

Technology Teacher Training in the Uca Program

Pathways towards a "untested feasibility"

Formação Tecnológica Docente no Programa UCA

Caminhos para um "inédito-viável"

Helaine Barroso dos Reis

Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Vitória, Espírito Santo, Brasil
Helaine@ifes.edu.br

Helen Marcia Barbosa Silva

Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES
Vitória, Espírito Santo, Brasil
hmsilva40@yahoo.com.br

Abstract — The article discusses the experience of the pilot implementation of the program One Laptop per Child – OLPC, in public school Municipal School of Vitória/ES/Brazil. The objective was to analyze the contributions of the program for technological training of teachers in view of their subjectivities, pedagogical praxis and social emancipation. The qualitative research brought the technical and scientific procedures in "action research" with its data collection guided systematic and participant observation associated with the field diary, the questionnaires and analysis of official documents. The results indicated contradictions between the use of the Information and Communication Technologies – ICT, by teachers in daily life and in the pedagogical context, realized the fragility of technological support available; pointed out that the changing media requires changing conceptions and that the languages practices need to be rethought. It was found that the continuous training of teachers is a priority and that subjectivities are transformed in the process, strengthening the emancipatory aims of the school.

Keywords - one computer per student; technological training of teachers; pedagogical praxis; social emancipation.

Resumo — O artigo problematiza a experiência piloto da implantação do Programa Um Computador por Aluno – UCA, em escola pública da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES/Brasil. O objetivo foi analisar as contribuições do Programa para a formação profissional tecnológica de professores na perspectiva das subjetividades docentes, práxis pedagógica e emancipação social. A investigação de natureza qualitativa trouxe os procedimentos técnicos e científicos na "pesquisa-ação", com sua coleta de dados pautada na observação sistemática e participante associada ao diário de campo, à aplicação de questionários e à análise de documentos oficiais. Os resultados indicaram contradições entre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, pelos docentes no cotidiano e no contexto pedagógico; constataram a fragilidade do suporte tecnológico disponibilizado; apontaram que a mudança dos meios requer mudança de concepções e que as práticas de linguagens precisam ser repensadas. Verificou-se que a formação continuada de professores é uma prioridade e que as subjetividades são transformadas neste processo, fortalecendo os objetivos emancipadores da escola.

Palavras Chave - um computador por aluno; formação profissional tecnológica de docente; práxis pedagógicas; emancipação social.

I. PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS: UCA UM "INÉDITO VIÁVEL"?

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas, sonhada, e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade [1].

Nas últimas décadas mudanças substanciais aconteceram nos modos como organizamos nossas vidas e essas transformações produziram impactos nos mais diferentes campos, impulsionados pela globalização dos modos de produção, pelos avanços do capitalismo e inovações tecnológicas. O sujeito cartesiano, cujo processo de subjetivação foi forjado por um modelo de pensamento que durou mais de 200 anos observa, com certo grau de estranheza, valores, hábitos e culturas sendo (des)locados e (re)virados "ponta a cabeça". Na contemporaneidade o que nos impressiona é a velocidade com que os processos de "ser e estar sendo no mundo" [1] são modificados.

Contudo, não atravessamos de maneira incólume e gratuita os tempos de mudanças. Esta dinâmica histórica provocou (e provoca) tensionamentos entre os movimentos das forças de conservação e manutenção de um *status quo* que sempre privilegiou uma minoria e as forças de transformação que trabalham em prol da massa humana subalternizada e oprimida. Não é exagero afirmar que há uma (re)evolução em curso e que os acontecimentos são apenas a ponta do iceberg. Lembrando Guimarães Rosa [2], "este é um tempo de travessia". As coisas estão se modificando e não conseguimos apreender de imediato a totalidade das transformações porque fazemos parte delas.

Reconhecemos os significados deste tempo histórico no qual as mudanças são rápidas e produzem ecos (in)esperados, porém, admitimos, também, que este fenômeno ocorre de forma paradoxal já que as transformações prosseguem beneficiando apenas "um terço" da população mundial. Os outros "dois terços" [3] permanecem às margens, subtraídos do

direito à vida digna e ao acesso às condições materiais elementares de (sub)existência.

Análises alertam que “ou o século XXI será inclusivo, ou, não será”, já que o planeta demonstra sinais de esgotamento, resultado dos séculos de exploração predatória que produziu, entre outros, o acesso desigual e a distribuição desordenada e injusta dos bens culturais [3]. Portanto, o cenário aponta para a urgente necessidade de reestruturação, em amplo espectro, da coexistência humana em escala local, global e planetária; a reinvenção da política [4], e a criação de uma cultura onde todos sejam incluídos.

O Brasil, nos últimos anos, conseguiu alcançar o patamar de 6ª economia do mundo, mas, contraditoriamente, ocupa o 5º lugar no *ranking* dos países com as maiores taxas de desigualdades sociais e econômicas. A riqueza existe, porém, permanece extremamente concentrada [5]. Estas constatações leva-nos a acreditar e defender a criação dos “inéditos viáveis” propostos por Freire [1], a (re)invenção das utopias e da emancipação social (re)afirmadas por Santos [6].

Essa dicotomia entre inclusão x exclusão tem mobilizado lideranças políticas e religiosas, ONGs, movimentos sociais e a sociedade civil; ou seja, o desafio é a proposição de ações efetivas, definidas por meio da implantação de políticas públicas que provoquem rupturas reais com as desigualdades banalizadas, “normatizadas” e historicamente estabelecidas em nosso país. Dentre as proposições para redução e superação deste abismo classista instaurado na nossa sociedade algumas propostas de ordem política são evidenciadas, dentre elas, destacamos a iniciativa do Governo Federal com o Programa intitulado Um Computador por Aluno – UCA. Trata-se de uma proposta “inédita” e ainda em fase de avaliação e consolidação. A hipótese é que seja uma possibilidade legítima de intervenção na realidade social nas perspectivas aqui expostas.

Então, provocados por estas questões, investigamos em que medida o Programa Um Computador por aluno vem contribuindo para a formação dos profissionais da educação nos aspectos global e local e na formação digital e tecnológica na perspectiva da qualificação e atuação docente. Desta forma, o objetivo central da pesquisa foi analisar as contribuições do Programa na formação profissional tecnológica dos professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória no estado do Espírito Santo nas perspectivas das subjetividades docentes, práxis pedagógica e emancipação social.

Para dar sustentação ao proposto, questões específicas precisaram ser (des)veladas: (a) levantar as contribuições da formação tecnológica oferecida pelo Programa UCA (Prouca) na visão docente para sua qualificação profissional; (b) refletir sobre o processo de formação profissional tecnológica nas interfaces com as trajetórias e identidades docentes; (c) refletir sobre a autoavaliação docente quanto às transformações ocorridas em sua práxis pedagógica; e, ainda, (d) traçar considerações acerca dos possíveis impactos que a formação profissional tecnológica docente potencializa na realidade social da comunidade escolar atendida.

II. DA FUNDAÇÃO “ONE LAPTOP PER CHILD” AO UCA

O projeto *One Laptop Per Child* (OLPC) possui bases históricas e pedagógicas que foram determinantes na formulação do UCA para a realidade dos países em desenvolvimento. O projeto da OLPC é sustentado pela teoria de aprendizagem construcionista formulada por Seymour Papert, pela proposta de computadores portáteis de Alan Kay e pelos princípios expressos no livro *Vida Digital* de Nicholas Negroponte; pressupostos formulados há 30 anos por estes pesquisadores que desenvolveram o projeto e explicam sua atual configuração. Para Negroponte, nesta conjuntura, o projeto constitui-se em algo mais que o desenvolvimento e distribuição de laptops adaptados e de baixo custo para escolas de países em desenvolvimento; pretende reposicionar os paradigmas da educação vigente e provocar novos conceitos de ensino e aprendizagem.

Numa breve retrospectiva, em janeiro de 2005 aconteceu a Reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos, Suíça, e o professor Negroponte (MIT) apresenta aos países participantes a ideia inovadora de fabricar um “laptop de 100 dólares”. Naquele mesmo ano Negroponte e sua equipe fundaram a organização OLPC, projeto de alcance mundial, sendo o Brasil um dos países participantes beneficiado com doação de 500 laptops XO desta Fundação. Em 2007 houve a formalização do projeto UCA por meio do documento Projeto Base do UCA e realização de cinco experimentos; em 2008 efetuaram-se reuniões mensais para consolidação dos planos de formação, avaliação e monitoramento; e, em 2009 iniciaram-se as avaliações e consolidação das experiências já alcançadas.

O ano de 2009 também marcou a publicação da Medida Provisória 472/09, mais tarde convertida na Lei nº 12.249/10, que tratou, entre outros assuntos, da criação do programa UCA, bem como da instituição do RECOMPE, Regime Especial para a compra de computadores para uso Educacional. Assim, em 2010 a empresa CCE foi vencedora da licitação para a compra dos *laptops* a um custo unitário de R\$ 550,00 conforme informa o site oficial do Prouca (<http://www.uca.gov.br/>). Considerando a cotação do dólar para compra em janeiro de 2010 (US\$1,7232), o valor do equipamento equivalia na época a uma quantia três vezes maior ao anunciado pela OLPC.

Finalmente, para receber os *laptops* as escolas deveriam passar por adequações na infraestrutura, e, o mais importante, pela formação dos professores. Para isso, o Grupo de Trabalho do UCA (GTUCA) elaborou um plano de formação que previa o apoio das Instituições de Ensino Superior (IES), responsável por pesquisas sobre o uso do laptop na fase piloto, e dos Núcleos de Tecnologia Educacional dos Estados e Municípios.

Nesta contextualização da trajetória do UCA observamos que é um programa “instituído” e com potencial “instituinte”, pois, prevê desdobramentos que podem convergir na formulação de políticas públicas mais perenes e sólidas. Haja vista que as experiências são compostas por ações políticas demarcadas pela vontade de composição permanente para “[...] uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões

educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais” [7].

Neste sentido, nos planos estratégicos traçados para a implantação do UCA estão delineados os objetivos de democratização do acesso das comunidades escolares às TICs e aos meios virtuais de aprendizagem. Consequentemente, tem como meta promover a inclusão digital de alunos/as das escolas públicas brasileiras, na medida em que fomenta, distribui e orienta a utilização de *laptops* para os estudantes na modalidade denominada “um para um”, para cada aluno um computador. Assim, em meio à multifacetada vida contemporânea, a inserção do UCA na escola faz ressurgir antigos dilemas e emergir novas empreitadas: a atualização dos/as docentes para que possam (re)formular novos modos de “dar aulas”, (re)pensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem e a reconfigurar conceitos e práticas. Deste modo, a escola é chamada a se reestruturar, incluir, ampliar e rever conceitos e práticas.

De acordo com Pereira [8], estas e outras questões que as instituições de ensino enfrentam é comum a todas instituições, não tão somente no Brasil, mas, em todo mundo. A exclusão digital não é um problema dos países do 3º mundo, é global, e, necessita ser discutido por educadores, sociedade civil e governos. E o Projeto UCA provoca a busca por um novo modelo para a utilização das TICs; com o UCA o trabalho pedagógico realizado nos laboratórios de informática vai para a sala de aula, num convívio simultâneo com quadros, livros didáticos/paradidáticos, jornais etc., parte do acesso à informação e produção do saberes por alunos e professores.

Acerca do “inédito-viável” com o qual iniciamos este diálogo é importante assinalar as “situações limite” nas quais chegamos nesta sociedade cujo mito fundador é a desigualdade [9], sobretudo nas periferias do Capitalismo onde são seculares as condições de opressão sobre as classes populares. Condições estas alimentadas, entre outras, por nossa educação ainda elitista e autoritária [1]. Assim, torna-se mister políticas públicas para a transformação desta condição, sabendo que “[...] as relações entre discurso e mudança social precisam ser objeto de atenta análise política, com o fim dar conta de novos clichês (como “pense globalmente e aja localmente”)” [10] o que, podem legitimar sentidos hegemônicos. “Vale lembrar que, do ponto de vista discursivo, ideologia corresponde a hegemonia de sentido” [10]. Então, buscamos refletir sobre o UCA, sua implantação, a formação tecnológica docente e sobre a possível inversão dessa lógica histórica injusta na perspectiva da emancipação dos sujeitos envolvidos.

A. Uma Experiência em Expansão

A implantação desta experiência vem sendo realizada de forma gradativa desde 2007 a partir de cinco iniciativas Pré-Pilotos desenvolvidas em distintas regiões do Brasil: Pirai (RJ), Palmas (TO), cidade de Porto Alegre (POA), cidade de São Paulo (SP) e Distrito Federal. Nestes lugares, cada Unidade de Ensino selecionada trabalhou em regime de colaboração com uma equipe de especialistas. E, o Governo Federal brasileiro contou com a doação de três modelos de *laptops*: “A Intel doou o modelo Classmate pela Intel; o modelo XO pela OLPC e o modelo Mobilis pela empresa Indiana Encore.

As potencialidades destas ações conduziram à expansão do UCA e em 2010 iniciou-se a fase Piloto, com cerca de 300 escolas públicas estaduais e municipais, selecionadas mediante critérios acordados entre o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e a Presidência da República; envolvendo, além das escolas participantes, as universidades, Secretarias de Educação e os Núcleos de Tecnologia Educacional.

Estas etapas foram organizadas didaticamente e constituíram-se em três momentos distintos: formação do Grupo de “Formadores”; formação dos Professores pelos Formadores; e, avaliação do processo. Concomitantemente, pesquisas de acompanhamento foram realizadas e publicadas e debatidas entre os segmentos da sociedade, sobretudo entre os sujeitos alvo do programa: as comunidades escolares.

No estado do Espírito Santo a experiência do UCA está em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e os resultados são socializados nos seminários realizados nas Escolas participantes. Em 2011 o Projeto recebeu da SEED/MEC 20 *laptops* educacionais para a formação da equipe de formadores e para o acompanhamento das ações que envolvem professores, gestores e alunos de quatro escolas públicas municipais e cinco escolas públicas estaduais, abrangendo 9 municípios. Em 2012 ocorreu nova formação de professores e hoje busca-se intensificar o diálogo entre as Secretarias de Educação e equipe do MEC, para solucionar a falta de conexão à internet em algumas escolas.

III. PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: LABIRINTOS DO(S) SENTIDO(S)

Abordar um Programa ainda em fase de implantação e que possui múltiplos desdobramentos implica fazer escolhas e recortes e entender que, “*if you don't know the answer, discuss the question*” - “se você não conhece a resposta, discuta a pergunta” [11]. Deste modo, estabelecemos a pergunta “eixo” que serviu como fio condutor às nossas reflexões: quais as contribuições do Prouca no processo de formação profissional tecnológica de professores na perspectiva das subjetividades docentes, práxis pedagógica e emancipação social?

Para responder tais questões utilizamos a observação sistemática e participante, o diário de campo, aplicação de questionários e a análise de documentos oficiais, e, para tornar a coleta, organização e análise dos dados mais consistente, utilizamos das categorias de análise que permitem abordar as especificidades do estudo a partir de sua finalidade: o Prouca; Formação Profissional Tecnológica docente; Subjetividades docentes; Práxis Pedagógica e Emancipação Social.

A. Metodologia: a Pesquisa-Ação como Opção

Investigamos o processo de formação do Prouca na cidade de Vitória/ES, na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF “Professora Regina Maria Silva”, localizada na periferia urbana da capital, onde há precário saneamento básico, alto índice de violência e tráfico de drogas. Importava conhecer ali a ação formativa do UCA numa amostra de 22 professores dos 30 participantes do processo de formação e analisar: o uso das

tecnologias no contexto escolar e o diálogo entre os que buscam superar dificuldades e efetivar a formulação de políticas públicas de âmbito nacional que chegam às Escolas na forma de “decretos” e do “cumpra-se”, sem que os principais protagonistas da cultura escolar participem de sua elaboração.

Em função do contexto da pesquisa e da potencialização da escola como espaço público, cuidamos em optar por uma metodologia coerente, já que como integrantes da Equipe de Profissionais desta Escola, participamos da formação continuada do Prouca. Em razão da nossa inserção na realidade pesquisada e dado o contexto histórico-social e cultural dos alunos/as das classes populares, a opção metodológica mais apropriada foi: abordagem qualiquantitativa, de caráter exploratório, descritivo e interpretativo, cujos procedimentos intelectuais e técnicos tem sua estratégia na pesquisa-ação.

A pesquisa-ação não é tão somente um conjunto de técnicas, trata-se de um tipo de pesquisa social, que considera a escuta do sujeito, suas perspectivas e sentidos, e deve ser utilizada para orientar ações emancipatórias em grupos sociais das classes populares ou dominadas. É o instrumento mais adequado para analisar as práticas escolares como ferramentas de conformação/resistência às realidades opressoras. Na escola são reproduzidos os embates existentes na sociedade: a luta pela hegemonia ou contra-hegemonia e as experiências pedagógicas como meios que permitem ou não aos alunos serem agentes a serviço da cidadania e da transformação social.

Para Barbier [12], a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política, pois possibilita uma dialética que articula a implicação, a mediação e o distanciamento. Ainda que por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador o papel de observador neutro e objetivo, na pesquisa-ação busca-se, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação une pesquisador e universo pesquisado em trabalho coletivo e compartilhado, o que, de certa forma, anula a possibilidade de posturas de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa e suscita mais questões do que as resolve, incomodando aos poderes estabelecidos.

Então, elaborar hipóteses contextualizou a nossa entrada na escola e fomentou as discussões com os sujeitos. Supomos que a formação profissional tecnológica oferecida pelo UCA: desterritorializa¹ as subjetividades docentes; atravessa e modifica a práxis pedagógica; potencializa a emancipação social dos sujeitos e promove sua inclusão social e digital; diversifica estratégias didáticas; contribui para a ruptura de paradigmas; instaura movimentos refletidos na formação dos alunos que multiplicam na comunidade o conhecimento adquirido; cria mecanismos de fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade; estimula o prazer na realização das atividades e práticas escolares; incentiva a integração entre diferentes culturas; e, democratiza saberes e fazeres. Além disto o Prouca pode mediar as concepções pedagógicas e abrir

¹ Para Deleuze, G. e Guattari, F. (1992) o conceito de “desterritorialização” remete à forma de ser e estar no mundo e na escola; no qual o pensamento, desafiado pelas diversidades e singularidades do tempo histórico, faz-se presente como atividade criadora, deslocando ideias cristalizadas, desterritorializando e forjando práticas coerentes às trajetórias dos sujeitos.

“brechas” para instaurar de nova(s) cultura(s) com formatos emancipatórios na formação/inclusão na sociedade digital.

IV. ANÁLISE DE DADOS: FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOCENTE, PRÁXIS PEDAGÓGICA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Os dados foram coletados no sentido de conhecer o perfil profissional destes docentes, seus conhecimentos prévios acerca das ferramentas midiáticas e se utilizavam destas competências em suas práticas pedagógicas na escola, e, quais possibilidades e dificuldades atravessavam na mediação educacional com o “novo equipamento”: o laptop educacional. Assim, o perfil docente levantado mostrou profissionais experientes e a maioria (54,5%) com mais de 10 anos de atuação no magistério, equitativamente distribuídos entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Além disto, a maioria já utilizava as tecnologias nos ambientes extraescolares (81,8%), porém, 100% destes afirmaram desconhecer o Projeto UCA antes de este ser implantado na escola.

Ao pesquisarmos o acesso e a democratização às TICs no Brasil, deparamo-nos com paradoxos e contradições e no campo da formação profissional tecnológica de professores esta realidade não é diferente: alguns as utilizam em suas vidas pessoais, mas, no escola demonstram aversão, indiferença, ou ignoram essas ferramentas nas práticas curriculares; outros, excluídos da era digital, sequer utilizam *e-mails*. Mas, todos sabem que precisam se adaptar, que na escola vão se deparar com alunos “nativos digitais”, nascidos após a disseminação das TICs nos mais diversos meios - a geração Homo Zappiens²; e, sabem que tais alunos muitas vezes dominam a tecnologia, melhor do que as experiências escolares oferecem.

Deste modo, sob a lógica freireana [1] as potencialidades e os desafios desta escola foram, então, “percebidos e destacados”, ou seja, a exclusão digital existe na comunidade escolar, atrelada à receptividade e abertura para apropriação das novas tecnologias em contraponto à acentuada dificuldade dos profissionais em trazer para o ambiente educacional o conhecimento tecnológico que utilizam nas suas práticas cotidianas extraescolares.

Os especialistas em estudos culturais pensam diferenças e desigualdades em termos de inclusão e exclusão. Observamos que de acordo com quem fala, de onde se fala e de quem fala, sociólogos, filósofos, educadores, profissionais de variadas ciências, buscam o diálogo teórico que aclare as diversidades. Diálogos nem sempre consensuais, pois, cada sujeito tende a fragmentar os processos culturais e cada disciplina tende a oferecer chaves distintas para a compreensão da realidade. Esta dificuldade não é específica desta escola; Barreto [13] identificou as mesmas dificuldades nos processos de mediação pedagógica por meios tecnológicos como aquelas em mudar linguagens repetitivas, lineares, cartesianas e sequenciais já estabelecidas. Ou seja, neste contexto, o trabalho docente e as mediações didáticas precisam ser ressignificadas.

² Conceito dado no livro “Homo zappiens: educando na era digital” de Wim Veen & Ben Vrakking, publicado no Brasil pela editora Artmed, Porto Alegre, 2009, Tradução Vinicius Figueira.

Nesta realidade que desafia a tod@s, a maioria reconheceu a contribuição do Prouca para sua formação profissional e tecnológica na perspectiva da sua área de atuação (81,8%) e para sua inserção na sociedade globalizada (59,1%). Na escuta dos docentes se (re)afirma o exposto, quando registramos que o Prouca ajudou a conhecer novos conteúdos; esclareceu o uso de ferramentas; contribuiu no domínio da nova tecnologia e como nova ferramenta pedagógica. Assim, todos os impactos do Prouca na práxis pedagógica, receberam avaliação positiva: mudanças no planejamento das aulas (72,7%), motivação dos alunos (81,8%), auxílio nos trabalhos de grupos (81,8%), elevação do rendimento escolar (54,5%) e promoção da inclusão digital e tecnológica dos alunos (72,7%) (Fig. 1).

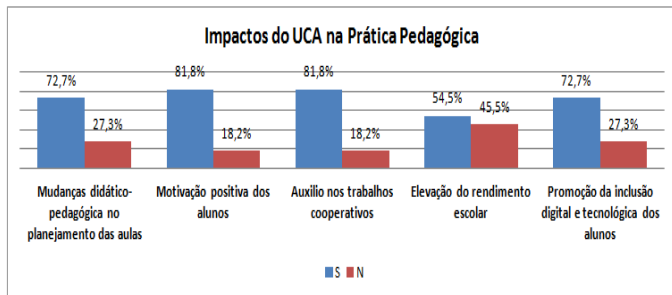


Figura 1. Impactos do UCA na Prática Pedagógica

Embora reconhecessem a contribuição da formação ofertada, o desafio, evidenciado nas falas dos educadores, era: “como efetivar a mudança?” Pereira [8] analisa que a questão vai além de romper com metodologias e inovar estratégias na Sociedade do Conhecimento. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador, pode-se falar em popularização ou até em democratização da informática, mas, não necessariamente em inclusão digital. Superar esse fado exige dominar a tecnologia, computadores, aplicativos e serviços, para que da informação “[...] sejamos capazes de extrair conhecimento” [8]. E, as relações entre tecnologia, informação e conhecimento também puderam ser observadas ao se tratar da importância do UCA na trajetória e identidade docente, escola e comunidade social (Fig. 2).

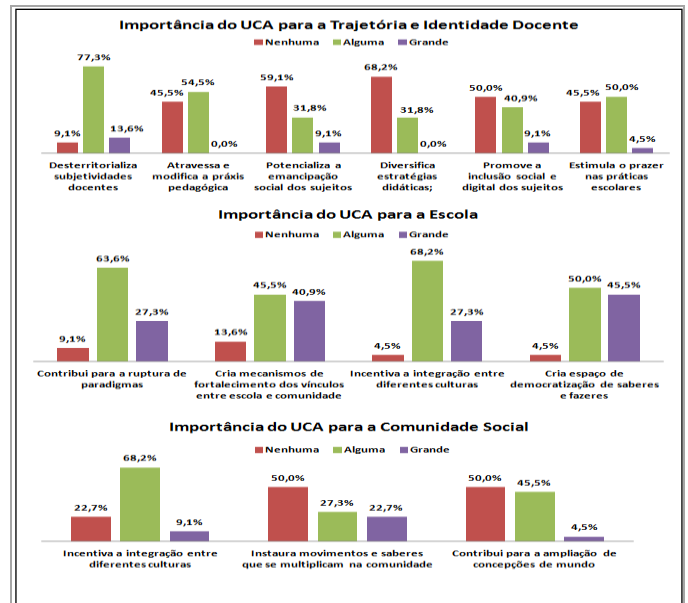
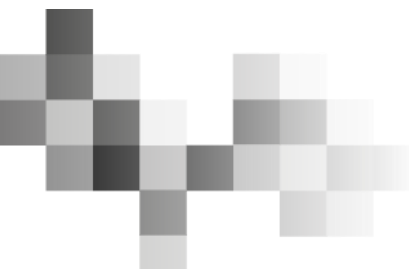


Figura 2. Importância do UCA na visão docente.

Assim, no aspecto de desterritorialização das subjetividades, os docentes reconheceram que foram provocados a “sair da zona de conforto”, impulsionados às mudanças substanciais na forma como utilizavam as tecnologias em sala de aula (77,3% alguma; 13,6% grande), o que provocou mudanças na práxis da maioria (54,5% alguma) e implicou em mais estímulo ao prazer nas práticas escolares (50,0% algum; 4,5% grande), porém, não constataram impactos emancipação da comunidade escolar (59,1%), nem na diversificação das estratégias didáticas (68,2%), e as opiniões se dividiram quanto à contribuição do Programa para a inclusão social e digital dos sujeitos (50,0%).

Quanto à importância do Prouca para a escola, as opiniões foram convergentes e um número significativo de profissionais apontou contribuições para a ruptura de paradigmas (63,6% alguma; 27,3% grande), o que criou mecanismos de fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade (45,5% algum; 40,9% grande); incentivou a integração entre diferentes culturas (68,2% alguma, 27,3% grande); e, criou espaço de democratização da práxis realizada nos contextos escolares (50,0% algum, 45,5% grande). Por outro lado, em relação à comunidade escolar mais ampla foi apontado que o Prouca, envolvendo as famílias enquanto comunidade social, repercutiu de maneira positiva, senão com grandes repercussões, mas houve contribuições para a integração entre as pessoas e suas diferentes culturas (68,2% alguma; 9,1% grande).

Quanto à multiplicação dos saberes na comunidade e ampliação das concepções de mundo as opiniões se dividiram a 50,0% entre contribuir socialmente ou não, o que sinaliza uma fragilidade da implementação desta política pública frente à realidade local, já que utilização dos laptops ficou circunscrita unicamente ao espaço escolar, não foram disponibilizados para utilização nas casas dos estudantes, para evitar, segundo a escola, as trocas deste equipamento com o tráfico local.



Pelos resultados, o UCA impactou de maneira significativa as subjetividades individuais e coletivas, mas, o mesmo não podemos constatar na abrangência social mais ampla. Esta situação nos remete a Adizes citado por Pereira [8], quando busca entender a escola como um organismo vivo com ciclo de vida e padrões comportamentais: “[...] Para cada estágio do desenvolvimento a organização se confronta com novos desafios, de acordo com o ambiente no qual está inserida”.

Os desafios foram potencializados, também, nas imensas dificuldades de várias naturezas geradas durante o processo de implantação do Prouca na escola, (des)velados nas afirmações dos participantes da pesquisa quando expõem que há dificuldades com equipamentos, internet e infraestrutura, o que gera desmotivação: “o laptop tem um sistema operacional lento; a velocidade da internet é lenta, falta viabilizar seu uso para outros equipamentos e em sala de aula de forma mais dinâmica e eficiente”. Creem que o monitor do laptop é pequeno para as atividades nas turmas do infantil e que faltam informações, treinamentos, compreender o valor do que está sendo feito, maior envolvimento de todos no processo como prática cotidiana, não somente como teoria ou modismo.

Estas condições conduzem a reflexão de que a apropriação educacional das TICs é complexa e que embora abram novas possibilidades para a educação, estas implicam em outros desafios para o trabalho docente. Para o enfrentamento destes desafios é necessário ter como núcleo a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente promovidas; e, saber que dado sistema tecnológico não pode ocupar a posição de sujeito, destacando predicados como preço, acessibilidade, usabilidade, o que leva à falsa ideia das tecnologias “[...] como respostas para todas as questões educacionais e que, além disso, o trabalho com as tecnologias é simples, está pronto e embalado em um pacote ou kit” [13]. Mais do que nunca deve-se demarcar o lugar destes sujeitos, professores/as, o da sala de aula que “pode ser” pareça utópico, mas que está sempre em construção, impedindo que seja ocupado por um sistema tecnológico cada vez mais barato, acessível, de fácil manuseio.

Deste modo, para que o Programa possa alcançar os objetivos sociais emancipatórios propostos, foram apontados os pontos positivos, elencados na composição das falas dos professores tais como: a melhoria no trabalho em equipe dentro da escola; a união de todos em prol da inserção do aluno na era digital com a tecnologia integrada ao Currículo Escolar; a diversificação de estratégias didáticas; o estímulo do prazer nas atividades escolares e a ampliação do conhecimento e do uso das tecnologias. Os docentes ressaltam que “O aluno pode pesquisar em tempo real o conteúdo que o professor explicar em aula e se tornar questionador. Antes do UCA, os alunos compartilhavam computadores!” E concluem que o despertar para os avanços tecnológicos no meio educativo por si só já é positivo sobre o que existe: a mídia, a globalização, o aluno nativo digital; e que o equipamento é ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, inclusão digital, ampliação do campo de pesquisa, e facilidade no acesso às informações.

Por meio desses mais diferentes modos de posicionamento docentes quanto à implantação do Prouca, constatamos neste um potencial emancipatório muito grande, tanto em nível das subjetividades docentes, quanto no contexto social e

comunitário, porém, precisa superar a realidade desnudada nos depoimentos docente. E ainda há muitos questionamentos: De que forma a pesquisa pode intervir em melhorias nas práticas pedagógicas e no entendimento dos profissionais da educação envolvidos nas situações em que estas são desenvolvidas? Até que ponto esta pesquisa é social, participativa, colaborativa, crítica, emancipatória, reflexiva e dialética? No entanto, no processo reflexivo de coletar, registrar coletivamente, discutir e contextualizar os dados, já se caminhou na construção das condições existenciais concretas e de saberes partilhados, em processo singular, dialético e transformador dos participantes.

Com este novo modelo de utilização das TICs, nos vemos diante destes novos desafios de inclusão digital, de formação de professores e de gestão das novas tecnologias na escola. As TICs conectadas à internet diretamente na sala de aula trazem, entre outras, a possibilidade de integrar o espaço virtual ao espaço da aula presencial, o que não pode ser subestimado por gestores, professores e comunidade científica, considerando-se as complexidades técnicas e pedagógicas que sustentam a implantação desse modelo no ambiente escolar, marcado tradicionalmente pelo convívio presencial. Então, que as transformações tecnológicas, de fato, provoquem “inéditos – viáveis” e rupturas na maneira de viver, trabalhar, aprender e no uso do tempo “livre”, e, que contribua para a ampliação da cultura, a criação, a pesquisa, e a reinvenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade.

V. CONCLUSÕES

O Programa UCA como idealização e perspectiva política dá-se a conhecer por meio dos instrumentos legais estabelecidos, teorizações publicadas e no conjunto de ações elencadas. Contudo, há que se ter clareza que o UCA real poderá se efetivar nos espaços e tempos da escola somente por meio da qualificação das práticas pedagógicas, na formação continuada dos docentes; este aspecto é mister no processo de implantação do Prouca, pois nele se problematizam as relações entre os docentes e as tecnologias; um tempo de ação-reflexão-ação, que atravessa e modifica subjetividades, na problematização e transformação das linguagens na escola.

Esse mergulho no trabalho cotidiano dos grupos foi a melhor forma de saber como as ações desta formação poderiam ser um instrumento de contra-hegemonia e gerar transformação e emancipação social, à medida que as pessoas se apropriavam dos conceitos, das ferramentas e as utilizavam em prol (ou não) das camadas mais pobres da população. Acenamos de maneira recorrente a saberes pautados na “pedagogia da mudança”, pois cremos que os intentos fundantes do UCA provocam atitudes problematizadoras e críticas sobre as ideologias presentes.

De todo modo, a escola é o espaço público por excelência, onde esta realidade não pode ser ignorada nem na perspectiva pedagógica, tampouco da instituição de políticas públicas que promovam democratização, acesso e inclusão digital e social às populações historicamente excluídas dos mecanismos de participação, de mobilidade e ascensão cultural. Assim, vemos o UCA como política pública na construção de espaços de formação, debates e diálogos de e entre profissionais da educação, sendo processo de formação na ação que se realiza no espaço concreto da escola e da gestão da sala de aula e cujo objetivo é incluir professores e alunos nas novas tecnologias,

produzir impactos nas práticas curriculares e intervir nas desigualdades que persistem em prosseguir no nosso país.

Nesta perspectiva, esperamos que este estudo contribua para realização de provocações pertinentes, fortaleça o poder emancipador da escola pública e (re)afirme a importância do trabalho e formação docente como elemento instituinte nas políticas públicas para efetivação de uma educação de qualidade social e que, sobretudo, caminhe no sentido do “inédito-viável” do qual falávamos ao iniciar esta prosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] P. Freire, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- [2] J. G. Rosa, *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- [3] L. Boff, *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- [4] Z. Bauman, *Em busca da política*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- [5] M. Pochmann, *O desafio da inclusão social no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.
- [6] B. S. Santos, *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- [7] C. Linhares. (2014, abr.). Políticas de formação de professores e experiências instituintes. *ALEPH - Formação dos Profissionais da Educação* [Em linha]. 2(9), pp. 1-10. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/textos_em_pdf.htm>.
- [8] J. T. Pereira, “Educação e sociedade da informação,” in *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. C. Coscarelli e A. E. Ribeiro, Eds. 2nd ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- [9] M. Chauí, *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- [10] R. G. Barreto, “Tecnologia e educação: trabalho e formação docente,” *Educação & Sociedade*, Campinas. vol.25, no.89, pp.1181-1201, set./dez. 2004.
- [11] C. Geertz, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, 3rd ed., New York: Basic Books, 1983.
- [12] R. Barbier, *A pesquisa ação*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- [13] R. G. Barreto, “A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação,” in *O Currículo: debates contemporâneos*, A. C. Lopes e E. Macedo, Eds. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 216-236.