

INCLUSÃO DIGITAL: UMA VIA PARA A RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL

Carine Bueira Loureiro*
Carolina Birnfeldt**
Júlio Xandro Heck***

Resumo: A partir de uma pesquisa documental acerca da inserção e do uso das tecnologias digitais na educação pública escolarizada no Brasil, no período de 1980 a 2017, o objetivo deste artigo é problematizar práticas discursivas mobilizadas por meio de políticas que disseminam a inclusão digital pelas vias da escola, nos últimos quarenta anos. A análise que sustenta a problematização foi desenvolvida a partir do conceito foucaultiano de discurso. Demonstra-se que os primeiros movimentos de inserção e uso das tecnologias digitais na educação pública brasileira têm início com a ideia de inserção; mais tarde, tal processo reconfigura-se em universalização; e, no último decênio, é compreendido como inclusão. Arelado à noção de inclusão digital, os discursos propagados na segunda década do século XXI enfocam a necessidade de responsabilização individual.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Empresariamento. Aprendizagem.

DIGITAL INCLUSION: a path to individual accountability

Abstract: From a documentary research concerning the insertion and the use of digital technologies in Brazilian public schools, between 1980 and 2017, the objective of this paper is to discuss discursive practices articulated by means of politics that disseminate the digital inclusion throughout school in the last forty years. The analysis that bases the discussion was developed from the Foucauldian concept of discourse. The paper indicates that the first movements of insertion and use of digital technologies in the Brazilian public education begin with the idea of insertion; later, such process is reconfigured in universalization; and, in the last decade, it is understood as inclusion. Connected to the notion of digital inclusion, the discourses promoted in the second decade of the 21st century focus on the necessity of individual accountability.

Keywords: Information and Communications Technology. Entrepreneurism. Learning.

Introdução

Em 2017, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou um conjunto de três publicações que visam a “propor

* Doutora em Educação, professora do Mestrado Profissional em Informática na Educação e do Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). Mestre em Ciência da Computação e licenciada em Matemática. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEPEMT). E-mail: loureirocarine@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3329-2535>

** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unisinos. Licenciada em Matemática no Instituto Federal Rio Grande do Sul. E-mail: cbirnfeldt@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8450-0472>

*** Pós-doutorado em Biotecnologia, doutor em Biologia Celular e Molecular, mestre em Microbiologia Agrícola e do Ambiente. Professor do Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (Profnit) do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: julio.heck@ifrs.edu.br ORCID: orcid.org/0000-0003-1218-9288

análises baseadas em evidência e formular propostas de políticas públicas para consolidar uma estratégia de desenvolvimento sustentável necessária na América Latina e o Caribe, no âmbito da Agenda 2030” (UNESCO, 2017, s/p.). Uma dessas publicações, intitulada *Sociedade digital: hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe*, discute os desafios da inclusão digital e argumenta que “há um consenso quanto à importância do acesso à Internet como um pré-requisito para o desenvolvimento humano no século XXI”. (UNESCO, 2017, p. 5). O documento, além de fazer uma análise sobre o perfil dos mais de 200 milhões de latino-americanos que, em 2017, ainda se encontravam *off-line*, também traz proposições de políticas para a superação da lacuna da inclusão digital. Conectar as escolas é a primeira dessas recomendações, seguida da promoção de serviços *on-line* e de subsídios para o acesso residencial.

A discussão trazida pela UNESCO interessa, especialmente, pela abordagem relacionada à promoção da inclusão digital pelas vias da escola, pois reitera a necessidade de investimento em políticas direcionadas à implantação da “conectividade dos estabelecimentos de ensino associada às reformas curriculares e outras iniciativas de introdução de TIC em escolas” (UNESCO, 2017, p. 3). Essa discussão intensifica os nossos interesses de pesquisa, pautados na temática da inclusão e, especificamente, da inclusão digital.

No Brasil, os investimentos na inserção de TICs nas escolas tiveram início nos primeiros anos da década de 1980, com o projeto Educom. Na sequência, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), lançado em 1989, configurou-se como a primeira política pública voltada para a propagação da utilização da informática como auxiliar do processo de aprendizagem. A partir de 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) promoveu a instalação de laboratórios de informática em escolas públicas brasileiras. A partir de 2010, o Programa *Um Computador por Aluno* (PROUCA) passou a atuar na promoção da inclusão digital, por meio da distribuição de computadores portáteis individuais a alunos e professores da rede pública de ensino. Em 2018, o *Programa Inovação Educação Conectada* (PROIEC), instituído em 2017, passou a compor as nossas análises.

Ao incorporarmos discursos do PROIEC ao corpus analítico da pesquisa,

percebemos que, embora a expressão *inclusão digital* esteja presente nos objetivos do programa, a cultura digital passa a ser enfatizada como forma de pertencimento aos modos de ser e de estar, instaurados na atualidade. Enquanto a inclusão digital estaria associada à ideia de acesso, a cultura digital se associa a um tipo de sujeito cujo comportamento inovador, engajado, ativo e protagonista em relação à aprendizagem está diretamente associado à incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aos modos de viver contemporâneos. A primeira, a inclusão digital, está ligada à constituição do *Homo oeconomicus accessibilis*, conforme Loureiro e Lopes (2015). A segunda, por sua vez, produz as condições de possibilidade para a produção de outro tipo de subjetividade, a do *Homo oeconomicus discentis accessibilis* (LOPES, 2018).

Assim, o objetivo deste artigo é promover uma problematização acerca das práticas discursivas mobilizadas por meio das políticas que disseminam a inclusão digital no transcurso dos últimos quarenta anos. Utilizamos o conceito foucaultiano de discurso como ferramenta para analisar um conjunto de documentos relativos aos cinco programas mencionados nesta introdução. Ressaltamos que não é a nossa intenção fazer um diagnóstico sobre a implantação das políticas pesquisadas, tampouco avaliar sua positividade/negatividade e legitimidade. Interessam-nos as verdades produzidas por meio dos discursos por elas mobilizados.

Para desenvolvermos a discussão que propomos aqui, este artigo está organizado em três seções. Na primeira delas, tratamos do percurso e do aporte metodológico. Na segunda, são abordadas e discutidas as emergências do processo de promoção da inclusão digital, por meio das políticas analisadas. Defendemos que a inserção das TICs na educação para o desenvolvimento de habilidades como engajamento, protagonismo e participação ativa no processo de aprendizagem – e, por conseguinte, na cultura digital – estão implicados no processo de in/exclusão e, mais especificamente, de responsabilização individual. Essa discussão é desenvolvida na terceira seção, juntamente com nossas considerações sobre a temática.

A produtividade dos documentos

A discussão que propomos está fundamentada em uma pesquisa desenvolvida a partir da análise de doze documentos. Quatro deles são relativos a cada uma das políticas indicadas na introdução – Projetos EDUCOM, PRONINFE, PROINFO e PROUCA – e oito são referentes ao PROIEC¹. Interessamo-nos as discursividades mobilizadas por esses documentos, pois os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 2009, p. 55). Tais práticas nos constituem, porque utilizamos uma linguagem específica e nos valem de determinados referenciais, que, por sua vez, também estão implicados em certas ações institucionais e jogos de poder, que acabam por modificar o próprio discurso da área. Desse modo, para reconhecermos as práticas discursivas, bem como as suas emergências, as continuidades e descontinuidades, interessa-nos descrever os acontecimentos que marcam o recorte temporal de nossas análises, a saber: 1980 a 2019. Portanto, não estamos em busca do que é mesmo verdade, mas de uma definição de relações, de modo a construir a atmosfera que faz com que certas práticas discursivas sejam tomadas como verdade.

Assim, as condições em que se inscreve a analítica aqui problematizada têm como grade de inteligibilidade o neoliberalismo, entendido como uma forma de vida, caracterizada “por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326). O neoliberalismo “torna o trabalhador um empreendedor” (HAN, 2018, p. 14). Sendo a racionalidade neoliberal uma condição de ser e de estar no mundo globalizado, os discursos disseminados pelas políticas de inserção e uso das TICs na educação estão implicados em tal racionalidade. Nesse sentido, os discursos que promovem a inserção e o uso das TICs na educação demonstram, cada vez mais, certo esvaziamento e distanciamento da linguagem da educação escolarizada, aproximando-se da forma-empresa. A “ênfase no aprender a aprender”, para dar um exemplo, já podia ser percebida no EDUCOM (NIED, 1983, p. 7). No entanto, naquela ocasião, havia uma preocupação declarada com o desenvolvimento da “proposta de uma metodologia de ensino/aprendizagem” (NIED, 1983, p. 7) mediada pelo uso do computador. Já na atualidade, “engajamento”,

¹ Portaria nº 1.602; Portaria nº 1.591; Conceito do Programa de Inovação Educação Conectada; Diretrizes da Política de Inovação Educação Conectada; Processo de Adesão à Política de Inovação Educação Conectada; Sobre a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais; Acesso a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais e Decreto do Programa de Inovação Educação Conectada.

“protagonismo e participação ativa” (BRASIL, 2017b, p. 3) na cultura digital parecem ser as principais habilidades a serem desenvolvidas por meio da inserção e do uso das TICs nas escolas. A aprendizagem não está mais pautada na transmissão de conhecimentos, mas no que cada estudante é capaz de fazer por si mesmo. (SIBILIA, 2012).

Sincronizado a esse processo, que se configura como o esmaecimento de algumas das funções próprias da educação escolarizada, em detrimento do enaltecimento da educação amparada na forma-empresa, identificamos que o movimento difundido no início dos anos 1980, na década de 1990 assume a noção de universalização. Isso ocorre com a ideia de inserção das tecnologias digitais na educação, que, a partir do ano 2000, é reconfigurado como inclusão digital na educação. Essas modificações são problematizadas na seção a seguir.

Inserção, universalização, inclusão

As práticas discursivas que marcam a disseminação das TICs na educação brasileira podem ser divididas em três grandes movimentos, que são definidos por nós conforme as ênfases atribuídas a esse processo em cada um dos períodos. O primeiro deles, que também é bastante pontual, é representado pelo projeto EDUCOM, que foi uma experiência-piloto, viabilizada por cinco diferentes universidades brasileiras. A ideia do projeto era, a partir do uso de um software educacional, desenvolver metodologias que pudessem qualificar o processo de ensino e de aprendizagem mediado pelo computador, bem como fornecer subsídios para o estabelecimento de uma política nacional de disseminação das TICs na educação básica. De forma bem específica, o EDUCOM propunha “imprimir uma filosofia diferente ao uso do computador na educação” (NIED, 1983, p. 7). Nesse âmbito, o computador era “fundamentalmente uma ferramenta para a aprendizagem” (NIED, 1983, p. 7).

A proposta de uma política mais ampla, formalizada por meio do PRONINFE em 1989, não deu continuidade ao que foi desenvolvido no EDUCOM. O enfoque, nesse caso, recaiu sobre a necessidade de “iniciar o processo de universalização do uso da tecnologia de ponta no sistema público de ensino” (BRASIL, 1989, s/p.). O PRONINFE marcou o início de um segundo momento do processo de disseminação das

TICs na educação. Na mesma linha, em 1997, o PROINFO partiu do princípio de que o percurso já havia sido iniciado, propondo-se a “universalizar o uso da tecnologia de ponta no sistema público de ensino” (BRASIL, 1997, p. 1). O diferencial do PROINFO em relação ao programa anterior é que ele equipou escolas públicas de educação básica com laboratórios de informática.

As práticas discursivas proferidas por meio do PRONINFE e, em especial, do PROINFO demonstram relação com acontecimentos que marcavam aquele período, a década de 1990. O Brasil começava a se inserir no processo de globalização; e as tecnologias na educação passaram a ser vistas como ferramentas a serem utilizadas para “preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade” (BRASIL, 1997, p. 3). Junto a essa necessidade, a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada no início daquela década, chamava a atenção para a importância da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 1). Nesse contexto, a noção de universalização era uma das ênfases dos discursos daquela conferência: “Universalização do acesso e à aquisição da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 9) e “universalização da educação fundamental” (UNESCO, 1990, p. 17). No entanto, foi na segunda metade dos anos 1990 que a palavra inclusão ganhou visibilidade, e a temática se tornou pauta de políticas sociais e educacionais. Foi por esse viés que a inclusão (digital) ganhou espaço por meio do PROUCA e do PROIEC, dois programas que assinalam o terceiro momento desse processo.

Assim, a primeira década do século XXI foi marcada pela criação do PROUCA, com a proposta de “promover a inclusão digital pedagógica” (PROUCA, 2010, s/p.). E, nesse ponto, houve uma mudança de ênfase fundamental: enquanto a ideia de universalização estava pautada na inserção dos artefatos tecnológicos na educação, a de inclusão digital passou a focar na inserção do sujeito na cultura digital. Neste caso, a inclusão digital está relacionada ao acesso e à participação na conexão em rede. Assim, a distribuição de laptops para os estudantes faz com que a possibilidade de acesso não fique mais restrita à presença física nos laboratórios de informática. A partir do PROUCA, o acesso à rede poderia dar-se a qualquer hora e em qualquer lugar, pois os equipamentos poderiam “ser utilizados tanto nos espaços escolares [...] como em suas

residências, iniciando assim um processo de inclusão digital de familiares e da comunidade em geral” (BRASIL, 2010a, p. 1).

O PROUCA mobilizou pelo menos dois tipos de práticas que merecem ser destacadas. Uma delas está relacionada à “conectividade” (BRASIL, 2010b, s/p.) por meio do apelo do programa à participação de professores, de estudantes e da comunidade na conexão em rede. Essa política seguiu uma tendência mundial, que é a “formação de um mundo de redes que articula as atividades estruturantes das sociedades em todos os âmbitos” (CASTELS, 2018, p. 93). Nesse sentido, a necessidade de participação no mundo fortalece a constituição de sujeitos disponíveis para acessar e serem acessados a qualquer momento e em qualquer lugar. Trata-se da constituição do *Homo oeconomicus accessibilis* (LOUREIRO; LOPES, 2015), que está no centro dos discursos que promovem o acesso à conexão.

O segundo tipo de prática, ligado de maneira indissociável ao primeiro, refere-se à “mobilidade de uso dos equipamentos” (BRASIL, 2010b, s/p.), que resulta na possibilidade de “romper com as limitações de tempo e espaço fixo da escola” (BRASIL, 2010b, s/p.). A “a mobilidade flexibiliza os tempos escolares, pois a aprendizagem pode ser tanto no horário formal da escola quanto em outros momentos do dia a dia dos estudantes e educadores” (BRASIL, 2010b, s/p.). Assim, essas práticas favorecem as condições de possibilidade para que a aprendizagem extrapole o espaço escolar. Dessa forma, a “escola, onde a aprendizagem está ligada ao tempo e ao espaço” parece não ser “mais necessária na era digital” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 22).

A aprendizagem adquire um outro caráter, diferente daquele mais disciplinar, característico da escola moderna. Agora, ela parece mais informal; pode acontecer em qualquer lugar e não está mais restrita ao conhecimento abarcado pelo livro, ou à condução pedagógica do professor. Para aprender, nesse caso, bastaria dispor de uma tecnologia móvel conectada à rede.

Percebe-se, com isso, um alargamento do conceito de aprendizagem, que não significa mais aprender algo de alguém, com um objetivo bem determinado (BIESTA, 2018). Aprendizagem, na nova configuração, pode estar relacionada a formas de ser e de estar no mundo, bem como a habilidades e competências. Esse alargamento não é sem fundamento, pois demonstra a intrínseca relação com o vocabulário da empresa –

acompanha a “mudança de ênfase do emprego para a empregabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 111). Nesse sentido, a empregabilidade está cada vez mais ligada à responsabilização do indivíduo, que é “batizado como um aprendiz ao longo da vida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 111). “Efetuado dentro e fora das instituições, o aprendizado ao longo da vida está por toda parte e em lugar nenhum, ele se confunde com a vida de um aprendiz ‘responsabilizado’ por seu dever contínuo de aprender” (LAVAL, 2004, p. 52). Ao encontro disso, a Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, que trata das prioridades e estratégias para a educação até 2030, reforça que o “conceito de aprendizagem ao longo da vida guia a Educação 2030” (UNESCO, 2016, p. 9). Mais do que isso, as oportunidades de aprendizagem devem se dar por diferentes vias, “inclusive pelo uso das TIC” (UNESCO, 2016, p. 9).

Nesta linha, o Ministério da Educação lançou, em 2017, o PROIEC, programa articulado ao Plano Nacional de Educação e a BNCC. O PROIEC segue a linha do PROUCA, pois objetiva “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017a, p. 1). Aqui, cabe um esclarecimento sobre o termo universalização. No PRONINFE e no PROINFO, a ideia de universalização estava relacionada ao intuito de estender, de propagar o uso da tecnologia. No caso do PROIEC, a universalização está mais comprometida com a possibilidade de generalização do acesso, de tornar a participação na rede conectada à internet comum a todos os estudantes da educação básica.

Embora o programa não esteja comprometido com a oferta de artefatos tecnológicos, suas práticas discursivas reforçam a necessidade de um “maior engajamento dos estudantes por meio da aproximação da escola da cultura digital” (BRASIL, 2017b, p. 3). Além disso, o apelo à responsabilização individual é enaltecido pela ideia de “protagonismo e participação ativa de professores e estudantes no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2017b, p. 3). Podemos pensar aqui, amparados em Butler (2018), que emerge uma nova noção de responsabilidade – a qual não é particular ao Brasil, pois faz parte das práticas de diferentes países ao redor do mundo. A ideia de

responsabilização tem a ver com o “processo de produção de indivíduos autossuficientes” (BUTLER, 2018, p. 60). De acordo com esse raciocínio, o sujeito não deve mais contar com o Estado para suprir algumas de suas necessidades – como é o caso, por exemplo, dos investimentos em educação –; deve contar apenas consigo mesmo.

A ênfase na responsabilização individual aparece, conforme demonstraram as nossas análises, atrelada ao uso dos laptops portáteis (PROUCA) e ao acesso à internet (PROIEC) para a aprendizagem, que, por sua vez, deve acontecer para além do espaço escolar. Esses programas seguem uma linha que é global, pois os “governos ao redor do mundo [...] pleiteiam a criação de uma sociedade aprendente” (BIESTA, 2013, p. 32). Nesse sentido, a aprendizagem “tornou-se também um conceito favorito em documentos e políticas nacionais e internacionais” (BIESTA, 2013, p. 32). Portanto, as práticas discursivas do PROUCA e do PROIEC reverberam a ideia de que a “melhoria das condições de aprendizagem” (BRASIL, 2017c, p. 3) implica uma responsabilização individual. Além disso, a própria noção de engajamento na cultura digital faz com que a inclusão digital seja de responsabilidade do próprio sujeito.

Da inclusão para a responsabilização individual

Ao apoiar a universalização do acesso à internet nas escolas, o PROIEC demonstra uma mudança de ênfase em relação às políticas de inclusão digital anteriores, já que centraliza as ações no fomento à conexão – e não na aquisição de outros recursos, tais como smartphones, tablets ou computadores. De acordo com o referido programa, a conectividade é “um dos maiores desafios para que a tecnologia possa impactar positivamente a educação” (BRASIL, 2017b, p. 5). Ao afirmar que a escola, por meio da conexão à internet, deve dar condições para que “cada estudante brasileiro possa utilizar as novas tecnologias de forma a obter uma educação plena, que lhe traga desenvolvimento pessoal, e que o prepara para ser um agente de desenvolvimento de seu País” (BRASIL, 2017b, p. 6), o Programa acentua certo poder transformador da educação por meio do uso de tecnologias digitais, bem como delega ao estudante a função de agente responsável pela sua educação – e, mais do que isso, pelo desenvolvimento do País. Nesse cenário, importa a ação que o indivíduo vai

realizar a partir do acesso à conexão em rede.

Ao pontuar que, na contemporaneidade, “o tempo todo, somos obrigados a adaptar nossas vidas às transformações da era da informação e do conhecimento, que evolui em escala e ritmo acelerado” (BRASIL, 2017b, p. 2), o plano brasileiro de impulsionar a conexão à internet enfatiza que vivemos em um cenário no qual, em razão dos inúmeros avanços tecnológicos e de crises, as relações de trabalho e educação também são afetadas. No que tange às consequências da revolução tecnológica, Sennet (2006) pontua que, diante de um contexto de automação cada vez mais espantoso, a tendência é “que fiquem de fora apenas os elementos mais vulneráveis da sociedade, os que desejam trabalhar mas não dispõem de capacitações especializadas” (SENNETT, 2006, p. 46). De acordo com o autor, essa conjuntura idealiza uma nova individualidade, “um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua base de conhecimento” (SENNETT, 2006, p. 47). Com base na perspectiva problematizada até este ponto, entendemos que a situação atual reforça a responsabilidade do próprio aluno em constituir-se como um aprendiz permanente, que precisa encontrar formas de capitalizar constantemente a si mesmo para que tenha as condições necessárias de participar, mesmo que de forma mínima, do jogo econômico. Considerando essa perspectiva, entendemos a conveniência do estímulo ao uso de recursos digitais para a aprendizagem.

Neste trajeto analítico, a indicação de que a tecnologia permite resultados benéficos à educação, uma vez que ela “já se revelou um instrumento eficaz para conquistar equidade no acesso ao estudo” (BRASIL, 2017b, p. 2), destaca um deslocamento de responsabilidade em garantir o acesso à educação. Em tal afirmativa, é a tecnologia que assume papel de assegurar a possibilidade de entrada e permanência no campo do conhecimento. De acordo com Gadelha (2018), com o neoliberalismo, é o indivíduo que deve garantir a qualificação da sua vida e de sua sobrevivência – e, por meio dessa qualificação, garantir sua inclusão social. Assim, “o indivíduo vê-se obrigado a capitalizar sua vida” (GADELHA, 2018, p. 241), “sem contar, para atingir esse objetivo, seja com qualquer suporte significativo do Estado, seja com a solidariedade de terceiros, mostrando-se ao final um vencedor (winner) ou um fracassado (loser)” (GADELHA, 2018, p. 241). Isso posto, fomentar o acesso à internet

como uma maneira de garantir equidade no acesso reforça a responsabilização do próprio sujeito pelo seu fracasso ou sucesso. Esse indivíduo, que se vê obrigado a contar apenas consigo mesmo, deve constituir-se como um empresário de si mesmo. Diante disso, entendemos que tais iniciativas acabam destituindo o Estado como instituição cujo papel é garantir educação para todos.

Assim, com as características do PROEIC destacadas até o momento, percebemos a relação de tais pontos com o processo de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013) no contexto da cultura digital. Segundo as autoras, a inclusão é necessária para a efetivação do neoliberalismo, dado que o investimento que o Estado realiza convoca “cada um e toda a população”, configurando-se em “uma estratégia potente para que todos sejam colocados no jogo do neoliberalismo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 78). Segundo Lopes (2009), todos estamos “sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (LOPES, 2009, p. 155). Além disso, é preciso que as pessoas permaneçam e desejem permanecer nesse jogo, pois, à medida que isso acontece, “as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado” (LOPES, 2009, p. 156); e, como em um jogo, precisam existir diferentes peças: “todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação” (LOPES, 2009, p. 155).

Assim, o conceito de in/exclusão refere-se ao fato de que, “embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74). Dessa forma, na contemporaneidade, “todos parecem viver sob a sombra da vulnerabilidade, da desfiliação e da assistência” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 65) – daí emerge a justificativa de investir no empreendedorismo, pois assim o sujeito não precisaria depender “do emprego, mas [de] ser capaz de se autoempresariar – um indivíduo autogestor” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 65). É nesse cenário que entendemos que investimentos na responsabilização do sujeito pela sua formação e pelo desenvolvimento do seu país, por meio do acesso a recursos digitais, resultam em desigualdades educacionais, apesar de tais propostas terem uma conotação de melhoria de condições de aprendizagem.

Além de enfatizar a responsabilização do indivíduo, as diretrizes do PROEIC

sinalizam a possibilidade/necessidade da “personalização da aprendizagem, de acordo com ritmo e necessidade de alunos” (BRASIL, 2017b, p. 3) por meio da conectividade à internet. Masschelein e Simons (2017), ao relatar acusações que são feitas à escola, afirmam que um discurso frequente é que, “se a escola deve ter um futuro, deve se dedicar a criar um ambiente de aprendizagem que coloque os talentos, escolhas e necessidades de treinamento do aluno em primeiro lugar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 17). No entanto, de acordo com os autores, “os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira comunicação é possível” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 52, grifo dos autores). Nesse sentido, compreendemos que garantir condições de ensino que respeitem os ritmos individuais é uma das funções da escola. Entretanto, à escola cabe permitir o ensino de conteúdos específicos e de repertório cultural aos alunos, pois são estes que garantem o estabelecimento de outras conexões. Assim, focar na formação nas necessidades individuais e úteis para os projetos de vida particulares acaba por consentir que os alunos continuem com as mesmas condições iniciais.

Sinalizamos aqui que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o do Plano Nacional de Educação (PNE) constituem a atmosfera que sustenta o PROEIC, o qual é apresentado como uma maneira de efetivar alguns dos objetivos de tais documentos. Assim, a BNCC salienta que o aluno do século XXI deve possuir

[...] competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e busca de soluções (BRASIL, 2018, p. 14).

De acordo com Biesta (2018), fenômenos como a globalização, a digitalização, dentre outros, têm produzido um alto ritmo de mudança do mundo e da sociedade. Nesse sentido, segundo o autor, são frequentes as narrativas que defendem que as crianças não devem ser aborrecidas com conhecimentos – uma vez que estes estarão ultrapassados até que os alunos cresçam –, nem com fatos, pois estes “estarão armazenados em seus dispositivos digitais pessoais ao invés de precisarem preservá-los

“em suas cabeças” (BIESTA, 2018, p. 25). Assim, a solução que os críticos à escola prescrevem “é equipar as crianças com um conjunto geral de habilidades – às vezes, chamadas de habilidades do século XXI – que lhes permitirá rápida e flexivelmente se ajustar ao desconhecido em rápidas mudanças de circunstâncias” (BIESTA, 2018, p. 25). Desse modo, compreendemos o motivo do incentivo ao acesso à internet e o festejo pela formação de competências que se distanciam de conteúdos tradicionalmente ensinados na escola. Importa mais, nesse sentido, que a escola pública ensine autonomia e resolução de questões sociais, em detrimento da resolução de problemas algébricos, por exemplo.

Nesta linha de apontamentos realizados sobre o PROIEC e a BNCC, importa voltarmos à problematização da constituição do *Homo oeconomicus discentis accessibilis* (LOPES, 2018) referido anteriormente. Lopes (2018) afirma que, para tal figura que emerge no final da primeira década do século XXI, e é mobilizada pelas relações estabelecidas na cultura digital, não importa a quantidade de conhecimento adquirido. O que importa é estar “disponível e pode ser acessado a qualquer momento, bastando, por exemplo, entrar no Google; importam as competências que ele tem para manter-se atrativo e participativo em um número expressivo de comunidades e grupos” (LOPES, 2018, p. 151). De acordo com a autora, caminhamos para uma formação competitiva, “orientada por competências técnicas e intersubjetivas” (LOPES, 2018, p. 147), em que não importa tanto “o que domino de conhecimento específico de uma dada área disciplinar” (LOPES, 2018, p. 147). Com isso, acreditamos que as políticas e os programas educacionais analisados nesta seção exaltam “formas subjetivas cada vez mais frágeis, solitárias e competitivas” (LOPES, 2018, p. 148) que precisam aprender a contar, exclusivamente, consigo mesmas.

No contexto do PROIEC, o fomento pela conectividade à internet reforça a responsabilidade do aluno pelo seu percurso formativo, além de celebrar a formação de competências e habilidades para viver neste mundo em constante mudança, em que vidas precárias emergem cada vez mais. Acreditamos que tal conjuntura acaba destituindo a importância da formação de repertório nas escolas, além de esmaecer o próprio conceito de formação. De acordo com Ordine (2016, p. 19),

Precisamos do inútil como precisamos das funções vitais essenciais

para viver. [...] É nas obras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência.

Destacamos, portanto, a necessidade de luta pelo ensino de conhecimentos, como Matemática, Ciências, História e Português, aliados à tecnologia, assim como formas de uso de recursos digitais na coletividade de uma sala de aula, ao contrário do incentivo por uma responsabilização individual pelo processo de aprendizagem. As tecnologias na educação podem funcionar como recurso para a constituição de outras formas de conhecimentos, aqueles considerados da ordem do inútil. Tais conhecimentos não estão comprometidos com a capitalização empreendedora dos sujeitos, mas ensinam sobre a importância do humano, sobre outras possibilidades de ser e de estar no mundo, que estão para além de uma formação empreendedora, mas que abrem outras possibilidades de pensar o mundo e de olhar para o outro. As TICs, conectadas à internet, podem abrir um outro espaço na escola para práticas de ampliação do repertório cultural, que permitam escapes da condição de precariedade e de vulnerabilidade, em que muitos estudantes (e professores) se encontram. Desse modo, não negamos que o potencial desses artefatos podem ampliar as condições de empregabilidade, mas salientamos que tais recursos também propiciam visitas a museus virtuais, encontros literários, conhecimento e reconhecimento de obras de arte, de música, dentre outros aspectos, o que pode ajudar a construir uma outra forma de olhar o mundo.

Referências

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1:21-29, janeiro/abril 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PRONINFE – **Programa Nacional de Informática Educativa**: documento orientador. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PROINFO – **Programa Nacional de Informática na Educação**: diretrizes. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Um Computador por Aluno**. Brasília: Escola Superior de Redes, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/FNDE/CD/nº 17**, de 10 de junho de 2010b. Programa Um Computador por Aluno - PROUCA. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3399-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-10-de-junho-de-2010>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017a**. Programa de Inovação Educação Conectada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=82391-portaria-1602&category_slug=fevereiro-2018-pdf-2&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**: inovação tecnológica impulsionando a educação pública brasileira. Brasília: MEC, 2017b. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77461-conceito-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília:

MEC, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77471-diretrizes-e-criterios-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=301>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTELS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

NIED. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – Universidade Estadual de Campinas. **Projeto Educom**: Proposta Original. Memo. Campinas, n. 1, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo oeconomicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 2:153-169, maio/agosto 2009.

LOPES, Maura Corcini. (In)Utilidade e Exclusão: O Extremo do Neoliberalismo e o Futuro do Humano. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. A promoção da inclusão digital e a constituição do Homo oeconomicus accessibilis. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 3:329-339, setembro/dezembro 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990; Paris: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Sociedade digital: hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860_por> Acesso em: 01 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 03 fev. 2019.

Submissão – 18/07/2019

Aceite – 26/08/2019