computadores. Consciente das limitações do UCA, o então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, definiu como prioridade a formação dos/as professores/as (BRASIL, 2012), já que os dispositivos pouco integravam às práticas pedagógicas nas salas de aulas.

Retornando ao âmbito estadual: em 2007, o governador eleito, Eduardo Campos, dá continuidade ao Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas Educacionais (PMGE/ME), instituído no ano anterior. Ele estabelece metas para a educação, assim como parcerias com organizações privadas. Ele dá continuidade à gestão por resultados. Por *resultados*, entende-se a melhoria no coeficiente do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) para o estado, que foi

avaliado com a pior média do Brasil, no ano de 2005. O próprio estado criou seu Índice de Desenvolvimento de Pernambuco (IDPE) e o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). O PMGE/ME estabelece metas para 2021, com base nas metas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC). O programa é resultado de uma parceria com uma empresa privada Movimento Brasil Competitivo, com apoio técnico do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (ROCHA; PIZZI, 2010). Também foi por meio de uma parceria público-privado, desta vez, com a empresa Intel, que o governador Eduardo Campos operacionalizou, em 2012, mais uma iniciativa em prol da melhoria dos índices educacionais – o Programa Aluno Conectado (PAC). O PAC corresponde a uma iniciativa estadual inédita no país.

A documentação governamental de acesso público sobre o programa é escassa. Basicamente, se resume ao projeto de lei nº 664/2011 (PERNAMBUCO, 2011a) e à lei nº 14.546/2011 (PERNAMBUCO, 2011b), que determina a distribuição de um *tablet*/PC¹ por aluno/a regularmente matriculado/a nos segundos e terceiros anos do ensino médio da rede pública estadual e dispõe sobre as condições para receber e manter o aparelho. O programa é a versão estadual do UCA.

À maneira da política de contratualização em voga no estado, o equipamento é cedido aos/as alunos/as mediante assinatura, dos/as estudantes ou seus responsáveis legais, de termo de comodato, o que significa dizer que o dispositivo ainda pertence ao Estado, mas que ficará em posse do/a comodatário/a pelo tempo estimado para a conclusão do nível médio escolar. Segundo o contrato, o equipamento será dado definitivamente para os/as alunos/as que concluírem o Ensino Médio em escolas públicas da rede estadual sem reprovações.

Logo após seu lançamento, o Programa foi alvo de muitos questionamentos levantados pela população (FLORO, 2012): estrutura física deficiente (falta de acesso à energia e à internet) e a falta de capacitação dos/as docentes, que se mostraram preocupados com sua capacitação

1 PC é a sigla inglesa para computador pessoal (Personal Computer).

e dos/as estudantes, assim como com os softwares inclusos, questionamentos semelhantes às limitações também observadas nas avaliações do Programa Um Computador por Aluno. Sobre essas questões, o então secretário estadual de Pernambuco, Anderson Gomes, anunciou cursos para capacitar todos/as os professores/as envolvidos/as no Programa, coordenados pela Intel, empresa responsável pela fabricação dos *tablets*.

Nota-se, portanto, que na trajetória de programas governamentais voltados para a inserção das TICs nas escolas, as políticas adotadas foram progressivamente se reduzindo à distribuição de dispositivos tecnológicos para fins de estudo e ensino. Se antes havia uma preocupação com a *capacitação para os usos*, as recentes iniciativas parecem apostar na *capacitação pelos usos*. Em certa medida, pode-se dizer que as políticas voltadas para a inserção das novas tecnologias para a educação vão se deslocando da ênfase na infraestrutura, formação de multiplicadores e atividades de capacitação para estudantes e docentes, centrais nas políticas para informática educativa na década de 1990, para políticas focadas na “inclusão digital”, cujo foco recai no fornecimento de dispositivos tecnológicos ou na diminuição do preço dos dispositivos. Além disso, as recomendações de uso sensato das TICs para o bem coletivo, presentes no *Livro Verde* (2000), enfatizam a responsabilização dos indivíduos para com o bem-estar social, por meio do uso adequado das novas tecnologias. Agora, os indivíduos recebem os equipamentos e espera-se que sejam responsáveis por sua segurança, manutenção e utilização. Sem que, para isso, não seja realizado nenhum processo de mediação entre a tecnologia e os/as educandos e educadores, como cursos de formação. Pode-se entender que os/as estudantes e docentes devem dispor de um “capital humano” para integrar as TICs à educação, não cabendo mais ao Estado fornecer subsídios para que isso ocorra – apenas, é claro, a entrega do dispositivo para os indivíduos.

Nossa hipótese é de que há, de fato, um processo de estímulo à individualização e responsabilização em ação nas recentes iniciativas governamentais de distribuição de dispositivos tecnológicos para a educação. Segundo Stephen Ball (2005), a individualização e a responsabilização

sobre os indivíduos são efeitos de duas tecnologias² de política características das reformas educacionais que vem ocorrendo nos últimos trinta anos – o gerencialismo e a performatividade. Essas duas tecnologias podem ser identificadas, ainda, como tecnologias de governo. Neste contexto, *governo* é empregado em seu duplo sentido: tanto de instância responsável pela administração do Estado, como de “condução de condutas”³.

Partindo de tal hipótese, optamos por realizar uma análise do Programa Aluno Conectado, no intuito de investigar como esse tipo de iniciativa de distribuição de dispositivos emerge junto às tecnologias das atuais reformas educacionais e quais os seus efeitos nos contextos escolares, por ela contemplada.

A redação da justificativa para o Programa Aluno Conectado, presente no projeto de lei nº 664/2011 (PERNAMBUCO, 2011a), aponta para a “progressiva modernização do ambiente escolar”, entre outros fatores, como premissa para a melhoria da educação, a fim de deixar os alunos preparados para “os desafios do terceiro milênio”. Segundo o texto, as novas ferramentas tecnológicas tornam o aprendizado mais atraente, promovem a inclusão digital e, conseqüentemente, a inclusão social, além de auxiliar na preparação do estudante para a vida, ao deixar os estudantes em contato com “processos tecnológicos”.

Em texto publicado pela Intel sobre o *case*⁴ Intel/Pernambuco (2013), o projeto baseia-se em três fatores: infraestrutura, capacitação e apoio pedagógico, o que tem se tornado realidade a partir das expectativas do governo sobre o programa, segundo declaração do então secretário Ricardo Dantas. Segundo ele, o principal objetivo do governo é

2 Tecnologia, aqui, refere-se uma mescla de práticas investidas de uma racionalidade estratégica. Essa definição sucinta é oferecida por Villadsen (2014) com base na obra de Michel Foucault.

3 A discussão sobre a noção de governo será aprofundada no capítulo 1.

4 Case é a palavra da língua inglesa que pode ser traduzida como “caso”. Ela é frequentemente utilizada na área da Administração para designar projetos empresariais de sucesso que acabam por ser estudados como modelo para novas iniciativas.

“dinamizar a sala de aula” e o projeto, já nos três primeiros meses, pôde ser considerado uma experiência bem-sucedida.

A revisão de literatura sobre o PAC aponta para uma avaliação distinta daquela apresentada pelo secretário e, conseqüentemente, pelo governo. São relatadas capacitações, mas resultantes de projetos autônomos e não por parte da Intel ou do governo estadual (OLIVEIRA *et al*, 2014). A pesquisa realizada por Santos e Moreira (2014) confirma a demanda de capacitação para os/as estudantes, com base na avaliação dos/as discentes de escolas contempladas pelo programa. A subutilização dos *tablets* no tocante à inclusão digital também é observada por Costa Neto (2013) e Hassuiki e Ribeiro (2014). Cruz e Neri (2013) concluem que o programa carece não apenas de atividades para formação dos/as participantes, mas também de acesso à internet. Além disso, a ausência de *tablets* semelhantes para os/as professores/as dificulta a integração dos *tablets* às aulas. Isso contradiz as transformações previstas na justificativa do programa e as avaliações por ele divulgadas até então.

A centralidade dada à aquisição e distribuição de tais dispositivos em detrimento dos demais recursos necessários para as práticas educativas escolares fomenta questionamentos sobre a relevância e motivação de tais políticas públicas. Afinal, a quem e ao que servem tais iniciativas? Por que é atribuída tamanha centralidade aos novos dispositivos móveis? Como apareceu essa iniciativa governamental, e não outra em seu lugar?⁵

Com base nessas questões, surge essa pesquisa, com o objetivo de analisar como as recentes iniciativas governamentais de distribuição de dispositivos tecnológicos se articulam com as tecnologias de governo presentes no modelo de gestão educacional em Pernambuco, tendo como objeto empírico o Programa Aluno Conectado.

5 Esse último questionamento é uma referência à questão levantada por Michel Foucault (1987, p. 31), a respeito da descrição de acontecimentos do discurso, a fim de enfatizar a singularidade do enunciado como acontecimento. A frase original é “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”. Recorreu-se à frase no intuito de resgatar a singularidade da política, incitando a investigação que se dará ao longo desta dissertação.

2. Da Governamentalidade à Performatividade nas Políticas Públicas Educacionais

Para iniciar nossa análise sobre as iniciativas governamentais de inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas em Pernambuco e sua articulação com as tecnologias de governo em vigor na política educacional do estado, dedicamos este capítulo à introdução das perspectivas e noções norteadoras da nossa investigação, ao mesmo tempo em que buscamos integrá-las à reconstrução da trajetória das políticas educacionais no Brasil.

Iniciaremos com a apresentação da proposta teórico-metodológica, para a análise de políticas públicas elaborada por Stephen Ball e colaboradores, denominada *abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach)*, e a apresentação do nosso trajeto investigativo a partir de tal abordagem. Em seguida, partiremos para a noção de *governamentalidade* tal qual é definida por Michel Foucault, em especial nos deteremos naquilo que ele identifica como a *governamentalidade neoliberal norte-americana*, para chegarmos, enfim, a sua interpretação da *teoria do capital humano*. Resgatamos essas definições a partir de Foucault, pois, através de tais conceitos, é possível compreender que as políticas públicas não

consistem apenas em ações governamentais para a população, mas atuam na construção das subjetividades. Esta trajetória justifica-se pela forte influência do pensamento foucaultiano no trabalho de Ball, especialmente no desenvolvimento do que esse teórico identifica como as atuais *tecnologias de política* (ou *tecnologias políticas*), isto é, conjuntos de práticas empregadas na “utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais” (BALL, 2005, p. 545). As tecnologias, descritas por Ball como elementos constitutivos das atuais reformas educacionais, atuam simultaneamente, sobre os indivíduos e sobre a coletividade, remetendo, portanto, à noção de governamentalidade.

Por fim, discutiremos como as duas tecnologias políticas principais das atuais reformas políticas identificadas por Ball – o gerencialismo e a performatividade – são introduzidas nas políticas educacionais no Brasil e, sobretudo, em Pernambuco, contribuindo, entre outras coisas, para efeitos de responsabilização dos/as professores/as pelo desempenho dos/as estudantes, assim como dos/as próprios/as discentes, pelo seu processo de ensino-aprendizagem e sucesso acadêmico e profissional.

2.1 O caminho da pesquisa: a contribuição da abordagem do ciclo de políticas

A investigação aqui proposta toma como ponto de partida a investigação do contexto da emergência do Programa Aluno Conectado, dando ênfase ao campo de ações governamentais que o inserem no âmbito das tecnologias governamentais relacionadas à política educacional do Brasil e de Pernambuco. Contudo, a análise dessa política sobre as condutas individuais só nos parece possível por meio da investigação de seus desdobramentos no contexto das práticas, pois consiste, também, na intervenção direta no contexto escolar por meio da distribuição de dispositivos tecnológicos que, supostamente, devem ser usados para aumentar o desempenho dos/as estudantes. Deste modo, a análise da política em prática demanda, ainda, o exame da efetivação dessa

política, a partir da inserção dos *tablets* nas escolas como objeto de uso individual dos/as alunos/as.

Para uma análise do Programa Aluno Conectado como iniciativa governamental, ou seja, como programa inserido nas tecnologias governamentais, simultaneamente, para administração pública e para “condução de condutas”, optamos, enfim, por uma metodologia que contemple a análise da política pública em questão sem dicotomizar as perspectivas macro e microsociológicas: a *abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach)*, formulada por Stephen Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006).

A *abordagem do ciclo de políticas* é uma proposta teórico-analítica para investigar as políticas públicas em educação. É um método para análise e teorização, sem aspirações a ser ele próprio uma explicação para as políticas (BALL, 2009). Trata-se alternativa para sistematização, com fins analíticos, das políticas públicas, desde a sua concepção até os seus efeitos, e para discutir as estratégias de diminuição das desigualdades que venham a ser ocasionadas com sua implementação.

Em um primeiro delineamento, Ball e Bowe, no artigo *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*, publicado em 1992, conceberam o processo político como “um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2006, p. 49). A arena da *política proposta* abarcaria as intenções governamentais, das instituições e das autoridades locais. A *política de fato* corresponde aos textos governamentais e legislativos, nos quais estão presentes os aspectos descritivos e prescritivos das políticas e que orientam sua implementação, momento em que se efetiva a *política em uso*, composto pelo conjunto de discursos e práticas institucionais resultantes do processo de implementação (MAINARDES, 2006).

Em publicação subsequente, ainda em 1992, Ball e Bowe propuseram uma reformulação das três facetas do ciclo das políticas educacionais. Eles reconheceram que o modelo anterior desconsidera a multiplicidade de intenções e disputas presentes no processo político. Além disso,

fundamentam-se nos dois estilos de textos descritos por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) como metáfora para a participação dos profissionais das instituições escolares. O texto *readerly* (ou prescritivo) restringe as possibilidades de interpretação do leitor, ao passo que, no texto *writerly* (escrevível), o leitor pode ser colaborador do processo criativo, pois esse tipo de texto é um processo em aberto, com espaço para uma apreciação subjetiva. No âmbito das políticas públicas, Ball e Bowe reconhecem que ambos os estilos emergem da formulação das políticas. Em alguns casos, em um mesmo texto. (MAINARDES, 2006)

A ênfase dada pelos autores à possibilidade da interpretação criativa do texto objetiva destacar as pluralidades de práticas que podem emergir da adoção de uma política, pois seus textos podem ser interpretados de diferentes formas, traduzindo-se em práticas diversas. Isso sublinha a discrepância entre os textos oficiais das políticas e o contexto da prática, além de redirecionar o foco da análise das políticas para as dinâmicas interpretativas, o que inclui “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50)

Com base nesse novo direcionamento para análise das políticas, os autores propõem um novo ciclo, constituído, agora, por três contextos: o contexto de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. É importante destacar o emprego da palavra “contexto” para designar as diferentes categorias do ciclo de políticas. Diferentemente de “etapas”, a noção de “contexto” não pressupõe uma ordem progressiva ou evolutiva. Portanto, os contextos são sistematizações para orientar a análise, cujos elementos internos se articulam. Não são “fases” que se esgotam para serem suplantadas pela seguinte: aos contextos é relegada a possibilidade de coexistência (MAINARDES, 2006). Segue uma descrição sumária desses contextos, que servirá de base para análise do Programa Aluno Conectado proposta nesta pesquisa.

O primeiro contexto será o *contexto das influências*. Ele corresponde aos fatores envolvidos na formulação das políticas públicas. Incluem-se aqui as disputas entre os grupos de interesses envolvidos, engendradas

pela construção e legitimação de discursos que justificam e legitimam a política em questão. Ball destaca duas formas de influências internacionais nesse processo. A primeira é consequência do grande fluxo de ideias em escala global, que se resulta, ainda, na adoção de políticas moldadas para diferentes contextos, em alguns momentos, com ajustes e adaptações, em algo como um “processo de bricolagem” (BALL, 2001). A segunda forma de influências corresponde às diretrizes impostas para obter o patrocínio de agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MAINARDES, 2006).

Arelado ao contexto das influências está o *contexto da produção de textos*. Estas construções textuais acerca das políticas emitidas por órgãos ou funcionários estatais, apresentadas sobre diferentes materialidades: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006. p. 52). Os textos oficiais conferem materialidade às influências observadas, ao mesmo tempo em que descrevem objetivos e procedimentos relacionados às políticas.

O contexto da produção de texto, segundo Ball (MAINARDES, 2006) orienta, mas não determina o *contexto das práticas* – o contexto em que os textos são interpretados e adequados às dinâmicas próprias das instituições e dos grupos sobre as quais se destina diretamente e indiretamente, possibilitando “recriações” das políticas como apresentadas nos textos. Segundo o teórico, a implementação das políticas é, na verdade, uma tradução livre dos textos orientadores, feita pelos/as afetados/as por tais políticas. A partir dessa definição, propõe-se para a realização desta pesquisa, que a recriação da política em questão no contexto da prática não é apenas uma questão de “interpretação” dos textos, mas da reconfiguração entre os conjuntos heterogêneos de elementos – instituições, discursos, práticas, indivíduos e grupos – que estão envolvidos no âmbito da política implementada. Talvez seja adequada, aqui, uma breve digressão sobre aquilo identificado por Michel Foucault (1984) como o processo de *sobredeterminação funcional*, apenas para descrever

a dinâmica por ele observada quando um *dispositivo*⁶ está em operação. Segundo esse teórico, a *sobredeterminação funcional* é o processo desencadeado quando os efeitos desejados e indesejados de um dado dispositivo entram em harmonia ou em conflito com outros elementos dispersos no mesmo campo de atuação, impelindo um contínuo reajuste entre eles. Recorrer a tal noção de *sobredeterminação funcional* é compreender a complexidade dos desdobramentos da adoção de uma política para o contexto da prática, não apenas pelas possibilidades de reinterpretação textual, mas pelos efeitos e reajustes, pela dinâmica contínua oriunda da implementação da política.

Ball é reticente quanto ao emprego do termo *implementação* para designar o processo por meio do qual os textos das políticas se transfiguram em práticas.

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. [...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita [texto da política] e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios

6 Diferentes acepções de dispositivo foram apresentadas e discutidas no capítulo 1. Por ora, tomemos por dispositivo um conjunto de elementos com uma função estratégica nas relações de poder. (FOUCAULT, 1984).

– acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.
(BALL, 2009, p. 305).

Os termos mais adequados para descrever “essa efetivação da política na prática, através da prática” seriam atuação ou encenação (*enactment*), o que dá ênfase a sua dimensão interpretativa. Para Ball, “este é um processo social e pessoal, mas também é um processo material, na medida em que as políticas têm de ser ‘representadas’ em contextos materiais” (2009, p. 305). Trata-se, por exemplo, das condições da estrutura física da escola, como acomodações deficientes. Em suma, as especificidades da escola – pessoas e materialidades – são fundamentais para a compreensão do contexto da prática.

A partir de 1994, Stephen Ball expandiu o ciclo de políticas inserindo mais dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Para o quarto contexto, considerar os efeitos das políticas abrange um escopo mais amplo do que apenas os “resultados”, considerando que os últimos estão relacionados ao cumprimento de metas e objetivos, enquanto os primeiros denotam consequências em diferentes níveis. (MAINARDES, 2006). É nesse contexto que são consideradas “questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Ainda de acordo com essa perspectiva, os efeitos podem ser gerais ou específicos. Os efeitos gerais são observáveis quando as mudanças específicas (ou efeitos específicos) presentes no contexto da prática podem ser agrupadas e analisadas conjuntamente. A análise limitada a um efeito específico é criticada por Ball, que sugere que a análise dos efeitos seja feita de forma interligada com o impacto sobre diferentes aspectos (como, por exemplo, o impacto sobre currículo ou a organização escolar), assim como a interseção dessa política com outras ou enquanto parte de um conjunto maior de políticas (MAINARDES, 2006).

Por fim, está o contexto da estratégia política. “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Esta pesquisa tem como referência a *abordagem do ciclo de políticas*, com ênfase nos quatro primeiros contextos. Optou-se por seguir a recomendação do próprio Ball, que propõe que:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. [...] Assim, podem existir espaços dentro de espaços. (BALL, 2009, p. 306-307).

Por isso, neste trabalho, os contextos são empregados como auxiliares na sistematização da análise do Programa Aluno Conectado, sem constituírem, contudo, etapas sucessivas. São dimensões a serem consideradas no percurso analítico que, em alguns momentos, serão trabalhadas conjuntamente. Foi traçado um perfil de como será trabalhado cada contexto na pesquisa, ainda que, ao longo da dissertação, eles não sejam apresentados de forma explícita.

Nesta pesquisa, o contexto das influências será delineado a partir da emergência da governamentalidade neoliberal, baseada nos princípios da teoria do capital humano, e do espraiamento da racionalidade da economia política nos setores mais variados da vida social, como a educação. À maneira apresentada por Ball, consideraremos como a teoria do capital humano refletiu sobre as recomendações das entidades multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e seu impacto sobre a configuração da política educacional atual, em especial no desenvolvimento de políticas de distribuição de dispositivos tecnológicos como o Programa Aluno Conectado.

Recorrendo a noção de *governamentalidade* formulada por Foucault (1995; CANDIOTO, 2010; SANTOS, 2010), compreende-se o contexto das

influências não apenas como orientador de uma política educacional para a população, mas sobre a população e os indivíduos, produzindo efeitos sobre as subjetividades que repercutem nas avaliações dos grupos e indivíduos contemplados pela política, a partir de tecnologias políticas como o gerencialismo e a performatividade.

No tocante ao contexto da produção de texto, foram considerados, principalmente, os textos oficiais contendo a justificativa do Programa Aluno Conectado (projeto de lei nº 664/2011) e a descrição do programa (lei nº14546/2011). Também foram consultadas publicações oficiais sobre diversos programas e projetos de inserção de TICs ou diretrizes para políticas públicas e estaduais voltadas para a interface tecnologia e educação. Ainda, foram analisadas comunicações oficiais sobre o Programa, veiculadas em jornais e revistas de circulação impressa e/ou virtual, notícias divulgadas na página eletrônica da Secretaria de Educação de Pernambuco⁷ e publicações realizadas por empresas parceiras do Programa contendo dados e declarações oficiais.

Para a análise do contexto da prática do Programa Aluno Conectado, seguimos as recomendações de Jefferson Mainardes, elaboradas a partir de seu estudo da *abordagem do ciclo de políticas*, segundo o qual tal investigação “envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.” (MAINARDES, 2006, p.59). Optou-se pela realização de observação direta em quatro escolas da rede estadual de educação nas quais o programa está em andamento, no intuito de identificar em quais situações e de qual modo os *tablets* do PAC integravam às atividades cotidianas escolares, em especial, nas salas de aula.

Com base na observação (e nas conversas informais durante esse processo), foram elaborados roteiros de entrevistas semiestruturadas em concordância com o que foi possível identificar como os usos, as opiniões e as avaliações sobre as novas tecnologias, os dispositivos tecnológicos e

7 Disponível em: www.educacao.pe.gov.br Acesso em: 16 de dezembro de 2014.

o Programa Aluno Conectado. Os roteiros foram utilizados em entrevistas realizadas com estudantes e docentes das quatro instituições escolares observadas.

A partir dos relatos das experiências individuais, redesenhou-se o processo de “reinterpretação” dos textos em práticas, identificando os pontos de confluência e divergência entre os objetivos e avaliações do governo estadual e as declarações dos/as entrevistados/as. Além disso, as opiniões e avaliações sobre o PAC recolhidas nas entrevistas orientaram a análise de como as tecnologias governamentais – como o gerencialismo e a performatividade – aliadas às iniciativas de distribuição de dispositivos tecnológicos, atuam sobre as subjetividades dos/as estudantes e docentes e são reforçadas por iniciativas como o Programa Aluno Conectado.

2.2 Da governamentalidade (neoliberal norte-americana) à teoria do capital humano: governar (para) a formação do/a empresário/a de si

Entre os anos de 1976 e 1979, as análises e reflexões de Michel Foucault acerca das formas de exercício do poder ganham um novo desdobramento. Até então, sua atenção estava voltada para o exame daquilo que denominou *poder soberano* e *poder disciplinar*, formas preponderantes de exercício do poder em distintos momentos históricos. A partir da identificação de modificações nas relações de poder no final do século XVIII, Foucault passou a pensar o poder a partir da ótica da racionalidade política e identificou a emergência de um novo poder: o *biopoder*, considerado “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008a, p.3). Para discutir as práticas racionalizadas para o exercício desse poder biopolítico, Foucault criou o neologismo *governamentalidade*, derivado de suas reflexões em torno daquilo que compreendeu como *governo*.

As reflexões teóricas de Foucault são marcadas pela desnaturalização de conceitos e noções, por ele rearticulados através da identificação de sua gênese e das transformações de seu(s) significados(s) com o passar do tempo. De acordo com Foucault, “temos que conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação” (1995, p. 232). Esse foi o caminho percorrido por ele para (re)constituir as noções de *governo* e *governamentalidade*.

Segundo Foucault (1995), o termo *governo* remonta ao século XVI, quando seu emprego designava a *condução* de indivíduos ou grupos. Essa noção de governo está vinculada ao que Foucault denominou por *poder pastoral*. Por meio da metáfora do pastor e das ovelhas, o cristianismo instituiu um exercício específico de poder segundo o qual o líder – na figura do pastor – era imbuído da responsabilidade de conduzir os indivíduos – seu rebanho, pois ele teria o conhecimento, as habilidades e as virtudes necessárias para levá-lo à salvação. O pastor era responsável pelo sucesso ou fracasso de suas ovelhas, individualmente, o que significaria a sua própria salvação ou ruína.

O termo “conduta”, de acordo com Foucault, talvez seja aquele que melhor qualifique o que há de mais específico nas relações de poder. Significa, ao mesmo tempo, o ato de orientar (no sentido de dirigir) um comportamento e a própria maneira de portar-se “em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. [Assim] o exercício do poder consiste na junção dessas duas concepções, ou seja, no ato de ‘conduzir condutas’ e ordenar possibilidades”. Nesse sentido, governar é “estruturar o eventual campo de ação dos outros”. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Até o final do Renascimento, a acepção de *governo* como a condução de indivíduos e grupos coexistiu com seu sentido estrito, relativo às ações do Estado. Com a modernidade, o sentido estrito suplantou o anterior, em decorrência do que Foucault identificou como o processo de *governamentalização* das relações de poder, “ou seja, [elas passam a ser] elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Gradualmente, a arte de governar com base nas virtudes e habilidades do “bom pastor”

para cuidar de seu rebanho (e na relação imediata entre o condutor e conduzido) foi sendo substituída por princípios racionais para o governo da totalidade do corpo social – a população.

Em suma, o Estado deve conjugar esforços no sentido de cuidar de sua população, promovendo a felicidade dos homens através do oferecimento de condições de trabalho, de produção, de consumo, de vida ou de morte. Distanciando-se da simples aplicação coercitiva de um corpo de leis sobre a população o Estado foi, paulatinamente, tornando-se positivo e presente na vida cotidiana dos homens. (SANTOS, 2010, p. 126-127).

Para melhor compreender as transformações que levaram ao câmbio da configuração na arte de governar entre os séculos XVI e XVIII, Foucault desenvolveu a noção de *governamentalidade*. Tal noção não foi definida de imediato, mas foi tomando forma ao longo de pesquisas e publicações (SANTOS, 2010). De fato, apresenta dois significados distintos. O primeiro, identificado por Edgardo Castro como “governamentalidade política” (CASTRO, 2009), corresponde

[...] [a]o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que *tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança*. (FOUCAULT, 2008a: 143-144 *apud* SANTOS, 2010, p. 128, grifo nosso).

Essa acepção toma por *governamentalidade* o conjunto de instâncias – instituições, medidas analíticas, procedimentos e saberes (em especial, a economia política) – empregados pelo Estado para governar a população.

Posteriormente, Foucault emprega o termo *governamentalidade* para designar aquilo que Santos (2010) denomina *governamentalidade ético-política* – os mecanismos implicados na relação do indivíduo consigo mesmo, de acordo com o escopo de liberdade que lhe cabe, o que repercute nas estratégias empregadas nas relações com os outros.

Em sua versão moderna, a governamentalidade política assume diferentes modelos, de acordo com as configurações apresentadas pelas sociedades e com os aspectos observados como problemáticos em um dado momento histórico. A partir disso, Foucault identifica duas formas de governamentalidade atuantes entre os séculos XVI e XIX: a *razão de Estado* e o *liberalismo*.

Visando o fortalecimento e consolidação do Estado, a razão de Estado apoia-se no sistema diplomático-militar e na polícia. “O primeiro visa o aumento do poder e da influência externa (apesar de ser a todo instante limitado por outros Estados); já o segundo tem por objetivo a majoração do poder interno do Estado, através de princípios ilimitados de intervenção.” (SANTOS, 2010, p. 172).

Importante notar que, no decurso entre os séculos XVI e XVIII, a arte de governar desenlaça-se de um modelo econômico baseado na unidade familiar. Mesmo com o câmbio na arte de governar no século XVII, cujo foco recai nas instituições administrativas da soberania, o aspecto economia permanecia restrito ao gerenciamento domiciliar. Foi necessária a expansão demográfica do século XVIII para a adoção de uma nova ciência governamental e concepção ampliada da economia, com o deslocamento da questão econômica do núcleo familiar para a população como um todo. (CANDIOTTO, 2010). Assim, a partir de problemas como o controle sobre as taxas de natalidade e mortalidade, as epidemias e a produção de alimentos, questões relativas, portanto, à manutenção da população enquanto organismo biológico, cuja vida precisa ser preservada por meio de uma espécie de “equilíbrio orgânico”, foi que emergiu um novo modo de governar.

Nesse contexto, a estatística desponta com um recurso analítico fundamental para a compreensão e administração da população, assim como para o intercruzamento desse novo fator com as questões

econômicas e no qual a governamentalidade liberal começa a substituir, gradualmente, a razão de Estado.

A razão de Estado, cuja origem remonta ao final do século XVI, busca no exercício e no reforço do Estado a legitimação de uma governamentalidade crescente e a regulamentação de seu desenvolvimento; *já o liberalismo, tem a prerrogativa de que o Estado sempre governa demais* (CANDIOTTO, 2010, p.40).

Enquanto a razão de Estado toma a necessidade de um governo estatal como um pressuposto para existência do Estado, o liberalismo questiona a imprescindibilidade desse governo ou, ao menos, delimita seu escopo de ação, ao considerar a unidade social da sociedade civil. “A importância crescente atribuída pelo liberalismo à categoria sociológica de sociedade possibilita desenvolver uma tecnologia de governo na qual o Estado será considerado um suplemento da sociedade, como se fosse seu excesso.” (CANDIOTTO, 2010, p.40).

Segundo CandiOTTO (2010), a análise foucaultiana acerca do liberalismo não o compreende como uma teoria uniforme, mas como um intrincado mecanismo de resistência ao controle do governo estatal operante de formas distintas. Elas se alinham como crítica à política mercantilista, que defende uma proporção inversa entre as intensificações das intervenções governamentais e o desenvolvimento econômico. Crises internas ao liberalismo, no início do século XX, deram origem a duas vertentes críticas: o *neoliberalismo alemão do Pós-Guerra* (ou Ortoliberalismo) e o *neoliberalismo norte-americano*.

A primeira variação, desenvolvida pelos membros da escola de Friburgo, compreende o nazismo como consequência da ausência de liberalismo, que levou à intervenção estatal excessiva. Sua crítica vai em direção aos governos planejadores. São alvo de crítica tanto o nacional-socialismo alemão como o Estado de Bem-Estar social keynesiano. Para os ortoliberais, a base para o desenvolvimento econômico está na regulamentação dos preços pelo mercado. Já para o neoliberalismo

norte-americano, vinculado à Escola de Chicago, a economia racional não se restringe ao estabelecimento dos preços: ela deve perpassar esferas sociais como educação, família, saúde etc. Defende-se, assim, o esgueiramento de uma racionalidade econômica aos demais aspectos da vida.

Para Foucault, a crítica ao excesso de intervenção estatal representou um ponto de resistência ao governo do Estado (sendo o grande trunfo do ortoliberalismo). No entanto, prevaleceu a governamentalidade neoliberal. Aqui, ele não se refere ao neoliberalismo como doutrina econômica ou representação do governo, mas como um *modelo de governamentalidade*, com suas estratégias de ação não apenas sobre a economia, mas sobre a população e os próprios indivíduos. A governamentalidade neoliberal, sob o mote da liberdade econômica desdobrou-se em uma espécie de *economização da vida*, com uma excessiva intervenção da racionalidade econômica nos modos de viver e agir dos indivíduos e populações. “A atualização permanente do capital humano, a condução de si mesmo no competitivo mercado de trabalho e de capitais, estimulou uma nova forma de subjetivação sujeitada, pela qual o indivíduo não passa de agente econômico.” (CANDIOTTO, 2010, 42).

Esse é o ponto de inflexão no qual o conceito de governamentalidade política conflui para o de governamentalidade ético-político e no qual se torna propício apresentar uma definição ulterior de governamentalidade apresentada por Foucault, segundo a qual governamentalidade corresponde “ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 784).

As técnicas de si, segundo Foucault, correspondem aos mecanismos empregados pelos indivíduos para, sozinhos ou assistidos por terceiros, operarem “sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se a fim de atender certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (FOUCAULT, 1994, p. 784). A governamentalidade neoliberal, sob a bandeira da liberdade, não passou apenas a conduzir a população por meio da racionalidade econômica, mas buscou desenvolver

mecanismos para que as técnicas de si correspondessem e cooperassem para sua própria manutenção.

Sob essa ótica, as políticas educacionais configuram importantes mecanismos de governamentalidade, pois a educação escolar determina uma série de experiências individuais, orienta comportamentos e ações sobre si, normalizando os indivíduos “de acordo com o modelo de sujeito considerado ‘verdadeiro’, correto e adequado para a sociedade” (IGNÁCIO, 2014, p. 45). Deste modo, a inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas, especialmente, os de uso pessoal, visam a fabricação de sujeitos não apenas aptos para utilizar as TICs, mas prontos para reconhecer o uso dessas tecnologias como algo necessário para o bem viver.

Ao problematizar esse modelo de governamentalidade, Foucault (2008b) prioriza “dois mistos de métodos de análise e tipos de programação, a saber: a teoria do Capital Humano e o programa de análise da criminalidade e da delinquência.” (GADELHA, 2009, p.174). Para fins dessa pesquisa, nos deteremos a uma breve caracterização da teoria do Capital Humano, pois é nela que se inserem os princípios a partir dos quais a educação da população passa a ser encarada como uma variável econômica, redirecionando-a para a fabricação de *empresários de si*.

2.2.1 A teoria do capital humano

O interesse de Michel Foucault na teoria do capital humano está relacionado a dois processos representados nesta teoria. O primeiro seria “a incursão da análise não-econômica num campo até então inexplorado” (FOUCAULT, 2008b, p. 302) – o campo do trabalho; e o segundo processo seria a reinterpretação desse novo campo em termos econômicos quando, até então, era totalmente desvinculado deste.

Foucault reconhece que o *trabalho*, para a economia política clássica, sempre foi elemento basilar na produção de bens que tinha por base a tríade terra-capital-trabalho. No entanto, no entendimento de Foucault, o trabalho foi “neutralizado” pela restrição de sua análise ao fator *tempo* (tempo de trabalho, horas de trabalho) ou visto como *força de trabalho*.

Seja na análise liberal ou na crítica marxiana, o trabalho é sempre concebido de forma quantitativa, “em sua especificidade concreta e suas modulações qualitativas” (FOUCAULT, 2008b, p. 305).

Deste modo, a partir da elaboração de uma crítica à ênfase dada a categoria *trabalho* sob a perspectiva da produção, os neoliberais buscaram sua reintrodução no debate econômico. Mais que isso, eles resgataram uma definição do que seria a própria economia: uma ciência do comportamento humano (FOUCAULT, 2008b). Desse modo, o trabalho passa a ser analisado não apenas sob a ótica de uma engrenagem no sistema de produção, mas levando em consideração o ponto de partida da racionalidade interna do próprio comportamento humano.

A transição da análise para os aspectos qualitativos do trabalho significam pensar os mecanismos internos da atividade, ou seja, sobre quais recursos são empregados e como são empregados no exercício do trabalho para, por meio da aplicação de uma racionalidade estratégica, compreender como as mudanças qualitativas relativas aos recursos e ao seu emprego pelos indivíduos podem otimizar efeitos econômicos. “Situar-se, portanto, do ponto de vista do trabalhador e fazer, pela primeira vez, com que o trabalhador seja considerado na análise econômica não um objeto, o objeto de uma oferta e de uma procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo” (FOUCAULT, 2008, p. 307-308). Ao passar a observar o trabalho do ponto de vista do trabalhador, o trabalho representa mais do que uma renda,

[...] ele comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma ‘máquina [...] estamos aqui no antípoda de uma concepção da força de trabalho que deveria se vender a preço de mercado *a um capital que seria investido numa empresa*. Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é *o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo*. [...] uma economia feita de

unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresas: é isso que é, ao mesmo tempo, o princípio de decifração ligado ao liberalismo e sua programação para a racionalização tanto de uma sociedade como de uma economia (FOUCAULT, 2008b, p. 308, grifo nosso).

Segundo Foucault (2008b), essa concepção do/a trabalhador/a como indivíduo-empresa é um retorno à concepção clássica do *homo oeconomicus*, mas substituindo sua definição como “parceiro/a da troca” para *um/a empresário/a de si*. Deriva-se daí a ideia de que o salário é uma renda atribuída (e, até certo ponto, investida) no capital da empresa-trabalhador/a, no *capital humano*.

Dado a natureza do capital humano, os neoliberais precisam adentrar domínios até então considerados não-econômicos para compreender (para racionalizar e otimizar) do que é composto o capital humano. A partir daí, identificam seus aspectos inatos (equipamento genético) e adquiridos. Enquanto os aspectos genéticos são, essencialmente, do domínio das ciências biológicas (e toda a problemática envolvida na interface entre racismo e melhoramento genético), a aquisição de competências perpassa, inevitavelmente, *investimentos educacionais*. Dentro dessa perspectiva, a educação passa a ser um operador no desenvolvimento econômico, empregado para a formação de bons/boas empresários/as de si, na aquisição de qualidades reaproveitáveis pelo sistema econômico.

É interessante perceber que Foucault (2008b) destaca a importância desse tipo de análise para discutir a questão do progresso técnico – ou *inovação*, tal como posta por Schumpeter. Se, segundo a análise schumpeteriana, diz Foucault, a descoberta incessante de novas técnicas, mercados, mão-de-obra e formas de produtividade é fundamental para a sobrevivência do capitalismo, tudo isso só será possível por meio do investimento no capital humano e por uma equalização ideal entre os aspectos quantitativos de trabalho (tempo de trabalho ou número de trabalhadores/as, por exemplo). Portanto, o conhecimento e a habilidade para adaptar-se e desenvolver novas tecnologias é uma

das qualidades necessárias para o indivíduo-empresa, investimento a ser feito em seu capital humano – o que justifica, do ponto de vista da análise econômica, a importância em disponibilizar acesso às TICs e promover políticas educacionais voltadas para a inserção de novas tecnologias nas escolas e, mais recentemente – como se observa nas recentes iniciativas de educação para/pela tecnologia – diretamente na mão dos/as estudantes.

Tomando por base a teoria do capital humano como princípio de racionalidade, os países desenvolvidos recorreram a medidas para o crescimento orientadas não apenas para as políticas econômicas, mas também para as políticas sociais, culturais e educacionais, no intuito de *investir* nos indivíduos-empresas para que aprimorem suas habilidades e aptidões aplicáveis ao mercado, e também para que se tornem autoempreendedores, investidores de si. (FOUCAULT, 2008b).

Referência de “sucesso”, o investimento em capital humano em voga nos países desenvolvidos incitou questionamentos se não seria essa a carência basilar para reverter o “atraso” dos países em desenvolvimento (FOUCAULT, 2008b). Desse modo, a teoria do capital humano direcionou mudanças nas políticas de gestão nacionais, com intervenções em áreas até então inexplorada pela análise econômica.

A partir de agora, em seguida, nos desdobramentos da influência da teoria do capital humano evidentes nas modificações ocorridas no seio da política educacional do Brasil, em especial na sua reconfiguração após a década de 1990, sob o nome de *gerencialismo* (ARRUDA; NÓBREGA, 2013). Em seguida, vamos apontar como o gerencialismo e a performatividade adentraram o atual modelo de gestão educacional de Pernambuco, pois foi nesse contexto que emergiram as primeiras iniciativas de inserção de dispositivos tecnológicos na rede pública de educação do estado.

2.3 Gerencialismo e performatividade: novas tecnologias de política para individualização e responsabilização do indivíduo-empendedor

Segundo Arruda e Nóbrega (2013, p. 529), “o gerencialismo pode ser compreendido como a introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia.” Ainda segundo as autoras, “*desempenho* e *eficiência* são valores que prevalecem nesta proposta administrativa” (2013, p. 529). O gerencialismo vale-se da descentralização como princípio de planejamento, segundo o qual as unidades da organização têm flexibilidade e autonomia para agir, cabendo à gestão o papel de monitorar e os resultados.

Segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 81 *apud* ARRUDA; NÓBREGA, 2013), as principais características do gerencialismo são:

O uso extensivo de contratos escritos; ênfase em recompensas e sanções econômicas; redução em relações múltiplas de responsabilidade; [...] separação institucional entre órgão financiador e o provedor; separação de funções de orientação, execução e fiscalização [...] distinção entre resultados e produtos.

Rocha e Pizzi (2010a) destacam o gerencialismo como uma *tecnologia de governo*, pois é empregado um sistema de práticas com o propósito estratégico de intensificar a performance dos indivíduos por meio de exigências para atingir as metas institucionais, sob a bandeira da flexibilidade e liberdade de escolha.

De forma semelhante, Stephen Ball (2005, p. 545) identifica não apenas o gerencialismo, mas também a performatividade como “as

principais tecnologias da política da reforma educacional”.⁸ Por tecnologias de política, Ball se refere a um conjunto de elementos variados – estruturas arquitetônicas, relações hierarquizadas, procedimento motivacionais etc –, articulados com o uso calculado de técnicas e artefatos para engendrar, em redes de poder funcionais, as forças e capacidades humanas. Tais tecnologias se organizam de modo a desenvolver o que a OCDE chama de “ambiente descentralizado”, cujo papel do órgão de gerenciamento central é o monitoramento e a produção de informação. É visível, assim, que as diretrizes da OCDE estão alinhadas, não só com os já apresentados princípios para uma educação voltada para o desenvolvimento do capital humano, como também para a definição de parâmetros para administração pública (BALL, 2005).

Na perspectiva do teórico, as tecnologias da política da reforma educacional criam parâmetros impossíveis de serem alcançados que, contudo, servem de horizonte para uma incansável jornada.

São as irmãs perversas [do conto de fadas] [...], definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados: pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer (BALL, 2005, p 546).

No âmbito das reformas políticas, o gerencialismo opera na instauração de mudanças técnicas e estruturais da administração pública, enquanto a performatividade coloca-se como tecnologia para constrianger as subjetividades, não modificando apenas o que é feito pelas pessoas, mas aquilo que elas são. Nas palavras de Nikolas Rose (1989, p.9 *apud* BALL, 2005, p 546), a reforma educacional é sobre “os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras”.

8 Ball (2005) afirma que está em operação uma reforma política nos países do norte desde a década de 1980, cujo mecanismo central é o gerencialismo. A partir da década de 1990, essa mesma influência vai efetivar-se no Brasil, como já discutido anteriormente.

Para Ball (2005), a performatividade é tanto uma cultura, como uma tecnologia e um método de regulamentação que vai converter o desempenho dos sujeitos individuais e das organizações em medida de produtividade e resultado. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho das instituições de ensino reduzido a “resultados”, “níveis de desempenho” ou “formas de qualidade” por meio do emprego de cálculos com parâmetros questionáveis, assim como é questionável a possibilidade de quantificar o desempenho. Nesse processo de objetificação, estabelece-se uma igualdade na realização dos “*soft services*” e dos “*hard services*”, ou seja, os serviços que pressupõem interação humana, como o ensino, passam a ser tratados como os serviços de fornecimento de materiais ou infraestrutura e, portanto, podem ser quantificáveis, podem ser padronizados e mensurados para qualificação e comparação (BALL, 2004). E, como observa Ball, esses critérios de qualidade e essas metas são sempre inatingíveis, sempre um passo à frente daquilo que é possível fazer, no intuito de manter não só um nível de desempenho, mas também de empenho constante.

A instalação da performatividade requer a instauração de uma nova linguagem para descrever os papéis e relacionamentos: as pessoas passam a ser “recursos humanos”, aprendizagem é redimensionada para o resultado de uma política de custo-benefício, e ser bem-sucedido significa cumprir com as metas de produtividade, enquanto os/as professores/as são convertidos em “produtos/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas, e a comparações de desempenho” (BALL, 2005).

Os/as professores, cooptados pela performatividade, acabam por substituir compromissos humanísticos pelos imperativos de cumprir metas e promover uma formação técnica, direcionada para um currículo preestabelecido de conteúdos mensuráveis a serem avaliados, sistematicamente, por meio de avaliações do desempenho dos/as estudantes, para julgar sua competência. Os princípios éticos da profissão são suplantados pela eficácia. “Durante o treinamento, o professor é ‘reconstruído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um

trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548).

Nesse sentido, a combinação entre o gerencialismo e a performatividade não só altera as práticas dos/as professores/as, mas a sua própria identidade. Sua capacidade de julgamento crítico e reflexão, constrangidos por exigências técnicas e pelos processos de inspeção do cumprimento de uma série de procedimentos preestabelecidos onde os objetivos pessoais, políticos e culturais do/docente para com a educação não encontram lugar em meio às metas e ações pelas quais é constantemente cobrado.

A cobrança e avaliação constantes tornam tais profissionais inseguros por terem sua capacidade de julgamento menosprezada e substituída por parâmetros avaliativos externos. Há uma constante insegurança sobre estar fazendo a coisa certa e a qualidade do que está sendo feito, apelando também para a fiscalização do trabalho do outro como critério para verificar sua própria competência. Há, portanto, uma dimensão emocional atingida pela performatividade, que, por meio de seus princípios racionais e objetivos, reconfigura a percepção e o valor de si. Ball exemplifica tal dinâmica ao referir-se ao depoimento de uma professora inglesa, publicado na obra *Testing teachers*, de Jeffrey e Woods:

[...] me sinto culpada cada vez que faço alguma coisa intuitiva. [...] Você começa a questionar tudo que faz – hoje em dia existe uma sensação de culpa no ato de ensinar. Não sei está ligado especialmente ao Ofsted [*Office for Standards in Education*, o órgão responsável pela Inspeção das Escolas na Inglaterra], mas é claro que isto se multiplica devido ao fato de que o Ofsted vai aparecer, porque você fica apavorada com a ideia de que não vai conseguir se justificar quando eles chegarem (1998, p.118 *apud* BALL, 2005).

A perda da espontaneidade, a autocobrança para constantemente “fazer melhor” e a iminência da avaliação apavoradora caracterizam a

emergência de uma nova subjetividade, forjada, antes, por “mecanismos de projeção”, constituintes de uma identidade modelada por exigências externas, do que por “mecanismos de introjeção”, que delineiam uma identidade que “encontra sua essência e seu lugar em uma organização de conhecimento e prática” (Bernstein, 2000, p.1942 *apud* BALL, 2005).

Os apontamentos realizados por Gadelha (2009) indicam que a performatividade não se aplica apenas ao trabalho docente, mas também aos discentes, em um processo que faz “dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores” (GADELHA, 2009, p. 181).

Os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo (GADELHA, 2009, p. 180-181).

Para Gadelha (2009), como desdobramentos-efeitos da governamentalidade neoliberal, orientada pela teoria do capital humano, emerge uma nova discursividade nas searas educacionais, que, oriunda do mercado (das novas teorias econômicas e da administração, do *ethos* empresarial), invade todos os setores da sociedade e instaura a *cultura do empreendedorismo*, cuja disseminação na educação

[...] vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria *decisivo* e *bom* não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos,

que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do país e do mundo (GADELHA, 2009, p.181).

Gadelha (2009) também faz referência à inserção do empreendedorismo no currículo escolar. De fato, observa-se que, ao menos desde 2011⁹, a disciplina obrigatória Projeto de Empreendedorismo foi incluída na matriz curricular das instituições de ensino médio integral, semi-integral e integrado, junto à disciplina Direitos Humanos, indicando os dois pontos vistos como prioritários para a atualização do currículo escolar.

Incluir o empreendedorismo como disciplina curricular ilustra os mecanismos de introjeção para a formação de indivíduos empreendedores, instituindo o empreendedorismo não apenas como *“uma visão de mundo, mas uma maneira de ser”* (GADELHA, 2009, p. 181). Gadelha (2009, p. 182) destaca que *“a iniciativa individual e o processo de aprender a aprender são mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação”*, pois, embora se defenda a ideia de trabalho colaborativo, as articulações como equipe são estratégias para conseguir desenvolver os projetos individuais de cada um.

Por isso mesmo, essas mônadas investidoras [os indivíduos] também parecem cada vez menos capazes de se agenciarem entre si em torno da invenção de novos modos de vida, e de intervenção em favor de novos modos de existencialização e de sensibilidade, que não aqueles apregoados pelo mercado, de tão inseguras que estão (e/ou desprotegidas, no caso do desemprego), ou porque se rivalizam como concorrentes (vendo-se obrigadas a uma

9 Não foram encontrados documentos oficiais ou qualquer outro material (reportagens jornalísticas ou publicações em domínios na internet) que evidenciem a inclusão do “projeto de empreendedorismo” na matriz curricular do estado de Pernambuco nos anos anteriores a 2011.

permanente assunção de riscos e a se responsabilizarem sozinhas pelos mesmos) (GADELHA, 2009, p. 182).

A competitividade e o individualismo crescente entre alunos/as expostas a essa cultura do empreendedorismo podem ser verificados com o relato de duas psicólogas de uma instituição escolar brasileira. Segundo elas, houve alguns casos de alunos escondendo informações importantes de outros/as colegas mesmo quando estavam desenvolvendo atividades em grupo, sem, contudo, hesitar em pedir ajuda aos demais alunos/as quando fosse conveniente. Observa-se, assim, nesse exemplo, a supressão dos princípios autenticamente colaborativos em detrimento de um competitivo desempenho individual – os/as estudantes preferem beneficiar-se da informação sozinhos/as do que compartilhá-la para o bem comum da equipe. O que parece estar em jogo, na situação narrada, não é o aprimoramento pessoal (que poderia ser alcançado também pelo trabalho colaborativo), mas ter um desempenho melhor do que os/as colegas. Isso evidencia a introjeção da concorrência nas relações entre os/as alunos/as (GADELHA, 2009).

Até esse momento, o objetivo desse capítulo foi introduzir a noção de governamentalidade, em especial em seu modelo neoliberal, e compreender como, desde aquilo que Foucault identificou como sua gênese, ela desdobrou-se na consolidação de duas novas tecnologias políticas (BALL, 2005): o gerencialismo e a performatividade. Essas duas tecnologias têm reverberações em políticas educacionais propícias para conduzir os indivíduos a desenvolverem seu capital humano, ou seja, fabricando empresários/as de si, capazes de performar em conformidade com as exigências do mercado de trabalho e se comprometerem com os objetivos e metas da empresa; convencidos de sua liberdade, apesar da espontaneidade suprimida pelo monitoramento constante do seu desempenho individual, não somente para o seu sucesso, mas para o bem comum.

A discussão anterior nos pareceu necessária, na exposição da perspectiva teórica adotada na investigação do nosso problema da pesquisa – a articulação entre as políticas públicas de inserção de dispositivos

tecnológicos nas escolas e as tecnologias políticas presentes na gestão educacional em Pernambuco –, por introduzir o contexto de emergência das atuais políticas educacionais, com ênfase em uma educação escolar para o mercado de trabalho – um mercado regido pela inovação e pelas TICs – e para a construção de sujeitos empresários/as de si.

Uma vez que esta pesquisa buscou analisar um tipo específico de política pública – de inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas – nos deteremos, a seguir, a uma breve reflexão sobre como esses dispositivos tecnológicos podem operar na sociedade e como ele tem sido inseridos na educação formal por meio de políticas públicas nacionais e locais.

3. Dispositivos Tecnológicos e Políticas Educacionais

Até então, a palavra *tecnologia*, quando relacionada às questões de governo, estava vinculada, majoritariamente, à concepção foucaultiana que a define como “um sistema de práticas investidas de uma racionalidade estratégica” (VILLADSEN, 2014, p. 645). Agora, nos referimos ao seu sentido mais usual, aplicado ao que se convencionou chamar de tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Não abandonando de todo a acepção já trabalhada, partiremos do pressuposto de que as TICs também condicionam práticas e também são utilizadas com função estratégica, podendo operar, portanto, como e para as tecnologias políticas. Assim, discutiremos as TICs a partir da noção de *dispositivo*, segundo as definições apresentadas por Michel Foucault e Giorgio Agamben, no intuito de redimensionar o papel desses dispositivos nas políticas públicas em educação.

3.1 As noções de *dispositivo* em Michel Foucault e Giorgio Agamben

Na língua portuguesa, o vocábulo “dispositivo” apresenta definições diversas (FERREIRA, 2000; WEISZFLOG, 2012; DICIO, 2014). Elas coincidem com aquelas apresentadas por Giorgio Agamben (2005) para a língua francesa, a saber: o sentido jurídico (regra, artigo de lei), o sentido tecnológico (partes de um equipamento ou o equipamento em si) e o sentido espacial¹⁰ (organização, disposição, apresentação). Em seu sentido corrente, dispositivo conota rigidez e objetividade, algo delimitado, facilmente identificável.

Na obra de Michel Foucault, o termo “dispositivo” começa a ser utilizado principalmente a partir da década de 1970, quando há uma crescente preocupação em compreender os operadores do poder, isto é, os mecanismos presentes nas relações de força onde o poder é exercido. Compreendendo, então, a natureza simultaneamente discursiva e não-discursiva de tais mecanismos, Foucault abandona aos poucos o termo “episteme”, designativo do emergente das relações entre os tipos de discursos científicos predominantes em um determinado período histórico (REVEL, 2005), para agrupar esses mecanismos e operadores em torno do conceito “dispositivo”.

No livro-curso *Em defesa da sociedade: curso do Collège de France (1975-1976)* (2005), Foucault ainda não expõe com clareza o que seria um dispositivo, sendo o termo frequentemente empregado como sinônimo de operadores ou mecanismos de dominação. No mesmo ano em que conclui esse curso, ele publica *História da sexualidade Vol. 1: a vontade de saber* (2003), dedicado em grande parte a discutir o dispositivo da sexualidade. Embora caracterize os dispositivos da sexualidade e da aliança, Foucault não apresenta uma definição geral de dispositivo. Essa “lacuna” foi preenchida na entrevista posterior, integrante da obra *Microfísica*

10 Agamben (2005) denomina o terceiro sentido como um significado militar, igualmente relativo à organização.

do Poder, na qual, indagado pelo “sentido e a função metodológica do termo”, Foucault responde que ele designa uma rede formada a partir de elementos heterogêneos, discursivos e não-discursivos, com “função estratégica concreta e [que] se inscreve sempre em uma relação de poder” (FOUCAULT, 1984, p.139).

Ainda segundo Foucault (1984), o dispositivo surge, predominantemente, de um objetivo estratégico, e sua manutenção decorre de um “duplo processo”: após sua gênese, o dispositivo produz efeitos imprevisíveis, devido a sua relação com outros dispositivos – o processo de *sobredeterminação funcional* (abordado anteriormente). No entanto, esses efeitos são rearticulados, de modo a se realinharem com os objetivos estratégicos ao qual serviam inicialmente, em um perpétuo denominado “preenchimento estratégico”. Evidencia-se, portanto, certo grau de racionalidade na constituição e manutenção dos dispositivos, nos momentos em que são intencionalmente articulados para favorecer um lado nas relações de poder. Vale ressaltar que os mecanismos de poder não surgem dentro de uma lógica estratégica, mas são, antes, cooptados no jogo de forças das relações de poder.

Alguns equívocos são frequentes acerca da concepção de dispositivo foucaultiana. Entre eles, está o uso do termo como sinônimo de instituição. Foucault deixa claro que o dispositivo é formado na/da relação entre instituições ou elementos institucionais, discursos e práticas. Escolas, prisões e hospitais são instituições (re)produtoras de práticas discursivas e não-discursivas, mas que se articulam com outros elementos como leis, medidas administrativas, enunciados científicos, morais e filosóficos para constituir o dispositivo (FANLO, 2011). Embora o dispositivo seja relacional, seria um erro entendê-lo como algo abstrato: ele revela-se por meio de um acontecimento, situando-se em um dado momento histórico, dentro do qual modifica as relações de poder.

Para funcionar como dispositivo la institución tiene que dejar de serlo por su captura en una red cuyos hilos son prácticas discursivas y no-discursivas que reconfiguran la naturaleza de las instituciones que asocian. Analizar un

dispositivo consistiria entonces en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular (FANLO, 2011, p. 3).

Giorgio Agamben (2005) acredita ter encontrado a inspiração da noção foucaultiana de “dispositivo” no ensaio de Jean Hyppolite – teórico influente no pensamento de Foucault – intitulado *Introduction à la philosophie de Hegel*, em especial no capítulo em que analisa a obra “A positividade da religião cristã”. Nessa obra, Hyppolite destaca a oposição entre “religião natural” e “religião positiva”:

Enquanto a religião natural diz respeito à imediata e geral relação da razão humana com o divino, a religião positiva ou histórica compreende o conjunto das crenças, das regras e dos ritos que em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico são impostos aos indivíduos pelo exterior (AGAMBEN, 2005, p.10).

A religião positiva, portanto, se diferencia da religião natural na medida em que aquela deixa de ser a dialética entre a razão e o divino para instituir-se como um conjunto de procedimentos e credos postos aos indivíduos de uma dada sociedade, em um determinado momento histórico. A positividade, portanto, é, na leitura de Agamben, o “elemento histórico”, desvinculado da racionalidade e imposto exteriormente por instâncias do convívio social. Esse carácter coercitivo era condenável para Hegel, pois se oporia à liberdade. Contudo, positividade e razão – também entendidos, respectivamente, como o elemento histórico e o indivíduo – deveriam ser conciliadas, a primeira conferindo materialidade à última, aproximando-a da concretude da vida.

Para Agamben, está evidente que a positividade hegeliana equivale ao dispositivo descrito por Foucault. No entanto, se, para Hegel, o problema era como conciliar os indivíduos com o elemento histórico, Foucault se ocupava da relação entre eles, em como as positivities (ou

dispositivos) contribuíam para a construção de subjetividades, a partir da sujeição, nas relações de poder.

A partir de tal entendimento do que seria um dispositivo para Foucault, Agamben propõe empregar o termo de forma mais geral. Para ele, um dispositivo é qualquer coisa que interfira nas ações dos seres vivos, seja ela uma instituição, um objeto, uma prática etc.

Generalizando posteriormente a já ampliadíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p.13).

Segundo o autor, existem duas grandes classes: os seres vivos (aos quais também chama de “substâncias”) e os dispositivos. Uma terceira classe seriam os sujeitos, resultados do “corpo-a-corpo” entre as duas categorias previamente apresentadas. Em suma, “dispositivo”, para Agamben, equivale àquilo que Foucault entendia como os elementos através do qual o poder pode ser exercido. Assim, “dispositivo” deixa de identificar uma rede para designar seus “elos”.

De certo modo, ao nomear dispositivo “qualquer coisa” com poder de coerção, Agamben dilui o sentido atribuído ao termo por Foucault, que

perde a conotação de uma trama de elementos com uma função estratégica nas relações de poder. Não se está mais atento às articulações que fazem com que certos dispositivos (vocabulário de Agamben) – como os *tablets* – sejam, de fato, agentes nos processos de sujeição, não apenas pelas suas características intrínsecas (funcionalidades, materialidades), mas pela maneira como eles se relacionam com outras tecnologias para operar nas relações de poder. Contudo, embora a definição de dispositivo proposta por Agamben arrefeça o caráter estratégico da rede-dispositivo foucaultiana, ela permite refletir, dentre outras coisas, sobre a não-neutralidade dos dispositivos (dentre eles, os objetos), orientadores da ação e possíveis agentes de sujeição. “O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e enquanto tal é uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2005, p.15).

Analisar o Programa Aluno Conectado a partir dessas noções de dispositivo, é concordar que os *tablets* podem ser agentes de sujeição (e, portanto, de governo), ao mesmo tempo em que esse tipo de iniciativa pode inserir-se no conjunto das práticas governamentais direcionadas para o aprimoramento do capital humano, hipótese levantada aqui. No entanto, é com a perspectiva da neutralidade e do determinismo tecnológico que as políticas de inclusão das TICs na educação pública são apresentadas. A seguir, faremos uma breve apresentação de aspectos relativos a essa abordagem da interface entre tecnologia e sociedade.

3.2 Neutralidade tecnológica e determinismo tecnológico

A visão dominante sobre a tecnologia nas ciências políticas e nos governos modernos baseia-se naquilo que Andrew Feenberg (2002) identifica como *teoria instrumental*¹¹. Essa perspectiva é baseada no senso comum de que as tecnologias são ferramentas neutras e que o seu impacto

11 Esse termo é a livre tradução do original em inglês (instrumental theory) (FEENBERG, 2002). O termo representa um conjunto de teorias centradas princípio da neutralidade tecnológica. Em uma interpretação de seu texto, arriscamos dizer que, talvez, o termo visão instru-

social vai depender inteiramente da natureza de seus usos. A teoria instrumental implica uma noção de neutralidade que pode ser definida em, no mínimo, quatro aspectos.

O primeiro desses aspectos é o de que, neutra, a tecnologia é subserviente, podendo ser empregada para fins diversos aos quais é indiferente. O segundo, parte da premissa de que as tecnologias estão desconectadas do contexto sociopolítico que as produziu e, por isso, podem ser transferidas ou replicadas em outros contextos sem maior impacto senão que de sua finalidade mecânica (FEENBERG, 2002). Deste modo, se as iniciativas de distribuição de dispositivos tecnológicos são consideradas satisfatórias em um país desenvolvido, a utilização desses dispositivos ou a réplica dessa iniciativa em qualquer lugar do mundo deverá produzir os mesmos efeitos.

Essa indiferença ao contexto sociopolítico se deve à “universalidade da verdade que ela encarna” (FEENBERG, 2002, p. 6, tradução nossa), pois a tecnologia é forjada na racionalidade científica, o que torna seus efeitos previsíveis e verificáveis (não determinados por variáveis sociais ou políticas) – nisso constitui, então, o terceiro aspecto de sua neutralidade. De acordo com essa lógica, a inserção de dispositivos tecnológicos produz os mesmos efeitos em qualquer contexto social, sendo responsabilidade dos indivíduos fazer o uso adequado dessas meras ferramentas.

Se os efeitos das tecnologias são exatos e verificáveis, também funcionam sob o mesmo regime de eficiência – quarta característica, portanto, de sua neutralidade. Assim, se a tecnologia é variável da eficiência para um efeito específico – como auxiliar nas práticas pedagógicas –, ela sempre o será, independentemente do contexto social, cultural ou histórico. Esse aspecto da neutralidade enfatiza que a inserção de uma tecnologia em um contexto específico – como a inserção dos *tablets*, do Programa Aluno Conectado, nas escolas públicas do estado de Pernambuco – por si só deve implicar em um maior desempenho

mental fosse mais adequado. No entanto, não ousamos assumir o termo e seguimos com a tradução literal.

escolar, e essa eficiência pode ser aferida com os indicadores de desempenho já discutidos. Desconsidera-se, assim, a possibilidade de que esse mesmo dispositivo possa ter outros efeitos no seu contexto de inserção, como criar dispersões nas salas de aula, por exemplo, que vão acabar por impactar negativamente nos medidores de eficiência. E, se os dispositivos (ou o seu modelo de inserção) não são responsáveis pela diminuição da dita eficiência, o serão os indivíduos.

A noção de neutralidade tecnológica, segundo Renato Dagnino (2008), toma a tecnologia como mera ferramenta sobre a qual o contexto social não tem influência, ao mesmo tempo em que não pode orientar as transformações sociais. Dagnino reconhece, então, outra abordagem da tecnologia, amplamente aceita na sociedade: o determinismo tecnológico. Segundo essa visão, as tecnologias não se resumem a um conjunto de artefatos neutros, mas é a instrumentalização do conhecimento científico. Neste sentido, o desenvolvimento tecnocientífico – processo incontrolável e autodeterminado – é determinante do funcionamento de todo o sistema social, porém não sofrendo a influência deste. Esse desenvolvimento é sempre evolutivo, “uma espécie de darwinismo tecnológico”, no qual prevalecem, ao longo da história, as tecnologias mais adaptadas para a eficiência e a produtividade das atividades da vida social.

Pode-se observar que esse “darwinismo tecnológico” atrelado à tese da neutralidade tecnológica é um traço marcante das políticas públicas de distribuição de dispositivos tecnológicos, segundo as quais a necessidade de acesso às novas tecnologias é prioritária para a melhoria da educação no estado, colocando em segundo plano a resolução de questões correlatas aos problemas, como a estrutura física das escolas, questões curriculares, formação e carreira docente, entre outras coisas. De acordo com essa perspectiva, a educação para as tecnologias faz-se necessária porque, ao final, são as tecnologias que determinam o desenvolvimento social. Nesse caso, o desenvolvimento tecnológico será sempre edificante e seus dispositivos serão sempre uma contribuição para bem comum.

É essa visão – de neutralidade e determinismo tecnológico – que inspira, no âmbito das políticas públicas, a promoção do acesso da

população as inovadoras soluções tecnológicas, como solução para aquilo que se convencionou nomear *digital divide* – originalmente utilizado para designar a desigualdade de acesso às novas tecnologias.

Warschauer (2003) destaca que a ideia original de *digital divide* é problemática em diversos aspectos. Primeiramente, porque ela considera somente a questão do acesso aos dispositivos tecnológicos, negligenciando que a apropriação tecnológica é um complexo processo que envolve estruturas institucionais e comunitárias para a educação e apropriação tecnológica efetiva. Em segundo lugar, porque a ideia de “divisão digital” cria um binarismo, no qual os indivíduos estão situados em dois grandes grupos – incluídos e excluídos digitalmente –, sem atentar para os diversos aspectos sociais aos quais as tecnologias estão imbricadas, com formas de acesso e de apropriação variadas.

Essa interpretação equivocada de uma sociedade dividida entre incluídos e excluídos, ainda segundo Warschauer (2003), também pode reforçar outras formas de exclusão, pois corrobora para a compreensão equivocada que os grupos minoritários automaticamente se inserem no lado desprivilegiado da divisão digital. Além disso, há uma ênfase na premissa de que a falta de acesso às tecnologias prejudica as condições de vida da população, mas sem considerar que as condições sociais também determinam o tipo de acesso e educação para as tecnologias. Em suma, a perspectiva da divisão digital reduz o potencial transformador da tecnologia ao seu acesso.

Embora teóricos como o próprio Warschauer defendam a possibilidade de uma inclusão social efetiva, ela só será possível levando em consideração a integração efetiva do acesso às tecnologias com as instituições e comunidades, com foco em uma apropriação coerente com a natureza das necessidades individuais e comunitárias, muito além do mero acesso às tecnologias.

A abordagem do *digital divide*, tal como descrita, está imbricada no processo das políticas públicas de promoção da inclusão digital no Brasil. O *Livro Verde* (2000), já mencionado aqui, coloca como central a questão do acesso às TICs e à internet, como condição para o desenvolvimento econômico e social, especialmente via capacitação para o mercado de

trabalho. Contudo, o *Livro* destaca a importância do empoderamento por meio de uma apropriação crítica e usos responsáveis das tecnologias (FERREIRA; ROCHA, 2009).

No *Livro Branco*¹² (2002), lançado dois anos depois, apresenta uma perspectiva muito mais instrumental da tecnologia, voltada apenas para o desenvolvimento econômico. (FERREIRA; ROCHA, 2009). Dentro dessa perspectiva, as orientações eram de investimento no capital humano para a formação de mão de obra qualificada para trabalhar com as tecnologias e para contribuir no processo de inovação, em uma aproximação à nova teoria do crescimento. É a partir daí que as políticas de inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas vão gradualmente se orientando para o provimento do acesso aos dispositivos de forma cada vez mais individualizada, como apresentaremos a seguir.

3.3 Do ProInfo ao UCA: mudanças nas políticas de inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) entrou em vigor em 1997, com o objetivo de promover a formação de professores/as para a inserção da informática na educação, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a capacitação dos/as estudantes para o mercado de trabalho. Para tanto, o programa previa a parceria com as Secretarias de Educação estaduais para a criação de Núcleos de Tecnologia Educacional e de laboratórios de informática na rede pública de educação básica. O primeiro parágrafo da justificativa do programa diz:

Especialistas afirmam que a maioria dos empregos que existirão nos próximos dez anos ainda não existe hoje, porque o conhecimento especializado está tendo uma

12 Disponível em: http://www.cgee.org.br/arquivos/livro_branco_cti.pdf Acesso em 10 de dezembro de 2014.

vida média cada vez menor e será, muito provavelmente, substituído ou complementado por outro a curtos e médios prazos. Isto faz crescer a importância da capacitação de recursos humanos, porque os indivíduos não devem ser formados apenas uma vez durante a vida profissional: novas qualificações em função de novas necessidades impõem constantes aperfeiçoamentos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p.2).

Assim, a formação de recursos humanos, ou melhor, de indivíduos capazes de autogerir seus processos de constante aperfeiçoamento profissional, é o primeiro ponto para justificar a política nacional de informática na educação. No mesmo ano, foi implementado o Programa de Informática para a Rede Pública de Ensino em Pernambuco. Seguindo as diretrizes do ProInfo, o Programa estadual tinha como matriz a formação de professores/as para o uso da informática educativa, a construção de laboratórios de informática para as comunidades e o estímulo à especialização docente através do oferecimento de vagas e bolsas em cursos de especialização e de extensão universitária. Ambos os programas visavam também o desenvolvimento de pesquisas na área de informática educativa.

Em 2007, por meio do decreto nº 6.300, o ProInfo passa a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional. A partir da reformulação, insere-se a pauta da inclusão digital no ProInfo, pois passa a constar entre seus objetivos

[...] contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas (BRASIL, 2007, p. 1).

Assim, consolida-se a concepção presente no *Livro Branco* (2002), de inclusão digital restrita ao acesso às TICs, denotando equivalência entre

o acesso às TICs e a construção de competências necessárias para o empoderamento de seus usuários. Beneficiar-se das tecnologias é tê-las disponíveis, à mão. Não surpreende, portanto, quando o governo federal lança, meses antes da reformulação do ProInfo, um projeto experimental que consiste na distribuição de um computador para cada aluno das escolas selecionadas – o Projeto Um Computador por Aluno (UCA).

O UCA é um bom exemplo de como os aspectos da neutralidade tecnológica observados por Feenberg (2002) influenciam as políticas educacionais, como também estimula a responsabilização dos/as alunos/as pelo seu processo de aprendizagem e de apropriação tecnológica, pois ao entregar os dispositivos tecnológicos diretamente aos/às estudantes, é reduzida a integração com os demais integrantes da comunidade escolar no processo de apropriação tecnológica. O/a aluno/a passa a ser o/a maior responsável por sua “inclusão digital”, cabendo aos/às docentes, uma participação condicionada à disponibilização dos aparelhos pelos/as estudantes.

O programa é a versão brasileira de iniciativas adotadas nos Estados Unidos que consistem na distribuição de um computador portátil por aluno matriculado nas escolas contempladas. A proposta foi apresentada ao então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, no Fórum Econômico Mundial, em 2005, por Nicholas Negroponte, do MIT, responsável pela implementação do projeto *One Laptop per Children* (Um Computador por Aluno) em outros países. No ano seguinte, teve início o projeto-piloto do UCA (LAVINAS; VEIGA, 2012).

O programa foi realizado em três fases. Para a primeira fase (projeto-piloto), foram escolhidos cinco municípios. Cada um deles teria uma escola contemplada pelo programa. As cidades foram: Pirai (RJ), Palmas (TO), Porto Alegre (RS), Brasília (DF) e São Paulo (SP). Cada aluno das escolas atendidas recebeu um *laptop*. Na fase seguinte, em 2010, foram distribuídos 150 mil *laptops* para 300 escolas de municípios distintos. Por fim, foi implementada a terceira fase, também chamada de UCA-Total: todas as escolas das cidades de Barra dos Coqueiros (SE), Caetés (PE), Santa Cecília do Pavão (PR), São João da Ponta (PA), Terenos (MS) e Tiradentes (MG) receberam um computador para cada aluno/a matriculado/a.

Uma pesquisa de grande porte, financiada pela SAE – Secretária de Assuntos Estratégicos, da Presidência da República, intitulada Avaliações do UCA-Total, resultou nas avaliações apresentadas nas pesquisas de Lena Lavinias e Suzana Cavenaghi (2011) e Lavinias e Aline Veiga (2012), já citadas anteriormente, revelando que a inserção dos *laptops* nas escolas estimulou a utilização dos laboratórios de informática, embora o uso dos dispositivos em sala de aula tenha sido quase inexistente. Além disso, foi registrado um melhor desempenho entre os/as estudantes das escolas que permitiam levar os dispositivos para casa, contrário ao registrado nas demais escolas. Isso pode ser explicado, ao menos em parte, pela utilização dos dispositivos para a realização de trabalhos escolares e pela disponibilidade de internet em casa, quando em falta na escola.

É importante destacar que houve um aumento nas notas entre os/as alunos/as originárias do que as autoras consideraram “famílias não-pobres”¹³, indicativo da influência de variantes socioeconômicas. Sabidamente, os alunos precisam ter acesso à internet e à energia elétrica para usufruir plenamente dos *laptops*, recursos limitados ou inexistentes nas famílias com renda abaixo da linha da pobreza. Assim, o impacto positivo dos *laptops* revelou-se maior fora da escola, auxiliando nos deveres escolares e pesquisas, limitado de acordo com o poder aquisitivo das famílias dos alunos atendidos. Nessa pesquisa, também foram citados problemas na instalação de armários para armazenamento e recarga dos computadores (contrapartida exigida pelo governo federal aos municípios), assim como dificuldades de acesso à internet dentro das próprias escolas – chegando ao ponto de professores ratearem um serviço de banda larga privado para poderem usar a internet.

No tocante à formação de professores participantes do UCA, a literatura aponta para a relevância dos cursos de capacitação para a utilização dos *laptops*, que têm sido insuficientes e até inexistentes (SOARES; VALENTIN, 2011; LINHARES; FERREIRA, 2012) Soares e Valentin verificaram,

13 As autoras classificaram como pobres os/as estudantes com renda per capita inferior ou igual a R\$ 140,00 e, como não-pobres, alunos/as com renda superior a R\$ 140,00.

com base na análise da presença do UCA em uma escola no Rio Grande do Sul (RS), a importância desse tipo de capacitação para a promoção de práticas de letramento digital com alunos. Já Linhares e Ferreira, relatam as críticas dos próprios professores sobre a capacitação para uso dos computadores, em especial sobre o tempo (curto) de formação, em estudo realizado em uma escola de Itabaiana (SE).

Pode-se dizer que, ao basear-se em uma ideia de inclusão reduzida ao acesso às tecnologias e em um modelo de uso de tecnologia que pode ser simplesmente transposto de um contexto sociocultural para outro e, ainda assim, reproduzir os mesmos resultados, o UCA acabou por reforçar as desigualdades sociais, pois, “apesar de o acesso ser universal, gerando aparentemente chances iguais para todos os alunos contemplados pelo UCA, aqueles não-pobres são os que mais se favorecem dessa intervenção” (LAVINAS; VEIGA, 2012 p. 27).

Mesmo com todas as limitações reconhecidas no desenvolvimento do UCA, o governo de Pernambuco, em 2011, tornou lei estadual a distribuição anual de *tablets* para os/as alunos/as, a partir da aprovação do Programa Aluno Conectado. No próximo capítulo, serão, então, explicados os procedimentos metodológicos aplicados para a análise dessa recente iniciativa, para, logo em seguida, seguirmos para a análise propriamente dita do nosso objeto empírico: O Programa Aluno Conectado.

4. Percurso Metodológico

4.1 Construindo o *corpus* da pesquisa

Antes de partir para a análise do nosso objeto empírico, é necessária uma apresentação do percurso metodológico construído nesta dissertação, o que será feito neste capítulo.

A pesquisa bibliográfica e documental foi fundamental para a composição dos referenciais teórico-metodológicos desta pesquisa. Nesse percurso, foram consultados documentos governamentais (fontes primárias) e trabalhos acadêmicos (fontes secundárias) sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a inserção de novas tecnologias nas escolas, tanto no âmbito nacional quanto no local (em Pernambuco), em um esforço para remontar a trajetória até o (e o próprio) contexto atual no qual surgiu o Programa Aluno Conectado, identificando o contexto de influências presente junto às políticas formuladas. No entanto, como explicado no Capítulo 1, foi necessária a produção de novos dados, por meio de observação direta e entrevistas, a fim de subsidiar uma análise do contexto da prática. Neste capítulo, apresentaremos o trajeto

metodológico, desde a análise dos documentos até a análise das entrevistas, sem negligenciar as considerações sobre o posicionamento em relação aos indivíduos envolvidos no processo de coleta de dados para esta pesquisa.

4.1.1 Recorrendo aos documentos: para uma análise do contexto da produção de textos

A análise dos documentos teve como foco as justificativas, os objetivos, as metas, os dados e as avaliações de projetos, programas e planos governamentais – em âmbito internacional, nacional e estadual –, buscando um entendimento do contexto das influências subjacentes à formulação, implementação ou encenação, em concordância com Ball (2009), das políticas públicas voltadas para a inserção de novas tecnologias em contexto escolar, no estado de Pernambuco. Para isso, serão utilizadas, como norteadoras da análise, as questões apresentadas por Mainardes – após adaptação do trabalho de Vidovich (apud MAINARDES, 2006), a fim de identificar o contexto das influências e da produção de texto da política em questão (Programa Aluno Conectado). Os tópicos a serem observados são: as influências (locais, nacionais e internacionais) e tendências na política analisada; a origem de tais influências e suas ideologias; as vozes presentes e ausentes nos textos oficiais; a acessibilidade aos textos e aos seus conteúdos pela população-alvo da política em questão.

4.1.2 A escolha das escolas

Para realização da observação direta e das entrevistas, foram escolhidas quatro escolas da região metropolitana do Recife, sob a responsabilidade da Gerência Regional de Educação (GRE) – Recife Sul. Foram escolhidas duas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e duas escolas regulares. Os dois tipos de escola foram selecionados, pois, inicialmente, esperava-se que as diferenças entre os modelos escolares fossem decisivas

para os diferentes contextos da prática, já que as EREMs têm, em tese, melhor estrutura, matriz curricular expandida, em relação às regulares (incluindo as disciplinas obrigatórias Projeto de Empreendedorismo e Direitos Humanos), jornada integral (40h) ou semi-integral (32h), docentes beneficiados com gratificações etc. (PERNAMBUCO, 2008; 2012). Dentro de cada grupo, seriam selecionadas as escolas da GRE Recife Sul com o maior e o menor índice dos terceiros anos no IDEPE 2013 (PERNAMBUCO, 2013).

Em uma primeira análise do IDEPE 2013 das escolas da GRE Recife Sul, observou-se que das 99 escolas dessa Gerência Regional, apenas 53 apresentaram os resultados das avaliações dos terceiros anos. Entre as 53 escolas avaliadas, constatou-se que a escola com o maior índice (7,05) apresentava resultado muito superior ao da escola com o segundo maior índice (5,58).

A fim de reagrupar as escolas de acordo com sua classificação, foi construída a tabela abaixo:

Tabela 1 – Índices dos terceiros anos das escolas com avaliações no IDEPE 2013 (Fonte própria)

IDEPE 2013	Número de escolas	Porcentagens (%)
Acima de 5	2	3,8
4,0 – 4,9	8	15,1
3,0 – 3,9	24	45,3
2,0 – 2,9	19	35,8
TOTAL	53	100

Com base na tabela 1, foi possível observar que 81,1% das escolas avaliadas têm o IDEPE pertencente ao intervalo [2,0; 3,9]. Apenas duas escolas (3,8%) possuem índice maior que 5. Deste modo, o critério “maior e menor índice” foi abandonado, pois elas não representariam a maioria das escolas em termos de índices.

Ao longo da pesquisa, o contato com uma literatura crítica sobre a relevância dos indicadores de desempenhos nas políticas educacionais pôs em questão a utilização desses parâmetros para a escolha das escolas. No entanto, ainda de acordo com essa literatura consultada,

concluiu-se que, embora os índices sejam limitados como instrumentos de avaliação, eles são amplamente empregados como referencial para a formulação e legitimação das políticas educacionais (RIZVI; LINGARD, 2009; BROOKE, 2006; BROOKE; CUNHA, 2011; ALVES; SOARES, 2013). Optou-se, por fim, em não abandonar totalmente o IDEPE, sem, contudo, tomá-lo como critério absoluto. Deste modo, foram mantidas as divisões por tipos de escola (EREM e regular), após constatação de que a média do IDEPE 2013 entre terceiros anos das escolas regulares (2,99) era menor do que o das EREMs (3,84). Em seguida, foram escolhidas duas escolas de cada tipo com o IDEPE pertencente ao intervalo [2; 4,9], utilizando a proximidade entre elas como um critério, pois isso facilitaria a locomoção entre as escolas no período da pesquisa destinado à observação. As escolas e seus índices são apresentados na Tabela 2, a seguir:

TABELA 2 – Escolas escolhidas para a pesquisa com seus respectivos tipos e índices (fonte própria)

TIPO	ESCOLA	ÍNDICE
Regular	Escola 1	3,56
	Escola 2	2,98
Referência	EREM 3	4,61
	EREM 4	3,39

Por tratar-se de uma pesquisa em instituição pública e em contato com menores de idade, foi providenciada a autorização necessária junto à Gerência Regional de Educação Recife Sul (GRE Recife Sul), responsável pelas escolas escolhidas.

4.1.3 Observação direta: experienciar o contexto da prática

A observação direta foi empregada como técnica para um estudo exploratório. Como sugerem Richardson e colaboradores (2014, p. 260), “ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como indicar novos problemas [...]”. Para essa pesquisa, ela era essencial para que pudéssemos transitar pelo contexto da prática do Programa Aluno

Conectado, não apenas para observar como a política estava sendo desenvolvida em seu cotidiano, mas também para identificar como tal iniciativa dialogava com outras políticas em ação nas escolas.

Havia uma necessidade ainda mais imediata a ser cumprida pela observação: auxiliar-nos no despimento de conceitos prévios e “fantasias” acerca do campo. Não apenas por “observar”, assumindo que desse processo seria possível “absorver uma realidade”, mas intencionando construir uma experiência, colocar-se em contato com os indivíduos diretamente afetados pela iniciativa a que nos propúnhamos investigar e nos envolvermos com aquele contexto de práticas sobre o qual ambicionávamos elaborar uma análise. Conhecer, enfim, quem é a tal comunidade escolar e o diretor escolar do decreto estadual 38.103/12¹⁴ (PERNAMBUCO, 2012) e o que é uma escola com resultado 2,98 ou 4,61 no IDEPE 2013.

A partir dessa experiência, começou a ser esboçado o processo de “recriação” do Programa Aluno Conectado, baseado no reconhecimento de características estruturais das escolas analisadas – das instalações físicas às relações interpessoais, passando pela matriz curricular e pela avaliação discente. Só assim foi possível, como apontou Richardson e colaboradores (2014), redefinir os problemas da pesquisa e formular o roteiro das entrevistas, que foram realizadas, em sua maioria, durante as últimas vistas às escolas.

Posicionamento em relação ao campo da pesquisa

Em uma tentativa de definição, podemos dizer que a observação direta na pesquisa social qualitativa é uma imersão do pesquisador/a no ambiente onde ocorrem os eventos de seu interesse, colocando-o/a em contato direto com as pessoas e situações de onde recolherá os dados necessários para interpretação e compreensão do seu problema de

14 Esse decreto, em vigor desde 2012, determina as condições para o processo seletivo e assunção do cargo de diretor escolar em instituições de ensino da rede pública do estado de Pernambuco.

pesquisa. O grau de imersão do observador no campo de pesquisa torna fluido o espaço entre observador e observado, tornando problemático falar de uma não-intervenção no campo.

Tradicionalmente, as diretrizes metodológicas prezam por polarizar as figuras do *pesquisador/a* (“observador/a”) e do/a *ator/atriz social* (“objeto observado”), pois o distanciamento seria um elemento-chave para criar as condições controladas e estáveis para a observação. De acordo com Ranci (2005), a rigidez da postura e a verticalização da relação objetifica o *outro* e transforma as condutas imprevisíveis (como a desconfiança ou incompreensão) em obstáculos para a pesquisa, quando esses comportamentos deveriam ser tomados como uma oportunidade para o observador rever suas atitudes diante do campo. Os ditos obstáculos podem ser, ainda, novas informações sobre o campo, tomadas como problemas por não terem sido previstas pelo pesquisador. Pode revelar preconceitos e concepções do/a pesquisador/a, levando este a rever seu projeto e sua atitude em relação ao *outro*, lançando uma nova perspectiva sobre seu estudo.

Ranci conclui, enfim, que é importante reconhecer o campo de pesquisa como uma construção intersubjetiva, dialógica, na qual o diálogo aberto permite a criação da cooperação e confiança. Ele adverte: “quando a legitimidade da pesquisa não é reconhecida pelo ator social, o tratamento da relação se torna o problema metodológico central para a realização da própria pesquisa” (RANCI, 2005, p. 51).

De acordo com os tipos de imersão criados por Patricia Adler e Peter Adler (COULON, 1995)¹⁵, a pesquisadora ocupou um papel marginal aos

15 Segundo Coulon (1995), existem três níveis de imersão do pesquisador no grupo social estudado, sendo elas: o papel “periférico”, o papel “ativo” e o papel de membro completamente “imerso”. A primeira categoria designa uma observação marginal, porém em contato extensivo e intensivo com o grupo. Nas demais categorias, o pesquisador passa a ser um membro do grupo, é tratado como colega e tem responsabilidades para com o grupo. A diferença entre ser um membro “ativo” e um membro completamente “imerso” é que o envolvimento do último com o grupo é total: ele passa a ter as mesmas ambições e emoções dos demais membros do grupo.

grupos observados (professores/as, alunos/as, gestores/as, funcionários/as da escola), devido à diferenças de idade e ocupação profissional.

Tomando a postura proposta por Ranci (2005) como referência, prezou-se, ao longo da observação para esta pesquisa, pela transparência. A entrada e permanência nas escolas e nas salas de aula foram realizadas mediante nossa apresentação sobre a intenção da presença e de breve resumo da pesquisa em andamento, sempre convidando professores/as e alunos/as para esclarecerem qualquer dúvida sobre a pesquisa ou o processo de coleta de dados, com explanações mais detalhadas sobre a atividade de pesquisa desenvolvida, sempre que solicitadas.

Evitar qualquer desdobramento da pesquisa que resultasse em um dano ou problema para a comunidade escolar (gestores/as, professores/as, estudantes, pais e demais funcionários/as das escolas) foi prioritário no processo da coleta de dados. Portanto, houve um empenho constante para construir e manter uma atmosfera de confiança e cooperação entre a pesquisadora e as comunidades consultadas para a pesquisa. Para criar tal atmosfera, optou-se pela preservação do anonimato das escolas e dos indivíduos observados e entrevistados.

As escolas serão identificadas, daqui em diante, como *Escola 1, Escola 2, EREM 3 e EREM 4*. Os nomes dos/as entrevistados/as e demais pessoas da comunidade escolar foram substituídos por pseudônimos.

Das observações às descrições

As observações foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2014, depois de emitida a autorização da GRE-Recife Sul. Foi feito um contato prévio com os/as gestores/as das escolas, por telefone, para agendar uma visita, na qual foi entregue uma cópia da autorização da GRE e foi realizada uma breve apresentação da pesquisa, incluindo os procedimentos de coleta de dados (produção de fotografias, observação nas salas de aula e demais dependências da escola, anotações e gravações em áudio de entrevistas). No primeiro contato, também foi informado que as escolas permaneceriam anônimas, assim como qualquer membro da comunidade escolar que viesse a ser mencionado na pesquisa.

Com exceção da Escola 1, a coleta de dados nas escolas foi feita com bastante liberdade por parte da equipe gestora. Na referida escola, a gestora mostrou-se apreensiva com a realização de fotografias e entrevistas sem a sua supervisão, mas não se opôs a tais procedimentos.

Após o primeiro contato, foi dado livre acesso às escolas no horário das aulas. As observações eram feitas por um turno, mesmo na EREM que tinha ensino integral (EREM 3) e na que tinha ensino semi-integral (EREM 4), durante o qual foram realizadas fotografias e anotações no formato de diário de campo (eventualmente, como pequenas notas ao longo de uma conversa ou durante o trânsito ao longo da escola).

Em alguns momentos, foi possível realizar os diários ainda durante as visitas às escolas. Porém, em alguns casos, foi preferível realizar descrições mais detalhadas após deixar as escolas, já que ocorria de o período da observação ser preenchido com conversas informais (o que só deixava tempo livre para pequenas anotações). Em momentos, o ato de anotar despertava a curiosidade das demais pessoas: estudantes paravam de prestar atenção nas aulas e começavam a acompanhar o que escrevíamos no caderno; nas salas dos/as docentes; professoras/es esticavam seus pescoços discretamente na direção das anotações. Decidíamos, então, por interromper a escrita para continuá-la após deixar as dependências das escolas.

As observações foram realizadas a partir das primeiras impressões acerca dos usos dos *tablets*, do Programa Aluno Conectado, e da sua presença no ambiente escolar. Também foi por meio da observação que tomou-se conhecimento da estrutura física de cada escola, especialmente das instalações voltadas para o uso de novas tecnologias: disponibilidade de internet sem fio, laboratórios de informática, salas de mídias ou auditórios.

Por meio de conversas informais, foi possível obter, ainda, relatos das experiências dos/as docentes e dos/as estudantes sobre o Programa e sobre os usos cotidianos que faziam com os aparelhos. Houve, ainda, conversas sobre o que pensavam dos usos de novas tecnologias (dentro e fora da escola) e das iniciativas governamentais que, como o Programa

Aluno Conectado, distribuíam dispositivos tecnológicos para uso pessoal de alunos/as e professores/as.

4.1.4 Sobre a realização das entrevistas: a reconstrução coletiva do contexto da prática

Para além de servir de orientação para elaboração do roteiro de pesquisas, a observação contribuiu para a escolha do modelo de entrevista semiestruturado, pois, constatou-se que em situações de interação menos rígidas (como as conversas informais, frequentes ao longo da observação), estudantes e docentes ficavam mais confortáveis para expressar opiniões e fazer livres associações entre o objeto da pergunta e elementos marginais. Por exemplo, quando perguntados/as sobre sua opinião sobre os *tablets*, frequentemente os/as estudantes relatavam longos históricos de manutenção nos aparelhos. Por meio desses relatos, eram apresentadas as estratégias empregadas na resolução do problema por parte da escola (solicitação de manutenção, recolhimento do aparelho em um depósito na escola) e por parte do governo estadual (envio de funcionário para resolução dos problemas técnicos). Em alguns momentos, responsabilizavam a si mesmo por terem recebido um equipamento defeituoso (por pegarem os últimos, por faltarem o primeiro dia da entrega dos aparelhos), o fabricante (cujos produtos são de má qualidade) ou o governo estadual (por não ter investido em produtos de qualidade e não fornecer a manutenção em menos tempo).

Os desdobramentos da pergunta inicial – acerca da opinião sobre o *tablet* – levavam a divagações sobre as limitações do Programa, sobre a criação de novas demandas (manutenção dos aparelhos) e sobre responsabilização dos indivíduos (o/a gestor/a que não manda pra manutenção ou o/a estudante que se frustra por não conseguir resolver o problema do seu aparelho). Portanto, optar pela entrevista semiestruturada despontou como a melhor alternativa para que os/as entrevistados/as se sentissem à vontade para abordar os temas das perguntas iniciais sem,

contudo, perder o direcionamento para as questões já eleitas pela pesquisadora como pertinentes à pesquisa.

Os/as entrevistados/as foram selecionados por conveniência. Inicialmente, foram convidados/as os/as docentes, cujas aulas já haviam sido observadas anteriormente. Em seguida, pediu-se para que sugerissem colegas. A maior dificuldade para entrevistar os/as professores/as foram os constantes cancelamentos. Além disso, os/as docentes estavam sempre ocupados/as: no intervalo entre as aulas, frequentemente os/as encontrava corrigindo atividades ou preparando algum material de aula. Houve convites negados e alguns/algumas perguntaram, apreenhivos, se as entrevistas eram “para o pessoal do governo”, mesmo após termos apresentado a finalidade da entrevista. Pareciam mais à vontade quando explicava (novamente) que não era uma pesquisa do governo e ratificava o anonimato dos/as entrevistados/as. A desconfiança de que estivéssemos realizando uma avaliação para o governo corrobora com as afirmações de Ball (2005), Arruda e Nóbrega (2013), e Rocha e Pizzi (2010a, 2010b) sobre a constante avaliação de desempenho dos/das docentes por parte do Estado e do seu efeito de vigilância constante.

No que se refere às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que deem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. Seu valor como pessoa não existe mais, um exemplo do que De Lissovoy e McLaren chamam “a violência da supressão”. (BALL, 2005, p. 556).

Baseado em Ball, pode-se concluir que, com receio de ser repreendido pelo que diz sobre si, sobre seu trabalho e sobre as instituições na qual atua (como funcionário da escola e do governo estadual), de ser avaliado por um depoimento espontâneo sobre seu contexto profissional,

os/as docentes acabavam por estabelecer relações performativas em detrimento das relações autênticas, recusando participar das entrevistas com medo que isso comprometa sua imagem perante seu contratante (o governo do Estado).

A escolha dos/as estudantes se deu por diferentes métodos. Durante as observações, criou-se uma relação amistosa com alguns/algumas estudantes, que por interesse na pesquisa ou por curiosidade, se aproximaram para conversar e foram convidados/as para as entrevistas. Alguns/algumas aceitaram e foi solicitada a indicação de outros/as colegas para a entrevista, o que foi bem sucedido em alguns casos. Também se pediu aos/às docentes que indicassem estudantes para as entrevistas. Todos esses métodos foram bem sucedidos.

As entrevistas foram individuais, porém, em algumas entrevistas com alunos/as, colegas estavam próximos/as e houve interação entre entrevistado/a, a pesquisadora e outros/as alunos/as. Todas as entrevistas aconteceram dentro das escolas às quais os/as entrevistados/as eram vinculados. Como nem sempre era possível encontrar um local isolado para realizar a entrevista, algumas delas contam com interrupções constantes, inclusive com casos de consulta a terceiros para confirmar informações. O cancelamento das entrevistas agendadas para realização nas próprias escolas desencorajou a marcação das entrevistas em outros locais, especialmente para os/as docentes que trabalhavam nos três turnos.

Foram realizadas, ao todo, 8 entrevistas com professores/as e 19 entrevistas com alunos/as. Com exceção de três entrevistas realizadas com estudantes, todas as outras foram gravadas em áudio e transcritas. As transcrições foram a base para a análise desses dados.

A análise das entrevistas, tomando por base aproximações com alguns conceitos e proposições elaborados por Michel Foucault (2002) acerca da análise discursiva, no intuito de identificar as regularidades enunciativas presentes nas entrevistas acerca dos tópicos: a) opinião sobre o uso de novas tecnologias; b) experiência com o Programa Aluno Conectado; e c) Avaliação sobre o Programa Aluno Conectado. Os princípios norteadores da análise serão apresentados a seguir.

Contribuições teórico-metodológicas para a análise das entrevistas

De início, destacamos que, embora inspirada nas considerações de Michel Foucault (2002) acerca da análise do discurso, a análise das entrevistas apoia-se apenas na noção de *regularidades enunciativas*. De fato, como afirma o próprio Foucault, suas reflexões não se tratam de um “modelo teórico rigoroso”, mas um conjunto de noções, ou melhor, proposições para repensar as noções já estabelecidas para análise das formulações orais e textuais. Apesar do esforço para determinar estas e outras noções, Foucault não as apresenta como absolutas, frequentemente destacando seu caráter relacional, fluido. “Não se trata de *fundar*, de direito uma teoria – antes de poder eventualmente fazê-lo (não nego que lamento não ter ainda chegado a tanto) – mas sim, no momento, de *estabelecer* uma possibilidade”. (FOUCAULT, 2002, p. 133, grifo do autor).

A modalidade de análise do discurso proposta por Michael Foucault é apresentada em sua forma mais detalhada na obra *A Arqueologia do Saber* (1987), publicada em 1969. Essa modalidade, denominada “arqueologia”, foi desenvolvida a fim de promover “a análise das discursividades locais”, além de re(criar) categorias para a análise de tais discursividades a partir de um processo de suspensão de noções naturalizadas, cuja unidimensionalidade de seu sentido é tida como irrefutável. Nesse sentido:

Trata-se, de fato, de arrancá-las [as noções, as unidades preestabelecidas] de sua quase-evidência, de liberar os problemas que colocam; reconhecer que não são o lugar tranquilo a partir do qual outras questões podem ser levantadas (sobre sua estrutura, sua coerência, sua sistematicidade, suas transformações), mas que colocam sobre si mesmas todo um feixe de questões (que são? Como defini-las ou limitá-las? A que tipos distintos de leis obedecem? De que articulações são suscetíveis? A que subconjuntos podem dar lugar? Que fenômenos específicos fazem aparecer no campo do discurso?) Trata-se de

reconhecer que essas talvez não sejam, afinal de contas, o que se acreditava que fossem à primeira vista. Enfim, que essa teoria uma teoria não pode ser elaborada sem que apareça, em sua pureza não-sintética, o campo de fatos do discurso a partir do qual são construídas (FOUCAULT, 1987, p. 29).

É a partir desse mesmo princípio, da suspensão das “quase-evidências”, que Foucault propõe uma série de novas noções para a análise discursiva. A própria noção de discurso é reconfigurada por Foucault. Para ele, o discurso não é o reflexo das práticas não-discursivas ou o resultado destas, mas é, a um só tempo, constituinte e constitutivo de tais práticas.

Foucault resume, ainda, o termo “discurso” a partir das noções *enunciado* e *formação discursiva*: “Chamaremos de ‘discurso’ um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1987, p. 124). Para Foucault, *enunciado* não é equivalente à frase, proposição ou ato de fala. Um enunciado é inteligível através de um significante referente a um conjunto de signos e que transcende seu(s) significado(s): o enunciado é a “modalidade de existência própria desse conjunto de signos” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Remeter à existência significa destacar que a análise enunciativa toma por base “um conjunto de signos efetivamente produzidos”, ou seja, parte da materialidade de formulações orais ou escritas não para encontrar um sentido oculto ou subjacente, mas, a partir da compreensão da condição limitada da língua como meio de expressão, fazer emergir as possibilidades derivadas dos múltiplos significados dispersos no dito. Foucault nega ao enunciado o *status* reduzido de estrutura textual e opta por identificá-lo como:

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo regras que se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se

encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (FOUCAULT, 1987, p. 99).

A função enunciativa é caracterizada por quatro elementos básicos: um referencial, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica (FISHER, 2011). Por referencial, entende-se “as condições de possibilidade que definem as regras de existência no enunciado. As análises desse referencial permitem, então, a visibilidade das questões que são colocadas em jogo pelo próprio enunciado” (ALVES; PIZZI, 2014, p.86). O referencial não é um correlato, como o referente de uma proposição ou o nome próprio de um indivíduo. É o princípio de diferenciação a partir do qual emerge o enunciado.

O segundo elemento característico da função enunciativa, o sujeito, não corresponde necessariamente ao autor do texto ao qual o enunciado se relaciona, nem ao sujeito gramatical da estrutura textual na qual o enunciado é identificado. O sujeito enunciativo é o indivíduo ou grupo de indivíduos que, independentemente da relação de autoria, possa afirmar aquilo que é dito pelo enunciado. (ALVES; PIZZI, 2014). “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse [...]; mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. (FOUCAULT, 1987, p. 109).

O campo associado do enunciado – terceiro elemento – trata, essencialmente, do caráter relacional do enunciado. “Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 1987, p. 112). O campo associado não é aquilo que se entende comumente por “contexto”. Ele constitui “o campo de coexistência, efeitos de série e de sucessões, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 1987, p.114), um “jogo enunciativo”, no qual o enunciado está sempre inserido, seja para apoiar-se em outros ou para deles se distinguir. A condição de existência do enunciado é determinada pela rede enunciativa que o envolve.

Por fim, o quarto elemento da função enunciativa – sua existência material. A materialidade dos signos é mais do que o ponto de partida

para o enunciado. “Ela é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses se modificam, ele próprio muda de identidade” (FOUCAULT, 1987, p. 116). Isso não é o mesmo que dizer que esses são os únicos elementos que determinam a identidade do enunciado, pois “sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais” que define as “*possibilidades de reinscrição e de transcrição*” do enunciado (FOUCAULT, 1987, p. 118, grifo do autor). A efetivação dessas possibilidades em distintas situações nas quais mude sua materialidade – substância, suporte, lugar e data de sua enunciação – pode ocasionar uma ruptura, o surgimento de um novo enunciado. Há um caráter repetível na materialidade do enunciado, porém limitado.

Assim, Foucault resume a função enunciativa, descoberta por meio do exame do enunciado, da seguinte forma:

Uma função que se apoia em um conjunto de signos, que não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). (FOUCAULT, 1987, p. 133).

Ainda segundo Foucault, a descrição e análise de enunciados e da função enunciativa neles imbricada consiste também em retrazar a maneira pela qual se articulam, “é tentar revelar o que se poderá individualizar

como formação discursiva” (FOUCAULT, 1987, p. 134). Ela corresponde à lei de coexistência dos enunciados.

A FD [formação discursiva] pode ter sua existência concebida quando, na dispersão dos enunciados, em suas irrupções enquanto acontecimentos discursivos e nos saberes que são convocados para tais práticas discursivas, se detectar certa regularidade no modo pelo qual os objetos são recortados, nos tipos de enunciação que mantém ou apagam esses objetos, nos conceitos semelhantes ou incompatíveis que recobrem a existência material desses objetos e também nas estratégias que definem as escolhas temáticas circunscritas na realidade enunciativa dos objetos destacados pelo discurso. (VOSS, 2012, p. 35).

As noções de enunciado e de formação discursivas aqui expostas inspiraram as análises das teorias econômicas, visões sobre a tecnologia, princípios para gestão do Estado, depoimentos de estudantes e docentes, entre outros conjuntos de textos. Assim, foi possível transcender os limites dos textos para rearticulá-los com base nas regularidades enunciativas observadas.

Recorrer às entrevistas apresentou-se como o recurso mais coerente, dentro do quadro metodológico da pesquisa, além de revelar um compromisso ético ao propiciar situações de enunciação envolvendo os indivíduos diretamente ligados ao objeto empírico de estudo (Programa Aluno Conectado). Assim, não tomaremos a entrevista como uma técnica de “extração” de dados, mas antes, como propõe Pinheiro (2000, p. 186), como uma prática discursiva, como “ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade”. Enquanto prática, a entrevista não é um catalizador de verdades, mas um “dispositivo de condensação de diferentes situações de enunciação, que possibilita o acesso a diversos enunciados ocorrido em inúmeras situações” (ALVES; PIZZI, 2014, p. 9).

De acordo com esse novo referencial, abandona-se a noção de entrevista como uma reprodução de enunciados, meramente representativa, pois ela é a condição própria da criação de novos enunciados, a partir de uma situação de enunciação inédita. Neste caso, situação propiciada pelos indivíduos participantes da iniciativa governamental investigada nesta pesquisa e pela pesquisadora. Deste modo, ainda que de maneira incipiente, foi criado um espaço para que ao menos o elemento material a partir do qual os enunciados serão apontados e analisados fosse construído conjuntamente, em uma tentativa de arrefecer o processo de sujeição oriundo da relação desigual entre sujeito-pesquisador/a e sujeito-pesquisado/a.

O roteiro-base para as entrevistas incluiu (porém, não foi limitado a) questões agrupadas em três grandes categorias, como já evidenciadas aqui: a) opinião sobre o uso de novas tecnologias; b) experiência com o Programa Aluno Conectado; e c) Avaliação sobre o Programa Aluno Conectado. Essas categorias foram escolhidas para organização com base nas regularidades enunciativas observadas.

As entrevistas foram a base para compreensão da encenação das políticas, em seus efeitos/desdobramentos sobre estudantes e docentes, tomando por base as tecnologias-irmãs – gerencialismo e performatividade – em operação, junto às visões de neutralidade e determinismo tecnológico, nos enunciados das entrevistas e nas políticas educacionais em vigor em Pernambuco, a serem compreendidas a partir da análise do Programa Aluno Conectado desenvolvida no capítulo seguinte.

5. Do Contexto das Influências ao Contexto da Prática: O Programa Aluno Conectado

5.1 Política educacional no Brasil e em Pernambuco: o gerencialismo e a performatividade em ação

Desde a década de 1950, adota-se, no Brasil, o planejamento como prática governamental. Nessa primeira década, caracterizou-se “pela intensificação do processo de industrialização e de urbanização, alargamento da classe média e pela adoção efetiva do *planejamento com instrumento de política econômica*.” (AGUIAR, 1991, p. 27, grifo nosso). Ficam evidentes, assim, traços da influência da governamentalidade neoliberal, também observável na aplicação de recursos de forma racional para a aceleração do desenvolvimento. (AGUIAR, 1991).

Essas diretrizes eram direcionadas aos países “subdesenvolvidos” para superação do seu “estágio de desenvolvimento”, apoiado na lógica segundo a qual o desenvolvimento é uma etapa universal a ser atingida por qualquer país, por meio da aceleração do crescimento. Essa lógica também é utilizada para justificar “incentivos” financeiros e técnicos, talvez melhor expressos pelo termo “empréstimo”, que acabam por

endividar os países por eles assistidos (ARRUDA; NÓBREGA, 2013). Deste modo, as diretrizes – ou, nos termos foucaultianos de governo, “a condução das condutas” – propostas pelos países desenvolvidos encaminham os países “subdesenvolvidos” a um suposto desenvolvimento, alimentando a submissão dos últimos.

Para além das ideologias subjacentes às diretrizes internacionais para a educação, a dependência financeira dos países latino-americanos limita as políticas às expectativas de organismos internacionais, em especial, órgãos financiadores, como o Banco Mundial (BM) e a já citada OCDE. Segundo José Luís Coraggio (1998), o real interesse do BM é reduzir a intervenção do Estado na economia e na sociedade, por meio de soluções menos dispendiosas para os cofres públicos. Embora, no Brasil, a influência do BM no âmbito federal tenha diminuído após o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ela continua presente por meio do financiamento das políticas públicas de estados e municípios brasileiros (MELLO, 2012), evidente na recente captação de 1,2 bilhão de reais pelo governo de Pernambuco para o Programa de Desenvolvimento das Políticas Públicas do Estado de Pernambuco II (DPL II)¹⁶.

Ainda dentro das diretrizes para o desenvolvimento, houve um câmbio na concepção de educação, que deixa de ser compreendida por seu caráter humanístico para ser tomada “como principal fator de desenvolvimento e como um investimento rentável que gera benefícios tanto de ordem individual como social” (AGUIAR, 1991, p. 28), onde é notável a influência da teoria do capital humano, por meio do entendimento da educação como investimento individual e social.

Entre 1964 e 1985, o planejamento educacional expresso nos planos nacionais de educação caracteriza-se por um “forte aparato da tecnoestrutura estatal e do ‘neutro’ discurso tecnicista” (CALAZANS, 1990, p. 25) e passa a ser a principal bandeira para organização e controle do sistema

16 Disponível em: http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2013/06/25/wb_brazilpernambucosnew_inclusive-growth-program-will-benefit-nine-million-residents. Acesso em 23 nov 2014.

educacional. Portanto, a promoção do investimento tecnológico junto ao controle ordenado são as diretrizes para a educação.

A partir da década de 1990, há uma crescente incorporação, na política educacional no Brasil, dos princípios da Administração Pública Gerencial, também identificada como Nova Gestão Pública ou pelo termo já apresentado *gerencialismo*.

A partir do ano 2000, os efeitos do gerencialismo na gestão da política educacional em Pernambuco podem ser percebidos na criação do Programa de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO). Esse programa institui um modelo de planejamento estratégico individual para os órgãos públicos, promovendo o seu monitoramento por meio de avaliações baseadas nas referências de excelência dos programas de qualidade do governo federal (ARRUDA; NÓBREGA, 2013).

Seguindo os parâmetros de inspiração gerencialista estabelecidos pelo PROGESTÃO, foi firmada uma política de contratualização, segundo a qual eram assinados contratos de gestão entre os/as gestores/as das instituições escolares e a Secretaria de Educação do estado, como já abordado anteriormente. O contrato de gestão, documento com metas gerais e uniformizadas para todas as escolas da rede pública estadual, é um dos requisitos para que o/a diretor/a assuma o cargo, e o cumprimento das ações e metas desse contrato é condição para sua permanência na direção. Ainda que sua eleição tenha se dado pela comunidade escolar, sua destituição será de acordo com as prerrogativas do governo, baseada no quadro de metas e ações por ele estabelecido.

Essa política de contratualização dá materialidade aos deveres do/a contratado/a e intensifica a responsabilização sobre ele para o cumprimento das metas. Ao mesmo tempo, o contrato apresenta as condições dentro das quais é preciso atuar, criando uma falsa autonomia e liberdade para agir conforme o que supostamente seriam escolhas individuais. Também é limitada a influência da comunidade escolar sobre uma questão diretamente ligada a ela, reduzindo a autonomia desta.

O governador Eduardo Campos, após sua posse em 2007, dá continuidade ao Programa de Modernização da Gestão Pública. Ele estabelece a parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto

de Desenvolvimento Gerencial (INDG), ambas as instituições privadas, no intuito de operacionalizar o Programa. Essa medida intensifica a utilização de princípios empresariais na administração pública. Isso transparece, ainda, no perfil do Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação (PMAGE-PE). Apoiando-se na repercussão do resultado de desempenho estadual na educação, segundo cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2005, ficando Pernambuco em último lugar dos estados brasileiros, foi instituído um novo conjunto de ações entre os quais se insere o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e a instituição de novos índices de desempenho – o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE).

O Bônus de Desempenho Educacional (BDE), sancionado pela lei 13.486/2008, consiste em um “incentivo financeiro” cedido aos/às servidores/as das instituições escolares da rede pública estadual de ensino, de acordo com proporções das metas atingidas pela escola. As escolas que atingem 50% da meta recebem metade do bônus. A partir daí, são cedidos bônus proporcionais nos intervalos de 10% até serem alcançadas 100% das metas.

Segundo Arruda e Nóbrega (2013, p. 532), a política de bônus “fundamenta-se nos critérios de produtividade e desempenho docente como elementos-chave para combater a evasão e a repetência escolar, a fim de se elevar os índices educacionais no Estado”. O bônus é um montante fixo a ser distribuído entre as escolas que alcançaram o percentual estipulado. Assim, quanto mais escolas forem contempladas pelo bônus, menor será a bonificação individual recebida pelos/as servidores/as. Sob essas condições, essa política pode estimular a competitividade entre as escolas e entre os/as beneficiados pelo bônus.

De forma semelhante, há uma cobrança sobre os/as alunos/as para que eles obtenham um bom desempenho nos testes e avaliações aos quais são sistematicamente submetidos. O índice de desempenho no IDEPE, por exemplo, é referência para o cálculo do BDE. Consequentemente, o desempenho dos/as estudantes nas avaliações tem impacto direto na

bonificação dos/as docentes. O estímulo dado pelo governo é na direção da melhoria do índice de desempenho, ou seja, da capacidade de responder corretamente às questões sobre o conteúdo específico do teste, o qual consistiria no principal parâmetro para educação. Pouco espaço há, no entanto, para uma discussão sobre a relevância ou as limitações de tal método para aferição do desempenho educacional do/a estudante. Assim, evidencia-se como a estatística, um instrumento central para a análise econômica, passou a ser empregada e aceita para quantificar os aspectos não-econômicos da sociedade. Segundo Rose (1999, p. 208 *apud* RIZVI; LINGARD, 2012), o poder dos números “torna invisível e, portanto, incontestável o conjunto complexo de julgamentos e decisões que compõem uma medida, uma escala, um número”.

Morduchowicz (2003 *apud* ARRUDA; NÓBREGA, 2013) traça algumas críticas à adoção de políticas baseadas em recompensas e gratificações. Entre elas, ele reconhece a limitação dos índices para determinar o grau de (des)empenho dos indivíduos. Também aponta que o oferecimento do bônus não é um estímulo, e sim uma represália, pois é uma forma de condicionar o aumento salarial à obtenção de metas.

Políticas como o Bônus de Desempenho Educacional evidenciam, ainda, o papel da *performatividade*, que passa a operar como tecnologia de governo, no tocante as performances individuais e institucionais.

Ela [a performatividade] facilita o papel de monitoramento do Estado, que ‘governa à distância’ – ‘governando sem governo’. Ela permite que o Estado se inspire profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela muda o que ele ‘indica’, muda significados, produz novos perfis e garante o ‘alinhamento’. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’, formas de qualidade’. (BALL, 2004, p. 116).

A noção de performatividade de Stephen Ball é um bom contributo para compreender como a gestão educacional em Pernambuco passa a agir sobre as subjetividades, impelindo os indivíduos se autogovernarem, agindo em conformidade com as expectativas da gestão, e possibilitando ao Estado um governar à distância, sob a alegação de estar apenas determinando metas e monitorando resultados.

5.2 Os primeiros passos: (con)textualizando o Programa

Como apresentado anteriormente, o Programa Aluno Conectado foi proposto em 2011 como projeto de lei, aprovado no mesmo ano. Diferentemente do UCA, não houve nenhum projeto-piloto anterior à formulação do Programa Aluno Conectado, cuja inspiração são *cases* de sucesso de experiências internacionais e o próprio UCA. Nos termos de sua aprovação, o PAC consiste na distribuição de um *tablet*/PC para cada aluno/a matriculado/a nos segundos e terceiros anos da rede pública estadual de ensino, em regime de comodato. Isso significa que os dispositivos são cedidos para uso pessoal dos/as alunos/as, permanecendo, contudo, como propriedade do Estado.

De acordo com a lei nº 14.546/11 (PERNAMBUCO, 2011b), o contrato é automaticamente rescindido em casos de reprovação por falta, de duas reprovações consecutivas de qualquer natureza e da não realização de matrícula no período regular. Oficialmente, o aparelho só passa a ser propriedade do/a estudante que completa, sem reprovações, os três anos do ensino médio em instituições da rede pública do estado. Portanto, a posse do dispositivo é condicionada à presença dos/as estudantes na escola e ao seu desempenho escolar, um incentivo para diminuir a evasão e a repetência, ainda segundo o Programa. Nessa conjuntura, evidencia-se, já no momento de sua concepção, que o PAC é orientado por um princípio da bonificação, característico do gerencialismo que, condicionando a posse do dispositivo à presença do/a estudante e ao bom desempenho escolar, engendra um gerenciamento da performance (BALL, 2010), ou seja, orienta a conduta dos indivíduos para a obtenção

dos resultados desejados (neste caso, presença e desempenho escolar considerados satisfatórios). Os aparelhos operam como uma espécie de prêmio, e não como uma ferramenta pedagógica necessária, inclusive, para auxiliar na superação das dificuldades que levaram à reprovação e/ou à desistência.

Nos termos do projeto de lei nº 664/11 (PERNAMBUCO, 2011a), o PAC é uma das ações do governo estadual para melhoria dos padrões de educação via modernização das escolas e inclusão digital dos/as alunos/as.

A par dos inequívocos benefícios pedagógicos, a disponibilização de um Tablet /PC, para uso individual, dentro e fora do ambiente escolar, como material de apoio pedagógico permanente dos estudantes da rede pública constitui ação de ampla dimensão social, haja vista ser inequívoco que a inclusão digital, mormente na fase escolar, constituirá poderoso mecanismo de inclusão social. (PERNAMBUCO, 2011a, p.1).

Não há, portanto, questionamentos acerca dos benefícios que os novos equipamentos trazem tanto como ferramentas pedagógicas de uso individual dos/as estudantes quanto para a conseqüente inclusão digital e social que advêm do seu uso. Fica clara a visão instrumental e determinística das tecnologias, assim como uma noção de inclusão digital restrita ao contato permanente com as ferramentas, denotando que seus usos são determinados pela materialidade do aparelho, sendo o dispositivo por si só um instrumento educativo. Assim, tal qual se denota no texto de justificativa do Programa, os fins para os quais servem os aparelhos é predeterminado, sendo qualquer variável indesejável desse processo responsabilidade de interferências externas, o que significa dizer que a eficiência da inserção dos dispositivos é inquestionável.

Se, de acordo com a justificativa do Programa, essa iniciativa intenciona a “formação do estudante para a vida, possibilitando sua proximidade aos processos tecnológicos” (PERNAMBUCO, 2011a, p. 1), compreende-se que o contato com os dispositivos tecnológicos é visto como

uma habilidade necessária em uma sociedade regida por uma economia global baseada na tecnologia e na inovação, em uma preparação não limitada ao mercado de trabalho ou à formação intelectual, mas para ser no mundo, para performar como um empresário/a de si. Vale ressaltar que, ainda segundo a justificativa do Programa, a iniciativa incide sobre um “expressivo número de estudantes e professores vinculados às unidades escolares beneficiadas com esses equipamentos” (PERNAMBUCO, 2011^a, p.1), ou seja, não é uma ação voltada exclusivamente para os/as alunos/as, mas destinada também aos/às docentes.

É tomando por base essa noção de inovação que os dispositivos distribuídos foram amplamente anunciados como *tablets*, embora eles sejam mais adequadamente identificados como computadores portáteis com tela sensível ao toque. O termo *tablet* passou a designar o produto *Ipad*, da empresa *Apple*, em 2010, um ano antes do lançamento do Programa Aluno Conectado, e designa um dispositivo portátil em formato de prancheta que possui funcionalidades semelhantes às dos computadores (acesso à internet, ferramentas para leitura, edição de textos e imagens, e jogos eletrônicos, entre outros aplicativos), porém com peso e tamanho reduzidos e a função do teclado integrada ao seu visor. Os *tablets* foram um sucesso comercial, representando uma tecnologia sofisticada, promovidos principalmente por terem tamanhos e pesos semelhantes aos de um pequeno livro. Foi apoiando-se na relação estabelecida entre o termo *tablet* e seu caráter inovador (uma tecnologia mais avançada) que os dispositivos distribuídos pelo governo do estado de Pernambuco foram divulgados nos principais jornais locais como *tablets*.

A entrega dos aparelhos teve início em 2012, com a distribuição de 156 mil *tablets*. Os/as alunos/as receberam os dispositivos *Classemate PC*, desenvolvidos pela Intel e fabricados pela empresa CCE. O aparelho foi desenvolvido com base em experiências internacionais e na colaboração com educadores e fornecedores locais.

Na trilha das políticas recentes adotadas pelo estado, foi importante observar que a parceria com a Intel não se limitou à compra dos equipamentos, pois a própria empresa ficou responsável pela capacitação

de 5.500 professores/as, no primeiro ano do Programa¹⁷. O que significa um deslocamento de responsabilizações, já apontado como característica da atual gestão pública, que remete à governamentalidade neoliberal, pois a capacitação dos/as docentes é terceirizada e fica, neste caso, sob tutela das empresas que desenvolvem as tecnologias. Dessa forma, sendo a formação dos/as docentes de responsabilidade da empresa, o governo amplia o escopo de ação do mercado para a educação pública.

Como já mencionado, são escassos os documentos governamentais acerca do andamento e desenvolvimento do programa. Na página virtual da Secretaria de Educação, são apresentadas publicações da assessoria de comunicação sobre eventos relacionados à distribuição dos *tablets*, sobre a repercussão do programa como iniciativa de sucesso (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014a) e um arquivo sob o título *Guia Informativo Aluno Conectado*, que corresponde a um conjunto de informações técnicas sobre os aparelhos (inicialização, ativação do pacote de ferramentas *Office* etc.), além da apresentação sumária do material educativo incluso nos aparelhos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014b), sem, contudo, apresentar quaisquer instruções sobre seu uso. Nesse sentido, não há quaisquer informações para esclarecimento da população sobre os desdobramentos do Programa, indicando que, coerente com o atual modelo de gestão focado em resultados, manter a população a par do desenvolvimento das políticas para educação não é prioridade.

Destacamos que, nos últimos anos, dois outros dispositivos tecnológicos foram inseridos nas escolas da rede pública estadual. O primeiro deles é o projetor multimídia, semelhante ao projetor comum, porém com computador integrado e alguns dispositivos periféricos (teclado e mouse). E o segundo dispositivo foi apresentado como a *caderneta eletrônica*. Segundo professores/as das escolas analisadas, a proposta

17 Disponível em: <http://www.educar.editorasegmento.com.br/anunciante/36/intel%C2%AE-education-no-brasil>. Acesso em: 10 dez 2014.

intenciona suplantando o diário de classe de papel por *tablets* para os/as professores/as com acesso ao *site* do sistema.

Nesta seção, nos detivemos à apresentação do Programa Aluno Conectado, a partir da análise de documentos oficiais, material publicitário produzido pela Intel ou informações disponíveis em seu *site* na internet¹⁸. Adentraremos, agora, os ambientes escolares para analisar os desdobramentos dessa iniciativa específica no contexto da prática.

5.3 Um breve olhar sobre as escolas

As quatro escolas visitadas para a realização desta pesquisa estão localizadas na zona oeste da cidade do Recife, nos bairros de Iputinga, Engenho do Meio e Várzea. Enquanto uma escola localiza-se em uma das principais avenidas da cidade, outra está em uma viela pouco movimentada no subúrbio; uma delas está em um pequeno prédio alugado à Igreja Católica, bem diferente daquela que tem quadra poliesportiva e dois pátios externos. As estruturas arquitetônicas e localizações são as mais variadas, mas, uma vez dentro das escolas, algumas similitudes começam a se evidenciar.

Em três das escolas, logo na entrada, estavam localizados os *painéis de gestão* 2014. São estruturas retangulares de lona (de aproximadamente 1,20 metros por 90 centímetros), penduradas nas paredes, contendo a *missão*, os *valores* e a *visão de futuro* das escolas. Logo abaixo dessas informações encontram-se, lado a lado, os *horários da equipe escolar* e os indicadores *IDEB*, *IDEPE*, *aprovação* e *metas projetadas: BDE – IDEPE*. O mesmo painel também se encontrava na quarta escola, porém, em sua secretaria. Nas EREMs, ao final do painel, onde fica a grade de horários lá está o recente componente curricular – “projeto de empreendedorismo”. O jargão empresarial e a publicitação dos dados referentes

18 Disponível em <http://www.intel.com.br/content/www/br/pt/homepage.html>. Último acesso em: 22 dez 2014.

às metas e ao monitoramento do desempenho da instituição evidenciam a inserção dos princípios da administração privada, não apenas no modelo de gestão pública, como também na organização escolar, que passa a apresentar aspectos de uma organização empresarial, cujas metas e ações são inculcadas nas atitudes dos/das alunos/as e docentes que são mobilizados “e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545).

Embora a arquitetura das escolas seja variada, algumas questões estruturais são semelhantes. Em todas elas, as salas são pouco arejadas e mal iluminadas. Os ventiladores, quando em funcionamento, competem com a voz dos/as docentes. A escassez de tomadas faz com que os/as estudantes troquem de lugar com colegas para conseguirem carregar as baterias de seus celulares, seus *smartphones* ou *tablets*, sentando mais próximos às tomadas. Em algumas salas de aulas das escolas regulares, também faltam cadeiras; quando conseguem as cadeiras, acontece de faltar espaço para elas (Escola 1 e Escola 2).

A Escola 1 e a EREM 4 não possuem rede de internet sem fio disponível, embora as queixas de uma conexão instável nas outras duas escolas seja recorrente. Todas contam com laboratórios de informática, embora apenas o da EREM 3 fique à disposição dos/as alunos/as. O laboratório de informática da Escola 1 esteve sempre fechado, no período das visitas, sendo a grade em frente à sua porta utilizada como bicicletário. Na Escola 2 e na EREM 4, os laboratórios de informática são utilizados sob supervisão de professores/as. A Escola 2, contudo, disponibiliza de dois computadores com internet em sua biblioteca.

Embora a observação da escola tenha revelado muito mais do que o apresentado nesta breve descrição e incitado as mais diversas reflexões, elegemos que esses foram os aspectos mais relevantes da observação no tocante ao objetivo dessa pesquisa: uma “escola-empresa”, cuja comunidade é constantemente cobrada – ou, ao menos, lembrada – de suas missões, metas e desempenho, ainda que disponha de uma estrutura física precária para estudar e trabalhar, aprender e ensinar.

5.4 Na trilha dos enunciados: reconstruindo a experiência entre dispositivos e tecnologias

Com base na análise das entrevistas e na criação das categorias para análise (experiência com o uso das novas tecnologias; experiência com o Programa Aluno Conectado, e; avaliação sobre o Programa Aluno Conectado), traçaremos, a seguir, a trama de dispositivos tecnológicos e tecnologias de política presentes nos ambientes escolares visitados.

Primeiramente, partimos dos relatos das experiências com o uso de novas tecnologias (com frequência, entrecortados por opiniões ou relatos de experiências sobre os *tablets*), os quais orbitaram em torno de uma série de *esforços*, por parte dos/as professores/as, e de *oportunidades*, na concepção dos/as alunos/as. Ainda nessa categoria, identificamos outros projetos de inserção de dispositivos tecnológicos em andamento dentro das escolas: o projetor multimídia e o Programa Gestor Móvel (identificado por docentes e estudantes apenas como *caderneta eletrônica*).

Em seguida, apresentaremos nossa reconstrução da trajetória do Programa Aluno Conectado dentro das escolas analisadas, de acordo com aquilo que se pronunciou como grupos de *carências – de (in)formação, de “limites” e de tablets*. Cada grupo de carência manifestou-se com mais intensidade durante o que identificamos como cada uma das três fases do processo de encenação do PAC, que inicia com a chegada dos *tablets*, atravessa um período de conflitos relacionados aos usos e que culmina com seu crescente desuso no contexto escolar.

Por fim, apresentaremos avaliações dos/as entrevistados/as acerca do Programa Aluno Conectado, que, na nossa análise, subdividiram-se em dois eixos. No primeiro, as avaliações resultam de um entendimento do Programa como iniciativa para a promoção do acesso às novas tecnologias, percebidas como inegáveis contributos para a educação, desde que seus usos sejam “corretos”, ou seja, para fins educativos visando a melhoria do desempenho escolar. No segundo eixo, o Programa é posto em perspectiva como uma iniciativa governamental. Neste sentido, é percebido como uma ação estratégica para manipulação da opinião pública em favor dos/as governantes responsáveis pela iniciativa (em especial,

o então governador do estado Eduardo Campos), visando aumentar a credibilidade do compromisso do governo estadual com a educação pública. Tal objetivo é alcançado pela associação do programa à ideia de inclusão digital e pela elevação dos índices de desempenho como consequência da utilização dos dispositivos.

5.4.1 Experiência com o uso das novas tecnologias: esforços e oportunidades

Segundo os/as docentes, integrar novas tecnologias às práticas educativas é uma estratégia enriquecedora, mesmo entre professores/as que não costumam fazer uso desses recursos em suas aulas. Contudo, de acordo com o que se constituiu como as regularidades enunciativas referentes às novas tecnologias, seus usos estão sempre associados a algum tipo de *esforço*.

O primeiro tipo de esforço observado consiste na própria prática de inserir as tecnologias na sala de aula, como expressou Janine, professora de física e química da Escola 1: “eu acho muito interessante, sim, já até dei algumas aulas [...]” (Entrevista 1. [novembro de 2014], Entrevista concedida à pesquisadora¹⁹). Em sua fala fica clara que a proposta de uso dos dispositivos é cativante, porém não se concretiza em uma prática corriqueira do uso dessas tecnologias. Há um distanciamento entre o interesse no uso da tecnologia e sua integração com as práticas pedagógicas da docente, cuja incorporação exigiria um grau de esforço por parte da professora.

A necessidade de acompanhar as disposições cognitivas dos/as alunos/as foi outro argumento favorável ao uso de novas tecnologias, segundo Alana, professora de história da EREM 4.

19 Todas as entrevistas citadas neste capítulo foram concedidas à pesquisadora.

Eu utilizo muito vídeo, recurso de imagem principalmente, porque eu acho que a juventude de hoje em dia tá muito do visual. De imagem, né... imagética. Nossa sociedade é muito imagética. Então eu faço muito uso. Imagens... pode ser uma pintura, uma fotografia, uma reportagem, mas alguma coisa que tenha uma imagem. (ALANA. Entrevista 2. [novembro de 2014]).

Segundo a fala da professora, o esforço consistiria em utilizar as novas tecnologias para acompanhar as demandas que a juventude (e a sociedade) atual impõe. A declaração da professora Alana indica a necessidade de manter-se atualizada para adaptar-se às mudanças do mundo contemporâneo, supridas, neste caso, pelo emprego de tecnologias para projeção de imagens em suas aulas. Nesse sentido, esse empenho em articular a tecnologia com a prática de ensino é resultado da combinação do gerencialismo e da performatividade, já que “a prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas. Os/as professores/as são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p.548).

A prescrição, segundo esse modelo e em concordância com a fala da primeira entrevistada, é que ela deve estar apta a utilizar as tecnologias como suporte imagético e sentir que é sua responsabilidade manter-se atualizada e fazer o uso das ferramentas e procedimentos esperados, mesmo que isso signifique apenas usar “alguma coisa com imagem”. Deste modo, o suporte tecnológico e a prescrição parecem ser imperativos enquanto seu conteúdo passa a ser secundário.

O professor de português Sandro, da Escola 2, apresenta diversas críticas em relação ao imperativo do uso de tecnologias digitais nas escolas.

se eu falar num colégio da prefeitura onde eu ensino em Jabotão, me falta tomada na sala de aula e eu tenho acesso a uma nuvem de livros na internet pago pelo prefeito. Uma escola que não tem nem internet. Isso

não faz sentido! Isso é uma mentira! Então quer dizer: eu tenho aqui na escola...um ... um... eu tenho uma Wi-Fi que não funciona e que não se consegue botar para funcionar, porque se chama, se faz chamado e não tem. Eu tenho uma dificuldade imensa de primeira... de... prim... primeiro eu tenho que colocar o meu aluno dentro da sala de aula, eu tenho um índice de evasão muito alto, eu tenho uma necessidade de profissional, de psicólogo pra tratar de meninos, de... é... de... como é que eu digo? De alguém do Serviço Social pra trabalhar com os meninos, porque, fatalmente o professor virou tudo isso. Psicólogo, Serviço Social... eles acham que isso... inclusive um profissional simples... um simples profissional que toma conta da disciplina do corredor da escola, que a Rede do Estado acha que não precisa! Em todas as redes do mundo isso existe. Desde a... na França, Inglaterra, Estados Unidos, onde você quiser dizer que funciona a Educação tem esse profissional e aqui não precisa, não sei por quê. Quer dizer, eu tenho um problema muito básico que não é resolvido e aí vem o digital. É... como uma vez eu participei de uma... de... de... um congresso internacional... uma vez não, ano passado ...Internacional de Educação e tavam falando sobre letrar o aluno no... na mídia digital. Eu falei: engraçado, eu tô ensinando a voar e não ensinei a andar. (SANDRO. Entrevista 3 [novembro de 2014]).

A partir dessa fala, nota-se que a inserção de novas tecnologias nas escolas pode evidenciar uma contradição entre a negligência com questões estruturais básicas da escola e a preocupação em promover o contato dos/as alunos/as com as mídias digitais. A escassez de recursos técnicos básicos como tomadas e conexão com internet não apenas contrastam com a variedade de dados digitais disponíveis, mas são os próprios empecilhos para o acesso a tais conteúdos.

A insuficiência estrutural, no entanto, não está restrita ao nível técnico: há uma dificuldade considerada prioritária – a evasão escolar –, um problema complexo que demanda uma equipe multidisciplinar de profissionais para a resolução de questões que não podem ser sanadas no/pelo mundo digital, pois escapam aos limites dos conteúdos interativos, das ferramentas tecnológicas inovadoras e das aulas dinâmicas, já que envolvem problemas familiares, condições socioeconômicas, entre outros fatores. A noção de inclusão digital reduz o problema da evasão às práticas pedagógicas inovadoras, aumentando a responsabilização dos/as professores/as por um problema de ordem muito mais complexa. Uma vez que a eficiência das novas tecnologias é inquestionável, recai sobre o/a docente a responsabilidade sobre a frequência dos/as estudantes e o sucesso da instituição escolar, e, conseqüentemente, do governo estadual. Deste modo, as novas tecnologias são cooptadas para performatividade no ambiente escolar. A superação das carências estruturais para utilizar as novas tecnologias é o segundo tipo de esforço.

Além disso, uma rede enunciativa que se depreende da fala dos/as professores/as aponta para uma relutância em concordar com a tese governamental da inclusão digital pelo acesso às novas tecnologias:

eu acho lindo, massa, uso até, mas ele mesmo fala... eles [se refere ao que chama “teóricos da educação”]... eles falam... é porque ele faz uma pesquisa... ele acha que aquilo ali é uma panaceia. Assim, ele vai curar tudo. E não vai curar nada porque o menino não sabe nem ler! De primeiro passo ele tem que saber ler uma placa, depois ele entende de internet. (SANDRO. Entrevista 3 [novembro de 2014]).

Ao confrontar suas experiências como docente com as falas daqueles que o professor Sandro identifica como “teóricos da educação”, ele se recusa a aceitar o digital como uma “panaceia”, indo de encontro a um tipo de discurso científico que confere primazia aos processos de aprendizagem pelas tecnologias, deixando em segundo plano o que está

sendo aprendido de fato. Há uma compreensão de que as novas tecnologias auxiliam, porém não suprem os fatores mais básicos e, portanto, a “panaceia” do digital não passaria de uma ilusão.

Importante frisar que o campo enunciativo associado aos “teóricos da educação” alinham-se com aqueles de outros/as professores/as, como evidencia a fala de Everaldo, professor de história e de projeto de empreendedorismo da EREM 3:

Uso sim [novas tecnologias]. Eu sou um adepto a esse tipo de transmissão de conhecimento, que acredito de que essas escolas tradicionais, elas estão falidas. E é preciso a gente fazer uma revolução na forma da gente levar o conhecimento pra o nosso estudante. E essa revolução, sem dúvida, passa justamente pelas mídias, pelos veículos de comunicação, porque hoje a gente não consegue enxergar as nossas vidas sem esses instrumentos: sem o computador, sem o *tablet*, sem o *iphone*, e o que é preciso fazer é descobrir mecanismos que a gente possa associar essas mídias ao aprendizado, pra que elas não sejam subutilizadas, prejudicando assim o aprendizado, ao invés de ajudar, acaba entrando com uma ideia de aparelho eletrônico que venha a prejudicar o ensino, né, quando o aluno desvia a atenção da aula pra poder tá jogando, pra poder tá numa rede social... (EVERALDO. Entrevista 4. [novembro de 2014]).

Os sujeitos dos enunciados presentes na fala do professor Everaldo são múltiplos: os professores/as da rede pública, os “teóricos da educação”, a OCDE, os novos teóricos do crescimento. Segundo eles, a dita “revolução” da educação passa, necessariamente, pelo uso de novas tecnologias. Porém, não é qualquer uso: é um uso disciplinado, inscrito em um modelo de aprendizagem dissociado de usos considerados prejudiciais, como o acesso a jogos virtuais e a redes sociais. Assim, existiria uma forma “correta” de utilizar os dispositivos, em consonância com

o aprimoramento do capital humano, na aquisição de competências úteis para o mercado de trabalho. Os jogos e as redes sociais só serão adequadamente usados na medida em que operarem dentro de uma lógica de produtividade.

A “revolução” proposta pelo professor Everaldo está inscrita na tese do determinismo tecnológico, na ordem discursiva na qual se inserem as teorias econômicas e administrativas, e os programas governamentais. Segundo esta ordem, é missão do/a professor/a *conduzir os/as* estudantes para o uso correto das novas tecnologias, no que consiste um terceiro tipo de esforço.

Os esforços em fazer uso de tecnologias estão vinculados às experiências cotidianas, enquanto as oportunidades, recorrentes nas falas dos/as alunos/as apresentam-se como situações esporádicas em sala de aula ou em cenários ideais nos quais as tecnologias seriam empregadas em práticas de ensino ou estudo, caso houvesse condições favoráveis ao uso – se a escola disponibilizasse o acesso à internet (ou se a conexão existente fosse estável), se o/a professor/a também recebesse *tablets*, se as tecnologias produzissem aulas mais interativas e se os/as alunos/as “soubessem utilizá-las”.

Fernando, aluno da Escola 1 (Entrevista 5. [novembro de 2014]), identifica as seguintes vantagens no uso de novas tecnologias: “Conseguir fazer trabalho mais rápido, com internet [...] fazer até na sala de aula, o professor também pode usar a internet, né? Interagir com pesquisas... acho bom. Questionários que tem em *sites*, que já vem pronto... acho bom”. Entretanto, a Escola 1 não tem rede sem fio de internet disponível e o laboratório não é utilizado nem por docentes nem por discentes. O próprio Fernando pronunciou tais vantagens após uma longa descrição sobre os problemas que teve seu *tablet* – que o levaram a “deixar pra lá” o dispositivo devido aos problemas técnicos. Mais uma vez, os “prós” da utilização dos dispositivos inserem-se dentro de um plano ideal ou, ao menos, não corresponde às experiências relatadas pelos indivíduos.

Entre os/as estudantes, “saber utilizar” as novas tecnologias relaciona-se, nos enunciados, ao que é considerado o “uso correto” das novas

tecnologias (entre elas, os *tablets*), que seria para fins educativos. Utilizá-las para outros fins significa não saber usar. Nesse ponto, “saber usar” está atrelado à capacidade de utilizar as novas tecnologias para investir em si mesmo, como empreendedor/a de si, uma responsabilidade auto-atribuída por estudantes e docentes, como apresentado na fala das estudantes Geysel (Escola 1) e Lara (Escola 1):

Entrevistadora – É... o que é que tu pensa do uso dessas novas tecnologias na escola?

Geysel – É ótimo. Pra quem souber utilizá-las. E quem não souber, porque às vezes, tem menino mesmo que só usam pra jogar e não utilizam pra nada. E ao mesmo tempo não é, que seria também ideal que todos os professores que pudessem utilizar totalmente pra todos os alunos da escola. Que ia ser uma coisa mais reprodutiva. Os alunos iam gostar mais, iam curtir mais. (GEYSEL. Entrevista 6. [novembro de 2014])

Entrevistadora – Qual é a tua opinião sobre o uso de novas tecnologias na escola?

Lara – Seria bem interessante, acho que estimularia mais os alunos. Pra focar mais nos estudos. E não tá nesse, nessa nova tecnologia agora, que a galera só quer tá no Facebook, Whatsapp, deixando de estudar algo interessante, pra tá nesse meio de comunicação, que atrapalha bastante até. (LARA. Entrevista 7. [novembro de 2014])

As falas das alunas retomam a dimensão ideal do uso de novas tecnologias. Assim como nas falas dos/as professores/as, o acesso a redes sociais é condenado, embora seja prática comum a todos/as os/as estudantes.

Diante do quadro apresentado até aqui, verificou-se que a experiência dos/as professores/as com uso das novas tecnologias nas escolas está relacionada ao que compreendemos como três tipos distintos de esforços. O primeiro é o esforço empregado para inserir as próprias

tecnologias entre as práticas de ensino. Dentro da atual configuração da política educacional, existe a exigência de um constante aperfeiçoamento do/a docente, ainda que o mesmo tente acompanhar as constantes mudanças impulsionadas pela inovação tecnológica. Constrangidos a ensinarem de acordo com os procedimentos estabelecidos – nesse caso, usando novas tecnologias – os/as professores/as acabam utilizando a ferramenta de forma mecânica, priorizando o procedimento em detrimento do conteúdo.

O segundo esforço consiste na superação das carências estruturais para poder utilizar as novas tecnologias. O reconhecimento da escassez de condições técnicas, assim como da complexidade de problemas educacionais, como a evasão, vai de encontro com o regime de eficiência da tecnologia (FEENBERG, 2002), segundo o qual elas sempre vão produzir os mesmos efeitos com a mesma intensidade em qualquer contexto sociopolítico. Além disso, evidencia-se um reconhecimento de uma sobrecarga no trabalho docente quando este/a é impelido a superar as carências e “inserir o/a aluno/a no mundo digital”, mesmo que essa prática pedagógica não seja autêntica.

Por fim, o terceiro esforço é referente à condução dos/as estudantes para o uso “correto” das novas tecnologias. Os/as professores/as concordam que há uma forma adequada para utilizar as novas tecnologias e que é de sua responsabilidade orientar os/as alunos/as para tal, engendrando técnicas de si voltadas para os usos das novas tecnologias considerados produtivos. Ainda assim, os/as alunos/as resistem às investidas dos/as docentes e utilizam as novas tecnologias para as atividades que julgam mais prazerosas e/ou adequadas (estudos ou lazer). Para eles/as, as experiências com a utilização de novas tecnologias em sala de aulas são raras, porém desejáveis e percebidas como oportunidades, desde que direcionadas para fins educativos, o que não impede a utilização dos dispositivos de forma autônoma e para fins diversos dentro da escola, apesar do sentimento de culpa e da reprovação por parte dos/as educadores/as e dos/as próprios colegas (os quais, muitas vezes, reproduzem as mesmas práticas que os/as criticam demais).

5.4.2 Experiência com o Programa Aluno Conectado

A reconstrução da experiência do Programa Aluno Conectado descreve uma trajetória marcada por apreensão e frustrações, pelo deslumbramento dos/as alunos/as e pelo incômodo dos/as docentes devido à instauração de conflitos na sala de aula, chegando, em muitos casos, ao sucateamento dos *tablets* e um uso considerado *subutilizado* dos mesmos. Se o uso de novas tecnologias estava relacionado a um conjunto de *esforços*, considerando um aspecto mais geral da experiência com as tecnologias, com os *tablets*, mais especificamente, os enunciados acerca da experiência com esse dispositivo, a partir do Programa, estão vinculados a uma série de carências, a serem apresentadas ao longo desta seção.

A chegada dos tablets – Entusiasmo e apreensão: a carência de (in) formação

Uma vez anunciada a chegada dos *tablets*, os/as alunos/as relataram que ficaram muito entusiasmados, ansiosos em receber o equipamento. Os/as docentes, por sua vez ficaram apreensivos com a chegada dos aparelhos. Incômodo e surpresa também expressam a reação dos/as professores/as com o anúncio da chegada dos aparelhos. Contudo, entre o anúncio e a entrega dos *tablets*, em todas as escolas, o tempo foi considerado longo. Nas escolas analisadas, a entrega dos *tablets* ocorreu ao longo do ano letivo, algo condenável pelos/as docentes, que foram apenas informados/as pela equipe gestora da entrega dos equipamentos e precisavam, portanto, adaptar-se rápida e improvisadamente ao novo dispositivo.

Alana – Foi meio assim... que... pegou um pouco de súbito. Por mais que dissesse, mas como foi muito adiada a chegada, então a gente nunca... "Vai chegar tal dia"... Então, não houve uma preparação. E então, assim, os alunos passaram muito tempo perguntando quando é que iriam chegar, quando é que ia chegar, e parece que chegaram

perto de... perto do período eleitoral, se não me engano... parece que em 2012 teve algum tipo de eleição e coincidiu de chegarem perto, um pouquinho antes do processo eleitoral, se não me engano. E assim, eles tavam excitadíssimos com essa perspectiva, mas assim... foi muito da parte do Estado pros alunos, a gente pouco interferiu nesse processo de chegada, de como seria recebido esse material. A gente só foi assim colocado "Não, vamos receber e pronto.[...]

Entrevistadora – E como é que foi a chegada deles pra vocês na sala de aula? Pros alunos?

A – Olhe, eu vou lhe dizer que de início, dificultou bastante. Foi um movimento inverso, o que deveria vir pra facilitar, veio pra dificultar. Justamente pela falta de orientação pra os alunos e pra a gente, vamos dizer assim, ele foi muito subutilizado. Principalmente no primeiro ano. Então os alunos...

E- Tá falando do programa...?

A – É. 2012. Os alunos não entendiam direito, a gente também não teve então... muitas, muitas turmas assim, de repente a gente chegava, até pra começar a aula mesmo, era difícil, que tava todo mundo ali só muito preocupado em tá jogando, praticamente faziam feito uma lan house²⁰ na sala de aula. Hoje em dia isso modificou um pouco... Agora, ainda eu acho que o material que consta, o material didático, pedagógico, ele é muito subutilizado. (ALANA. Entrevista 2. [novembro de 2014]).

20 Lan house é um estabelecimento que, entre outras atividades, disponibiliza o uso de computadores em troca de uma taxa de utilização. Em geral, oferecem acesso à internet ou uma rede local entre os computadores, o que torna o local propício para jogos virtuais em rede.

A entrevistada revela a surpresa inicial com a chegada dos dispositivos, uma chegada anunciada, porém, com atraso, o que gerou inquietação entre os/as discentes. Em seguida, Alana, professora da Escola 4, estabelece uma conexão entre a entrega dos *tablets* e o período eleitoral, mesmo período onde também houve a distribuição dos *tablets* para os alunos dos segundos anos da Escola 2, no ano de 2014. Segundo Sandro, professor desta última escola, a entrega ocorreu no mês de outubro, quando ocorreriam as eleições para governador do estado, entre outros cargos. Ainda que essa relação seja circunstancial, o vínculo entre propaganda política e o Programa Aluno Conectado é recorrente nas entrevistas realizadas. Essa relação será aprofundada mais adiante, quando forem discutidas as opiniões dos/as entrevistados/as sobre o PAC.

Segundo Alana, a entrega dos *tablets* resultou em um “movimento inverso”. As expectativas eram de que os *tablets* contribuíssem para as aulas, tal como planejadas pelos/as professores/as. No entanto, os/as alunos/as, empolgados com os novos aparelhos, começaram a utilizá-los para jogar e acessar redes sociais, o que dificultava e até impedia o começo e o andamento das aulas – a sala de aula virou uma *lan house*, nas palavras da docente, o que é afirmado também por outros/as professores/as, de escolas diferentes:

É um problema, viu? Porque como eles não foram capacitados a isso, não tiveram uma formação, não tiveram um aconselhamento, né, muitos estão usando pra jogos, pra acesso a redes sociais, inclusive durante as aulas, né. Tem que ser usado os *tablets* nas aulas, sim, mas todo o uso tem que ser conforme... é... ah... o que, o objetivo da aula, né. Você tá dando aula, você tá dando aula de física e o aluno tá jogando na internet, aqueles jogos violentos, CS²¹, tal... (JONAS. Entrevista 8. [novembro de 2014]).

21 Sigla para Counter Strike, jogo de computador, geralmente jogado em rede, em um cenário no qual as equipes de terroristas e contra-terroristas se enfrentam.

Tipo, assim que deu, assim que forneceu... que foi fornecido, acho que há uns três meses atrás, os *tablets*... pros alunos do segundo ano, nossa, acho que até um mês depois, todo santo dia, era joguinho de videogame, CS, sei lá que danado era o nome do jogo que eles jogavam, tipo, ficava um paredão atrás, ninguém prestava atenção no que você falava, viviam jogando (JANINE. Entrevista 1. [novembro de 2014]).

Porque na época nós tínhamos uma rede que permitia acesso a redes sociais. Então essa rede de internet passou a ser utilizada pelos alunos e muitas vezes eles abriam o computador nas salas e ficavam nas redes sociais e não prestavam atenção ao professor. Então muitos se sentiram incomodados. Tanto porque a gente poderia, é, trabalhar, sim, com redes sociais, a gente poderia trabalhar com *tablet*, mas como a gente não teve essa formação, a gente ficava sem saber como fazer, né? (ARIELA. Entrevista 9. [novembro de 2014]).

Os/as docentes justificam a dispersão causada pelo uso das redes sociais e pelos jogos com a falta de “aconselhamento”, “capacitação” e/ou “formação” para uso dos dispositivos, que deveria ser direcionada tanto para os/as professores/as quanto para os/as alunos/as. Reside, aqui, o primeiro conjunto de carências, relacionadas aos conhecimentos necessários para o que seria o uso adequado dos dispositivos. Essas carências podem ser organizadas em três instâncias: a primeira é composta pelos conhecimentos técnicos acerca do próprio dispositivo (suas funcionalidades, o material didático incluso, programas instalados etc.); a segunda dimensão é a falta de conhecimento sobre as possibilidades de emprego desse aparelho (com essas funcionalidades, esses programas e esse material didático) para fins pedagógicos; por fim, há a falta de conhecimento relegada ao *outro*, ou seja, o aluno/a também atribui o fato do/a professor/a não integrar os *tablets* ao processo de

aprendizagem à ausência dos conhecimentos necessários, enquanto o/a professor/a também responsabiliza a ignorância do aluno pelos usos inadequados dos aparelhos.

Nesse contexto, incentivar a autonomia na “busca pelo conhecimento”, objetiva a formação de empresários/as de si, aptos a “aprender a aprender” para o constante autoaperfeiçoamento. Esse seria, então, nos termos de Ball (2010), os objetivos das tecnologias de política, presentes nas recentes reformas educacionais, que, com seus padrões inalcançáveis, institui o aprimoramento pessoal como uma missão eterna.

A partir de um entendimento de que falta “aconselhamento” e controle para os/as alunos/as fazerem os usos considerados certos dos dispositivos, o acesso aos jogos e às redes sociais é condenado pelos/as docentes, que passam a adotar medidas punitivas para os “maus usos”. Institui-se, então, um conflito entre professores/as e alunos/as.

O uso dos tablets na sala de aula – a instauração do conflito: a carência de limites

Houve uma reconfiguração dos conflitos entre professores/as e alunos/as com a chegada dos novos dispositivos tecnológicos. Uma vez distribuídos e levados para a sala de aula, os *tablets* tornaram-se recursos estratégicos nas relações de força entre docentes e estudantes. Sob a posse dos últimos, os dispositivos tendem a ser usados em favor desse grupo, que passa a ter domínio sobre as atividades desenvolvidas no tempo da aula. Diante de tal atitude, duas reações extremas foram relatadas: a suspensão da aula em andamento pelo/a docente, que deixa a sala de aula, na qual os/as estudantes farão uso do tempo como desejado (o que seria a perda de controle sobre o momento da aula e sobre a turma) e/ou a retomada do controle da turma via proibição do uso dos aparelhos, como apresentado nos enunciados abaixo, representados nas falas dos alunos:

A grande maioria [dos professores] proibia sim, que não permitia, mandava fechar o *tablet*... toda aula. Eram 9

aulas por dia e eram 9 vezes que mandavam fechar os *tablets*. Eram muitas vezes mesmo. (FREDERICO. Entrevista 10. [novembro de 2014]).

Entrevistadora – Sim... Alguns professores proibiram mesmo o uso, né?

Giberto – Proibiram... porque, como... já que não usavam para fins pedagógicos, a galera acabava usando pra própria diversão. (GILBERTO. Entrevista 11. [dezembro de 2014]).

Igor – Eu acho que deveria passar pra professora que... em sala de aula não deveria tá esse negócio... tem até umas professoras que, quando chega, ela manda guardar os *tablets*. Na aula dela não permite. Agora tem alguns professores que deixam passar.

Entrevistadora – Tem professor que não permite?

I – Tem professor que não permite. Que é tipo uma... professora Alberta, ela é... ela não deixa os alunos usar os *tablets*, quando ela chega, ela manda desligar, fechar, porque na aula dela ela quer que preste atenção na aula dela. (IGOR. Entrevista 12. [dezembro de 2014]).

Carmela – Tinha professor que saía da sala irritado, parava a aula no meio e ia simhora. Eles diziam que já que não querem prestar atenção em mim, então não tem por que eu estar aqui... aí iam embora.

Entrevistadora – Porque os alunos tavam usando os *tablets* pra fazer outras coisas?

C – Jogando direto. Os *tablets* deviam vir com coisa de bloqueio de jogo.

E – Bloqueio de jogo?

C – Acho que sim. Assim, por outro lado não, eu também jogo, aí também é legal porque distrai, eu não tenho

computador em casa, só ele. Mas deveria vir porque ele foi entregue pra aula, e não pra a gente ficar como lazer.

E – E o que é que tu achava desse posicionamento dos professores assim, de sair da sala e...?

C – Eu achei certo. Porque ele tava sendo ignorado, então... não tinha ninguém, ninguém prestava atenção. Quando prestava atenção, era um só. Aí ficava meio difícil porque ficava a zoadada, ele ficava forçando a voz... aí também era meio chato pra eles. É por isso que eles saíam. E eu concordava, e é isso aí. (CARMELA. Entrevista 13. [dezembro de 2014]).

Observa-se, assim, que as reações dos/as professores/as recebem a aprovação dos/as próprios/as estudantes. Os enunciados agrupam-se em torno da *atenção*, isto é, para onde a atenção dos/as discentes estava direcionada. Havia uma disputa dos/as professores/as com os *tablets* pela atenção dos/as alunos/as, que, contraditoriamente, concordam com a atitude dos/as primeiros/as, pois há um consenso acerca do que deveria estar acontecendo na sala de aula: a atenção deveria estar voltada para o/a docente e os *tablets* deveriam estar guardados ou a serviço daquilo que o/a professor/a estivesse propondo para aquele momento. Os/as próprios/as alunos/as afirmam que é preciso haver mais *controle* sobre os usos dos aparelhos – bloqueio para jogos e redes sociais, uso restrito a fins pedagógicos. No entanto, a atitude dos/as professores/as de proibir o uso em sala de aula também foi questionada pelos/as estudantes:

Giberto – Só tem dois alunos aqui da sala que realmente usava, usa o *tablet* pra escrever, mesmo sem a autorização dos professores, que era Ruan, Ruan de Jesus, e eu. Aí... acho nós fomos os únicos alunos a questionar o porquê... a gente até debateu na sala, a gente entrou em um debate, uma discussão com o professor, pra saber o porquê que a gente não podia usar o *tablet*, se a gente tinha ganhado o *tablet* pra aquele fim.

E – Urrum... entendi.

G – Aí você já percebe que é marketing, porque se a gente não pode usar o *tablet*, na propaganda da televisão, tá tudo bonito. Na propaganda da televisão, mostra aluno usando o *tablet*. Pra tudo! Até pra ir no banheiro, o guri usa o *tablet*, se brincar. (GILBERTO. Entrevista 11. [dezembro de 2014]).

A utilização do *tablet* em substituição aos cadernos – uma simples transposição de um uso já disseminado para uma plataforma digital – é a prática pedagógica mais comum, relatada por muitos/as estudantes. A professora Janine (Escola 1), por exemplo, tentou incluir os *tablets* na dinâmica que propunha para a sala de aula, mas não só não obteve sucesso como passou a punir os/as alunos/as que insistissem em utilizar os *tablets* para realizar as atividades:

[...] viviam jogando, aí até uma professora disse: “Janine, vamo pedir pra eles copiarem, pelo menos nos *tablets*”, “É, vamo ver se eles pelo menos copiam o assunto”... Nada. Aí eu passei umas pesquisas que normalmente eu pedia pra eles me trazerem escrito: “Não, vocês podem pesquisar pelo *tablet*”. *Control C, Control V*²², igualzinho da internet! Aí eu “Não, não vou pedir mais assim...Eu quero à mão, só aceito se for à mão. Se me derem impresso, a nota vai ser inferior” (JANINE. Entrevista 1. [novembro de 2014]).

Os conflitos gerados apontam para um cenário de autorresponsabilização e responsabilizações recíprocas pelos usos *inadequados* e pela impossibilidade de utilizar os *tablets* até para a realização de atividades

22 *Control + C* e *Control + V* são atalhos para duas funções disponíveis em alguns softwares computacionais que correspondem, respectivamente, à cópia e à reprodução de um dado conteúdo.

escolares como a produção de textos. A partir das observações e entrevistas, pode-se dizer que, diferentemente do anunciado pelo governo estadual, a inserção dos *tablets* não cumpriu seu objetivo de “facilitar e favorecer a execução do trabalho educativo desempenhado pela equipe de professores” (PERNAMBUCO, 2011⁹). Ao contrário, foi recebida como problemática pelos/as docentes. Ao recorrerem à proibição do uso dos *tablets* até para atividades elementares como a produção de textos, a presença dos dispositivos nas salas de aulas foi, gradualmente, perdendo o sentido.

O desuso dos tablets na sala de aula – a carência dos próprios tablets

Além da proibição dos usos, três acontecimentos relatados com frequência – bem mais primários e com nenhum nexo causal com as habilidades ou disposições dos/as alunos/as e professores/as-, estão relacionados ao desuso dos *tablets*: os aparelhos não chegam às mãos dos/as estudantes, já foram entregues sem funcionar (total ou parcialmente) e, sobretudo, têm curta vida útil.

Eu mesmo fazia isso, usava mais pra brincar mesmo e... não chegou a baixar a minha média porque quebrou rápido. Já chegou quebrado um... (FREDERICO. Entrevista 10. [dezembro de 2014]).

É...meio que, pra entregar foi meio complicado, porque muitas mães não podiam vir no horário, quando vinha era muita mãe, aí demorou um pouco pra entregar. O meu foi um dos últimos a ser pego. Veio *tablets* quebrados, com defeito, rachados... (CARMELA. Entrevista 13. [dezembro de 2014]).

O mesmo é expresso pelos/as professores, como um dos empecilhos para utilização dos equipamentos em sala de aula:

Não, porque é o seguinte, assim... de um ano pro outro... em seis meses, você tem a perda de, pelo menos, 50% dos *tablets*, porque quebraram... por algum motivo... 50% você perde! Então você tem uma turma só com metade... metade da turma utilizando. Aí você tem aqueles que não trazem com medo de assalto e... tem... eh... esses fatores, né?! [...] Ou ele não chegou! Por exemplo: esse ano passado ele chegou... no mês de outubro. Quer dizer, o ano letivo começou em fevereiro... (SANDRO. Entrevista 3. [Novembro de 2014]).

Ainda que os aparelhos não cheguem sem problemas técnicos, eles não tardam a aparecer. Quando os/as estudantes recorrem à gestão da escola para solicitar a manutenção do aparelho, geralmente, é longa a espera e, não raro, o aparelho retorna várias vezes para o suporte técnico. Em alguns casos, os/as discentes pagam para algum/a profissional ou prestadora de assistência técnica para tentar solucionar o problema permanentemente e/ou para não precisar esperar pela disponibilidade da assistência pública. Depois de várias tentativas, os *tablets* acabam sendo esquecidos, guardados em casa ou em depósitos nas escolas:

Dandara – O meu deu problema... teclado.

Entrevistadora – Conseguiu mandar pra manutenção, não?

D – Não... não...

E – Mas tu entrasse em contato com a escola ou tá em casa, o teu?

D – Tá em casa... eu já trouxe aqui pra escola, tentaram coisar, mas não falaram nada não... aí me entregaram e eu peguei de volta. (DANDARA. Entrevista 14. [dezembro de 2014]).

Entrevistadora – E como é que foi esse... quando chegou *tablet* quebrado, vocês conseguiram fazer manutenção, a escola fez manutenção?

Gilberto – Muita gente conseguiu... teve gente que conseguiu, mas eram... de 30 pessoas, 2 pessoas conseguiam fazer manutenção no tablet. Outras mandavam e o tablet não voltava mais... (GILBERTO. Entrevista 11. [dezembro de 2014]).

Fernando – Danif...É... problemas, é, já veio com problema. Tinha vez que vinha na caixa já sem pegar.

Entrevistadora – Já vinha sem pegar?

F – Já vinha sem pegar...

E – Aí vocês conseguiram fazer a manutenção desses computadores?

F – Fazer, aqui, o colégio faz. Só que demora muito...

E – Demora muito...

F – Esse, o que eu... o meu que eu ganhei... eu peguei, quando eu recebi ele, três dias depois, ele bloqueou. Pedindo código.

E – Três dias depois?

F – Três dias depois... aí eu dei, passou um mês, aí bloqueou de novo. A coordenadora me devolveu, fiquei uma semana e ele bloqueou de novo. Aí eu trouxe, aí passou 5 meses, o cara não veio ajeitar, aí passou 5 meses, aí ela desbloqueou. Aí me deu... três dias depois, aí ele bloqueou de novo. Aí eu... demorou, aí eu trouxe, aí ela, depois de... aí foi mais rápido. Duas semanas ela me devolveu. Aí bloqueou, aí eu peguei e desisti, deixei em casa mesmo. Aí depois...

E – O teu problema era sempre esse bloqueio?

F – Bloquear... aí depois eu desbloqueei com outra pessoa, que desbloqueou pra mim... aí bloqueou de novo, aí depois eu desisti, deixei ele lá parado. Aí eu trouxe pro colégio... agora, quase em novembro... aí desbloqueou. Só que... aí eu trouxe, aí passou 2 meses assim, era outubro, eu acho. Aí ela não conseguiu ajeitar, disse que o cara não

tava podendo vir e tinha que esperar. Aí pegou... eu arru-meí uma pessoa que desbloqueia, ele desbloqueou. Só que eu paguei pra desbloquear, só que num desbloque... aí bloqueou de novo... tá parado lá em casa. (FERNANDO. Entrevista 5. [novembro de 2014]).

Soma-se aos problemas técnicos dos *tablets*, a dimensão *privada* do dispositivo: ele é tomado como um objeto *pessoal* antes de ser uma ferramenta pedagógica para uso escolar. Segundo Renan, “começou a haver uma resistência em não trazer o *tablet* à escola”, pois “tomaram [*tablet*] como um objeto pessoal [...] que deve ser guardado em casa, e que eles não associaram isso ao contexto escolar.” (RENAN. Entrevista 15. [dezembro de 2014]). De fato, os/as estudantes e seus/suas responsáveis, ao assinarem o termo, se responsabilizam pelo aparelho. Deixar em casa assegura que o *tablet* não seja roubado ou furtado. Além disso, o *tablet* passa a ser visto como um *bem privado*, comercializável, o que resultou na venda de aparelhos.

Entrevistadora – Ah, ele chegou em outubro de 2014 para a turma do 2º ano...

Renan – Para a turma do 2º ano, e a turma do 3º não tinha mais tablete disponível pra trabalhar... porque eles estavam quebrados, eles estavam... e... eu cheguei a fazer atividades que... eles... arr... arrumaram notebooks emprestados... e não utilizaram os tablets, ou seja... quer dizer que... não é falta de vontade de trazer, mas era porque eles estavam quebrados mesmo, ou porque venderam ou... alguma outra situação impedia... impedia o uso... adequado. (RENAN. Entrevista 15 [dezembro de 2014]).

Evidenciaram-se, assim, conjuntos de *carências* atreladas à encenação do Programa Aluno Conectado. O primeiro grupo de carências está relacionado aos conhecimentos tidos como necessários para que os *tablets* sejam integrados nas práticas pedagógicas em sala de aula, em

decorrência da ausência de (in)formação para professor/as e alunos/as sobre os dispositivos e sobre recomendações de uso. Essas informações, segundo os/as entrevistados/as deveriam chegar por meio de capacitações e formações, para garantir o “bom uso” dos dispositivos. A exiguidade de instruções sobre como adotar os *tablets* como ferramentas pedagógicas deixa o/a professor/a inseguro/a para trabalhar com os dispositivos.

O segundo apanhado de carências refere-se a ausência de “limites”, ou seja, é preciso restringir, limitar ou abolir a *má* utilização dos *tablets*, isto é, seus usos não planejados. Quando esses usos adequados não são possíveis (em parte, como consequência do primeiro grupo de carências), a alternativa é vetar a presença do dispositivo na sala de aula. Isso contribui para as questões que compõem o terceiro grupo de carência – a carência dos próprios *tablets*, resultante de um subconjunto de ausências: a não distribuição dos aparelhos para todos os/as alunos/as, a falta de qualidade e de manutenção, e o recolhimento do aparelho à esfera domiciliar. Em alguns casos, o *tablet* torna-se mais do que uma ferramenta pedagógica escolar: ele é visto, também, como propriedade e mercadoria.

O crescente desuso dos *tablets* nas salas de aula não significa sua inutilidade como suporte pedagógico. Indica-se aqui apenas que essa função tem seu caráter bastante reduzido entre os/as estudantes que ainda dispõe do dispositivo em condições técnicas de uso. O uso do *tablet* para a realização de pesquisas escolares foi bastante citado, quando superados o primeiro e o terceiro conjunto de carências. No entanto, ele ainda está condicionado a elementos que pertencem ao quarto e último grupo – a carência de *estrutura*, que será abordada a seguir.

A carência de estrutura

Falar sobre a carência de estrutura para os *tablets* é retomar os problemas estruturais sobre o uso de novas tecnologias nas escolas. Por estrutura, entende-se aqui um conjunto de aportes para a integração ideal dos *tablets* no contexto escolar: capacitação e formação para professor/as e aluno/as; presença de equipe multidisciplinar (formada por professor/a, assistente social, psicólogo/a, agente de disciplina escolar etc.);

estrutura física da escola, oferecendo condições mínimas de conforto, como salas de aula arejadas, com baixo ruído e boa iluminação; suporte técnico em tempo hábil para manutenção dos equipamentos tecnológicos utilizados (projetores multimídia, computadores, *tablets*); rede de internet estável; e disponibilização de *tablets* para os/as docentes.

As carências estruturais identificadas na análise das entrevistas se contrapõem às responsabilidades individuais atribuídas para/pelos discentes para/pelos docentes. Entre essas últimas, sobressai-se a responsabilidade dos/as aluno/as sobre os aparelhos, sobre o uso “correto” dos equipamentos e sobre o comportamento perante a utilização do aparelho dentro e fora da escola.

A situação dos docentes, no entanto, fica entre o nível individual e o estrutural, pois ele faz parte, em certo ponto, da estrutura da escola, isto é, constitui parte dos seus recursos humanos. Certas exigências como a existência de um corpo docente capacitado para o uso de novas tecnologias (inclusive o *tablet*) devem ser asseguradas pela escola, ou melhor, pelo governo estadual, encarregado pelas escolas contempladas pelo Programa Aluno Conectado. No entanto, o ideal de performatividade somado a ideia de um indivíduo empreendedor de si faz recair sobre o/a professor/a, a responsabilidade de manter-se atualizado, apesar de suas condições básicas de trabalho (carências estruturais) também não serem supridas. Assim, o/a docente, no exercício da sua função, permanece na interseção entre sintoma de carência estrutural e irresponsabilidade individual, sendo cobrado por uma performance individual que se converta em bons resultados nos índices de desempenho segundo os quais a escola é analisada.

5.4.3 Avaliações sobre o Programa Aluno Conectado

“É uma boa ideia, mas...”

“Importante” (Renan, professor, Escola 1), “maravilhoso” (Igor, 2º ano, Escola 1), “interessante” (Leonardo, 2º ano, Escola 3) e “inovador” (Frederico,

3º ano, Escola 3) foram alguns dos adjetivos utilizados para qualificar o Programa Aluno Conectado. A iniciativa de distribuir *tablets* para os/as alunos/as é, segundo os/as entrevistados/as, “uma boa ideia”.

Dessa forma, o Programa é concebido como uma oportunidade de fornecer aos/às alunos/as o acesso à informação e o alargamento dos espaços e experiências de interação com a realidade social, pondo em evidência uma concepção de que os/as estudantes estão isolados do mundo social por não estarem incluídos digitalmente. Segundo Janine, é preciso “tentar inserir a tecnologia no ensino, né, pra incentivar o aluno... é, conectar ele com o mundo de hoje [...] pra que a gente possa fazer com que o aluno, ele tenha acesso justamente às mídias e facilite as pesquisas pra que a gente possa ter cada vez mais um aluno conectado com tudo o que acontece no Brasil e no mundo”. (JANINE. Entrevista 1. [novembro de 2014]). Nesse sentido, a concepção de tecnologia está associada a algo naturalmente positivo e do qual precisamos nos apropriar, isto é, fazer um uso cotidiano. Mais que isso, é algo *fundamental*, sem o qual o desempenho educacional fica comprometido. “A inovação tecnológica é sempre bem vinda, né?” (EVERALDO. Entrevista 4. [novembro de 2014]). Para além de ser um contributo, os usos da tecnologia são um imperativo. “Tem que se usar, é mídia, assim, é... informática, durante as aulas. Óbvio, né? A gente tá no século XXI tem que ter isso” (JONAS. Entrevista 8. [novembro de 2014]). Seguindo tal linha de raciocínio, o PAC seria uma porta de entrada dos/as alunos/as no mundo: o pertencimento, a inclusão dos/as discentes, no tempo e no espaço, passa, necessariamente, pela entrada no mundo através do digital. Assim, *conectar-se ao mundo* está associado à informação e ao conhecimento, e o acesso ao *tablet* garante que os/as alunos/as alcancem essa informação e esse conhecimento, inferindo que a inclusão só é possível por meio do acesso aos dispositivos tecnológicos.

O potencial inclusivo dos *tablets* é sempre apresentado em associação com suas carências, indicando concordância com a lógica da inclusão digital compartilhada pelo Programa. No entanto, quando em associação com enunciados acerca da experiência dos/as entrevistados/as, o campo associado desenlaça-se daquele da neutralidade e determinismo

tecnológico, tornando-se menos entusiasmados quando colocado em perspectiva com outros aspectos do contexto escolar das escolas públicas, como aqueles expressos por Gilberto:

O incentivo pode ter sido considerado bom, pode ter sido uma boa ideia, só que a gente tem que assumir, po, a gente tem que colocar as cartas na mesa e assumir que a educação no Brasil é muito precária, po. Como é que numa escola onde não tem um refeitório digno, onde não tem um laboratório digno que você possa utilizar, onde os professores têm que tirar dinheiro do próprio bolso pra organizar aulas dinâmicas. Porque se um professor não tirar dinheiro do próprio bolso, ele não vai dar uma aula dinâmica, po. Vai ser chegar na sala, escrever no quadro, todo mundo copiar e ir pra casa. Não vai ter nada, po. A gente tem uma quadra na escola que há mais de 20 anos tá pra ser reformada e não se fez nada na quadra, po. Então como é que num país onde a educação é precária, onde tudo é precário, po, você querer inserir um tipo de tecnologia avançada desse tipo não tem futuro, acaba desvalorizando mais ainda o seu trabalho, tá ligado? Por isso que é até compreensível porque os professores não quiseram aceitar o uso dos *tablets*, por causa disso. Porque se a galera... se o ensino já era uma porcaria, e a galera já se escorava, com o *tablet* é que a galera ia se escorar mesmo, po! Porque realmente ia acontecer muito caso de: eu copio no *tablet*, mas fulaninho não copia; aí fulaninho espera eu copiar, aí pega o pen drive e copia o texto pra ele. E isso ia indignar os professores, tá entendendo? Porque muita gente já faz isso copiando. [...] [Foi uma iniciativa] De promoção do próprio governo do que [um gesto] realmente preocupado com a melhoria da educação, porque se o governo quisesse melhorar a educação, o governo ia reformar a escola, po. [...] O Brasil

não tem segurança, po, o Brasil não tem saúde, o Brasil não tem educação. E o cara querer pegar *tablet* e dar pros alunos assim, do nada? Po, foi marketing, po, foi marketing pra eleger, foi pra dizer que tá fazendo alguma coisa, tá ligado? (GILBERTO. Entrevista 11. [dezembro de 2014]).

A fala de Gilberto sintetiza que os enunciados se articulam para elaborar a avaliação do programa. Ele reconhece a iniciativa como “um bom incentivo” e, em seguida, articula aquilo que identificamos anteriormente como conjuntos de carências associados ao uso dos *tablets* – carência de (in)formação, de iniciativa, de limites e de estrutura – que seriam necessários não apenas para o bom funcionamento da iniciativa, mas também para uma melhoria significativa na qualidade da educação pública. Reconhece, então, que, como iniciativa pública, é pouco mais que uma estratégia de autopromoção do governo.

“Propaganda eleitoral”, “programa eleitoreiro”, “politicagem”: o tablet como “presentinho do governo”

Deixar de compreender o Programa Aluno Conectado como mero fornecedor de instrumentos pedagógicos para contemplar a inserção das tecnologias no contexto escolar como uma iniciativa de *governo* é o movimento observado quando os/as entrevistados/as são questionados sobre suas opiniões sobre o PAC como uma iniciativa governamental. Esse é o ponto de inflexão no qual a acepção do Programa desprende-se da ótica da inclusão digital para ser avaliado como uma estratégia governamental para simulação de efeitos de melhoria na qualidade da educação. Deste modo, os/as entrevistados/as redefinem um novo objetivo para o Programa: a aprovação do governo pela população.

Ao vincular a imagem do governo estadual a um programa que dá *tablets* para estudantes, os/as entrevistados/as associam o Programa a um modelo de compra de votos. Para chegar a tal conclusão, alguns fazem um caminho semelhante ao de Gilberto, a partir da compreensão de que o governo vende a ideia de que o *tablet* garante a entrada

dos/as alunos/as no “mundo digital” e representa, por isso, uma grande melhoria para a educação. Além disso, o programa representa um grande investimento em educação porque a compra dos aparelhos corresponde a um grande montante do total investido em educação. Segundo essa lógica – coerente com a racionalidade governamental neoliberal –, a medida do *investimento* é a quantidade de dinheiro gasto, ou seja, a qualidade do investimento é medida pela quantidade de dinheiro gasto para sua operacionalização. Reconhecendo esse processo, esses gastos são reconhecidos como “desnecessários”, pois ele poderia ser convertido para suprir as carências identificadas nas escolas, como verificado nessas falas:

Carmela – Eles pensaram mais no rótulo. Que tipo, eles entregaram só a partir do segundo ano. Então, a maioria do segundo ano já vota. Então, claro que as pessoas que ganharam *tablet* foram, sei lá, foi incentivada a votar neles. Porque, tipo, gostou do que eles fizeram. Foi mais pra ganhar voto. É o que eu acho. Não foi nem pra ajudar tanto as pessoas. Foi mais pelo voto. Porque quando entregaram, tava perto das eleições. Aí eles tavam pensando “não, vou fazer uma coisa boa, porque vão me deixar aqui.” “Vão pensar eu fiz isso, então vão me deixar...”... É tipo, quando tá perto de eleição, calçam ruas, fazem um monte de coisa...

Entrevistadora – Sim, sim...

C – Aí pra aqui pras escolas, pra conseguir voto das escolas, entregaram os *tablets*.

E – E... tu vê alguma vantagem nesse tipo de programa, assim... ou não?

C – Sou totalmente contra. Achei um gasto de dinheiro desnecessário. Entregar *tablet* pra aluno.

E – Tu acha que poderia ser investido em outras coisas?

C – Outras coisas, tipo... investir nos professores, na escola mesmo, na estrutura do colégio, que aqui você vem pra

aula e não tem estrutura boa. Nessas coisas... mas não em *tablets*, porque... foi perda de tempo. (CARMELA. Entrevista 13. [dezembro de 2014]).

Olha, eu acho que isso foi mais pra ganhar votos. Porque foi no tempo das eleições de Eduardo, que faleceu. Assim, eu acho que isso não dê muito futuro pra escola não. Acho que isso tem que vir do aluno. (GENIVAL. Entrevista 16. [dezembro de 2014]).

A restrição do Programa a alunos/as dos segundos e terceiros anos reflete, segundo professores/as e alunos/as, a intenção de “ganhar votos”, pois a maioria dos/as estudantes matriculados/as nesses anos já completaram 16 anos e, portanto, estão aptos para votar. Portanto, o PAC seria uma ação estratégica para angariar votos para o governo responsável pela sua distribuição.

Eu acho... é... né, por um lado é bom, né, mas talvez por um outro lado, tenha um pouco de politicagem, no sentido de querer chamar a atenção dos alunos, porque são alunos do segundo ano que vão pro terceiro, alunos que já tem entre 16, 17 e 18 anos, que já podem votar. Então acho que é uma coisa mais... eu não sei... mas acho que pra alienar as pessoas a pensarem que é um presentinho do governo, então bora votar no governo porque assim vai ter tablet todo ano, entendeu? Por um lado, eu acho que é isso... não sei. Mas por outro, ajuda muito os alunos em pesquisas e outras coisas. (MAGALI. Entrevista 17. [dezembro de 2014]).

Ademais, essas mesmas séries, por se tratarem das séries finais, são constantemente avaliadas para os cálculos dos índices de desempenho, razão pela qual recebem atenção especial não só do governo, mas da gestão da escola.

Sinceramente, é um programa eleitoreiro! “Ponto”! Não tem... porque não tem... como é que você traz... você... vo... você traz o Aluno Conectado só para aluno de 2º e 3º ano e porque não o Ensino Médio Inteiro? São alunos em idade de votar [...]

E: Você acha que deveria ser irrestrito.

P: Irrestrito, porque aí restringe à duas séries, terminais, como se a Educação fizesse só nelas, entendeu? E isso é muito comum... tem sido muito comum na nossa Rede, porque... na Rede Estadual de Pernambuco, porque assim... eles pegam assim... o professor das séries finais tem Formação Espacial...[...] Ele é chamado mais frequentemente. Professor do 9º ano e 3º ano. Porque são as séries que vão ser... agora... porque s... que vão ser avaliadas pelas... na... na... nas avaliações externas. [...] Prova Brasil, as que trazem... As que dão os famosos índices que eles estão correndo atrás, mas que... né? Ele por si só, o índice, não quer dizer nada. (SANDRO. Entrevista 3. [novembro de 2014]).

A fala dos/as entrevistados/as colocam as próprias ações do governo estadual sob influência da performatividade. Segundo essa perspectiva, tais ações seriam constrangidas pelas mesmas medidas de produtividade e desempenho que orientam o trabalho docente e a formação dos/as estudantes. O governo também precisa apresentar indicadores de sua produtividade e seu desempenho a fim de legitimar suas ações e receber aprovação da população. Se os índices são a quantificação dos parâmetros de qualidade na educação, a melhoria de tais índices é suficiente para defender a melhoria do desempenho educacional e, conseqüentemente, a boa performance governamental. São privilegiadas, assim, medidas para o aumento dos índices – ainda que sua representatividade enquanto indicador de desempenho educacional seja questionável. Se os indicadores são aferidos na avaliação das séries finais, seus/suas professores/as recebem mais capacitação e seus/suas alunos/as têm

acesso ao que entendem serem as melhores ferramentas pedagógicas, nesse caso, os *tablets*. Assim, a partir da visão dos/as “contemplados/as” entrevistados/as, o Programa Aluno Conectado é uma ação estratégica em benefício próprio do governo que, apoiado na promessa da melhoria da educação via inclusão digital, recebe a aprovação da população, ao mesmo tempo em que, imbuído desse mesmo discurso, aposta no princípio de eficiência dos *tablets* para elevar os índices de desempenho e, assim, realizar a sua autopromoção.

6. Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo investigar, a partir da análise do Programa Aluno Conectado, a articulação entre as recentes iniciativas governamentais de distribuição de dispositivos tecnológicos e as tecnologias de políticas presentes no atual modelo de gestão educacional em Pernambuco.

Como aporte teórico-metodológico para o delineamento da nossa investigação, recorreremos à abordagem do ciclo de políticas (policy cycle approach), uma proposta teórico-analítica, formulada por Stephen Ball e colaboradores (MAINARDES, 2009; BALL, 2009), para sistematização da análise das políticas públicas, desde a sua concepção até os seus efeitos. Segundo essa abordagem, a política educacional é percebida como um ciclo contínuo e pode ser investigada a partir de cinco contextos interconectados: o contexto das influências, o contexto da produção de texto, o contexto das práticas, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Para o desenvolvimento desta pesquisa, privilegamos os quatro primeiros contextos.

Partimos, então, para a reconstrução do contexto das influências, isto é, para a análise do contexto da emergência do Programa Aluno

Conectado, destacando o campo de ações governamentais que o inserem no âmbito das tecnologias de política em vigor na política do Brasil e de Pernambuco. Para tanto, recorreremos, inicialmente, aos conceitos de governamentalidade e governo, de Foucault, para compreender como o Estado passa a exercer seu poder não somente sobre o conjunto da população, mas também sobre os indivíduos, a partir de mecanismos que operam na construção das técnicas de si, ou seja, procedimentos através dos quais os indivíduos regulam a si mesmos para dar sentido as suas vidas. Deste modo, Foucault alerta para o processo no qual o Estado vai, gradualmente, “governando à distância”, desenvolvendo mecanismo que podem atuar sobre subjetividades.

Ainda de acordo com Foucault, é a partir da segunda metade do século XX, com a emergência do modelo de governamentalidade neoliberal norte-americano, baseado na teoria do capital humano como princípio de racionalidade, que a educação é introduzida como variável econômica, levando o Estado a investir em políticas voltadas para o aprimoramento dos indivíduos para atuarem no mercado de trabalho e criando mecanismos para que os indivíduos tornem-se autoempreendedores, empresários/as de si (FOUCAULT, 2008b).

Adotamos, por fim, a reformulação de Stephen Ball (2005) acerca dos princípios da Nova Administração Pública, amplamente conhecidos sob o termo gerencialismo. Esse modelo de gestão pública caracteriza-se pela adoção de preceitos da administração empresarial, estabelecendo o desempenho e a eficiência como elementos-chave de um modelo administrativo com foco nos resultados. O gerencialismo tem, ainda, a descentralização como princípio de planejamento, cabendo ao núcleo gestor a função de monitoramento dos resultados (ARRUDA; NÓBREGA). Na concepção de Ball (2005), o gerencialismo não se resume apenas à importação de um conjunto de princípios da administração privada, mas é, em si, uma tecnologia de política, ou seja, um conjunto articulado de estruturas, relações e procedimentos articulados à utilização de artefatos e técnicas para orientar a ação humana. Assim, segundo Ball (2005), o gerencialismo é uma das principais tecnologias de política das recentes reformas educacionais, acompanhada da sua tecnologia-irmã,

a performatividade, que, em linhas gerais, opera na condução das performances individuais.

Esse quadro teórico mostrou-se suficiente para observar que as tecnologias de política gerencialismo e performatividade repercutem, sobretudo, no modelo de gestão pública para a educação no estado de Pernambuco que ganhou impulso em 2007. Esse modelo é caracterizado pela centralidade dos índices de desempenho educacionais como parâmetro para a educação e pela instauração de políticas de bonificação, como o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), como foi possível observar. Neste contexto, concluiu-se que o estabelecimento de metas e a constante verificação do desempenho passam pela instituição de técnicas de si, que permitem que o indivíduo performe de acordo com as necessidades do mercado e do próprio governo, pois, a elevação dos índices de desempenho resulta na legitimação de suas ações e aumento de sua credibilidade. É na esteira dessas tecnologias de política que é lançado o Programa Aluno Conectado.

Constatamos, ainda, que no percurso entre as primeiras ações para a inserção de informática na rede estadual de ensino de Pernambuco (1989) e o lançamento do Programa Aluno Conectado (2012), as iniciativas governamentais de inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas foram se tornando, paulatinamente, mais voltadas para a garantia do acesso às novas tecnologias, sendo confiado/a ao/à usuário/a cada vez mais a responsabilidade de capacitar-se e fazer os usos adequados das novas tecnologias. Como verificado, esse processo é coerente com a emergência de uma noção de inclusão digital reduzida ao acesso às ferramentas, alimentadas por uma concepção de um regime de eficiência inerente aos instrumentos tecnológicos quando considerados neutros, indiferentes ao contexto de sua aplicação (FEENBERG, 2002).

A reconstrução do contexto da prática do Programa Aluno Conectado foi baseada em observações diretas em quatro escolas da região metropolitana do Recife e em entrevistas realizadas com alunos/as e professores/as das mesmas instituições observadas. Concluiu-se, a partir da análise dos dados, que alunos/as e professores/as concebem a inserção de novas tecnologias (não restritas aos tablets do PAC) como algo

enriquecedor para a educação. No entanto, os relatos das experiências dos/as docentes apontaram que a utilização de novas tecnologias está associada a um conjunto de esforços individuais. O primeiro deles consiste no próprio ato de integrar às TICS às aulas, pois os/as docentes se sentem impelidos a utilizarem as ferramentas para estarem em consonância com uma sociedade tida como regida pela constante inovação tecnológica. Esse discurso acaba por constranger os/as professores/as a trabalharem em conformidade com os procedimentos esperados – neste caso, o uso de novas tecnologias. Esse comportamento é tido como condição para estar conectado com os/as alunos/as. Em nossas avaliações, essa preocupação com uma performance tecnológica acaba por negligenciar o conteúdo e a dinâmica das aulas em detrimento do suporte tecnológico utilizado.

O segundo tipo de esforço consiste na tentativa de superação das carências estruturais para fazer uso das novas tecnologias. Neste ponto, os/as professores/as rompem com a ideia de um regime de eficiência da tecnologia (FEENBERG, 2002) e negam que as novas tecnologias sejam uma “panaceia”, pois identificam que, no momento em que as novas tecnologias são postas como auxiliares na superação de problemas estruturais (como a evasão escolar) e fracassam nessa operação, recai sobre o/a professor/a, a responsabilidade de suprir as carências.

O terceiro e último esforço é o da condução dos/as estudantes para que façam os usos considerados adequados das novas tecnologias. O/a professor/a sente-se responsável em condicionar os/as alunos/as a fazerem a utilização “correta” das mídias. Na perspectiva dos/as alunos/as, eles fazem pouco uso das novas tecnologias em sala de aula, mas, em geral, concordam que seria oportuno.

Ainda com base na análise do material coletado, foi edificado um trajeto dividido em três etapas, na reconstrução da experiência com o Programa Aluno Conectado – a chegada dos tablets, o período de utilização e, em seguida, o seu desuso –, cada qual representada por um grupo de carências. A chegada dos dispositivos caracterizou-se pelo entusiasmo dos/as estudantes e pela apreensão dos/as discentes, pois, se estes/estas anseiam pelos dispositivos, aqueles/aquelas se sentem

despreparados/as e mal informados/as acerca dos equipamentos. A carência de (in)formação é um problema central, pois os/as professores/as não eram informados com antecedência da chegada dos tablets e não recebiam informações sobre suas funcionalidades e conteúdos. Ficavam, enfim, sem saber como integrar os dispositivos em suas aulas e auxiliar os/as alunos/as, também carentes de informações, sobre os usos potenciais da ferramenta.

Sobre as capacitações para professores/as oferecidas pela Intel, as ações se limitaram, segundo os/as entrevistados/as, a uma palestra para os/as alunos/as sobre os cuidados com os tablets, sobre os procedimentos de desbloqueio, na EREM 3, e uma palestra para os/as professores/as, na Escola 2. No entanto, nem todos/as os/as entrevistados/as de cada escola presenciaram as palestras.

A falta de integração dos tablets nas aulas levou a instauração de conflitos entre alunos/as e professores/as que se frustravam na missão de conduzir os/as alunos/as para um uso considerado adequado dos dispositivos. Carece, portanto, de um controle, de uma limitação ou regulação do uso das tablets. Os/as professores/as passam a competir com os tablets pela atenção dos alunos/as, o que culminou na proibição da utilização do dispositivo no horário das aulas ou, em outros casos, na desistência do/a docente em prosseguir com a aula. Remetendo ao processo de preenchimento estratégico de Foucault, percebe-se que os efeitos não esperados dos tablets resultam em um rearranjo de seu lugar na sala de aula. Proibidos de utilizar as ferramentas nas salas de aula, há uma redução do uso dos tablets no contexto escolar pelos estudantes.

Por fim, o terceiro conjunto de carências: a carência do próprio dispositivo. Os tablets têm curta vida útil e logo apresentam problemas. São recorrentes os relatos de perda ou de funcionamento limitado dos aparelhos. Com a demora em ter acesso ao suporte técnico oferecido pelo governo, muitos acabam por desistir da manutenção do aparelho que vira lixo eletrônico.

Há, portanto, uma forma perversa de “inclusão digital”, pois, além de reduzir a inclusão pelo acesso, aos/às alunos/as das escolas públicas só é permitido o acesso a um dispositivo de má qualidade, que rapidamente

fica inoperante ou com funcionalidades reduzidas. É evidente, ainda, a frustração do/a estudantes em não saber como resolver o problema ou de desconfiar ser o causador dele.

As avaliações do Programa Aluno Conectado, tais como formuladas pelos/as entrevistados/as recaem sobre dois eixos. O primeiro deles é o da inclusão digital. O programa é avaliado como uma boa iniciativa por permitir que os/as alunos/as fiquem “conectados com o mundo”. Mais que isso, concluiu-se que os enunciados reunidos sob este eixo operam na legitimação do “darwinismo tecnológico” e do imperativo do uso das tecnologias. No entanto, quando o Programa é colocado em perspectiva, a partir das carências anteriormente apresentadas, a iniciativa passa a ser compreendida no segundo eixo – como uma ação estratégica em prol do gerenciamento da imagem pública do governo. Neste sentido, o Programa seria utilizado como evidência do compromisso do governo estadual com a melhoria da educação e com a inclusão digital, no intuito de se autopromover.

Concluimos, enfim, a partir da análise do Programa Aluno Conectado, que as recentes iniciativas de inserção de dispositivos tecnológicos nas escolas da rede pública se articulam às tecnologias de política – gerencialismo e performatividade –, características do atual modelo de gestão educacional de Pernambuco, produzindo efeitos de autorresponsabilização sobre professores/as e alunos/as. Os/as indivíduos contemplados pelas iniciativas são considerados digitalmente inseridos por terem acessos às tecnologias, mas, na mesma medida, são cobrados para terem um comportamento conforme (não usar redes sociais, não jogar jogos virtuais), sentem-se inseguros sobre os usos que fazem dos tablets e são constantemente lembrados por seus/suas professores/as ou seus/suas alunos/as que não sabem utilizar adequadamente os tablets. Além disso, o fato de os tablets do PAC terem sua distribuição condicionada a um bom desempenho escolar e à presença dos/as alunos/as indica um gerenciamento da performance, orientando a conduta dos indivíduos para comportamentos desejados, sob o argumento de estar promovendo a inclusão digital. Neste sentido, os tablets passam a ser uma recompensa pelo comportamento adequado, e não uma ferramenta de

empoderamento, um contributo para a superação das dificuldades que levaram ou podem levar à evasão e à repetência.

Os usos “incorretos” dos dispositivos – para jogos e acesso à redes sociais – assim como o reconhecimento por parte dos/as alunos/as e professores/as das carências estruturais que limitam a utilização de novas tecnologias nas escolas e a melhoria da educação como um todo indicam uma relação complexa e conflituosa na qual resistências às tecnologias de políticas estão em operação, mostrando que, embora existam práticas governamentais (no sentido foucaultiano do termo), as condutas não são conduzidas totalmente. Um estudo mais aprofundado dessas tensões e resistências presentes nas relações entre governo, professores/as e alunos/as ao longo de processos de encenação das políticas públicas de inserção de dispositivos tecnológicos, reveladas nesta pesquisa, apresenta-se como um possível desdobramento deste trabalho.

Referências

- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo**. Outra travessia, v. 5, 2005.
- AGUIAR, M. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.** 2013, vol.39, n.01, pp. 177-194.
- ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V. Análise do Discurso em Foucault e o Papel dos Enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.81-94, jan./jun. 2014.
- ARRUDA, A. L. B.; NÓBREGA, C. L. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, n. 03, p.525-536, set./dez. 2013.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.
- ____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001 Disponível em:

- <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 12 junho 2014.
- ____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago./set. 2010.
- ____. In: MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em: 14 dezembro 2013.
- ____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 nov 2014.
- BARRETO, R. G. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 109-118.
- ____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 dez 2014.
- ____. Ministério da Educação. **Ministro entrega tablets para iniciar formação de professor do ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18241>. Acesso em 15 maio 2013.
- ____. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 12 de dezembro de 2007; 186º da Independência e 119º da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em outubro 2014.
- ____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro branco: ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.
- ____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade de informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

- ____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo. Diretrizes.** Julho de 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf. Acesso em: 21 outubro 2014.
- ____. **Lei nº 7.232, de 29 de outubro de 1984.** Dispõe sobre a Política Nacional de Informática, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7232.htm>. Acesso em: 20 outubro 2014.
- ____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Estado.** Brasília, 1995. 68 p.
- ____. Ministério da educação e do desporto. **Programa nacional de informática educativa: PROINFE.** Brasília: MEC, 1994. 38 p.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em: 20 janeiro 2014.
- ____. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1813/1813.pdf>> Acesso em: 20 janeiro 2014.
- BROOKE, N.; Cunha, M. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro-2-01-avaliacao.pdf>> Acesso em : 22 janeiro 2014.
- CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. (Org) **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1990.
- CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p.33-43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/issue/view/177>>. Acesso em: 30 janeiro 2005.
- CARVALHO, R. T. Interculturalidade objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. v. 1, p. 20 – 37.

- CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.** 2009. Disponível em: <<https://psicologiasociologia.files.wordpress.com/2011/08/castro-edgardo-el-vocabulario-de-michel-foucault.pdf>>. Acesso em: 28 abril 2014.
- CÉSAR, M. R. A. (Des)governos: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p.224-241, jul./dez. 2010.
- CORAGGIO, J. L. Investigación educativa y decisión política: el caso del banco mundial en america latina. **Tercera Epoca**, Buenos Aires, v. 20, n. 79-80, p. 4-57, 1998.
- COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.171-186, maio/ago. 2009.
- COSTA NETO, P. B. As tecnologias da informação e da comunicação e as políticas públicas de inclusão digital: distribuição de tablets em um estado do nordeste brasileiro. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA. 29., 2013. **Anais ...** Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT1/GT1_BrandaodaCosta.pdf>. Acesso em: 26 dezembro 2014.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. 205 p.
- CRUZ, A.; NERI, D. A inserção de tablets em escolas da rede pública estadual na cidade de petrolina-pe: uma percepção dos educadores e educandos. **REVASF**, América do Norte, 4, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/562/262>>. Acesso em: 10 janeiro 2015.
- DAGNINO, R. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico:** um debate sobre a tecnociência. Campinas, SP: UNICAMP, 2008. 279 p.
- DISPOSITIVO. In: **DICIO.** Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/dispositivo/>> Acesso em 18 set 2014
- FEENBERG, A. **Transforming technology:** a critical theory revisited. New York: Oxford Press, 2002. 218 p.
- FERREIRA, A. B. H. Dispositivo. In: **Mini Aurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 790p.

- FERREIRA, J.; ROCHA, M. E. M. Entre a Inclusão e a Democracia Digital: a atuação do Estado e do terceiro setor em comunidades pobres da Região Metropolitana do Recife. **Liinc em Revista**: Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.100-116, mar. 2009. Semestral.
- FERREIRA, J.; ROCHA, M. E. M.; PINTO, L. C.. Resistindo ao niilismo pelas novas tecnologia: experiências de mídia livre. In: LIMA, M. C.; ANDRADE, T. N. (Orgs). **Desafios da Inclusão Digital: teoria, educação e políticas públicas**. São Paulo: Hucitec Editora, 2012.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 114, p.197-223, nov. 2001.
- FONTANA, A. & FREY, J. H. Interviewing. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.
- FONTENELLE, I. A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Rae**, São Paulo, v. 52, n. 1, p.100-108, jan./fev. 2012. Bimestral.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. **Arqueologia do Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.
- _____. **Sobre a história da sexualidade**. In: _____. **Microfísica do poder**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 382 p.
- _____. Técnicas de si. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 783-813. Disponível em <http://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as_tcnicas_do_si-_michel_foucault.pdf>. Acesso em: 18 janeiro 2015.
- FLORO, P. **Tablet do programa Aluno Conectado levanta questões sobre estrutura do ensino público**. Disponível em: <http://web.archive.org/web/*/http://http://blogs.ne10.uol.com.br/>

- mundobit/2012/05/23/tablet-do-programa-aluno-conectado-levanta-questoes-sobre-estrutura-do-ensino-publico/>. Acesso em: 15 maio 2013.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, n. 21, p.112-162, jun. 2000. Semestral.
- GAMARNIKOW, E. Educação na sociedade em rede: reflexões críticas. In: COWEN, R. et al. **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. v.1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 2v. p. 763-780.
- GARCIA, W. E. Planejamento e educação no Brasil. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, Walter (Orgs). **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GARCÍA-FANLO, L. E. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. **A Parte Rei**, v.1, n. 74, p. 1-8, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>>. Acesso em: 18 setembro 2014.
- HASSUIKE, A., RIBEIRO, M. O uso de netbook em sala de aula: possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. **REVASF**, v. 4, n.6 jan. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/564/261>. Acesso em: 2 jan. 2015
- IGNÁCIO, P. **A pedagogização do discurso do consumo nas práticas discursivas escolares e o governo dos sujeitos infantis para o consumo**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- INTEL. **Case Intel/Pernambuco 2013** Disponível em <<http://www.educar.editorasementos.com.br/anunciante/36/intel%C2%AE-education-no-brasil>>. Acesso em: 22 janeiro 2015.
- JOANILHO, A. L.; JOANILHO, M. P. G. Enunciado e sentido em Michel Foucault. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 1, n. 27-28, p.27-41, dez. 2011.
- LAVINAS, L.; CAVENAGHI, S. **Resumo da pesquisa de avaliação do programa UCA**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/ufjrj-grupos-fo-cais/>>. Acesso em 15 maio 2013.
- LAVINAS, L.; VEIGA, A. **O Programa UCA-Total: desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). 36., 2012,

Águas de Lindóia. Anais. Disponível em <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8182&Itemid=76>. Acesso em 20 jan 2014.

LINHARES, R. L.; FERREIRA, S. L. **Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do Núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para PROUCA**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35., 2012, Natal. Anais. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-1892_int.pdf>. Acesso em 20 jan 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10 dezembro 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, H. D. A. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

NOVAES, H.; DAGINO, R. O Fetiche da Tecnologia. **Organizações & Democracia**, Marília, v. 5, n. 2, p.189-2010, dez. 2004.

OLIVEIRA, I. Programa Aluno Conectado: capacitação dos usos dos recursos computacionais aos estudantes da Rede Estadual da região de Itaparica-PE. In: IX JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IF SERTÃO-PE. III JORNADA DE TRABALHOS DE EXTENÇÃO. v.1, 2014, Petrolina. **Anais...** Petrolina: Ifpe, 2014. p. 124 – 146.

PERNAMBUCO. **Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o programa de educação integral, e dá outras providências. Disponível em: <legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008>. Acesso em: 15 nov 2014.

PERNAMBUCO. **Lei nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011**. Assembléia Legislativa do estado de Pernambuco. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto>>.

aspx?tiponorma=1&numero=14546&complemento=0&ano=2011&tipo=>. Acesso em: 17 abril 2014.

PERNAMBUCO. **Projeto de Lei Ordinária Nº 664/2011**. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. Sala das Reuniões, em 18 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.alepe.pe.gov.br/paginas/?id=3598&paginapai=3597&numero=664/2011&docid=>>. Acesso em: 23 agosto 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Programa de informática para a rede pública de ensino de pernambuco**. Recife, 1997. 30 p.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000, p.183-214.

RANCI, C. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. MELUCCI, A. (org.). In: **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: vozes, 2005. p. 25-42.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005. 195p.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. (Colab.). **Pesquisa social**: metodos e tecnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2014. 334 p.

RIZVI, F.; LINGARD, B. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In: COWEN, R. at al. **Educação Comparada**: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 2v. p. 531-553.

ROCHA, Paula Rejane Lisboa da; PIZZLI, Laura Cristina Vieira. Governamentalidade e o projeto EDUCAR/PE: Neoliberalismo e capital humano em discussão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 4, p.19-37, jul./dez. 2010.

ROCHA, P. R. L.; PIZZLI, L. C. V. Rumos da política educacional em pernambuco e suas implicações curriculares para o trabalho docente. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, 1., 2013, Vitória. I **Anais...** Vitória: Ufes, 2013. v. 1, p. 1-12.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, T. T. (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p.30-45

SANTOS, K. E. O.; MOREIRA, D. Z. A impressão dos discentes contemplados pelo programa aluno conectado acerca das possibilidades de inclusão digital. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. 1., 2014, Campina

grande. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/ Modalidade_1datahora_06_11_2014_13_08_14_idinscrito_3403_695e74eab6e39a7e00fcb8da28429b06.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_06_11_2014_13_08_14_idinscrito_3403_695e74eab6e39a7e00fcb8da28429b06.pdf)>. Acesso em: 22 nov 2014.

SANTOS, R. E. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Guia informativo Aluno Conectado**. 2014b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/3351/GuiaInformativoAlunoConectado2014V_5.pdf>. Acesso em: 22 jan 2014.

____. **Programa Aluno Conectado é destaque no InovaEduca**. 2014a. Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1777>>. Acesso em 22 jan 2014.

SILVA, R. C. **Inclusão Digital no Brasil: Trajetória e Casos do Programa Aluno Conectado em Pernambuco**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, A. F. S. Reforma do aparelho do estado e políticas educacionais: um estudo sobre o processo de descentralização na educação no estado de pernambuco entre os anos 1995 e 1998. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AlisonFagnerdeSouzaeSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Último acesso em: 23 jan 2015.

SOARES, E. M. S.; VALENTIN, C. B. Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 34., 2011, Natal. **Anais...** Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-870%20int.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2014.

TEIXEIRA, A. **Capital humano e capacidade de inovação**: contributos para o estudo do crescimento Económico português, 1960-1991. Lisboa: Conselho económico e social, 1999. 116 p.

- VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L. & VEIGA-NETO, A. (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.
- VILLADSEN, K. Tecnologia versus ação: uma falsa oposição atribuída a Foucault nos estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 21, n. 74, set. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/12229/8748>>. Acesso em: 31 Jan. 2015.
- VOSS, J. **O Conceito de formação discursiva de Foucault e o tratamento de objetos da mídia**: sobre a responsabilidade social na publicidade impressa brasileira. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Maringá / PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- WEISZFLOG, W (Ed.) Dispositivo. In: _____. **Michaelis**: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?typePag=sobre&languageText=portugues-portugues>> Acesso em 8 set 2014.
- WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum: Maringá, v. 23, n. 1, p.27-32, dez. 2001.
- WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Ed. SENAC, 2006. 319 p.

Título Dispositivos Tecnológicos nas Escolas como Política
Educativa:
Uma análise a partir do Programa Aluno Conectado

Autoria Gabriela Carvalho da Nóbrega

Capa João Dionísio

Projeto gráfico Gabriel Santana e Bruna Andrade

Diagramação Bruna Andrade

Revisão de Texto

formato digital

Editoração eletrônica TIC Editora UFPE

