



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PAULO HENRIQUE ESPURI

**A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL NO ENSINO DE
INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

Londrina
2017

PAULO HENRIQUE ESPURI

**A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL NO ENSINO DE
INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Espuri, Paulo Henrique.

A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL NO ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ / Paulo Henrique Espuri. - Londrina, 2017. 149 f. : il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Tecnologias de informação e comunicação - Tese. 2. Política educacional - Tese. 3. Tablete educacional. - Tese. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

PAULO HENRIQUE ESPURI

**A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL NO ENSINO DE INGLÊS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Samantha Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 18 de abril de 2017.

À minha amada vó Maria, que hoje, mais do que nunca, se faz presente em minha vida e em minhas tomadas de decisão.

À minha mãe Siméia, meu pai Paulo, minha avó Noêmia, meu avô José, minha irmã Márcia, meu cunhado Jumar e minhas sobrinhas Fernanda e Rafaela. Vocês são meu alicerce.

Ao Miguel Luiz por seu suporte, companheirismo, compreensão e amor.

Aos meus amados amigos e também irmãos Bianca, Danielly, Lucas, Luciano, Michel, Regiane e Renata, que certamente tornaram minha caminhada mais leve e especial.

À família Rosário por seu amor e acolhimento.

À Família Carneiro por sua imensa hospitalidade e amor.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Telma Gimenez, não só por ter aceitado caminhar comigo ao longo dessa experiência formativa, mas também por seu grande exemplo de competência, respeito, tolerância, ética e profissionalismo na academia.

À professora Telma Gimenez, por sempre me fazer questionar e muitas vezes desconstruir tantas certezas.

À querida Telma Gimenez por seu cuidado, presença, paciência, companheirismo, amizade e carinho. Serei eternamente grato por tê-la encontrado.

À professora Samantha Ramos pela leitura atenta e pelos apontamentos quanto a esta pesquisa. Suas contribuições foram certamente muito importantes para o meu trabalho e desenvolvimento profissional.

À professora Vera Lúcia Lopes Cristóvão pelas contribuições para com esta pesquisa e por ter me feito amar ainda mais a docência com seu amor pelo ensinar. Obrigado por todo crescimento que me proporcionou de tantas diferentes formas.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa Formação de Professores de Língua Estrangeira Andressa, Carla, Marjorie, Silvia e Taisa, que me apoiaram com sua amizade e fizeram parte de discussões tão relevantes ao meu trabalho.

Ao professor Lucas dos Anjos, não só pelas sugestões de leitura, mas também por sempre me apoiar e acreditar em mim. Independentemente de onde a vida nos leve, você sempre será um amigo e irmão.

À professora Eliane Segati Rios Registro, por ser tão especial educadora em minha formação inicial e continuada. Obrigado por ter expandido meus horizontes, por ter estado e por ainda estar ao meu lado. Obrigado também por me motivar a superar meus obstáculos sempre e por me ensinar a acreditar em um futuro melhor por meio da educação.

A todas as minhas professoras(es), sem as quais certamente não estaria escrevendo essas palavras. Em especial, externo minha gratidão à professora Célia Regina Capellini Petreche por ter me ensinado, entre tantas coisas, mais sobre empatia e humildade na docência.

Às minhas queridas alunas e alunos por me permitirem ser professor.

À Capes e Fundação Araucária pelos 12 meses de suporte financeiro.

ESPURI, Paulo Henrique. **A política do tablete educacional no ensino de inglês em escolas públicas do Estado do Paraná**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar criticamente a política de inserção do tablete educacional em escolas públicas do Estado do Paraná, embasado na abordagem do ciclo de políticas (BALL, 2012), (BALL; BRAUN; MAGUIRE, 2012), (MAINARDES, 2006), e análise crítica de TIC em contextos educacionais (SELWYN, 2008, 2010). Seus objetivos específicos são: a) contextualizar a política de inserção do tablete educacional em escolas públicas; b) identificar percepções de professoras e professores de escolas públicas no Estado do Paraná no que diz respeito a essa política de modo geral; c) levantar constrangimentos e possibilidades mencionados por professoras e professores de inglês para realização da política, bem como suas consequências. Constituem dados da pesquisa textos oficiais que representam a política, postagens nas maiores comunidades de docentes de escolas públicas paranaenses no *Facebook*, respostas de 225 professoras e professores de diversas disciplinas e regiões do Estado do Paraná a um questionário *online* e, por fim, 10 entrevistas semiestruturadas com professoras de inglês. Os dados qualitativos foram analisados a partir da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2006). Embora contextos de influência enalteçam as TIC enquanto ferramentas pedagógicas, a partir da contextualização da política, concluímos que os resultados apontam conflitos entre seus propósitos e ações relatadas por docentes em sua realização em escolas públicas no Estado do Paraná. Os constrangimentos da política relacionam-se às características técnicas do tablete e das demais TIC presentes na escola, conectividade, demanda quantitativa de TIC, tempo necessário para uso das TIC, suporte de uso de TIC, cultura de uso de TIC, manutenção de TIC, infraestrutura, comunidade escolar, formação, questionamentos docentes sobre a política do tablete educacional. Além de identificarmos tais constrangimentos que aparentemente surgem a partir uma cultura de não planejamento ou engajamento, essa análise permitiu refletir sobre o embate de expectativas entre professoras de escolas públicas e possíveis projetos de governança, uma vez que todas as entrevistadas questionaram a escolha do dispositivo em questão.

Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação. Política educacional. Tablete educacional.

ESPURI, Paulo Henrique. **Education tablet policy in the teaching of English in Paraná State public schools**. 2017. 149 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research aims at analyzing critically the policy of insertion of the educational tablet in State of Paraná public schools, based on the approach of the policy cycle (BALL, 2012), (MAINARDES, 2006), and critical ICT analysis in educational contexts (SELWYN, 2008, 2010). Its specific objectives are: a) to contextualize the policy of insertion of the educational tablet into public schools; B) to identify perceptions of teachers of public schools in the State of Paraná with respect to this policy; C) raise constraints and possibilities mentioned by English teachers while enacting the policy, as well as its consequences. Research data include official texts that represent the tablet policy, posts in the most popular communities composed of teachers of public schools in Paraná on *Facebook*, responses of 225 teachers responsible for all the subjects and from different regions of the State of Paraná to an *online* questionnaire and, finally, 10 semi structured interviews with English teachers. Qualitative data were analyzed based on Grounded Theory (CHARMAZ, 2006). Although contexts of influence consider ICT as pedagogical tools, based on the contextualization of this policy, we conclude that the results point to conflicts between the policy purposes and actions reported by teachers regarding its enactment in public schools. The constraints of the policy are related to technical characteristics of the tablet and other school ICTs, connectivity, quantitative ICT demand, time needed for ICT use, support for ICT use, culture of use of ICT, ICT maintenance, infrastructure, school community, teacher's education and teachers' questionings about this educational policy. In addition to identifying constraints that may arise from a culture of non-planning or engagement, this analysis allowed us to reflect on the clash of expectations among public school teachers and possible governance projects, since all the interviewees questioned the choice of the device.

Key words: Information and communication technologies. Educational policy. Educational tablet.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Relação entre FNDE e ProInfo na construção de sentidos em textos da política do tablete educacional.....	27
Figura 2 –	<i>Site</i> TV Escola.....	35
Figura 3 –	Subcategorias de Videoteca.....	35
Figura 4 –	Episódios da série Kiwi na TV Escola.....	36
Figura 5 –	Mais conteúdos TV Escola.....	37
Figura 6 –	Área do <i>site</i> Portal do Professor.....	37
Figura 7 –	Espaço aula.....	38
Figura 8 –	Recursos de multimídia disponíveis no Portal do Professor.....	39
Figura 9 –	Organização temática do fórum.....	40
Figura 10 –	Área de formação.....	42
Figura 11 –	Mapa indicando localização de respondentes por NRE.....	57
Figura 12 –	Localização geográfica das 10 entrevistadas.....	63
Gráfico 1 –	Gênero das participantes.....	60
Gráfico 2 –	Nível de formação das respondentes.....	60
Gráfico 3 –	Incidência de uso do dispositivo.....	61
Gráfico 4 –	Continuidade na experiência com o tablete.....	61
Gráfico 5 –	Percepções sobre uso do dispositivo por colegas.....	61
Gráfico 6 –	Faixa etária.....	62
Gráfico 7 –	Experiência de ensino no setor público.....	62
Gráfico 8 –	Avaliação de qualidade do tablete educacional.....	67
Gráfico 9 –	Experiências com dispositivos defeituosos.....	69
Gráfico 10 –	Articulação do tablete a outras TIC e ao cotidiano escolar.....	74

Gráfico 11	– Respondentes do questionário sobre conectividade	79
Gráfico 12	– Suporte de uso de TIC	89
Gráfico 13	– Percentual de respondentes que fizeram o curso do tablete.....	110
Gráfico 14	– Carga de trabalho de respondentes do questionário.....	111
Gráfico 15	– Percepções sobre o curso do tablete educacional	114
Gráfico 16	– Interesse de respondentes pelo dispositivo.....	123
Quadro 1	– Objetivos do ProInfo	30
Quadro 2	– Recursos do laboratório do ProInfo	34
Quadro 3	– Cursos disponíveis no E-ProInfo	41
Quadro 4	– Objetivos específicos da política do tablete educacional.....	45
Quadro 5	– Exemplo de codificação inicial.....	52
Quadro 6	– Exemplo de codificação focada	52
Quadro 7	– Eixo constrangimentos no uso do tablete educacional.....	55
Quadro 8	– Eixo alternativas	55
Quadro 9	– Eixo questionamentos da política	56
Quadro 10	– Objetivos das políticas do ProInfo e tablete educacional	128
Tabela 1	– Estudos sobre o tablete educacional.....	04
Tabela 2	– Número de respondentes e tabletes educacionais por NRE	59
Tabela 3	– Número de professoras de LI entrevistadas por NRE	63
Tabela 4	– Informações sobre entrevistadas.....	63
Tabela 5	– Constrangimentos em estudos prévios sobre o tablete educacional comparados às categorias desse trabalho	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ANÁLISE CRÍTICA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	13
1.1. Aportes teóricos	13
1.2. Contexto de influência	19
CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OUTRAS POLÍTICAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS: TEXTOS E SENTIDOS	27
2.1 UCA e Prouca	31
2.2 Programa Banda Larga nas Escolas	32
2.3. Laboratório do ProInfo	34
2.4. Recursos e plataformas digitais.....	33
2.5. O tablete educacional: expectativas governamentais.....	43
2.5.1. Tabletes como mercadorias na escola	46
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO PARA MAPEAR O QUE PENSAM PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL	49
CAPÍTULO 4 - CONTEXTOS DA PRÁTICA, PERFIL E ANÁLISE DE DADOS	57
4.1. Perfil de respondentes do questionário	57
4.2. Perfil das entrevistadas	62
4.3. Percepções sobre o tablete educacional na escola	66
4.3.1 Constrangimentos no uso	66
4.3.1.1 Características do tablete educacional	66
4.3.1.2 Articulação do tablete a outras TIC e ao cotidiano escolar	74
4.3.1.3 Características das TIC	74
4.3.1.4 Conectividade.....	78

4.3.1.5	Tempo necessário para uso	83
4.3.1.6	Demanda quantitativa e TIC	86
4.3.1.7	Suporte de uso de TIC.....	89
4.3.1.8	Cultura de uso de TIC.....	94
4.3.1.9	Manutenção de TIC	98
4.3.1.10	Infraestrutura	102
4.3.1.11	Comunidade escolar.....	103
4.3.1.12	Formação	109
4.3.1.12.1	Curso do tablete oferta	109
4.3.1.12.2	Curso do tablete: características	113
4.3.2	Eixo alternativas	117
4.3.2.1	Descrições de aplicações práticas do dispositivo	117
4.3.2.2	Expectativas de uso do dispositivo	120
4.3.3.	Terceiro eixo: questionamentos da política	122
4.3.3.1	Escolha do dispositivo	122
4.3.4.	Discussão dos resultados.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS		135
REFERÊNCIAS.....		138
ANEXO A - Pesquisa sobre uso de tablete educacional: questionário <i>online</i>		141
ANEXO B - Roteiro de entrevista		148

INTRODUÇÃO

Desenvolvimentos tecnológicos na área de informação e comunicação têm gerado inúmeras ferramentas e desencadeando práticas sociais nas quais seus usos se tornam indispensáveis. Essas tecnologias têm impactado sociedades em diferentes graus, afetando culturas e produzindo ciberculturas. Lemos (2006) defende que as práticas da cibercultura modificam o cenário comunicacional e social na contemporaneidade, posição também defendida por Lévy (1999) ao apontar que, com a velocidade de renovação de saberes, nova natureza do trabalho e novas tecnologias intelectuais, surgem mudanças sociais e cognitivas que impactam as condutas humanas.

A metáfora dominante tem sido a da rede, sustentada pelo advento da *Internet* e as possibilidades de comunicação criadas por tecnologias digitais móveis. Para Lemos (op. cit) “tudo comunica e tudo está em rede: pessoas máquinas, objetos, monumentos, cidades” (p.3). Embora a gênese da *Internet* esteja associada a interesses bélicos (MORAN, 1995, ABREU, 2009, BRIGGS & BURKE, 2006), sua popularização representou uma expansão para além dos limites militares. Mesmo afirmando que não são as TIC que dão forma à sociedade, mas sim o contrário por meio de valores e interesses, Castells (2005, p.16) defende que

[...] actualmente, a saúde, o poder e a geração de conhecimento estão largamente dependentes da capacidade de organizar a sociedade para captar os benefícios **do novo sistema tecnológico**, enraizado na microelectrónica, nos computadores e na comunicação digital, com uma ligação crescente à revolução biológica e seu derivado, a engenharia genética. Já teorizei sobre como a estrutura social de uma sociedade em rede resulta da interacção entre o paradigma da nova tecnologia e a organização social num plano geral (meu grifo).

Nas sociedades em rede, onde a interconectividade é supostamente inescapável, novos sentidos para a ação humana são possíveis. Ao se referir às modificações político-sociais trazidas pelas TIC e pela web 2.0, Castells (2013) aborda a forma como as redes sociais e, portanto, as TIC, moldam nossas realidades. Para o autor, a *Internet* tornou-se um espaço em que os sujeitos exercem direitos e deveres cívicos. Para exemplificar sua teoria, menciona diversos protestos organizados na *Internet* ocorridos nas ruas de várias partes do mundo. A visão otimista é reforçada pela tendência a ressaltar as potencialidades das TIC, em relação à equidade social e engajamento político.

Os impactos promovidos pelas TIC também estão presentes em esferas governamentais, que criam e alimentam plataformas de buscas de informação. No Brasil, exemplos como o do Portal da Transparência ou do Sistema de Serviço de Informação ao Cidadão, ambos criados pela Controladoria Geral da União em 2004 e 2012, respectivamente, indicam a relevância das TIC no trato com informações públicas. Além disso, políticas de barateamento das TIC por meio da isenção de impostos, como a do Computador para Todos, criada em 2005, reforçam a ideia de importância e até mesmo de inevitabilidade das TIC em práticas sociais.

Compreensivelmente, ligada ao mercado de trabalho, que teve profissões reconfiguradas e muitas outras criadas a partir de uma nova demanda tecnológica, a esfera educacional também recebe influências das TIC. Pesquisas nessa área se voltam para a temática em busca de conhecimentos para a utilização das TIC em salas de aula, já que elas produzem novas linguagens e trazem desafios para docentes de um modo geral, incluindo professoras e professores de línguas. Acompanham essa tendência trabalhos sobre usos da tecnologia em ambientes escolares: a exemplo disso, um grupo de trabalho vinculado à ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) se dedica a estudar as implicações da tecnologia na sua relação com linguagem. O foco atual desse grupo de pesquisadores na Linguística Aplicada são tecnologias móveis (tabletes e smartphones), com estudos que exploram suas potencialidades no âmbito educacional por meio de 25 trabalhos entre os anos de 2014 e 2016:

A partir do diálogo entre os membros no último ENANPOLL o tema deliberado para o biênio 2014-2016 foi tecnologias digitais móveis. A motivação para o tema parte da atualidade e da ubiquidade de sua presença nas práticas sociais com linguagem, que nos apresenta diversos desafios teóricos, metodológicos e pedagógicos. Dentro deste tema, cada pesquisador desenvolverá um projeto de pesquisa autoral¹.

Em face da popularização de dispositivos móveis, foi criada a política de distribuição de tabletes educacionais em 2011 com a intenção de garantir condições de acesso às TIC nos contextos social, acadêmico e escolar aos professores e estudantes das escolas públicas brasileiras². Com essa política, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), e do FNDE

¹ <http://anpoll.org.br/gt/linguagem-e-tecnologias/wp-content/uploads/sites/25/2013/03/Plano-de-Trabalho-2014-2016.pdf>

² <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/tablet-educacional>

(Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), fornece gratuitamente tabletes educacionais a serem utilizados no cotidiano escolar por docentes de escolas públicas brasileiras³ (BRASIL, 201-).⁴

Inicialmente, essa pesquisa objetivava compreender a política do tablete por meio de um estudo etnográfico. Os usos do tablete, portanto, seriam aqui trazidos a partir de minha inserção em uma escola situada na região de nosso núcleo regional de educação (NRE). Entretanto, ao visitar 6 escolas localizadas em 4 diferentes cidades do norte do Estado do Paraná, me surpreendi com o fato de nenhum docente nessas escolas fazer uso do dispositivo ofertado. Nem esporadicamente. Como resultado, essa pesquisa aos poucos foi assumindo diferentes contornos à medida que mais educadores iam relatando o mesmo, não só pessoalmente, mas também na maior comunidade *online* de professores do Paraná no *Facebook*⁵.

Nos contextos visitados, o tablete educacional parecia não ter saído dos textos para a sala de aula. Pretendia compreender como eram os usos do tablete educacional, mas, aos poucos, vi o *como* assumir contornos de um *por quê?*. Então, entre muitos questionamentos e possíveis justificativas, me perguntei: como seria a percepção de outros professores sobre realização da política do tablete no Estado do Paraná? Decidimos, então, realizar uma pesquisa em nível estadual para contribuir com reflexões sobre os diferentes aspectos da política do tablete a partir de percepções de professores atuantes em escolas de diferentes regiões do Paraná.

Para entender se o (não) uso do tablete educacional era comum nas práticas escolares em diferentes regiões do Brasil, realizamos uma busca não exaustiva e sem limitação de ano de publicação no Google Acadêmico⁶, a partir das palavras-chave **tablete** e **tablete educacional**. Isto resultou na identificação de 53 trabalhos que traziam reflexões sobre tabletes educacionais em geral. Entre eles, encontraram-se 8 que levam

³ Informações mais detalhadas sobre os objetivos da política do tablete foram trazidas no capítulo 2.

⁴ A distribuição dos tabletes às escolas obedeceu alguns critérios como: a) ser escola urbana de ensino médio; b) ter *Internet* banda larga e laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo); e c) ter rede sem fio (wi-fi). Ainda, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o uso do tablete educacional deve ser “articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à de conteúdos e recursos multimídia e digitais”⁴ (BRASIL, 201-).

⁵ Optamos por não inserir links dos comentários na pesquisa para não expor os professores que comentaram na comunidade. Em nossas análises, traremos informações sobre esses dados, porém parafrasearemos as postagens para garantirmos a anonimidade dessas pessoas.

⁶ Realizada entre 2 e 4 de março de 2015. À época, a busca por teses dissertações com esse tema no banco de teses e dissertações da Capes não encontrou nenhum trabalho com o tema desta pesquisa.

em consideração especificamente a política do tablete educacional ou o dispositivo distribuído por tal política:

Autor (es)	Ano	Título	Objetivos
Abreu & Nogueira	2013	O uso dos tablets na educação: estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola privada no Distrito Federal	Analisar o uso de tablets em duas escolas do Distrito Federal que adotaram o uso deste aparato tecnológico em seu projeto educativo
Neves & Cardoso	2013	Os desafios do uso do tablet pelos professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal	Investigar os desafios do uso do tablete em sala de aula.
Real, Tavares & Picetti	2013	Formação de professores para o uso educacional de tablets no ensino médio: possíveis mudanças na prática pedagógica.	Evidenciar as ações realizadas pelo Núcleo de Tecnologia em Educação do Rio Grande do Sul (NTE/RS) para distribuição e uso pedagógico dos Tablets educacionais.
Tybel, Nobre & Nunes	2014	Uso de tablets na educação na percepção de professores da educação profissional	Analisar as possibilidades de uso de tablets como apoio ao processo de ensino - aprendizagem com base na percepção dos docentes de educação profissional, professores do IFES - campus Serra
Nascimento & Freire	2014	Um relato da experiência da capacitação de professores para o uso do tablet educacional.	Apresentar um relato de experiência sobre a capacitação de professores para o uso do tablete educacional recebido pelo governo da Paraíba.
Cruz & Neri	2014	A inserção de tablets em escolas da rede pública estadual na cidade de Petrolina-PE	Analisar a percepção de alunos e professores sobre a utilização dos tablets educacionais.
Giacomazzo & Fiuza	2014	A implantação do tablet educacional na perspectiva dos professores.	Investigar o perfil dos professores e analisar a inserção dos <i>tablets</i> educacionais a partir da percepção dos contemplados nessa política pública federal e o uso que estão fazendo do recurso.
Lucas & Moita	2014	Tablets em sala de aula: análise das percepções dos professores de matemática na escola pública de Taperoá – PB	Investigar os usos feitos por professores de Matemática do Ensino Médio na cidade de Taperoá em relação ao tablet Educacional, distribuído a alunos do Ensino Médio.

Tabela 1: estudos sobre o tablete educacional

Os estudos acima evidenciam o interesse despertado em pesquisadores que se propuseram a refletir sobre o tablete educacional enquanto ferramenta para o ensino em escolas públicas. Giacomazzo e Fiuza (2014), por exemplo, investigaram o perfil dos professores no extremo sul de Santa Catarina e analisaram a inserção dos tablets educacionais a partir da percepção dos contemplados por essa política pública federal, levando em consideração o uso realizado da ferramenta. Por meio de entrevistas, os pesquisadores concluíram que apesar de os docentes usarem computador e *Internet*, não se sentiam preparados para o uso do tablete educacional e, não surpreendentemente, argumentam:

Se pode afirmar, diante do contexto histórico, que sem uma efetiva ação pedagógica e de estrutura física e tecnológica de uso desses recursos, novamente a história de descontinuidade e fracassos poderá se repetir. O professor exerce papel fundamental para efetivar o uso desses recursos, entretanto, necessita ser considerado mais ativamente, desde a concepção dos projetos que buscam inserir as tecnologias na educação. Em muitos casos, como indica a pesquisa realizada, eles nem sabem por que estão recebendo uma tecnologia nova na escola, neste caso os *tablets* educacionais. [...] Não se trata de definir o que vem antes, se a tecnologia ou o conhecimento e a reflexão pedagógica, eles devem acontecer concomitantemente (GIACOMAZZO E FIUZA, 2014, p. 9).

Já Abreu e Nogueira (2013) trazem um trabalho de conclusão de curso que objetivou investigar os usos do tablete educacional em dois contextos distintos no Distrito Federal. O primeiro, uma escola particular, adotou o tablete por meio de um consenso geral entre a equipe pedagógica da escola. O segundo, uma escola pública, adotou o tablete a partir da política do tablete educacional. A coleta de dados se deu por meio de questionários disponibilizados a 8 alunos participantes, 4 de cada contexto. Os resultados apontam que na escola particular os alunos avaliam como positiva a inserção dos tablets, ao passo que os sujeitos da escola pública não avaliaram a ferramenta tão positivamente. A conclusão dos autores é que o resultado insatisfatório de usos do dispositivo relacionado à escola pública se deve à falta de formação pedagógica, às precárias condições de infraestrutura técnica nas escolas e à sobrecarga das atividades dos professores.

Os desafios do uso da ferramenta em sala de aula por professores do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal foram objeto do estudo de Neves e Cardoso (2013). Com base na Teoria da Enunciação e na Pedagogia dos Multiletramentos, a investigação de cunho qualitativo utilizou como principais instrumentos metodológicos um

questionário e participações em fóruns do ambiente virtual de aprendizagem de um curso de formação para uso pedagógico dos tablets. As autoras destacaram o alto percentual de evasão do curso, bem como a má qualidade do tablete educacional, dispositivo ainda em grande número em depósitos do governo, conforme interpreta.

Segundo dados do Sistema de Gerenciamento do Patrimônio (SisGePat) da SEDF, o atual cenário em relação aos *tablets* é o seguinte: dos 3 mil aparelhos disponibilizados, apenas 1900 foram pegos pelos professores; aproximadamente 1100 ainda estão no depósito da Gerência de Administração Patrimonial. Dos 1900 recebidos, 240 foram devolvidos - 100 por apresentarem defeito e 140 sem justificativa (NEVES; CARDOSO, 2013, p.6).

Os resultados mostraram que os professores ainda têm dificuldade de utilizar o tablete em sala de aula. Além disso, nas palavras dos autores: “também ficou evidenciada a necessidade de revisão do planejamento de distribuição de equipamentos tecnológicos e de formação continuada de professores (NEVES; CARDOSO, 2013, p.1)”.

Real, Tavares e Picetti (2013) relataram uma pesquisa em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual evidenciava as ações realizadas pelo Núcleo de Tecnologia em Educação (NTE) do Rio Grande do Sul para distribuição e uso pedagógico dos tablets educacionais. A forma inicial de coleta de dados foi um questionário contendo 16 questões sobre o primeiro módulo do curso ofertado pelo NTE do RS. Para as autoras, a importância da formação docente no trato com novas tecnologias, mais especificamente tablets educacionais. Segundo elas, os professores retornam ao NTE de sua região solicitando aprofundamento de conhecimentos necessários para o uso do tablete educacional. Por fim, além de questões pedagógicas, o trabalho também aponta que os professores participantes da pesquisa criticam as políticas públicas educacionais e os investimentos aplicados. O que nos pareceu ocorrer pela não participação da comunidade escolar em tomadas de decisão da política.

[...] o território das formações não tem se constituído um espaço tranquilo. No transcorrer das formações, vários professores apresentaram sentimentos contraditórios: queixas em torno das políticas públicas na educação e o tipo de investimentos aplicados; em relação as suas reais capacidades para utilizar a tecnologia com os alunos no processo de aprendizagem [...] (REAL, TAVARES; PICETTI, 2013, p.664).

Esses estudos que tiveram como foco principalmente percepções de professores, fortalecem o que parece ser senso comum: o de que se trata de uma nova ferramenta

que demandaria formação específica para sua utilização com fins pedagógicos. Sob o ponto de vista de alunos, Cruz e Neri (2014) relatam um estudo conduzido em escolas públicas em Petrolina, Pernambuco, com o objetivo de verificar os usos do tablete por discentes do 3º ano do ensino médio, no contexto do programa **Aluno Conectado**⁷ do Estado de Pernambuco, que garantia um tablete educacional por aluno⁸. Informações sobre o uso do tablete dentro e fora da escola foram coletadas por meio de um questionário eletrônico. Similarmente às pesquisas já citadas, os pesquisadores constataram a necessidade de capacitação docente e *Internet* de qualidade na escola. Além disso, mencionam em sua pesquisa a necessidade de fornecer de tablets também a docentes, uma vez que somente discentes haviam recebido o dispositivo.

Lucas e Moita (2014), em seu trabalho sobre os usos de tablets por professores de Matemática do Ensino Médio na cidade de Taperoá, localizada no Estado da Paraíba, evidenciam que os instrumentos não estavam sendo utilizados a contento por nenhum docente, inclusive por aqueles classificados como nativos digitais⁹. 60% dos professores entrevistados nunca utilizaram os tablets educacionais, enquanto 40% os utilizam muito esporadicamente. Tybel, Nobre e Nunes (2014) apontam a infraestrutura física, a rede banda larga e sua manutenção como constrangimentos para a realização da política do tablete. Além disso, a organização do currículo e a formação docente foram aspectos também mencionados pelos pesquisadores em seu contexto de pesquisa:

Contudo, o território das formações não tem se constituído um espaço tranquilo. No transcorrer das formações, vários professores apresentaram sentimentos contraditórios: queixas em torno das políticas públicas na Educação e o tipo de investimentos aplicados; em relação às suas reais capacidades para utilizar a tecnologia com os alunos no processo de aprendizagem; a dificuldade em envolver os alunos nos conteúdos; a superação do domínio das redes sociais e jogos pedagógicos durante as aulas; entre outras questões (TYBEL; NOBRE; NUNES, 2014, p.664).

Diante desses resultados e constrangimentos mencionados nas pesquisas supracitadas, questionamos: seria possível afirmar que o problema reside unicamente na dicotomia **imigrantes** e **nativos** digitais, aspecto geralmente problematizado em grande parte da literatura sobre TIC? Nunes (2014), por exemplo, aponta em sua pesquisa

⁷ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=146>

⁸ (o Estado do Paraná também pretende promover uma ação similar em um futuro próximo, batizada de Conectados⁸).

⁹ Prensky (2008) acredita que nativos digitais são indivíduos de uma geração mais recente que cresceram em contato com as TIC. Aqueles que passaram a utiliza-las depois de adultos seriam os imigrantes digitais

bibliográfica e de estudo de caso que professores do Estado do Espírito Santo consideram que a infraestrutura física, de rede e sua manutenção constituem os maiores desafios nos usos do tablete educacional. Ainda em busca de diferentes olhares sobre a temática, verificamos que Nascimento e Freire (2014) apontam a falta de engajamento de cursistas paraibanos na formação para uso do tablete educacional enquanto instrumento de ensino-aprendizagem. Nesse trabalho, os resultados considerados insatisfatórios acabam sendo articulados à figura docente:

É frustrante quando um educador não se interessa mais em aprender uma técnica nova, ou absorver métodos exitosos de outros colegas e colocá-las (sic) em prática na sala de aula, e, até mesmo uma reflexão sobre os conteúdos e suas formas de abordagem (NASCIMENTO; FREIRE, p.28, 2014).

A partir de tal cenário, nos questionamos: o que poderia provocar o não engajamento de professores? Seria resistência ao uso de novas ferramentas ou aos recursos limitados para seu uso? Será que esses sujeitos reconhecem essa ferramenta como útil para seus contextos de trabalho? A maioria dos textos produzidos sobre o tablete em nossas buscas *online* o vê como instrumento importante para o ensino, mas retrata seu uso com um tom de fracasso nos contextos analisados por diferentes aspectos.

Os estudos acima apontam questões que já vinham sendo objeto de nossas preocupações, pois, além das problematizações trazidas nos trabalhos acima, lemos comentários negativos¹⁰ a respeito dessa política em um grupo de professoras e professores de escolas públicas do Paraná em uma comunidade no *Facebook*¹¹. Nesse contexto, alguns docentes apontaram problemas na realização da política tanto em relação à qualidade do dispositivo e sua função pedagógica quanto em relação à sua distribuição. Diante disso, decidimos desenvolver uma pesquisa que pudesse melhor compreender a política em escolas públicas no Estado do Paraná, uma vez que os trabalhos supracitados foram desenvolvidos em outros estados brasileiros.

¹⁰ Buscas feitas no maior grupo público de professoras e professores de escolas públicas, em 13 de julho de 2015, a partir das palavras “tablete educacional”.

¹¹ <https://www.Facebook.com/groups/184183368332553/?fref=ts>

No Brasil, no início da década de 2000, assim como o Livro Verde¹² (BRASIL, 2000), documento governamental que trata sobre TIC e inclusão digital, surge o Paraná Digital, momento em que o ProInfo enquanto política de inserção de TIC já estava obtendo resultados significativos em termos de distribuição de TIC, conforme aponta Marcelino (2009, p. 10):

Até abril de 2002, o Programa já havia estruturado 263 Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE (163 % da meta) e capacitado 302 técnicos (50 % da meta) 1.409 professores-multiplicadores (140 % da meta) dos NTE e 20.905 professores das escolas beneficiadas pelo Programa (84 % da meta). O programa havia sido implantado em 2.881 escolas (48 % da meta) em todo o Brasil, com a aquisição de 55.000 computadores (52 % da meta) e periféricos (servidores, impressores, scanners).

A ênfase nas potencialidades das TIC em termos econômicos nesse momento se deve, segundo Bonilla (2010), à tentativa de garantir que a economia brasileira pudesse competir no mercado mundial. No Estado do Paraná, é possível verificar os mesmos discursos pró-TIC permeando esferas educacionais na tentativa de equiparar escolas paranaenses ao contexto macro supracitado:

Houve um tempo em que as salas de aula não tinham lousa. Houve um tempo em que as escolas sequer tinham salas de aula. Perambulando num campo, o professor contava histórias, sem nenhum registro escrito, e os alunos memorizavam como podiam. Talvez seja exagero comparar o estágio da inclusão digital da Educação Básica no Paraná antes de 2003 com este quadro. Talvez não. Claro que já existiam, isoladamente, esforços louváveis, máquinas instaladas em algumas escolas. Mas o que ocorreu a partir desta data representou um avanço bastante significativo: 2.100 escolas públicas estaduais equipadas com teclados, *mouses*, monitores, computadores conectados à Internet; TV multimídia em cada sala de aula; disponibilidade de conteúdos pedagógicos e materiais didáticos especialmente desenvolvidos; manutenção de educadores engajados; formação contínua destes educadores, entre outros procedimentos. (PARANÁ, 2010).

Seguindo a tendência de inserção de TIC em escolas públicas brasileiras, o Programa Paraná Digital promove ações que objetivam atualizar e expandir laboratórios de informática, garantindo a adequação de seu espaço físico para a instalação de uma infraestrutura de alarme, lógica e elétrica para rede local de Informática¹³.

¹² A obra aponta ações que visam impulsionar “a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações. Esta meta é um desafio para o Governo e para a sociedade”. Fonte: <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>

¹³ <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>

O Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, está buscando com o 'Programa Paraná Digital' e com o Projeto "Portal Dia a Dia Educação"¹⁴ difundir o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC com a ampliação das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação e com o repasse de computadores, com conectividade e a criação de um ambiente virtual para Criação, Interação e Publicação de dados provenientes das Escolas Públicas do Estado do Paraná. Sendo assim, a Assessoria de Tecnologia da Informação - ATI, da Secretaria de Estado da Educação - Seed, está desenvolvendo ações que visam levar, por meio de uma rede de computadores, o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC aos professores e alunos da Rede Pública de Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 201-).

Sendo o documento mais atualizado a abordar tal aspecto por nós encontrado, o relatório publicado em 2010¹⁵ sobre o Programa Paraná Digital vai ao encontro das influências de órgãos transnacionais, uma vez que seu discurso quanto às TIC propagam sentidos relacionados a desenvolvimento e avanço.

Não se sabe se o que moveu os portugueses a atravessarem o oceano em barcos de madeira foi a cobiça ou a coragem. O fato é que atravessaram e conquistaram novas fronteiras. Há quem diga que foi por acaso. Outros preferem creditar o feito à ciência. Construir caravelas e fazer viagens periódicas cruzando o Oceano Atlântico são atividades que demandam um saber acumulado, reelaborado, instrumentalizado, transmitido. Só assim, com vontade de descobrir, dizem alguns, é que se avança para o futuro. Assim como os navegantes lusitanos ampliaram as fronteiras do seu país, o Programa Paraná Digital (PRD), contando com a coragem e ousadia os participantes, amplia os horizontes de toda a comunidade escolar pública paranaense (PARANÁ, 2010).

Em um momento em que relacionamos desenvolvimento social à expansão de mercado em face de uma dinâmica global de competitividade, o próprio documento associa romanticamente colonização, TIC e conquista. Entretanto, não questiona significados implícitos da palavra avanço ou das implicações do uso impensado acrítico e a-histórico do conhecimento construído. Afinal, qual é o nosso papel enquanto cidadãos globais no que se refere ao uso de TIC na era digital? E na escola? Para que nos serviriam ou quais sentidos podem ser atrelados às atuais caravelas que órgãos representantes de forças hegemônicas querem romantizar na expansão do mercado e discurso pró-digital? No documento, além da instalação de laboratórios e expansão da conectividade, é apontada a oferta, na época, de cursos de formação a 60 mil docentes,

¹⁴ Salientamos que o portal será abordado no subtópico a seguir.

¹⁵ http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana_digital.pdf

distribuição de *pen drives* e TVs multimídia a docentes e às escolas públicas, respectivamente, e infraestrutura necessária à inserção de TIC.

Esta pesquisa, portanto, tem por objetivo geral analisar criticamente a realização da política do tablete educacional em escolas públicas do Paraná, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa considerando os três contextos supracitados. São objetivos específicos: a) contextualizar a política do tablete educacional; b) identificar percepções de professoras e professores de escolas públicas no Paraná no que diz respeito à política do tablete educacional de modo geral; b) levantar constrangimentos e possibilidades mencionados por professoras e professores de inglês e quais suas consequências.

Selwyn (2013) defende que uma reflexão crítica sobre TIC deve ir para além de uma visão romântica, ou seja, aquela favorável à incorporação de TIC no ensino, sem posteriores reflexões quanto à sua inserção. Acreditamos que, apesar dos difundidos posicionamentos pró-TIC, uma análise crítica sobre o tema deva ser norteadas por perguntas como: a) quais usos das TIC têm de fato ocorrido no contexto educacional? b) Por que esses usos das TIC no contexto educacional ocorrem dessa forma? c) Quais as consequências do que acontece nos contextos educacionais em face de tais usos?

Para nós, essas perguntas são cruciais em o que entendemos ser uma análise da política, que nesse trabalho será abordada sob o prisma do ciclo de políticas (*policy cycle*). Ball, Maguire e Braun (2012) contribuem com esse trabalho no que toca a natureza das políticas educacionais e sua complexa relação com a escola. Os referidos autores defendem que as políticas educacionais estão em uma complexa e dinâmica relação com seus contextos macro e micro, fator essencial para seu (in) sucesso. Mainardes (2006) defende que a abordagem do ciclo de políticas pode lançar um olhar mais cauteloso sobre a natureza complexa e controversa das políticas educacionais, uma vez que considera os diferentes contextos que contribuem para sua realização.

Os contextos seriam três: a) contexto de influência, b) contexto da produção do texto; e c) e o contexto da prática. Para entendermos percepções sobre o contexto da prática da política, dados foram coletadas a partir de um questionário *online*, que contou com 225 respostas de docentes de diversas disciplinas. O questionário nos forneceu parâmetros para o desenvolvimento de um roteiro para entrevistas com 10 docentes de

língua inglesa que se dispuseram a participar dessa segunda etapa após responderem ao questionário. Tais entrevistas foram analisadas e categorizadas sob as lentes da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2006). Ainda, relatos em comunidades de docentes de escolas públicas paranaenses no *Facebook* também foram incorporados à análise, complementando a descrição de categorias criadas.

O relato da pesquisa está organizado em 4 capítulos. No capítulo 1, traremos o referencial teórico que embasa o estudo. No capítulo 2 é feita uma contextualização da política do tablete educacional no quadro do contexto de influência e produção de textos. No capítulo 3 é apresentada a metodologia de pesquisa. No capítulo 4, ao abordarmos o contexto da prática, são trazidas as análises das percepções de professoras e professores sobre a política do tablete educacional em articulação com outras TIC em escolas públicas do Estado do Paraná. Nesse capítulo também fazemos considerações sobre as consequências de tais resultados. Finalizamos apontando alguns rumos para futuras pesquisas na área.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE CRÍTICA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesse capítulo traremos alguns estudos que refletem sobre inserção de TIC, sociedade e educação. Posteriormente, discorreremos sobre influências transacionais que podem se constituir como parâmetro para o desenvolvimento de políticas de inserção de TIC na escola pública brasileira.

1.1 – Aportes teóricos

O estigma àqueles que não dominam as novas tecnologias é comparado por Braga (2013) à pressão social existente em relação às pessoas analfabetas do passado, referindo-se a esses sujeitos como analfabytes. Selwyn (2008) defende que, embora Estados-nação ainda possuam significativa importância no cenário mundial na organização de sociedades, sua autonomia pode ser colocada em xeque diante de influências externas que visam ao regulamento de políticas, inclusive as educacionais.

Consideramos que tais influências externas possam mudar percepções em relação às TIC e seu poder de transformação e desenvolvimento social, especialmente a partir de uma perspectiva econômica. Desse modo, trazemos nessa seção textos que podem nos levar a refletir sobre como as TIC têm ganhando visibilidade em contextos macro e micro, inclusive no mercado educacional. Evidentemente, relacionamos a política do tablete educacional, nosso objeto de estudo, a tais influências, uma vez que trata basicamente da inserção de uma TIC em escolas públicas. Refletiremos, portanto, sobre as políticas de TIC, em especial a do tablete, em três planos, sendo o primeiro deles o contexto de influência. O segundo trata de textos oficiais que representam a política do tablete educacional, de forma que possamos compreender por meio deles a que a política estudada objetiva. Finalmente, pretendemos trazer considerações acerca da realização da política do tablete educacional no chão da escola, a partir de depoimentos de professores e professoras.

Políticas governamentais não estão desvinculadas de interesses econômicos. Libâneo (2016) defende que “reflexões em relação à escola e seus objetivos se devem minimamente ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a

interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional (p.40)”. Já Selwyn (2008) postula que as TIC, que se articulam a um cenário capitalista, neoliberal e globalizado, inserem-se em sociedades “nas quais a produção, a gestão e o consumo de informações e conhecimentos são vistos, hoje em dia, como estando no cerne da produtividade econômica e do desenvolvimento social (p.816)”.

Acreditamos que as sociedades atuais demandam sujeitos mais dinâmicos e capazes de aprimorarem suas práticas sociais e lidarem com tantas outras que emergem da mutabilidade dos conhecimentos. Conforme Ribeiro (2016), inovações tecnológicas têm estado disponíveis para uso por mais de 20 anos no Brasil. Embora façamos a ressalva de que isso não necessariamente signifique que camadas com menos poder aquisitivo tenham vivenciado tais realidades, ao mencionar a presença das TIC em nossas vidas, a autora aponta que a escola ainda está aquém de tais desenvolvimentos.

Dos *sites* às redes sociais ubíquas, passando por gerações de chats e plataformas de ensino a distância, estamos mergulhados, mesmo quando não desejamos, em uma relação às vezes explícita, outras implícita, com as tecnologias digitais de comunicação. Isso inclui a escola, mesmo que, duas décadas depois, ela continue sendo pressionada a fazer algo que ocorre muito mais fluidamente fora de seus muros – que, a propósito, continuam lá (RIBEIRO, 2016, p.94).

Não obstante, para Selwyn (2010), as demandas tecnológicas colocam o indivíduo como responsável por fazer seu próprio caminho, com responsabilidade sobre seu desenvolvimento à medida que, com as TIC, ele ou ela não está mais sujeito às fronteiras de sua comunidade local, são “eternos alunos, desejosos e capazes de empreender um aprendizado como e quando apropriado, durante a sua vida inteira” (p.817).

A visão que acompanha a dinâmica neoliberal das sociedades atuais ao atribuir uma poderosa ideia de responsabilidade e autonomia ao aprendiz na construção de seu conhecimento, pode inclusive estar presente no desenvolvimento de cursos de formação para professores para uso das TIC. Inclusão digital parece ter se tornado sinônimo de acesso ao dispositivo e a algumas de suas funções básicas, pois as demais capacidades adviriam da busca do próprio indivíduo por sua aprendizagem. Assim, as TIC seriam autossuficientes, como se seu acesso fosse o único fator necessário para que os indivíduos se engajem em práticas de ensino e aprendizagem significativas.

Embora o acesso às TIC possa ser considerado suficiente para seus usos, visão que aparentemente subjazeu à produção do curso de formação do tablete, consideramos ser preciso problematizar o que significa inclusão digital. Selwyn (2008) defende que

Embora o potencial tecnológico para a inclusão social e a emancipação exista de fato, os analistas costumam demorar a aceitar que os usos reais que as pessoas fazem das TIC são profundamente moldados e delimitados por construções empresariais e comerciais nem sempre preocupadas com o social. Por exemplo, o uso passageiro, por um jovem, do serviço de *Instant Messenger* da Microsoft com seus amigos está muito longe de ser uma imersão numa comunidade virtual não-hierárquica e apoiadora. Baixar um *ringtone* para o seu celular nada tem a ver com acessar livremente a integralidade do Manifesto Comunista ou as obras completas de Shakespeare. A realidade do uso comercializado e muitas vezes sem rumo que as pessoas fazem das TIC tem pouco em comum com as visões das TIC transformadoras e zelosas pelo bem público, atualmente idealizadas por acadêmicos e outros analistas (p.832).

Independentemente do que o autor defenda serem conhecimentos críticos e emancipatórios, o que para nós isso quis dizer é que o potencial transformador das TIC emerge a partir dos usos que fazemos delas, não unicamente a partir de seu acesso. Ainda, olhando os impactos das TIC por um ângulo um pouco diferente, mas não contrário ao de Castells (2013), Selwyn (2008) defende que a liberdade dos indivíduos dos Estados-nação e de órgãos regulatórios inseridos na sociedade do conhecimento se justapõem a desigualdades e marginalizações do século XX. Embora esse processo seja visto como positivo (SELWYN, 2008, p.816), o autor questiona sobre as melhoras percebidas na sociedade do século XXI em relação a do século XX.

As oportunidades mundiais do século XXI, como o baixo custo das passagens aéreas e a desregulamentação das barreiras comerciais internacionais, estão em contradição com a persistência e a consolidação de muitas desigualdades do século XX, oportunidades limitadas e problemas sociais. Enquanto alguns indivíduos desfrutam de suas novas atividades, outros não se saem tão bem quando privados de suas âncoras familiares do Estado-providência, da família nuclear e assim por diante (SELWYN, 2008, p.817).

Com efeito, apesar das visões românticas dos benefícios das TIC, ou seja, de que elas por si só podem promover melhoras sociais, entendemos que a análise de uma política educacional, como a tablete, requer a consideração de inúmeros fatores e cenários delineados por autores em contextos micro que realizam as políticas por meio da adoção de uma perspectiva de não linearidade. Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que muito do que se produz sobre políticas educacionais concebe o significado de política de

maneira superficial. A partir dessa perspectiva criticada pelos autores, a solução dos problemas que políticas visam resolver é feita por meio de textos que prescrevem práticas.

Esse sentido de política a torna inflexível, uma vez que estudantes, docentes entre outros sujeitos são ignorados sob esse olhar, e quando lembrados acabam sendo vistos como implementadores da política criada, o que os marginaliza. A fim de contestar essa visão segundo a qual as políticas são criadas por instâncias superiores e simplesmente implementadas, os autores mencionam que permeiam as políticas negociações, contestações e esforços de diferentes grupos que podem não estar necessariamente vinculados à produção oficial da política. Ao discorrerem sobre a realização das políticas na escola, apresentam aspectos contextuais correlatos a essa realização, que se vinculam à agência e (re) interpretação de textos.

Assim, a perspectiva trazida por Ball, Maguire e Braun (2012) e adotada por nós nesse trabalho defende que as políticas educacionais são processos complexos sujeitos a diferentes interpretações e passíveis de repetidas contestações à medida que são realizadas. Em outras palavras, sob tal perspectiva, os sujeitos são ambos, receptores e agentes da política. Esse deslocamento epistemológico entre implementação e realização de políticas é que atribui ao seu processo de realização a criatividade, contestações e interações entre diferentes sujeitos em sua realização no chão da escola, em articulação com os aspectos contextuais supracitados. Com efeito, por políticas, consideramos, portanto, textos, legislações e estratégias nacionais, mas também processos discursivos que são complexamente configurados, contextualizados, mediados e institucionalmente realizados.

As políticas são feitas por e para indivíduos, que são atores e estão sujeitos a elas: embora apresentem possibilidades limitadas, a realização de políticas possibilita posições subjetivas: permeiam as políticas processos criativos de interpretação e recontextualização. Embora algumas sejam mais e outras menos propícias a isso, políticas são subjetivas a ponto de envolverem interpretações de interpretações. Como dito, algumas políticas diminuem mais ou menos as possibilidades de ações criativas, ou seja, as políticas criam circunstâncias nas quais a escala de decisões possíveis a serem tomadas são limitadas ou objetivos particulares são determinados. Entretanto, elas geralmente não dizem aos atores o que fazer, não ditam suas práticas, já que, no

imaginário de quem as textualiza, existem escolas ideais, passivas a simples implementações (BALL; MEGUIRE; BRAUN, 2012).

Essa visão possivelmente desconsidera que esses textos precisam ser interpretados e postos em prática, que eles se relacionam a histórias, contextos e sujeitos que constroem sentidos a partir de suas vivências, subjetividades e diferentes espaços político-sociais em que se situam. É importante mencionar que as políticas para Ball, Maguire e Braun (2012) criam, sim, circunstâncias nas quais a escala de decisões possíveis a serem tomadas são limitadas ou objetivos são definidos. Não obstante, seguindo essa linha de pensamento, tradições, culturas, histórias e comunidades de práticas coexistem em escolas, contribuindo para com uma complexa rede de interpretações que não pode se ater unicamente aos textos das políticas e uma compreensão simplista de implementação. A partir de nossos dados, percebemos inclusive que a realização de outras políticas também pode se articular, ocorrência que aparentemente foram capazes de promover impactos na realização da política do tablete educacional.

Mainardes (2006) defende que a abordagem do ciclo de políticas pode lançar um olhar mais cauteloso sobre a natureza complexa e controversa das políticas educacionais, uma vez que considera os diferentes contextos que contribuem para sua realização. Os contextos seriam, portanto, três, a saber: a) contexto de influência, b) contexto da produção do texto; e c) e o contexto da prática. O contexto de influência é aquele onde se localizam os discursos¹⁶ que justificam a política, à medida que grupos de interesse e meios de comunicação se mobilizam e atribuem legitimidade a tais discursos.

Em uma relação definida como simbiótica e complexa por Mainardes (2006), o contexto de influência relaciona-se ao contexto de produção dos textos que representam a política, o que evidentemente faz com que ambos os contextos supracitados estejam vinculados ao da prática. As influências acabam ganhado contornos e assumem formas de textos oficiais, geralmente ligados à linguagem e interesses dos sujeitos em geral. Como textos oficiais, o autor considera textos representativos da política: vídeos, pronunciamentos, comentários formais e informais, textos políticos e legais oficiais. Com base em Ball, Maguire e Braun (2006) e Mainardes (2006), o contexto da prática é uma

¹⁶ Com base em Fairclough, Magalhães (2001) define o termo discurso como “o uso da linguagem como forma de prática social”.

instância de negociações em que os textos oficiais são interpretados por sujeitos dotados de agência. Tais textos podem assumir diferentes significados à medida que integram a comunidade escolar em um complexo processo de significação em face de dimensões do contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

A política do tablete, por exemplo, demanda ações formativas, conexão com a *Internet* para o uso do dispositivo, entre outras políticas, como as de inserção de TIC que, segundo textos que representam a política do tablete, devem ser articuladas ao dispositivo. Ainda, a manutenção de dispositivos e até mesmo dos espaços físicos da escola também pode influenciar na realização da política do tablete educacional. Ao interpretarmos os textos que descrevem a política do tablete educacional, compreendemos os objetivos dessa política, apresentados no capítulo 2.

Todavia, assim como Ball, Maguire e Braun (2012), acreditamos que muito desse texto pode ser ressignificado por professores, formadores de professores, técnicos, diretores, alunos entre outros possíveis atores. Isso significa que diferentes escolas podem contemplar diferentes formas de realização de uma mesma política pelo simples fato de estarem inseridas em diferentes realidades, o que nos leva a questionar o potencial inerente à política de solucionar problemas por meio de sua — já aqui questionada— implementação.

Embora tratem de assuntos de naturezas distintas, nesse sentido, acreditamos que Selwyn (2010) em sua análise crítica de uso de TIC vá, de certa forma, ao encontro da perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2012), uma vez que o autor não considera que as TIC tragam em si soluções inerentes: assim como as políticas educacionais, aspectos contextuais são considerados de extrema importância em sua relação com a escola. Para nós, nossa sociedade não se tornou a sociedade em que a informação e conhecimento assumem papel central, pois nunca deixou de sê-lo. Além disso, precisamos atentar, talvez, ao fato de que as TIC, incluindo os tablets educacionais, não trazem consigo um conhecimento ou informações inatas somadas a uma capacidade natural de aprimorar realidades por si só, mas oferecem possibilidades a partir do contexto social em que se inserem.

Nesse sentido, questionamos, a partir desse olhar teórico, posicionamentos que apresentam a inserção das TIC como única ação necessária para a promoção de práticas

de ensino e aprendizagem mais significativas. É importante salientarmos que, nesse trabalho, não consideramos que as TIC não sejam relevantes para o ensino, mas sim que a relevância das TIC reside para além de sua simples inserção em contextos de ensino. Por fim, o estabelecimento de relações entre essa visão dinâmica das políticas aos estudos de Selwyn (2013) nos pareceu apropriado já que ambas parecem abordar seus objetos de reflexão (políticas e TIC) de maneira situada em contextos específicos. Nesse caso, como mencionado acima, acreditamos ser importante, em uma análise crítica, reflexões que possam ir para além de posicionamentos pró-TIC que as veem como autossuficientes e também de textos que representam tais políticas, como se elas não fossem influenciadas por aspectos contextuais ou realizadas por sujeitos possuidores de agência.

1.2. Contexto de influência

A perspectiva de inevitabilidade e benefícios das TIC parece estar subjacente às preconizações de órgãos transacionais, que parecem emanar discursos pró-TIC que podem nos levar a ignorar suas implicações práticas e situadas no contexto educacional. Libâneo (2016), ao considerar as políticas educacionais e suas relações com tais órgãos, defende que

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos (LIBÂNEO, p.40, 2016).

Lançando um olhar sobre o mesmo tema, Ball (2012) defende políticas educacionais têm sido homogeneizadas em nome do progresso diante de um cenário neoliberal. Dessa forma, acreditamos que modelos educacionais de sucesso são importados, dando sentidos únicos ao que podemos chamar de melhorias educacionais. O autor ainda aponta que nesse cenário as políticas tornam-se móveis em uma dinâmica de desnacionalização do estado que se volta ao mercado educacional global, em que, inclusive as TIC evidentemente se inserem.

Com o mercado das TIC em expansão, às empresas seria importante inserir tais instrumentos no contexto escolar, embora resultados de tal inserção nem sempre sejam satisfatórios (CUBAN, KIRKPATRICK E PECK, 2001); (SELWYN, 2008, 2010).

Debruçando-se sobre esse mesmo tema, Ball (2012) discute sobre a participação do mercado nas políticas defendendo que este se torna um mecanismo-chave na mobilidade das políticas. Entretanto, muito embora o mercado seja um beneficiário em tal processo, o pesquisador defende que este não possui um fim em si. Em outras palavras, o mercado seria um elemento constitutivo de uma mistura sagaz de estratégias políticas e de um balanço cambiante de relações entre diferentes tipos de instituições, aparatos e agências (JESSOP, 2002, p.50 apud BALL, 2012, p.94).

Com efeito, considerados relevante refletir sobre órgãos transnacionais que podem moldar políticas educacionais, não nos esquecendo de que, diante da mobilidade das políticas apontadas por Ball (2012), as influências das políticas não podem ser limitadas às fronteiras dos estados-nação em que são adotadas. Como mencionamos, com base em Selwyn (2008), para nós, além de questões voltadas ao mercado e à ressignificação do que pode ser educar, uma das motivações para as inserções de TIC na escola pode estar relacionada à responsabilidade do indivíduo quanto à sua própria aprendizagem, sua desterritorialização e sentimento de pertencimento a uma comunidade global uníssona.

Trazemos, portanto, impressões sobre a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), O Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), influências transnacionais que podem impactar políticas dos Estados- Nação e suas perspectivas de governança e sobre as quais discorreremos ao longo dessa seção (LIBÂNEO, 2016).

A UNESCO, fundada após o fim da Segunda Guerra Mundial e atuante em 112 países, considera a educação, ciência, cultura como aspectos importantes para o desenvolvimento social. Sendo a UNESCO uma parceira do Instituto Ayrton Senna, ONG brasileira que trabalha conjuntamente com pesquisadores, professores e governo para aprimorar a educação brasileira, a parceria entre a referida ONG e UNESCO é expressa a partir do seguinte texto:

A missão da UNESCO é contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável através da promoção da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação. Sendo a agência da ONU incumbida da coordenação da política global em direção à Educação para Todos (EPT), compromisso

mundial para dar educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos, monitora a implementação de atividades para atingir esse objetivo, avaliando os progressos realizados, analisando as políticas efetivamente formuladas, disseminando conhecimentos sobre as boas práticas e alertando quanto aos desafios emergentes¹⁷.

No *site* da própria organização, há preconizações em relação às tecnologias em um texto intitulado Brasil no rumo da inclusão. Assim, percebemos que subjacentes a esse discurso estão valores segundo os quais as TIC trazem potencialidades para a inclusão e equidade social, já que os sujeitos que dominam tal conhecimento têm acesso a diferentes espaços discursivos, inclusive ao mercado de trabalho:

A maioria dos brasileiros computadorizados (65%), por sua vez, tem curso superior completo e se situa entre as classes A e B (61 e 65%), C (51,2%), deixando um índice bem abaixo para as classes D-E (30%). A faixa etária predominante entre esses mesmos usuários vai de 16 a 24 anos (23%); apenas 8% são pessoas acima de 60 anos. Os dados permitem delinear o perfil do indivíduo incluído na sociedade da informação no Brasil: ele é jovem, pertence às classes mais abastadas, vive num lar com TV, rádio, celular e videogame, sabe usar a tecnologia e utiliza conexão rápida à *Internet* (UNESCO, 2008, p.2).

5 anos após a supracitada publicação da UNESCO, a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD), ainda nos permite refletir sobre a baixa incidência de acessos à *Internet* no Brasil. Nessa pesquisa, o percentual de acesso à *Internet* ocorre em 16% das residências no Maranhão e 18,7% no Piauí. As amostras ilustram profundas limitações de conectividade, especialmente no norte e nordeste, regiões com grande incidência de pessoas economicamente vulneráveis.

Em contrapartida, o Distrito Federal apresentou o maior percentual de acesso, com 66,7%, ficando em segundo lugar a região metropolitana de São Paulo, com 62,4% de acessos residenciais. Já o Estado do Paraná, um dos que possuem maior representatividade econômica no país, possui 47% de suas residências conectadas, percentual ainda baixo, mas significativamente maior do que os dados mostram em relação às regiões norte e nordeste. Ainda que essa seja uma ideia um pouco ingênua, as TIC de certa forma podem ir para além de fronteiras geográficas. Entretanto, poderiam elas superar barreiras sociais?

A partir desses dados, tentamos ilustrar a reflexão de Selwyn (2008), que articula a relação às TIC e com estruturas hegemônicas do século XX. As regiões demográficas

¹⁷ <http://educacaosec21.org.br/quem-somos/UNESCO/#sthash.l0mWN2Ko.dpuf>

mais vulneráveis economicamente são aquelas que possuem menos acesso e, conseqüentemente, apresentam limitações no que toca o discurso tão difundido sobre o rompimento das fronteiras¹⁸, acesso a (construção de) conhecimento e possibilidades de agência. Novamente, reforçamos a ideia de que ainda que ampliado, acreditamos fortemente que o acesso não é o único fator responsável pelo uso significativo das TIC.

Se ainda a camada mais rica da sociedade tem acesso superior às TIC e a práticas sociais que proporcionam, acreditamos, portanto, poder apontar fronteiras sociais construídas por meio delas. Na escola, o uso instrumental de tais ferramentas com enfoque unicamente em habilidades instrumentais pode acentuar ainda mais desigualdades em um cenário em que a defesa da meritocracia por meio das TIC coloca-se em evidência. Como mencionado já mencionado nessa discussão, Braga (2010), por exemplo, defende que os letramentos digitais são importantes no sentido de permitir que o acesso às novas práticas sociais da contemporaneidade promova inclusões na chamada *sociedade do conhecimento*.

Os analfabets, termo utilizado pelo autor para se referir às pessoas que ficam à margem em termos de TIC, pode ser uma resignificação do termo *analfabeto* do passado. Isso pode ocorrer também não só necessariamente pelo (não) acesso às TIC em si, mas também pelo não domínio de conhecimentos e diferentes práticas sociais relevantes para essa nova era, o que sempre foi um fator ligado ao poder e domínio ao longo de nossa história. Em suma, acreditamos que as desigualdades do século XXI parecem não estar tão distantes daqueles presentes no século XX. Selwyn (2008) ao descrever seu contexto de pesquisa enfatiza a relação entre os usos das TIC e fatores tais como gênero, localização geográfica, escolaridade, raça, renda, idade.

Se indivíduos oriundos de grupos sociais carentes, como os adultos mais velhos, desempregados e/ou quem cuida de um adulto, têm uma experiência quantitativa e qualitativamente diminuta de uso das TIC, então existe um perigo de que fiquem mais para trás ainda dos indivíduos que, em contraste, poderíamos chamar de “super-servidos” pelas TIC. Portanto, esses dados empíricos nos levam a concluir que o uso das TIC continua sendo uma fonte de desigualdades sociais significativas e duradouras (SELWYN, 2008, p. 828).

Não obstante, em uma suposta nova roupagem e a partir de um ponto de vista econômico em que o termo TIC torna-se um sinônimo para desenvolvimento, as

¹⁸ <https://olc.worldbank.org/content/welcome-Internet>

influências de seus usos acabam permeando exigências de novas habilidades diante do cenário capitalista, neoliberal e globalizado do século XXI. Tais demandas não poderiam deixar de fazer parte de processos educacionais, cujos pesquisadores têm se debruçado sobre o tema no sentido de compreender os ganhos trazidos por elas no processo de ensino e aprendizagem. Tal destaque do tema parece derivar de pressões micro e macro para que escolas preparem indivíduos a fim de que lidem com os desenvolvimentos tecnológicos recentes que apostam na mobilidade e na informação digital.

Retomando as possíveis influências internacionais de uso das TIC, ao navegarmos no *site* do Banco mundial, outro órgão transnacional que impacta políticas educacionais de países ditos emergentes, percebemos que o uso de recursos tecnológicos é mais cautelosamente associado a tentativas de desenvolvimento econômico e social. Em artigos sobre como smartphones podem aprimorar a qualidade do ensino no Haiti¹⁹ e como a tecnologia pode influenciar a empregabilidade, as TIC parecem ser vistas (pelo menos preliminarmente) como soluções para problemas de natureza econômica²⁰ em países emergentes.

Entretanto, indo ao encontro do que acreditamos, o próprio órgão, nos dois artigos supracitados, reconhece que o uso das TIC requer mais do que a distribuição de dispositivos para o alcance dos objetivos que acredita serem importantes. A experiência de uso das TIC para o controle de faltas de professores e qualidade de ensino, por exemplo, fracassou pela falta de infraestrutura do país emergente no desenvolvimento desse projeto em parceria com o Ministério da Educação Haitiano. De acordo com o Banco Mundial, a lição aprendida com essa experiência foi de que as coisas não são tão simples quanto parecem.

A relação entre uma possível agenda capitalista, neoliberal e globalizada e as TIC vai se construindo à medida que os artigos presentes no *website* do órgão ilustram os possíveis benefícios de tais recursos em termos de desenvolvimento a partir de um ponto de vista econômico²¹. Especialmente a partir da leitura dos dois últimos artigos, é possível perceber que o Banco Mundial acredita que os países que melhor se adaptarem à revolução digital possuem mais chances de se destacarem no cenário econômico. Para o Banco, em 2016, as 125 milhões de crianças que agora estão na idade para se inserirem

¹⁹ <https://olc.worldbank.org/content/haiti-can-smartphones-make-schools-better>

²⁰ <https://olc.worldbank.org/content/will-digital-revolution-help-or-hurt-employment-adaptation-key-realizing-job-gains>

²¹ <https://olc.worldbank.org/content/how-tech-hubs-are-helping-drive-economic-growth-africa>

no sistema de ensino precisam dominar habilidades que outrora não eram exigidas para serem competitivas e conseguirem bons trabalhos.

Essas percepções sobre as TIC em relação ao aumento de indicadores para uma competição global sob um ponto de vista educacional e econômico também são construídas em textos e ações da OCDE. A desenvolvedora do teste PISA²² afirma em seu *site* que objetiva, por meio de sua riqueza de informação sobre uma gama de assuntos, ajudar os governos a promoverem a prosperidade e lutar contra a pobreza através do crescimento econômico e da estabilidade financeira dos países. Ainda acordo com o Instituto Ayrton Senna, também parceiro da OCDE, as estratégias do órgão são:

[...] a promoção de fóruns para troca de experiências e busca de soluções comuns entre governos, a análise e comparação de dados para a compreensão dos fatores envolvidos em mudanças econômicas, sociais e ambientais e o estabelecimento de padrões internacionais para balizar uma extensa gama de atividades humanas, desde a agricultura até a educação²³.

Entre os 65 países participantes do PISA, o Brasil ficou em 2012 abaixo da sexagésima posição, atrás outros de países na América Latina como o Chile, México, Uruguai e Costa Rica. Confrontando tais dados com o levantamento do PNAD, tais resultados podem sugerir que os baixos índices em relação ao desempenho dos brasileiros no teste possam estar relacionados aos (não) usos das TIC nas escolas e fora de seus muros. Um questionário opcional acerca do contato de estudantes com TIC foi disponibilizado no próprio processo de realização do teste, embora seu resultado não tenha sido divulgado pelo órgão.

Ao inserir tal temática no teste, acreditamos que isso possa significar que as TIC são consideradas importantes em termos educacionais para a OCDE. Em outras palavras, ao analisarmos os objetivos da organização, inferimos que ela talvez considere as TIC elementos relevantes para o desenvolvimento econômico e social. Ainda, como previsto na publicação dos resultados de 2009, os posteriores testes do PISA de fato consideraram as TIC como fator de destaque: o teste de 2012 trouxe o já mencionado questionário e avaliação eletrônica feita em computadores, ao passo que o de 2015 foi

²² O PISA (*Programme for International Student Assessment*), teste feito por alunos de 15 anos, conta atualmente com mais de 70 países participantes e configura-se como um parâmetro internacional de comparação entre processos de ensino-aprendizagem e possivelmente acaba incitando reflexões para o ensino e TIC em face de nossos resultados tão baixos.

²³ <http://educacaosec21.org.br/quem-somos/ocde/>

realizado em sua totalidade por meio deles, o que pode evidenciar a importância das TIC e talvez até mesmo do letramento digital.

Ademais, percebemos também a presença das TIC quanto ao FMI, órgão criado em uma conferência da ONU em Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos, em julho de 1944. Na época de sua criação, os 44 países na conferência buscaram construir um quadro de cooperação econômica para evitar que a concorrência desvalorizações que haviam contribuído para a Grande Depressão da década de 1930. Na página do FMI, a foto de crianças negras utilizando computadores é utilizada ao fundo para descrever seus objetivos: uma fundação composta por 188 países que trabalha para aprimorar a cooperação monetária, estabilidade financeira, o comércio internacional²⁴. Além disso, segundo o *site*, as ações do FMI gravitam em torno da promoção da alta taxa de emprego, do desenvolvimento econômico sustentável e da redução de pobreza pelo mundo²⁵.

Como é possível perceber por suas reflexões supracitadas, Selwyn (2010) acredita que precisamos desnaturalizar a ideia de que as TIC são instrumentos com capacidades inatas de aprimorar processos de ensino e aprendizagem e defende que estudos devam ser feitos em contextos educacionais específicos. A popularização do tablete educacional parece não ter ocorrido somente no Brasil. É comum vermos publicações em canais de notícias norte-americanos sobre o tablete enquanto instrumento de ensino²⁶ e sua popularidade mercadológica²⁷.

Os pensamentos de Selwyn (2010) em relação às TIC não contemplam somente aspectos individuais ao acesso, mas também institucionais e sociais. Essa perspectiva nos parece coerente, tornando-se posteriormente um de nossos parâmetros para as análises desenvolvidas nesse trabalho, já que estamos pensando sobre uma TIC, o tablete educacional, a partir de seus contextos de inserção. Isso significa que, para nós, tais instrumentos não devem ser supervalorizados: outros fatores seriam, portanto, essenciais na viabilização do trabalho com o dispositivo no chão da escola.

²⁴ <http://www.imf.org/external/about.htm>

²⁵ <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/globstab.htm>

²⁶ <http://www.usatoday.com/story/sponsor-story/dell/2014/04/28/dell-tablets-in-education/8420627/>

²⁷ https://www.washingtonpost.com/local/education/tablets-proliferate-in-nations-classrooms-and-take-a-swipe-at-the-status-quo/2014/05/17/faa27ba4-dbbd-11e3-8009-71de85b9c527_story.html

Em alguns *sites* governamentais e na mídia, a notícia da chegada do tablete educacional também é dada. Países como, por exemplo, México²⁸, Chile²⁹ e Brasil seguem uma tendência de inserção do tablete enquanto instrumentos de ensino em escolas públicas e privadas. O aumento da visibilidade das TIC enquanto instrumentos de ensino também beneficiam um mercado³⁰, que expande seus lucros e também fortalece percepções acerca do poder das TIC, não só em relação à educação, mas também na sociedade como um todo. Entretanto, acreditamos que ressalvas devam ser feitas quanto à inserção de TIC na escola, indo para além da percepção mercadológica e econômica amplamente difundida. Como foi possível perceber, influências transnacionais quanto a tendências de mercado, TIC e educação acabam delineando políticas de Estados-Nação. Nesse sentido, apresentamos no capítulo a seguir como o governo brasileiro interpreta tais influências e representa a política do tablete educacional em seus textos oficiais.

²²<http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-237-entregara-sep-tabletas-a-alumnos-de-quinto-grado-de-primaria-en-6-entidades?idiom=es-MX-http://expansion.mx/nacional/2014/08/12/la-sep-entregara-mas-de-700000-tabletas-a-alumnos-y-docentes>

²⁹<http://www.relpe.org/el-ministerio-de-educacion-de-chile-mineduc-impulsara-el-uso-de-tablets-para-la-ensenanza-de-la-matematica-en-la-educacion-inicial/>

³⁰<http://convergecom.com.br/tiinside/15/07/2015/positivo-inicia-a-producao-de-notebooks-e-tablets-educacionais-em-ruanda> e <http://www.positivoinformatica.com.br/sobre-a-positivo-imprensa-interna/positivo-informatica-expande-suas-operacoes-para-a-africa>

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OUTRAS POLÍTICAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS: TEXTOS E SENTIDOS

A política do tablete é realizada concomitantemente a outras políticas federais de inserção de TIC. Para compreendermos como se constrói a política do tablete educacional em articulação com outras políticas de inserção de TIC e ações governamentais, abordaremos nesse capítulo tal tema, apontando aspectos do contexto de produção de textos da política. Como será possível observar a partir da descrição da política do tablete educacional, há expectativas governamentais que entrelaçam políticas de inserção de TIC e recursos virtuais ofertados pelo governo no uso tablete educacional na escola pública. Assim sendo, entendemos que delinear as ofertas governamentais quanto a tais políticas e ações pode nos permitir compreender a política estudada nesse trabalho de maneira mais ampla e também situada.

A política do tablete faz parte do FNDE, que por sua vez abriga o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), política guarda-chuva que abriga outras políticas de inserção de TIC, entre elas a do tablete educacional. Essa relação também pode ser percebida visualmente pela organização do *site* do FNDE³¹ na descrição da própria política do tablete educacional:



Figura 1: relação entre FNDE e ProInfo na construção de sentidos em textos da política do tablete educacional

³¹ <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-ProInfo/ProInfo-tablets>

Dessa forma, o uso de tabletes na escola pública é uma ação do ProInfo, programa de formação que lança olhares sobre questões didáticas e pedagógicas das TIC (BRASIL, 201-). Criado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em 1997, momento em que se percebe a presença de discussões acerca das TIC em publicações internacionais (SELWYN, 2010), o ProInfo, primeiramente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pela Portaria nº 522 e objetivou promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Naquele momento, suas diretrizes³² foram publicadas e, a partir delas, percebe-se a influência das TIC no contexto escolar sob uma percepção voltada a aspectos econômicos para o desenvolvimento de um estado democrático:

Estamos vivendo num mundo dividido em blocos aparentemente estanques de países em situações opostas de bem-estar. Relatório do Banco Mundial de 1992, citado por DOWBOR, informa que em 1990 o PIB mundial foi 22 trilhões de dólares, para uma população de 5,3 bilhões de habitantes. Isto significa uma renda per capita anual de 4.200 dólares, suficiente, em tese, para garantir a todos os cidadãos uma certa dignidade de vida. Desses recursos, entretanto, US\$ 16 trilhões (72%) ficaram com 800 milhões de habitantes dos países do Norte, 15% da população mundial. Segundo este autor, na mesma época 3 bilhões de pobres do planeta tinham renda anual média de 350 dólares, ou seja, cerca de 1/60 da renda per capita do cidadão do Norte. O Informe Mundial de Educação da UNESCO (1993) afirma que existe grande defasagem entre os países do Norte e os do Sul, em termos de conhecimento, especialmente no que se refere à capacidade de assimilar e aplicar ciência e tecnologia voltadas para o desenvolvimento em geral. (BRASIL, 1997)

Nesse sentido, entre outros aspectos relacionáveis aos supracitados, a criação do Programa justifica-se pela importância dada à distribuição de renda e desenvolvimento socioeconômico do Brasil e do mundo a partir das TIC. Conforme aponta Marcelino (2009):

Dentre as políticas públicas orientadas para a ampliação e plenitude da cidadania, assumem particular importância aquelas dirigidas à educação e, especificamente, as voltadas para a inclusão digital. No caso brasileiro vários programas têm sido postos em execução pelo Ministério da Educação, com esse objetivo. Dentre eles avulta o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, pela amplitude dos objetivos, pelo alcance do raio de ação e pela extensão dos resultados (p.1).

Ainda, permeia o documento a percepção de que, além da sociedade como um todo, o contexto escolar também seria beneficiado pelo advento de tais ferramentas, inclusive em termos de ensino e aprendizagem.

³² http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ProInfo_diretrizes1.pdf

É uma qualidade comprometida com a equidade, e, por isto, com a tentativa de – numa sociedade cada vez mais tecnologicamente evoluída – oportunizar a todos: a igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação; os benefícios decorrentes do uso da tecnologia para desenvolvimento de atividades apropriadas de aprendizagem e para aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar construídos em nível local, partindo de cada realidade, de cada contexto. Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas (BRASIL, 1997)

A partir da publicação do Decreto n° 6.300³³, assinado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 12 de dezembro de 2007, o programa se expande e passa a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo por principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. O funcionamento do ProInfo se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual e os NTE, dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*.

O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) é um programa de formação voltado ao uso didático-pedagógico das TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Assim, de acordo com o decreto, o MEC e as Secretarias de Educação de Estados e Municípios ficariam responsáveis por oferecer, periodicamente, cursos e programas de formação para o uso de novas tecnologias em escolas públicas.

Conforme o FNDE, o ProInfo cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão. No Decreto n° 6.300, é explicitado que o MEC (em conjunção com o ProInfo) ficaria incumbido de a) implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; b) promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; c) e disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações.

³³ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm

Quanto às atribuições de Estados, do Distrito Federal e de Municípios que aderirem ao ProInfo, verificamos as seguintes responsabilidades: a) prover a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa; b) viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação; c) assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas; d) assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.

Compreendendo atribuições de cada esfera no tocante à inserção de TIC em escolas públicas brasileiras, para sumarmos expectativas governamentais quanto à política do tablete educacional, consideramos importante trazer os objetivos do ProInfo articulados aos objetivos da política analisada nesse trabalho. Acreditamos que o ProInfo é uma política que se desdobra e se articula a outras políticas para a inserção de TIC nas escolas brasileiras e interpretamos que seus valores também permeiam a criação das principais políticas que abriga e que serão apresentadas mais adiante.

Em outras palavras, ao trazermos objetivos do ProInfo, acreditamos também apontar objetivos da política do tablete, tenham sido eles diretamente traçados nos textos específicos representativos da política do dispositivo ou não. Conforme consta no decreto nº 6.300, podemos compreender objetivos específicos do ProInfo e, com efeito, relacionáveis à política do tablete educacional:

Objetivos do ProInfo
Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
Fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
Promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
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;
Contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
Fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

Quadro 1: Objetivos do ProInfo

Como mencionado, a partir desses objetivos e o de promover equidade social, além de ampliar a competitividade do Brasil no cenário internacional, o ProInfo agrega outras políticas que visam inserir as TIC no contexto educacional público. Sendo um dos objetivos da política do tablete articular o dispositivo ao cotidiano escolar e a outras TIC, consideramos relevante apresentar brevemente essas políticas que também nasceram no âmbito do ProInfo. Em textos representativos da política, as TIC na escola devem ser articuladas à política do tablete em sua realização.

Sendo, assim, antes de discorrermos sobre aspectos relativos à política do tablete, apresentaremos a seguir o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e o Laboratório do ProInfo, uma vez que essas seriam as principais políticas de inserção de TIC na escola pública, segundo o FNDE³⁴. Por fim, evidentemente discorreremos sobre a política do tablete educacional e recursos pedagógicos ofertados pelo Governo Federal criados no intuito de serem articulados às políticas de inserção de TIC supracitadas.

Olhando na mesma direção de Ball (2012), que aponta a homogeneização de políticas educacionais, interpretamos que, em estudos de Selwyn (2008), o processo de inserção de TIC em escolas do Reino Unido pode possuir algumas similaridades em comparação ao brasileiro, por exemplo. Como uma das ações do governo britânico, o pesquisador menciona políticas para facilitar o acesso dos indivíduos às TIC, o que também pode ser percebido no Brasil com o decreto Nº 5.542 que objetiva:

[...] promover a inclusão digital mediante a aquisição em condições facilitadas de soluções de informática constituídas de computadores, programas de computador (*software*) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento, observadas as definições, especificações e características técnicas mínimas estabelecidas em ato do Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2005).

Em suma, por meio de tais estudos e de nossa percepção sobre o contexto de influência de inserção de TIC na esfera educacional, acreditamos ser possível apontar semelhanças entre diferentes contextos, bem como sobre influências promovidas por órgãos transnacionais em relação à inserção de TIC na educação e homogeneização de políticas educacionais, conforme já mencionamos nesse trabalho.

2.1 UCA e Prouca

³⁴ <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-ProInfo>

A primeira política a ser abordada é o UCA. Desenvolvido no âmbito do ProInfo em dinâmica complementar às ações do MEC, o UCA foi criado com o objetivo de intensificar o uso de TIC por meio da distribuição de computadores portáteis. Conforme um dos textos que representam essa política (BRASIL, 201-), o UCA é

[...] um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na *Internet* dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

Segundo os esclarecimentos do FNDE obtidos por meio do Acesso ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-sic), o UCA foi um projeto piloto executado pelo MEC e Casa Civil, para analisar a viabilidade de um projeto que posteriormente tornou-se o Programa um computador por aluno, o Prouca. Instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, o Prouca “[...] tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais (BRASIL, 201-)”.

Assim como os tablets e laboratórios do ProInfo, os *laptops* educacionais são adquiridos com recursos próprios de cada estado e municípios, sendo adaptados para o uso pedagógico, ainda de acordo com o FNDE. Não explicitando tais dados quanto ao Prouca, o E-sic afirma que o projeto UCA distribuiu, por meio de seu programa piloto, 150.000 computadores portáteis (*laptops* educacionais) a discentes da rede pública de ensino, atendendo 300 escolas espalhadas pelo país

Conforme os dados apresentados pelo E-sic, foram investidos 139.738.841,46 para realização da referida iniciativa, sendo 139.738.841,46 destinados ao estado do Paraná. Selwyn (2008) também menciona políticas de distribuição de *laptops* para diretores e o *PC for Pupils* britânico, o que faz lembrar, de certa forma, o nosso UCA ou PROUCA brasileiro, políticas que, de acordo com o NRE de nossa região, têm estado estagnadas³⁵, muito embora isso não conste oficialmente no *site* do FNDE.

2.2. Programa Banda Larga nas Escolas

³⁵ <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0507200819.htm>

De modo a conectar tais ferramentas à *Internet*, houve também uma política de implementação de conexões banda larga nas escolas. Lançado em abril de 2008 pelo governo federal, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) prevê o atendimento de todas as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio, participantes dos programas E-Tec Brasil, bem como de outras instituições públicas voltadas à formação docente. Constituem o programa as operadoras Telefônica, CTBC, Sercomtel e Oi/BrT responsáveis por instalar postos de serviço telefônico nos municípios e infraestrutura de rede para suporte à conexão à *Internet* em todos os municípios brasileiros e também por conectar todas as escolas públicas urbanas. A gestão do programa é feita pelo FNDE e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Segundo o E-sic, até o momento, foram atendidas 64.868 escolas pelo PBLE em todo o País. Desse total, 4.392 no estado do Paraná.

2.3. Laboratório do ProInfo

O Laboratório do ProInfo³⁶ se trata de uma política que visa promover o uso pedagógico das TIC em escolas públicas distribuindo computadores para uso da comunidade escolar e externa. Segundo o FNDE, o laboratório seria composto dos seguintes recursos:

Composição do laboratório de informática
1 (um) servidor multimídia 9 (nove) estações de trabalho (multiterminal), com dois terminais em cada 10 (dez) estabilizadores 1 (uma) impressora multifuncional jato de tinta 1 (um) roteador ADSL com wireless integrado 1 (um) kit de segurança física para os computadores
Solução de conectividade 1 (um) roteador ADSL com wireless integrado
Servidor multimídia 1 (um) servidor multimídia

Quadro 2: Recursos do laboratório do ProInfo

Assim como prevê o decreto que regulamenta o ProInfo, no *site* do FNDE é enfatizado que o programa deve proporcionar às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, sendo de responsabilidade de estados, Distrito Federal e municípios garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios, bem como formação docente. Por meio do quadro acima, é possível compreender por que a existência do Laboratório do ProInfo nas escolas é requisito necessário para a distribuição de tablets a

³⁶ <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/laboratorio-de-informatica-ProInfo>

seus docentes, afinal de contas, o laboratório traz consigo possibilidade de conectividade por meio da banda larga e *wi-fi*, também requerimentos da política.

Isso demonstra o nível de articulação entre as políticas criadas no âmbito do ProInfo, aspecto que fica ainda mais evidente na descrição da política do tablete que pretendemos fazer após discorrer sobre recursos e plataformas digitais, elementos cuja presença também é prevista na realização da política do tablete educacional. Até a data de 19 de janeiro de 2017, R\$ 950.246.251,71 foram investidos em laboratórios do ProInfo em nível nacional e R\$ 67.080.754,90 no Estado do Paraná.

2.4. Recursos e plataformas digitais

O uso de plataformas digitais e ferramentas disponibilizadas pelo MEC foi previsto na elaboração da política do tablete educacional no que se refere à sua realização na escola pública. Para compreendermos que recursos podem ser explorados a partir da ferramenta, traremos breves descrições quanto esse tema. Segundo o E-sic:

Os aplicativos embarcados no tablet (saem com ele de fábrica) são: TV Escola, Portal do Professor e E-ProInfo. Além desses aplicativos, estão disponíveis para baixar os seguintes aplicativos: Classificação Indicativa (desenvolvido pelo Ministério da Justiça), Proteja Brasil (desenvolvido pela Unicef), Livros Escolares (FNDE), ProInfo (MEC/SEB). Os aplicativos listados a seguir vieram de um edital publicado pela SEB/MEC, são eles: Alfabeto Melado, ECCOlógica, FVC (Fundação Victor Civita), Hand Talk e Sistemas do Corpo Humano. No total, temos 12 aplicativos (BRASIL, 2015).

A partir dessa descrição, considerando que alguns dos aplicativos descritos acima são abrangentes, abordaremos especificamente principais plataformas de recursos ofertadas pelo Governo Federal em relação ao ensino de língua inglesa, nossa área de interesse, a saber: **TV Escola**, **Portal do Professor** e **E-ProInfo**. Além disso, discorreremos sobre o Portal Dia a Dia Educação, plataforma fomentada pelo Estado do Paraná. O primeiro portal a ser descrito, a **TV escola**³⁷, é definida em seu próprio *site*³⁸:

A TV Escola é o canal da educação, a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores, educadores, alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação, é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la. E, em hipótese alguma, substituir também ao professor. A TV Escola não vai “dar aula”, ela é uma

³⁷ <http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>

³⁸ <http://tvescola.mec.gov.br/tve/sobre>

ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino.

O *website* conta³⁹ com os *links* a) **Quem Somos** (espaço do qual retiramos o excerto acima); b) **Videoteca**; c) **Programação**; d) **Agora TV escola**; e) **Minha TV escola**; f) **Mais Conteúdos**; e g) **Notícias**.



Figura 2: Site TV Escola

Na área **Videoteca** (b), existem vídeos que podem ser acessados livremente por qualquer usuário cadastrado no *site*. Essa área do *site* oferta o acesso a conteúdos intitutados como seguem: **Mais Recentes**, **Mais assistidos**, **Séries**, **Séries com Libras**, **Área Temática**, **Faixa etária**, **Libras**, **Todos**, **Hora do ENEM** e **Salto para o Futuro**.



Figura 3: Subcategorias de Videoteca

É importante salientar que ao acessarmos a área **Séries**, foi possível verificar, por exemplo, um vídeo que aborda um documentário sobre Jean Piaget, comentado por uma profissional na área. Isso significa que não somente conteúdos específicos de língua inglesa poderiam ser interessantes a docentes que ministram essa disciplina. Além disso, clicando em **Hora do ENEM**, é possível acessar a plataforma *Geekie Games*⁴⁰, que, caso esteja cursando o último ano do ensino médio, permite ao estudante se preparar gratuitamente para o teste a partir de sua escolha de curso superior.

³⁹ Sites descritos nessa seção com base em suas versões disponíveis em janeiro de 2017

⁴⁰ <https://geekiegames.geekie.com.br/courses>

Entretanto, para sermos mais objetivos, embora não estejamos insinuando que as disciplinas devam ser ministradas de maneira isolada, pretendemos abordar conteúdos pedagógicos e para formação de professores da área de língua inglesa especificamente. Tais conteúdos foram encontrados na **Área temática** do *site*, que, embora englobe todas as categorias acima, nos permitiu localizar unicamente recursos de língua inglesa presentes em cada uma das referidas categorias. Desse modo, encontramos 99 vídeos. Entre eles, não estão somente vídeos voltados para a formação do professor, mas também vídeos que poderiam ser utilizados em sala de aula, como aqueles que comentam questões pertinentes à disciplina de língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM⁴¹) ou os da série Kiwi⁴², que trazem conteúdos em língua inglesa para crianças.

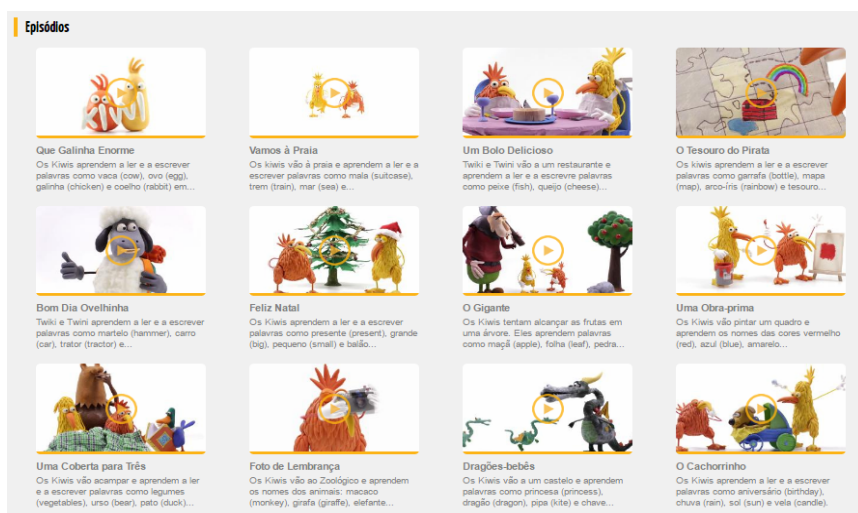


Figura 4: Episódios da série Kiwi na TV escola.

A próxima área do *site* (área c), denominada **Programação**, conta com os horários em que conteúdos determinados, também estão disponíveis para serem assistidos no *site* por meio do **Agora na TV Escola** (área d), serão transmitidos no canal. **Minha TV escola** (área e) é um espaço em que os vídeos mais recentes assistidos podem ser acessados novamente. Em **Mais conteúdos** (g), há subáreas denominadas **Hotsites; Jogos; DVDs; e Apresentações**.

⁴¹ <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/hora-do-enem-x-da-questao-lingua-inglesa-3>

⁴² <http://tvescola.mec.gov.br/tve/vidioteca/serie/kiwi>



Figura 5: Mais conteúdos TV Escola

Hotsites conta com vídeos presentes na já abordada **Videoteca** (b). Tais vídeos estão separados, acreditamos, por se tratarem de séries de destaque produzidas pelo canal. Também existe a área de **Jogos**, que reúne conteúdo infantil, que não se relaciona necessariamente com a língua inglesa. A subárea **DVDs** traz 5 séries/programas completos que seriam de interesse de educadores em geral. Por fim, a última subárea, denominada **Publicações**, traz produções consideradas importantes para profissionais da área de educação.

Na última área do *website*, intitulada **Notícias** (g), é possível encontrar publicações consideradas relevantes para profissionais da área de educação pelo governo, como por exemplo, a notícia em tom celebratório sobre a decisão governamental de manter as disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física na grade curricular do Ensino Médio brasileiro⁴³. Em suma, entre outras possibilidades, o portal da TV Escola parece oferecer principalmente vídeos e possibilidades de leituras para docentes preparem suas aulas ou continuarem seus estudos por meio do portal.

O segundo recurso que pretendemos explorar é o **Portal do Professor**⁴⁴. Como mencionado pelo E-sic, no próprio tablete educacional existe um aplicativo pré-instalado que dá acesso ao portal. As opções de navegação do *site* são dispostas em a) **Espaço Aula**; b) **Jornal**; c) **Multimídia**; d) **Cursos e Materiais**. e) **Colaboração**; f) **Links**; e g) **Visite também**.

Figura 6: Áreas do *site* Portal do Professor



⁴³ <http://tvescola.mec.gov.br/tve/post?idPost=13140>

⁴⁴ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

O Espaço aula (a) constitui-se das seguintes subáreas: **Sugestões de aula; Criar Aulas; Minhas aulas; e Orientações**. A primeira subárea, **Sugestões de aula**, permite que professoras e professores acessem sugestões de aulas elaboradas por docentes de todo o país.

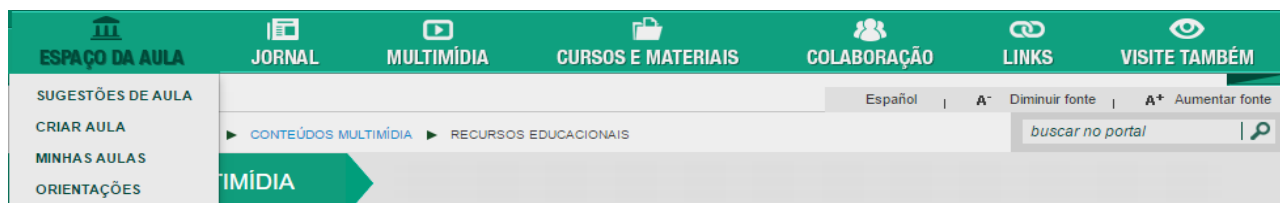


Figura 7: Espaço aula

O *site* sugere que o internauta colabore com opiniões e novas ideias no trato com as 15171 e 840 coleções disponíveis. As aulas, segundo o próprio *site*, podem ser acessadas por palavras-chave. Por meio das palavras-chave **língua inglesa** e **inglês**, verificamos que o termo **língua inglesa** apontou 209 aulas disponíveis e 22 coleções, ao passo que a palavra-chave **inglês** nos permitiu encontrar 39 aulas e nenhuma coleção disponível para acesso na plataforma.

A segunda subárea de **Sugestões de Aula** (a) intitula-se **Criar aula**. Nesse espaço, docentes podem elaborar suas aulas individualmente ou em grupos, utilizando os recursos do *website*. As aulas criadas aparecem em buscas feitas nas **Sugestões de aula** e o processo é exemplificado por meio de tutoriais postados no *Youtube*⁴⁵ e materiais de apoio disponíveis no *site*⁴⁶. Segundo o próprio *site*, esse recurso caracteriza-se por:

Criar uma sugestão de aula significa descrever a metodologia utilizada pelo professor no desenvolvimento de um tema do currículo: seu planejamento didático, as atividades e os recursos multimídia que podem ser utilizados. Você pode tornar a sua aula mais interessante adicionando *links*, vídeos, animações e outros materiais. Em orientações obtenha informações detalhadas sobre as questões pedagógicas, de uso da ferramenta de criação de aulas e de equipes e dicas para a produção das aulas (BRASIL, 201-).

Após a produção da aula, seu conteúdo é enviado para a plataforma para ser avaliado. Um termo de aceite é apresentado para que o MEC a torne pública e de uso coletivo. Em **Minhas Aulas**, as aulas construídas na plataforma ficam salvas para que docentes possam localizá-las de maneira prática. As **Orientações** são instruções

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=3RWajknE4Ck> e https://www.youtube.com/watch?v=WQ_NYtCODBs

⁴⁶ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/criarAulaOpcoes.html>

fornecidas para que docentes possam receber instruções para uso da plataforma educacional, reportar erros ou sanar suas dúvidas.

Na área **Jornal** (c), notícias referentes à área educacional são postadas regularmente, ao passo que em **Multimídia** (d) existem subárea denominadas **Recursos educacionais; Coleções de Recursos; Sites Temáticos; Cadernos Didáticos; TV Escola Ao Vivo; Videoteca TV escola.**

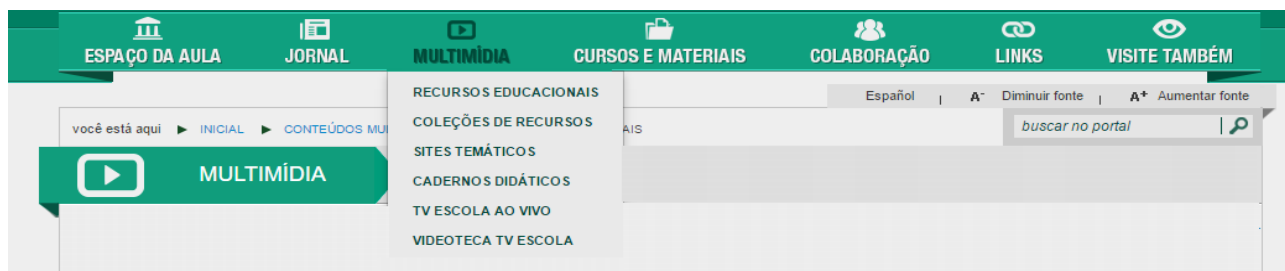


Figura 8: Recursos de multimídia disponíveis no Portal do Professor

A área Multimídia, segundo o *site*⁴⁷, oferece conteúdo de multimídia para todos os níveis de ensino em diversos formatos, podendo tais conteúdos ser buscados por meio de palavras-chave ou busca avançada. Assim como fizemos com o *site* TV Escola, explicitaremos conteúdos voltados para processos de ensino e aprendizagem e língua inglesa.

A subárea **Recursos Educacionais** apresenta um total de 13898 de atividades relativas a diversas áreas do conhecimento. Utilizando as palavras-chave língua inglesa e inglês, encontramos 140 e 220 recursos, respectivamente. Utilizando os mesmos critérios de busca em **Coleções de Recursos**, de um total de 368 atividades, encontramos 18 coleções para o termo **língua inglesa** e 19 para **inglês**. Em **Sites Temáticos**, 48 *websites* são recomendados para o ensino. Entretanto, nenhum deles se relaciona especificamente com o ensino de língua inglesa. A subárea **Cadernos Didáticos** conta com 70 cadernos, sendo 2 deles especificamente voltados para a área de língua inglesa. Por fim, as subáreas **TV Escola ao Vivo** e **Videoteca TV Escola** são recursos já explicitados na apresentação do primeiro *website* mencionado nessa descrição.

Em **Cursos e Materiais** (d) há a oferta de 13 cursos⁴⁸ ao passo que os materiais dessa área são organizados por 15 categorias que, assim como os cursos,

⁴⁷ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html>

⁴⁸ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html>

aparentemente abrangem a capacitação docente em diversas áreas do conhecimento. Já em **Colaboração** (e), existem duas subáreas denominadas **Fórum** e **Portal no Youtube**. No fórum, docentes podem trocar mensagens sobre temas diversos⁴⁹.



Figura 9: Organização temática do fórum

De tais categorias, a primeira nos chamou a atenção, contendo postagens sobre como utilizar TIC na escola, tendo a postagem mais acessada 127235 mil visitas. Contendo 4 vídeos, o **Portal no Youtube** traz tutoriais voltados à utilização da plataforma. A área **Links**⁵⁰ (f) aponta uma gama de recursos educacionais externos ao Portal do Professor. Por fim, o espaço **Visite Também** (g) sugere que docentes acessem outros *sites* governamentais, a saber: Domínio Público⁵¹, E-ProInfo, Banco Internacional de Objetos Educacionais⁵², Plataforma Freire⁵³ e TV Escola.

Por fim, o **E-ProInfo**, última das plataformas mencionadas pelo E-sic, é um ambiente colaborativo de aprendizagem que disponibiliza cursos para formação docente. Tais cursos podem ser presenciais ou a distância. Entre os 10 cursos disponíveis no mês de janeiro, há um curso intitulado **Introdução à Educação Digital**. Entretanto, embora a inscrição seja *online*, o curso indicado a professores municipais – que, de acordo com os critérios da política, não recebem o tablete educacional – é presencial em instituição localizada no Estado do Rio Grande do Norte. Quanto às demais possibilidades

⁴⁹ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/listarForuns.html>

⁵⁰ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/links.html>

⁵¹ Biblioteca virtual e gratuita destinada a docentes, estudantes, pesquisadores (as) e população em geral.

⁵² *Site* similar à subárea de **Recursos Educacionais** no Portal do Professor. Conta com 19.842 objetos publicados, sendo 143 e 184 destes relacionáveis ao termo **língua inglesa** e **inglês**, respectivamente.

⁵³ Segundo seu próprio *site*, “a Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica”.

formativas, seguem opções ofertadas pela plataforma, recebendo os cursos *online* a sigla EAD (educação a distância) após seu título:

Cursos disponíveis na plataforma E-ProInfo

- Formação de Multiplicadores e Tutores dos Cursos do E-ProInfo
- Legislação e Acompanhamento dos Recursos do FUNDEB
- Treinador BWF Nível 2
- Legislação Educacional
- Jogos Rio 2016 - Tutor de Agentes Jovens (EaD)
- Jogos Rio 2016 - Professor de Educação Física (EaD)
- Jogos Rio 2016 - Coordenador Pedagógico (EaD)
- Ciclo De Estudos e Formação Em Currículo e Avaliação - 3ª URE
- Introdução à Educação Digital - 2016.2 - Mossoró Jogos Río 2016
- Coordenador Pedagógico (EaD) (en español para hispanohablantes)

Quadro 3: Cursos disponíveis no E-ProInfo

Infelizmente, por meio de mecanismos de busca no *site*, não foi possível encontrar os cursos já ofertados desde a criação do E-ProInfo. Acreditamos que outras possibilidades formativas voltadas para o uso de TIC poderiam ser bem aproveitadas por docentes, que poderiam fazer tais cursos virtualmente. Em suma, quanto a todas as plataformas supracitadas, embora não tenhamos investigado a qualidade de seus recursos, verificamos que quantitativamente existem materiais disponíveis para o uso pedagógico no ensino de língua inglesa. Já em nível estadual, como mencionado no subtópico acima, contamos com o Portal Dia a Dia Educação. O *site*, em sua área para educadores⁵⁴, traz, assim como nos portais acima, recursos digitais para docentes.

As opções de navegação intitulam-se **Apoio à Aprendizagem, Consulta Contracheque, Consultas, Diretrizes Curriculares, Disciplinas, Documentos Oficiais, Educação Básica, Formação, Gabaritando ENEM, Programas e Projetos, Recursos Didáticos, Sala de Aula e Veja Mais**. Nos debruçaremos, portanto, somente sobre as áreas diretamente relacionadas a recursos digitais para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, sendo elas: a) **Apoio à Aprendizagem**; b) **Diretrizes Curriculares**; c) **Disciplinas**; d) **Educação Básica**; f) **Formação**; e e) **Gabaritando o ENEM**.

Em a) **Apoio à Aprendizagem**, existem dois *links* disponíveis, que redirecionam o internauta à já mencionada Plataforma *Geekie Games* e também à *Khan Academy*⁵⁵, uma ONG educacional que disponibiliza vídeo aulas gratuitas sobre diversas áreas do conhecimento. Na área intitulada b) **Diretrizes Curriculares**, é possível acessar

⁵⁴ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1395>

⁵⁵ <https://pt.khanacademy.org/about>

documentos prescritivos paranaenses relativos a todas as disciplinas ministradas na escola pública, ao passo que em c) **Disciplinas**, ao selecionarmos a subárea de línguas estrangeiras modernas, acessamos recursos como dicionários, exemplos de gêneros textuais e jornais e revistas na língua.

Além disso, *links* para associações docentes de cada língua e recursos para formação são apresentados. Quanto aos recursos ofertados nessa subárea, entre outras opções⁵⁶, existem livros didáticos públicos, sugestões de atividades e leituras, tutoriais, artigos e conteúdos disciplinares. Por fim, o acesso aos *sites* Portal Nova Escola, Portal do Professor e Plataforma Freire também é sugerido, o que nos indica articulação de tais ações governamentais para o ensino a partir de TIC na escola pública.

Em **Educação Básica** (d), é possível ter acesso a informações e recursos (descritos acima) para educação infantil, fundamental e em nível médio ao passo que em **Formação** (e) cursos, certificados, pré-inscrição em eventos, entre outros recursos são ofertados. A partir desse espaço, entre outras atividades, professores poderiam se inscrever para cursos presenciais, *online* e presenciais e totalmente a distância:

Formação

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece a todos os profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores, agentes educacionais) cursos de formação continuada nas modalidades presencial, em que o cursista precisa estar presente no local onde acontecerá a formação, semipresencial (presencial e on-line) e a distância (on-line).

Neste espaço você também pode realizar consultas referentes à Formação Continuada. Em algumas consultas o sistema pedirá o *login* (que é o seu RG sem pontos/traço) e sua senha (que é a mesma do expresso *e-mail*).

Agenda de Eventos
Consulte eventos em andamento e previstos

Alteração de Dados
Orientações para alterar dados cadastrais

Cursos
Acesse os cursos validados para a sua progressão

Pré-inscrições em Eventos
Orientações e ficha de pré-inscrição

Certificados
Imprima seus certificados

Participação em Eventos da Seed
Consulte seu histórico

Revisão de Frequência
Formulário para revisão de frequência em cursos

CFC nos NREs
Responsáveis pelas informações de formação

Acesse os cursos ofertados nas diferentes modalidades:

Modalidade Presencial **Modalidade Semipresencial** **Modalidade Educação a Distância** **Saiba Mais**

Figura 10: Área de formação

A última área a ser descrita intitula-se **Gabaritando o ENEM** (f), que traz vídeo-aulas com assuntos relativos ao ENEM, em parceria com TV Paulo Freire e TV É Paraná, da Secretaria de Comunicação Social. Salientamos que o *site*, assim como os outros

⁵⁶ <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=273>

descritos, conta com outros conteúdos possivelmente relevantes⁵⁷ para professoras e professores de todas as áreas do ensino. Entretanto, como já dito, essa descrição limitou-se aos principais recursos voltados para o ensino de língua inglesa por ser essa a área em que nós e docentes participantes das entrevistas nos inserimos.

Concluimos que a maior parte dos recursos relativos a todos os *websites* constitui-se de vídeos aulas, áudios e materiais para a leitura para experiências iniciais e continuadas de formação docente. Assim como as políticas de TIC supracitadas, essas plataformas atrelam-se à política do tablete educacional, uma vez que seu uso em articulação com as TIC é previsto por textos representativos da política, como abordaremos a seguir.

2.5. O tablete educacional: expectativas governamentais

As políticas mencionadas devem articular-se de tal forma que, para a distribuição dos tablets a professores do ensino médio e fundamental de escolas públicas. De acordo com o FNDE, o uso do tablete educacional deve ser “articulado à **distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas** e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais (BRASIL, 201-).” Para sua distribuição foram seguidos alguns critérios, a saber: a) ser escola urbana de ensino médio; b) **ter Internet banda larga e laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**; e c) **rede sem fio (wi-fi)**.

Para adquirirem os tablets, os estados manifestam o interesse de aquisição via Plano de Ações Articuladas (PAR). Posteriormente à adesão e à aprovação do PAR, o FNDE envia recursos para que os estados adquiram os tablets por meio de pregões para: a) tablete tipo 1 (entre 7 e 8 polegadas com conexão *Wi-fi*); b) tablete tipo 2 (entre 7 e 8 polegadas com conexão 3G); e c) tablete tipo 3 (entre 9 e 10,1 polegadas com conexão 3G, designados aos referidos portais digitais da entrevista). O tablete do tipo 3 não existiu no primeiro processo de compra dos tablets educacionais (85/2011), o qual realizou-se em 2011, momento em que os portais digitais ainda não tinham sido criados ou pelo menos não tinham sido mencionados na imprensa ou em textos oficiais⁵⁸.

⁵⁷ <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=35>

⁵⁸ Os textos representativos da política do tablete educacional foram selecionados por abordarem o tema pesquisado. Além do apresentado, não encontramos até a data de 07/01/2017 mais textos representativos da dessa política ou entrevistas concedidas pelo governo sobre esse objeto de estudo.

Além de a articulação do tablete ao cotidiano escolar e outras a TIC ser um dos objetivos da política, à época, o ministro da educação Aloizio Mercadante afirmou em entrevistas⁵⁹ que o tablete traria a possibilidades de assistir vídeos educacionais da Fundação Khan, que ofertaria materiais para estudo por meio das TIC. O propósito seria disponibilizar aqueles vídeos em 600 mil tabletes educacionais, para que professores pudessem assistir aulas e ter parâmetros de boas aulas e práticas didáticas exitosas. Ainda, recursos seriam disponibilizados em laboratórios do ProInfo, de modo que os alunos pudessem estudar em momentos em que não estariam na sala de aula.

Ainda em 2013, ao ser questionado sobre o projeto pedagógico que se articularia com a política do tablete, o MEC afirmou que ofertaria os portais com aulas e informações, que, de acordo com nosso entendimento, se constituem de: coleções de educadores, todas as aulas da plataforma Khan⁶⁰, todo conteúdo do portal do professor, todo conteúdo o material da TV Escola, todos os periódicos (revistas e jornais) poderão ser acessadas pelo tablete, assim como revistas especializadas em educação. Com 60 mil portais digitais, um tablete de 10 polegadas e um projetor digital seriam distribuídos. O professor receberia um tablete de 7 polegadas para projetar os conteúdos.

O ministro ainda disse que todas as salas de Ensino Médio possuiriam um tablete, chegando o número total de portais as 78 mil unidades, já que, segundo o Ministro, “não podemos ficar só com o quadro negro do século XVIII”. Com essa entrevista, o MEC aponta para uma modernização da escola brasileira, garantindo que as escolas disporiam de TIC com todos os cuidados pedagógicos. Ainda, nas palavras de Mercadante “[...] nós vamos ter computador na escola, vamos ter TIC na escola, e o professor no Brasil vai ter todas as chances de se modernizar, se quiser [...]”.

O papel do professor é considerado essencial, como podemos ver na resposta do E-sic,

Vivemos na sociedade do conhecimento e as escolas precisam estar em sintonia com suas demandas. Esse é um processo que o governo federal quer acelerar. Entretanto, reconhecemos que a tecnologia não é um objetivo em si, pois nada substitui a relação professor-aluno. A efetividade da tecnologia na educação é proporcional ao envolvimento do professor no processo. Logo, entendemos que a inclusão e proficiência digitais começam com o professor. A provisão de novas TIC permitirá que os professores de escola pública combinem esses dispositivos com as

⁵⁹ As entrevistas concedidas pelo ministro podem ser acessadas em:

https://www.youtube.com/watch?v=Gb_sPOneqmU e <https://www.youtube.com/watch?v=wLyz0xUGcJ8>

⁶⁰ Referência à Salman Khan, fundador da plataforma publicada no portal Dia a Dia Educação do Estado do Paraná e mencionada na primeira entrevista acima. Segundo a segunda entrevista, os conteúdos contemplados serão das disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, traduzidos para o português.

tecnologias e mídias já existentes nas escolas. A ideia é que os professores preparem suas aulas com os tablets e exibam essas aulas na lousa digital, utilizando um computador interativo. A tecnologia dos tablets, por ser toque na tela, é mais amigável para a leitura e para o acesso à internet em comparação ao computador *laptop* ou *desktop*. Com isso, a sala de aula deve se tornar mais atrativa para os alunos.

Além dos objetivos do ProInfo, a política do tablete educacional prevê objetivos específicos, detalhados no Quadro 4:

Objetivos específicos da política do tablete	Fonte
Articular o <i>dispositivo</i> à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas (a inclusive projetores distribuídos pelo FNDE).	MEC – entrevista FNDE – <i>website</i> E-sic
Propiciar uso do dispositivo para assistir a vídeos educacionais da Fundação Khan.	MEC – entrevista
Facilitar acesso a todo conteúdo do portal do professor, todo conteúdo o material da TV Escola, todos os periódicos (revistas e jornais) etc.	MEC – entrevista FNDE – <i>website</i> E-sic
Preparar aulas.	MEC – entrevista E-sic
Possibilitar a docentes ver boas aulas para ter parâmetros de práticas exitosas.	MEC – entrevista
Enriquecer e apresentar aulas no dispositivo.	MEC – entrevista E-sic

Quadro 4: Objetivos específicos da política do tablete educacional

A partir desses textos, acreditamos que os objetivos da política do tablete seriam voltados para práticas pedagógicas supostamente enriquecidas pela articulação a recursos digitais. Considerando o discurso presente nas primeiras diretrizes do ProInfo, bem como outros textos que o representam, verificamos também um discurso que vê as TIC como elementos relevantes para a promoção de equidade social e melhor distribuição de renda.

Ademais, a proximidade entre a visão apresentada pelas diretrizes do ProInfo e pelo Sr. Ministro e as contidas nos textos de órgãos transnacionais é evidente. Sob tal perspectiva, as TIC são vistas como sinônimo de desenvolvimento e aprimoramento das práticas escolares. No quadro acima, não pudemos definir exatamente o que o ministro compreende como cuidados pedagógicos (aqueles tomados na distribuição do tablete), mas inferimos aqui que, entre outros possíveis significados, isso possa se relacionar à formação docente, por exemplo.

Nossas perguntas da entrevista tiveram como norteadores elementos identificáveis nos textos supracitados. Por exemplo, como exposto, o ProInfo promove ações formativas

descentralizadas a agentes educacionais, com o apoio dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A fim de interpretarmos percepções sobre a política a partir de diferentes aspectos, trouxemos esse tema para nossas entrevistas de modo a explorar possíveis sentidos que participantes atribuíram às suas experiências formativas. Conforme exposto no Decreto nº 6.300, a infraestrutura para a realização das políticas situadas no âmbito do ProInfo, o que inclui a do tablete, deve ser ofertada pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. Isso também nos levou a questionar sobre o tema infraestrutura nas entrevistas, haja vista que, ao inseri-lo em um decreto, aparentemente o ProInfo considerou tal aspecto relevante para a realização da política.

Também lançamos um olhar sobre como a qualidade da conexão à *Internet*, responsabilidade de Estados, Municípios e Distrito Federal. Os usos dos tablets por participantes da entrevista também foram abordados. Será que esses usos e até mesmo a concepção de como seja a escola pública vão ao encontro das expectativas governamentais na produção de tais textos? Estaria cada esfera governamental engajada na realização da política do tablete de maneira satisfatória? Esperamos que nossas análises possam permitir explorar tais aspectos a partir da perspectiva de docentes que receberam o tablete em contextos em que tais políticas deveriam se complementar.

2.5.1. Tablets como mercadorias na escola

Além dos objetivos educacionais previstos nos textos que configuram a política, os tablets também são produtos com valor no mercado. Conforme o E-sic, “as quantidades estabelecidas nas Atas de Registro de Preço baseiam-se em estudos realizados tomando como base o CENSO INEP. Especificamente a respeito do primeiro pregão, a quantidade de equipamentos foi determinada conforme o número de professores atuantes no ensino médio. Já na segunda ata, a quantidade foi determinada a partir da quantidade de professores atuantes no ensino fundamental” (BRASIL, 2015). Isso significa que os valores trazidos abaixo não são valores gastos com a política do tablete, mas sim valores que poderiam ou até mesmo podem ser investidos para a viabilização da política, que, segundo o FNDE está legalmente em vigência.

A concorrência pública para fornecimento dos tablets foi feita por intermédio de dois pregões (o 85/2011 e 65/2013). As empresas vencedoras do primeiro pregão, o 85/2011, foram CCE Digibras, cujo CNPJ é 07.130.025/0001-59, e Positivo Informática S/A, inscrita sob o CNPJ nº 81.243.735/0001-48. Assim como no segundo pregão, sobre

o qual discorreremos adiante, o critério de seleção das empresas foi o menor preço unitário. Abrangendo o centro-oeste, norte e sudeste, a empresa CCE Digibras ficou responsável por fornecer 250.000 mil tabletes educacionais, mas somente os do tipo 1, pelo valor R\$ 278,90 a unidade, o que poderia totalizar R\$ 69.725.000,00 milhões em investimentos para sua aquisição. Já a Positivo Informática S/A, forneceu 250.000 mil tabletes educacionais tipo 2 para as mesmas regiões (centro-oeste, norte e sudeste) pelo valor unitário de R\$ 461,00 totalizando a possibilidade de gastos de R\$ 15.497,500 milhões.

Já no nordeste e sul, a distribuições tanto dos tabletes do tipo 1 e 2 ficaram por conta da Positivo Informática S/A. 200.000 mil unidades de cada tipo de tablete educacional poderiam ser adquiridas. Os tabletes do tipo 1 custaram R\$ 276, 99 a unidade, sendo o limite do preço total R\$ 55.398,000 milhões. Os 200 tabletes do tipo 2 tiveram o valor unitário de R\$ 462,49, o que propiciaria um investimento de 92.498,000 milhões. Esse pregão encerrou sua vigência em 2013, dando lugar ao pregão 65/2013, cujos vencedores foram a Multilaser Industrial S.A, inscrita sob o CNPJ nº 59.717.553/0006-17, e Positivo Informática S.A, sob o CNPJ nº 81.243.735/0001-48.

Quanto às unidades requeridas, segundo ainda documentos disponíveis *online* no *site*, presentes na ata 32/2014, nesse pregão eletrônico nº 65/2013, para o centro-oeste, sudeste e norte a empresa Multilaser S/A disponibilizou 247.000 mil unidades do tablete educacional tipo 1, com valor unitário de R\$ 253,00 e possibilidade total de gastos de R\$ 62.491.000,00. Já a empresa Positivo Informática S/A, fornecedora do tablete educacional tipo 2, ficou responsável por 247.000 mil unidades a R\$ 399,50 cada. O valor total limite estipulado foi de R\$ 98.676.500,00. A Positivo ainda disponibilizou 247.000 mil tabletes do tipo 3, com valor unitário de R\$ 499,00 e total de R\$ 123.253.000,00 caso tivessem sido todos comprados.

É válido lembrar que esse investimento deveria ser destinado somente às regiões centro-oeste, sudeste e norte do Brasil. Nas regiões nordeste e sul, cuja empresa fornecedora foi novamente a Positivo Informática, os números são os seguintes: 98.000 mil tabletes do tipo 1 poderiam ter sido adquiridos pelo valor unitário de R\$ 253,00, o que totalizaria R\$ 50.094,000 milhões. Já os 198.000 mil tabletes tipo 3 destinados a essas regiões, caso todos fossem comprados, custariam R\$ 520,00 cada, o que totalizaria um valor de R\$ 102.960.000 milhões disponíveis para o gasto com os dispositivos.

A partir desses dados, compreendemos que a política do tablete educacional poderia ter investido R\$ 333.118,000,00 nas aquisições do primeiro pregão e R\$ 437.474.500,00 para a aquisição desses instrumentos no segundo, o que totalizaria R\$ 770.592,000,00 em recursos para a compra de tablets educacionais para todas as regiões do país de 2011 até 2015.

Entretanto, segundo dados fornecidos pelo E-sic, até o momento o valor de R\$ 149.705.876,70 foi efetivamente investido na política em todo país. Até meados de 2015, segundo a Secretaria Estadual de Educação do Paraná e o E-sic, o Estado já havia investido o valor de R\$ 18.738.305,66 em 63.700 unidades do tablete, sendo alguns tablets desse número utilizados para a substituição de dispositivos roubados ou que pararam de funcionar sem comprovação de mau uso. Em nossa pesquisa, de 225 docentes de diversas áreas do conhecimento, 150 apontaram não utilizar o tablete no Estado do Paraná. Entendemos não ser possível generalizar tais dados de modo a ilustrar a realidade de todo o estado.

Entretanto, isso significa que, caso o percentual obtido se assemelhe a outras realidades, o mau emprego do dinheiro público infelizmente chegaria até 2015 aos 66,4% desses R\$ 18.738.305,66. No próximo capítulo, apresentaremos a natureza dos dados utilizados nesse trabalho, nossas lentes de análise e o perfil dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, apresentaremos a análise dos dados que também visará promover reflexões sobre possíveis motivos de tal incidência de (não) uso do dispositivo, objeto dessa política.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO PARA MAPEAR O QUE PENSAM PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DO TABLETE EDUCACIONAL

Nesse capítulo, apresentaremos nossos dados, bem como o percurso metodológico que nos forneceu lentes para a análise dos dados coletados desse trabalho, que se insere em uma perspectiva de pesquisa qualitativa que toma as verbalizações de participantes da pesquisa como expressão de suas opiniões sobre a política em questão. Dessa forma, os principais instrumentos utilizados (questionário e entrevista) tiveram como objetivo conhecer seus entendimentos sobre a política de inclusão digital no que tangia à distribuição e uso de tablets educacionais.

As percepções foram coletadas a partir de um questionário *online*⁶¹, disponibilizado no *site* Google *Forms* (Anexo A), enviado a todos os NRE, postado em grupos de professores de escolas públicas paranaenses no *Facebook*⁶² e também disseminado entre pesquisadores por meio de seu encaminhamento por departamentos de duas universidades a contatos diversos. Para responderem ao questionário, os professores deveriam imprescindivelmente atuar na educação básica e ter recebido o dispositivo. Entre outras, perguntas sobre perfil, carga horária, experiências de trabalho, usos do tablete e articulação com outras TIC foram feitas.

Com esse questionário obtivemos uma visão mais ampla acerca das percepções de professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento. O questionário serviu de base para entrevistas estruturadas, cujo roteiro (Anexo B) voltou-se a docentes de língua inglesa. Essa escolha se deve aos interesses de formação inicial e continuada dos autores desse trabalho, bem como à linha de pesquisa em se inserem, intitulada “Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira”, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Em suma, os resultados do questionário nos permitiram criar um roteiro para a entrevista que levasse em consideração as direções apontadas pelos docentes nesse primeiro instrumento de coleta. Após responderem ao questionário, docentes de língua inglesa voluntariam-se a

⁶¹ Questionário disponível da data de 07/09/2015 a 25/10/2015.

⁶² <https://www.Facebook.com/groups/184183368332553/>
<https://www.Facebook.com/groups/ProfPRsemcensura29abril/>
<https://www.Facebook.com/groups/professoreseescolasdeingles/>
<https://www.Facebook.com/groups/213331702107907>

participar das entrevistas. Nelas perguntas voltadas aos contextos micro dos participantes foram feitas, bem como aquelas sobre formação, avaliação da política, usos e qualidade do tablete e percepções sobre TIC na sociedade/escola.

As entrevistas foram realizadas (e gravadas) via Skype e telefone entre 20 e 30 de novembro de 2015 e contaram com 14 questões. Assim, os dados utilizados nessa pesquisa são de natureza quantitativa e qualitativa. Os dados qualitativos (transcrições de 10 entrevistas) foram analisados e categorizados sob as lentes da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2006). As respostas ao questionário e comentários feitos na referida comunidade *online* serão utilizados como complementos na descrição das categorias criadas a partir dos dados obtidos em entrevistas, já que estas nos permitiram lançar um olhar um pouco mais aprofundado acerca do objeto de estudo.

Para compreendermos melhor as percepções das participantes as entrevistas sobre a política do tablete educacional serão analisadas a sob as lentes da *Grounded Theory* (GT) (CHARMAZ, 2006). A autora define o método como um conjunto de princípios e práticas cujo objetivo é identificar e compreender categorias capazes de construir teorias. Sob tais lentes, esse trabalho propõe identificar aspectos presentes nas entrevistas das participantes que possam responder às nossas perguntas de pesquisa. Por fim, como já explicitado, os dados de nosso questionário *online*, bem como de postagens de professoras e professores em uma comunidade do *Facebook* destinada a docentes paranaenses também serão articulados às referidas categorias.

Em linhas gerais, segundo Charmaz (2006) a GT consiste em uma metodologia flexível e, ao mesmo tempo, sistemática para a coleta e análise de dados qualitativos para fundamentação de teorias a partir dos próprios dados. A GT é uma ferramenta que possibilita refletir sobre o que ocorre em diversos contextos de pesquisa em que nos inserimos e sobre como as vidas de participantes são. A autora aponta que, em sua obra, apresenta os sentidos que dá à GT, enfatizando diferentes prismas sob os quais o método foi interpretado desde sua criação por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss e também sugerindo que esse trabalho não seja encarado como um passo a passo para fazer GT, mas sim como um conjunto de instruções que possam oportunizar a construção de novas teorias fundamentadas.

Os eventos vividos por participantes da pesquisa podem ser explorados mais a fundo a partir da GT, permitindo o desenvolvimento de uma análise conceitual dos materiais

coletados. Esse processo, para a autora, pode trazer surpresas, novas ideias e aprimorar habilidades analíticas, construindo ideias originais de análise. Os dados se constituem como a fundação da própria teoria, fazendo com que a análise gere os conceitos por nós construídos (CHARMAZ, 2006, p. 4).

No caso de nossa pesquisa, tentamos compreender a política do tablete a partir de percepções por nós interpretadas de 10 professoras que participarem de entrevistas. Inicialmente, conforme propõe a autora, tentamos entender melhor o universo das participantes de nossa pesquisa lendo relatos em redes sociais e conversando com docentes em seus locais de trabalho e desenhando um questionário *online*. Considerando que a GT inicia-se a partir dos dados, coletamos o material e demos início às fases de codificação, intituladas pela autora como codificação inicial, codificação focada e codificação axial.

A codificação inicial prevê a separação, organização e sintetização dos dados. Para a criação de tais categorias, códigos iniciais foram por nós formados à medida que comparávamos e relíamos relatos sobre o tema de nossa pesquisa especificamente em cada entrevista, considerando cada palavra do texto. Algumas memórias, a partir dessa codificação, eram feitas na modalidade escrita: perguntas, relações e diferenças entre percepções obtidas a partir da codificação, bem como ideias foram sendo apontadas e algumas posteriormente descartadas. Essas memórias constituem-se de anotações específicas para cada entrevistada, o que nos permitiu na segunda fase, codificação focada, apontar principais pontos de conflito e similaridade entre as entrevistas transcritas.

Para Charmaz, 2006 “codificar significa que vinculamos rótulos a segmentos de dados que retratam a que cada segmento se relaciona⁶³”, o que nos indica uma etapa de compreensão das entrevistas isoladamente, ou seja, sem relacioná-las, nesse momento, entre si. Exemplificamos abaixo um exemplo de um excerto codificado:

Codificação inicial	Excerto
<ul style="list-style-type: none"> • Controle de sala: sugere que mau comportamento discente seria um constrangimento para a política. 	Eu não sei como te dizer como seria o comportamento deles, mas normalmente eles não zelam muito pelas coisas da escola. Pelo próprio prédio da escola, pelo material

⁶³ Coding means that we attach labels to segments of data that depict what each segment is about.

<ul style="list-style-type: none"> • Considera a possibilidade de predação do patrimônio público. • Levanta a possibilidade de as TIC não serem interessantes por todos (as) alunos, mesmo sendo considerados (as) nativos (as) digitais. 	<p>escolar, sabe? Então assim, a gente fica até com um pouco de receio de trabalhar com um material diferenciado, né? Primeiro teria que conversar bastante com eles, ver se eles estão interessados nisso. Conquistar de uma forma até antes de levar no laboratório e começar uma atividade, eu acho. (P6)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5: Exemplo de codificação inicial

Conforme afirma Charmaz (2006), à medida que codificamos, nos questionamos sobre quais categorias tais afirmações podem indicar, uma vez que a leitura deve ser feita de modo aberto e guiado pelos dados. A codificação para a autora seria os ossos da análise, que deveriam ser definidos de forma rápida e espontânea, o que dispensa o uso prévio de estudos já realizados sobre o tema para a descrição da teoria. Evidentemente, os significados atribuídos ao discurso das professoras são passíveis de interpretações, uma vez que, ao percebermos que categorias gerais iam sendo refinadas, fazíamos perguntas como “O tablete é definido como ruim segundo a entrevistada, mas o que isso significa? Há um problema de conexão? De *Hardware*? De *Software*?”.

Embora não saibamos mais precisamente o que signifiquem alguns apontamentos, esse tipo de afirmação também será trazido em nossas análises já que significam algo negativo. Entretanto, para a criação de categorias, o que propõe essa metodologia, os excertos contemplados serão mais específicos, o que diminuiria, mas não excluiria, a possibilidade de darmos novos sentidos ao que nos foi dito na coleta, uma vez que Charmaz (2006) defende que as perspectivas, propósitos e práticas de pesquisadores influenciam os sentidos que estes dão a um método.

Em um segundo momento, realizamos a codificação focada, que se trata de uma etapa mais direcionada, seletiva e conceitual do que a codificação inicial, o que possibilita explicar maiores segmentos de dados. No processo, os códigos mais frequentes ou significantes criados na primeira etapa são abordados e reelaborados, o que não deve necessariamente ser um processo linear.

Codificação focada	Excerto
<ul style="list-style-type: none"> • Aponta a relação entre sujeitos inseridos na escola e políticas de inserção de TIC • Sugere a ausência de uma cultura de uso de TIC na escola 	<p>Eu não sei como te dizer como seria o comportamento deles, mas normalmente eles não zelam muito pelas coisas da escola. Pelo próprio prédio da</p>

	<p>escola, pelo material escolar, sabe? Então assim, a gente fica até com um pouco de receio de trabalhar com um material diferenciado, né? Primeiro teria que conversar bastante com eles, ver se eles estão interessados nisso. Conquistar de uma forma até antes de levar no laboratório e começar uma atividade, eu acho. (P6)</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 6: Exemplo de codificação focada

Por meio da comparação dos resultados da codificação inicial das entrevistas, o que consideramos especificamente uma questão voltada ao comportamento discente ou temor pela depredação do patrimônio público tornou-se um constrangimento denominado comunidade escolar. Nesse sentido, ao compararmos a codificação inicial de todas as entrevistas, é possível interpretar que os sujeitos dessas comunidades em que as entrevistadas se inserem, sejam discentes, docentes, diretores (as), poderiam promover constrangimentos na realização da política do tablete educacional.

Assim como apontam Ball, Braun e Maguire (2012), nossos dados podem indicar a limitação do verbo “implementar” quando tratamos de políticas. Já no segundo caso sugerimos na codificação inicial um possível desinteresse discente no uso das TIC. A partir das comparações estabelecidas entre os dados, percebemos que a ausência de cultura de uso das TIC, apontada especialmente entre docentes, pode constranger a política em seus contextos micro.

Dessa forma, surgem, a partir desse processo, as primeiras versões das categorias que nos permitiriam refletir sobre a política do tablete educacional a partir das percepções presentes nos dados. Apesar de termos apresentados tais dados a outros colegas por meio de discussões em reuniões de nosso grupo de pesquisa e termos feito uma pré-análise deles em um artigo submetido à publicação no segundo semestre de 2016 (e, com efeito, submetido à revisão de outros profissionais da área), temos plena consciência de que essas interpretações são nossas. Evidentemente, atribuímos também ao leitor, a partir dos excertos trazidos, o papel de ressignificar nossa interpretação, assumindo um papel ativo na leitura de nossas análises, de modo que possa dar novos sentidos a esse trabalho e também aos seus usos de TIC em sua prática docente.

Finalmente, na terceira etapa, denominada codificação axial, processo a partir do qual relacionamos categorias a subcategorias criadas, a fim de compreendermos quais relações poderiam ser estabelecidas entre elas (CHARMAZ, 2006, p.61). Na codificação inicial, os dados eram vistos de maneira mais isolada, ao passo que na codificação focada as falas das professoras eram comparadas para a refinação de conceitos. Nesse momento, em um movimento do micro para o macro (e também não linearmente do macro para o micro) os dados são organizados como um todo, o que nos permitiria ter uma visão mais holística das percepções externadas em entrevistas.

A partir de nossos dados, promovemos reflexões por meio da descrição das categorias, apresentando os excertos das entrevistas que dão suporte à lógica de nossa categorização. Para tornarmos a descrição dos dados mais organizada, as categorias e subcategorias abaixo foram separadas em três eixos, a saber: a) constrangimentos no uso do tablete educacional; b) alternativas; e c) questionamentos da política. O eixo **constrangimentos no uso do dispositivo** é composto pelas categorias (em preto) e subcategorias (em vermelho) apresentadas no quadro abaixo. Além das categorias, também apresentamos os turnos que as compõem em ordem decrescente (de P10 a P1⁶⁴):

Eixo 1: constrangimentos no uso do dispositivo	
Características do tablete educacional	
P10: T004; T0024/ P9: T016/ P8: T027/ P7: T032; T090; T094/ P6: T024; T036/ P5: T026; T028; T034; T040 P2: T026; T032; T052/ P1: T057	
Articulação do tablete a outras TIC e ao cotidiano escolar	
Características das TIC	
P10: T004; T012; T030; T044; T046/ P9: T012; T014 T046/ P8: T006/ P6: T022/ P2: T004; T008; T036/ P1: T009; T017	
Conectividade	
P10: T004; T006; T055/ P9: T004; T006; T012/ P8: T014; T052/ P6: T026/ P5: T036; T038/ P4: T008; T012; T014; T032; T036/ P2: T004; T022; T024/ P1: T009; T027; T059; T061	
Demanda quantitativa	
P8: T039/ P6: T010; T018; T022; T028; T072/ P4: T028; T034; T036/ T040/ P3: T014/ P2: T008; T016; T040/ P1: T011; T015; T041; T061	
Tempo necessário para uso	
P10: T026/ P8: T039/ P6: T018; T020; T022/ P5: T016/ P4: T008; T050; T052/ P2: T008; T036; T040/ P1: T051	

⁶⁴ A letra P em frente aos nomes das professoras significa “participante” ao passo que a letra T inserida em frente aos números correspondentes às falas nas entrevistas significa “turno”.

Suporte de uso de TIC

P10: T010; T016; T026; T028 / **P6:** T044; T046; T048; T050; T052/ **P4:** T012; T050/ **P3:** T066

Cultura de uso de TIC

P10: T002; T006; T022/ **P9:** T022/ **P8:** T008/ **P7:** T062/ **P6:** T014; T022; T046; T048/ **P4:** T012; T062/ **P3:** T066/ **P2:** T004; T008; T012

Manutenção de TIC

P10: T004; T012/ **P9:** T054; T056/ **P6:** T046/ **P5:** T038/ **P4:** T008; T012; T014; T048; T050

Infraestrutura

P10: T010/ **P9:** T028/ **P4:** T052/ **P1:** T009

Comunidade escolar

P10: T004; T010; T028; T030; T032; T061/ **P9:** T006; T008; T058; T060/ **P7:** T072; T074/ **P6:** T006; T008

Formação**Curso do tablete: oferta**

P10: T006/ **P8:** T027; T060; T078/ **P6:** T024/ **P5:** T048/ **P3:** T054

Curso do tablete: escopo

P10: T067; T069/ **P9:** T066; T068; T070/ **P7:** T084; T086/ **P5:** T048/ **P1:** T031; T075; T012; T026; T050; T056; T058/ **P5:** T018; T020/ **P4:** T024 / **P2:** T010

Quadro 7: Eixo constrangimentos no uso do tablete educacional

O eixo intitulado **alternativas** possui duas categorias, sendo elas a) descrições de aplicações práticas do dispositivo e b) expectativas de uso do dispositivo. A criação dessa segunda categoria nesse eixo se deve aos apontamentos relativos à qualidade do tablete educacional entre outros aspectos que constroem seu uso.

Eixo 2: alternativas**Descrição de aplicações práticas do dispositivo**

P10: T042; T044; T046/ **P9:** T004; T034; T040/ **P4:** T014/ **P3:** T008; T042

Expectativas de uso do dispositivo

P10: T048; T049; T051; T053/ **P9:** T020; T036/ **P8:** T050/ **P6:** T038; T040/ **P4:** T032/ **P2:** T032/ **P1:** T059; T077

Quadro 8: Eixo alternativas

Por fim, o eixo nomeado **questionamentos da política** possui uma única categoria denominada **escolha do dispositivo**. É interessante apontar que todas as entrevistadas questionaram a política do tablete ao sugerirem outros dispositivos, sejam

eles tablets mais potentes ou outros dispositivos que fossem mais adequados aos seus contextos de trabalho:

Eixo 3: questionamentos da política

Escolha do dispositivo

P10: T046/ **P9:** T018; T050/ **P8:** T029; T031/ **P7:** T032; T038/ **P6:** T028; T060; T062/ **P5:** T041; T044/ **P4:** T016; T018; T062/ **P3:** T028; T030/ **P2:** T034/ **P1:** T063

Quadro 9: Eixo questionamentos da política

Descrevemos nesse tópico a forma como lidamos com nossos dados. Esses passos não foram tomados necessariamente de maneira linear, o que significa que, à medida que lidamos com os dados, o desenvolvimento de categorias a partir da GT demanda posturas reflexivas que, por sua vez, demandam releituras e reinterpretações do que aparentava já ter sido definido. Salientamos que após a descrição a ser feita a seguir de aspectos de contextos da prática de uso do tablete educacional, descreveremos as categorias acima apresentadas para que possamos articular tal descrição aos estudos previamente realizados sobre o tablete educacional e à literatura trazida nesse trabalho.

CAPÍTULO 4

CONTEXTOS DA PRÁTICA: PERFIL E ANÁLISE DE DADOS

Apresentaremos nesse capítulo aspectos voltados ao contexto de prática da política, para que iniciemos a análise. Como já exposto, os dados advêm do questionário *online*, entrevistas semiestruturadas e comunidades no *Facebook*. Segue abaixo a descrição do perfil das respondentes e entrevistadas.

4.1. Perfil de respondentes do questionário

Apontamos no mapa abaixo, disponível no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a localização de respondentes do questionário:



Figura 11: Mapa indicando localização de respondentes por NRE

Como se vê, o questionário teve o alcance de diferentes regiões do Estado do Paraná, embora não tenha havido respondentes localizadas em 11 dos 32 NRE. Números precisos quanto às unidades recebidas do tablete educacional por NRE e quantidade de respondentes por cidades localizadas em tais NRE podem ser verificados na tabela abaixo:

NRE	Número de respondentes por cidades pertencentes	Respondentes no NRE	Profissionais aptos a receberem o	Número de tablets recebidos ⁶⁶
-----	-------------------------------------------------	---------------------	-----------------------------------	-------------------------------------------

	ao NRE		tablete no NRE ⁶⁵	
NRE Apucarana	Apucarana (14); Arapongas (19); Cruzmaltina (1); Faxinal (2); Sabáudia (2); Kaloré (1); Cambira (6); Marilândia do Sul (4)	49	2277	1986
NRE Área Metropolitana Norte	Colombo (1)	1	3547	3426
NRE Área Metropolitana Sul	Araucária (1)	1	3861	3608
NRE Assis Chateaubrian	0	0	703	728
NRE Campo Mourão	Campo Mourão (1)	1	1729	1651
NRE Cascavel	0	0	2943	2830
NRE Cianorte	Cianorte (13); Cidade Gaúcha (1); Guaporema (1); Rondon (2); Terra Boa (1)	18	1132	968
NRE Cornélio Procopio	Assaí (4); Bandeirantes (2); Congonhinhas (2); Cornélio Procopio (6); Itambaracá (2); Jataizinho (1); Nova Fátima (1); Santa Amélia (1); Santa Mariana (2); São Jerônimo da Serra (2); Uraí (2); Sertaneja (1)	26	1783	1653
NRE Curitiba	Curitiba (6)	6	8861	8882
NRE Dois Vizinhos	Dois Vizinhos (1)	1	677	692
NRE Foz do Iguaçu	0	0	2343	2179
NRE Francisco Beltrão	0	0	2056	1768
NRE Goierê	0	0	830	814
NRE Guarapuava	Candói (1); Foz do Jordão (2); Guarapuava (25); Pinhão (4); Turvo (2)	34	1768	1626
NRE Ibaiti	Figueira (1); Guapirama (2); Ibaiti (2); Siqueira Campos (2); Tomazina (3); Conselheiro Mairinck (1)	11	842	696
NRE Irati	0	0	1266	1197

⁶⁵ Docentes e pedagogos (as) aprovados (as) em concurso público até dezembro de 2016. Fonte: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>

⁶⁶ Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná.

NRE Ivaiporã	Arapuã (1); Cândido de Abreu (3); Grandes Rios (1); Ivaiporã (8); Jardim Alegre (2); Lidianópolis (1); Lunardelli (2); Manoel Ribas (3); Rosário do Ivaí (1); São João do Ivaí (4); São Pedro do Ivaí (2)	28	1331	1218
NRE Jacarezinho	Cambará (1)	1	1697	1582
NRE Laranjeiras do Sul	0	0	1045	994
NRE Loanda	Marilena (1)	1	786	759
NRE Londrina	Cambé (1); Londrina (2); Lupionópolis (1)	4	4915	4577
NRE Maringá	Marialva (1)	1	4189	3882
NRE Paranaguá	Antonina (1); Matinhos (3); Paranaguá (1); Pontal do Paraná (2)	7	1794	1521
NRE Paranavaí	Santa Inês (1)	1	1412	1354
NRE Pato Branco	Clevelândia (1); Coronel Vivida (2); Itapejara D'Oeste (1); Pato Branco (2); São João (3); Vitorino (1)	10	1871	1747
NRE Pitanga	Palmital (3); Pitanga (7)	10	756	714
NRE Ponta Grossa	Castro (2); Palmeira (1); Piraí do Sul (1); Ponta Grossa (10)	14	3537	3113
NRE Telêmaco Borba	Telêmaco Borba (2)	2	970	916
NRE Toledo	0	0	2158	2058
NRE Umuarama	0	0	1737	1696
NRE União da Vitória	0	0	1298	1245
NRE Wenceslau Braz	0	0	696	746
			66640	62826

Tabela 2: Número de respondentes e tabletes educacionais por NRE

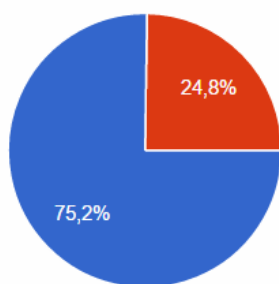
Os dados referentes ao número de tabletes foram cedidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que confirmou o recebimento de 63.700 tabletes, justificando o menor número distribuído aos NRE por 847 tabletes terem estragado sem possibilidade de conserto ou por terem sido roubados. É importante salientar que, embora a política do tablete educacional tenha tido início em 2011, foi somente em 2013 que o Estado do Paraná iniciou sua distribuição. Ainda, como é possível ver na tabela acima, o questionário contou com 225 respondentes, tendo sido 1 respondente excluída (o) por residir no Estado de São Paulo. Nossos dados, portanto, provêm de um total de 21 NRE

com respondentes e de 227 municípios, já que 2 respondentes afirmaram lecionar em duas cidades.

Com relação ao gênero, a maioria é do sexo feminino, como pode ser visto no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: gênero das participantes

Gênero

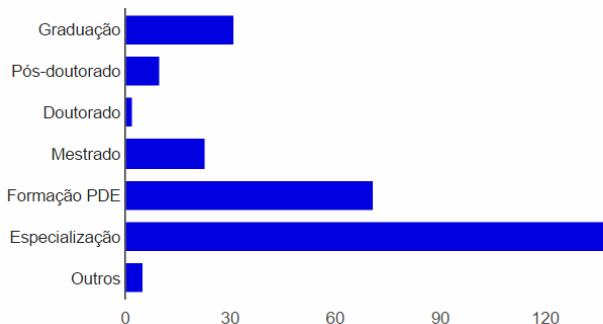


Feminino	170	75.2%
Masculino	56	24.8%

Essas professoras, em sua maioria são especialistas e possuem formação PDE⁶⁷:

Gráfico 2: nível de formação das respondentes

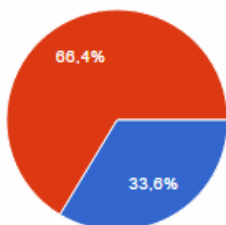
Por favor, identifique a sua formação:



Graduação	31	13.7%
Pós-doutorado	10	4.4%
Doutorado	2	0.9%
Mestrado	23	10.2%
Formação PDE	71	31.4%
Especialização	138	61.1%
Outros	5	2.2%

Quanto ao uso do tablete, a maioria das participantes afirma não fazer uso do dispositivo em sua prática pedagógica:

Você faz uso do tablete educacional?



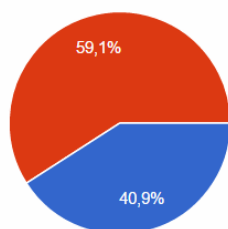
Sim	76	33.6%
Não	150	66.4%

Gráfico 3: incidência de uso do dispositivo

Quando questionadas sobre nunca terem usado o tablete ou se já usaram o dispositivo, mas atualmente o não utilizam mais, verificamos que a maioria recebeu a ferramenta, mas nunca a utilizou:

Gráfico 4: continuidade na experiência com o tablete

Se você respondeu **NÃO**, indique se nunca usou ou já usou e não usa mais:

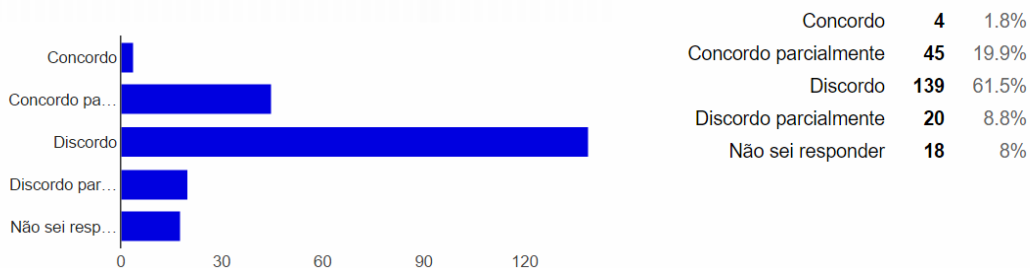


Nunca usei	70	40,9%
Usei, porém não uso mais	101	59,1%

O gráfico acima nos possibilita compreender que a maior parte das respondentes utilizou o tablete, mas desistiram do uso. Esses dados revelam também que, se 40,9% nunca utilizaram o dispositivo, esse percentual também teria menos condições de relatar os constrangimentos em seu uso, já que optaram por não realizar a política por motivos que pretendemos explorar em análise. Ao questionarmos sobre o uso do dispositivo por colegas, respondentes do questionário apontam incidência de não uso do dispositivo quase idêntico à do gráfico 3:

Gráfico 5: percepções sobre uso do dispositivo por colegas

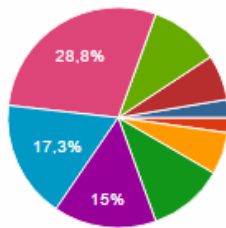
Vejo que o uso do tablete educacional é uma prática recorrente entre meus colegas de trabalho



em relação à faixa etária, as professoras indicaram o que segue:

Gráfico 6: faixa etária

Idade: assinale a faixa correspondente à sua idade

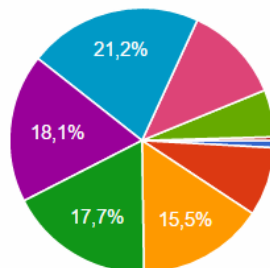


18 a 20	0	0%
21 a 25	5	2.2%
26 a 30	14	6.2%
31 a 35	25	11.1%
36 a 40	34	15%
41 a 45	39	17.3%
46 a 50	65	28.8%
51 a 55	23	10.2%
56 a 60	15	6.6%
61 ou mais	6	2.7%

Como se pode observar, entre os grupos, o de maior percentual é o de 46 a 56 anos. Os grupos com maior representatividade no questionário são aqueles que compreendem as idades entre 31 e 56 anos. Quanto à experiência com o ensino público, a maioria das professoras disse ter atuado entre 6 a 30 anos.

Gráfico 7: experiência de ensino no setor público

Anos de experiência em ensino no setor público:



Menos de um ano	2	0.9%
1 a 5 anos	19	8.4%
6 a 10 anos	35	15.5%
11 a 15 anos	40	17.7%
16 a 20 anos	41	18.1%
21 a 25 anos	48	21.2%
26 a 30 anos	27	11.9%
31 a 35 anos	13	5.8%
Mais de 35 anos	1	0.4%

Isso nos leva a entender esse contexto de pesquisa como composto, em sua maioria, pelos ditos imigrantes digitais, perfil visto como negativo por alguns pesquisadores na literatura sobre TIC e ensino. Entretanto, além de defendermos que essa classificação é superficial – aspecto sobre o qual discorreremos em nossa análise – interpretamos também que essas pessoas possuem maior experiência com o ensino público – que um nativo digital não poderia oferecer.

4.2. Perfil das entrevistadas

Nossas entrevistas também contaram com percepções de 10 professoras situadas em diferentes NRE do Estado do Paraná:

Figura 12: Localização geográfica das 10 entrevistadas



Assim como feito na tabela anterior, números precisos quanto às unidades recebidas do tablete educacional e quantidade de entrevistadas por NRE e cidades podem ser verificados na tabela abaixo:

NRE	Número de respondentes por cidades pertencentes ao NRE	Docentes de Língua Inglesa no NRE	Número tabletes recebidos
NRE Apucarana	Apucarana (1)	152	1986
NRE Cornélio Procópio	Cornélio Procópio (1); Santa Mariana (1)	125	1653
NRE Curitiba	Curitiba (1)	522	8882
NRE Pato Branco	Pato Branco (1); São João (2); Coronel Vivida (1)	123	1747
NRE Pitanga	Pitanga (1)	50	714
NRE Ponta Grossa	Castro (1)	206	3113
		1178	18095

Tabela 3: Número de professoras de Língua Inglesa entrevistadas e tabletes educacionais por NRE

A partir desse cenário, detalhamos o perfil das professoras entrevistadas por meio de informações mais específicas sobre cidade em que lecionam, formação, idade, usos do tablete, faixa etária e experiência de ensino na escola pública:

	Gênero	Cidade	Formação	Uso do dispositivo	Faixa etária	Experiência de ensino (setor público)
P1	F	Pato Branco	Mestrado	Não usa	51 a 55 anos	6 a 10 anos
P2	M	Pitanga	Especialização	Não usa	51 a 55 anos	31 a 35 anos

P3	F	Curitiba	Mestrado	Usa	36 a 40 anos	16 a 20 anos
P4	F	São João	Mestrado	Não usa	31 a 35 anos	11 a 15 anos
P5	F	Apucarana	Especialista	Não usa	56 a 60 anos	11 a 15 anos
P6	F	Santa Mariana	PDE	Não usa	41 a 45 anos	11 a 15 anos
P7	F	Cornélio Procópio	PDE	Não usa	56 a 60 anos	26 a 30 anos
P8	F	São João	PDE	Não usa	46 a 50 anos	26 a 30 anos
P9	F	Coronel Vivida	PDE	Usa	41 a 45 anos	21 a 25 anos
P10	F	Castro	PDE	Não usa mais	46 a 50 anos	26 a 30 anos

Tabela 4: Informações sobre entrevistadas

Como é possível ver na tabela acima, seguindo o padrão do questionário (66,4%) a maioria das professoras entrevistadas não utiliza o tablete educacional (80%). Além disso, assim como no questionário, as professoras possuem idade predominantemente superior a 40 anos. A formação também não se distanciou em relação às respondentes do questionário e entrevistadas: a maior parte delas possuem experiências na pós-graduação. Como é possível verificar nos gráficos acima, o tempo de experiência no setor público também é similar àquele indicado no questionário aberto a docentes de todas as disciplinas. Elaboramos um breve perfil das professoras entrevistadas quanto à frequência de uso de TIC em sua(s) escola(s), entre outras especificidades:

P1 atua em um colégio estadual de Pato Branco que oferece turmas em nível fundamental II, médio e técnico. Afirma que utiliza TIC a cada 3 aulas. Disse possuir seu próprio projetor multimídia e *notebook* para lecionar uma vez que os da escola não dão conta da demanda. A frequência de uso de TIC fora da escola é de 100% do tempo.

P2 adjetiva as TIC como fundamentais e diz não saber o que faria somente com quadro e giz. Utiliza as TIC aproximadamente 2 vezes por semana em suas aulas, principalmente o *notebook* e laboratório. P2 usa seu próprio projetor e pensa em adquirir um *notebook* para dar aula.

P3 trabalha em um hospital atendendo crianças e adolescentes de diversas faixas etárias. Como é possível ver na tabela acima, P3 usa o tablete educacional e também disse usar TIC (*netbook*) diariamente em seu contexto de trabalho, que lhe propicia ofertar um atendimento individualizado ou em duplas aos alunos lá internados.

P4 atua em escola urbana que recebe alunos da zona rural. Alguns desses alunos não têm acesso à *Internet*. Nas palavras da entrevistada as TIC são imprescindíveis. Entretanto, pontua que não as utiliza com frequência em sala de aula. Justifica o não uso

pelo número de TIC não atender à demanda. Quanto a seus usos, menciona o *notebook* pessoal e a TV *pen drive*.

P5 afirma que, embora uma das escolas em que atua proíba tal prática, quebra as regras impostas e permite que alunos usem celulares em sala para fins pedagógicos. P5 atua em dois colégios, sendo um deles central. Caracteriza suas aulas como tradicionais, mas diz que a globalização demanda o uso de TIC. Diz não utilizar TIC com frequência. Não utiliza o tablete distribuído pelo governo, mas menciona usar seu próprio tablete de qualidade superior.

P6 está inserida em um contexto em que atende públicos distintos. Pela manhã, atua com alunos com melhores condições financeiras; à tarde, com alunos em condições de vulnerabilidade, sendo alguns usuários de drogas. Afirma que a pesquisa fica mais fácil com as TIC, mas as utiliza pouco. Justifica isso alegando número insuficiente de dispositivos para alunos e afirmando ter medo de utilizar algumas TIC pela violência que poderia sofrer em seu contexto.

P7 atua em colégio central pertencente ao mesmo NRE de P6. Considera as TIC de sua escola de boa qualidade. Entretanto, acredita que o número de TIC é suficiente em seu contexto. Utiliza o projetor (e possivelmente um computador ou TV *pen drive* para articular a ele) quase toda semana – geralmente duas vezes. Diretor permite a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, o que a professora acredita ser importante para o uso de TIC em sua escola. A escola possui conexão *wi-fi* ofertada pelo governo e também uma particular. Embora tenha mencionado a rede particular, diz que ambas de modo geral são boas.

P8 está inserida em um contexto que atende filhos de agricultores, empresários e assalariados. A escola contratou *Internet* de uma empresa já que a institucional não dá conta da demanda. Uso de TIC (projetor e *notebook* pessoal e da instituição em que atua) para a professora é indispensável: “são o futuro”. Utiliza TIC em sala cada 20 dias. Professora acredita que montar projetores seja um problema.

P9: Atua em duas escolas, sendo uma central e a outras, como classifica, periférica. Alunos não podem utilizar *smartphones* dentro dos muros da escola. A professora

menciona riscos de violência e roubo. Diz utilizar TIC em praticamente toda aula, classificando-as como fundamentais. Entre as TIC que menciona em relação ao seu uso estão o tablete educacional, laboratório e *notebook*.

P10 atua com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também em colégio agrícola. No primeiro contexto, trabalha com alunos de classe mais baixa, estando alguns deles cumprindo penas por encaminhamento do fórum. Professora cita que articulação entre o cotidiano escolar e TIC é possível, mas não é fácil – atribui também à gestão escolar responsabilidades para o trato com tais ferramentas. Ofertou cursos de formação para uso de TIC a professores de escolas públicas como fruto de seu trabalho no PDE. Afirma utilizar TIC todos os dias em seus contextos de ensino. Entre os usos mencionados, aponta o de seu tablete educacional (até o dispositivo parar de funcionar) e de projetores até a data da entrevista.

A autoria dos apontamentos realizados em questionário será referida como **respondente do questionário**. Excertos obtidos por meio das entrevistas terão sua autoria identificada por pseudônimos que seguirão o padrão de **P1** a **P10**. Textos disponíveis no grupo do *Facebook* de professores de escolas públicas do Paraná serão parafraseados a fim de mantermos a anonimidade das professoras e professores e por nós referidos como **postagem online**.

4.3 Percepções sobre o tablete educacional na escola

A partir das categorias construídas, seguem, nos próximos subtópicos a descrição e apontamentos quanto aos dados coletados.

4.3.1 Constrangimentos no uso

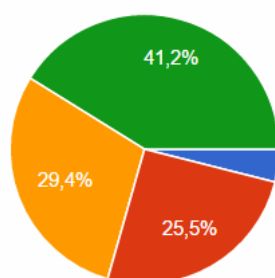
Como o nome sugere, esse eixo irá lidar especificamente com aspecto que se configuram como limitações para a realização da política do tablete. Categorias que se referem a aspectos mais amplos que vão para além da questão das TIC também são trazidas nesse momento de análise pelo fato de a política do tablete, como já apresentado, prever usos do dispositivo articulados não só às TIC, mas também ao cotidiano escolar.

4.3.1.1 Características do tablete educacional

A primeira categoria em relação aos constrangimentos no uso do tablete é a categoria **características do tablete educacional**. Como o nome indica, essa categoria se refere a apontamentos das professoras quanto a aspectos do tablete que se configuram como constrangimentos para o uso do dispositivo na escola o que inviabiliza a realização da política conforme previsto por textos governamentais que a representam.

Conforme já apontado, em entrevista, o Ministro da Educação, em 2013, afirmava que os usos do tablete educacional poderiam propiciar oportunidades de formação continuada a professores da rede pública de ensino. Entretanto, como já mencionado, assim como ocorre entre as entrevistadas, professores respondentes do questionário apontaram considerável incidência de não uso do dispositivo. Isso pode estar ligado à má qualidade do dispositivo, conforme avaliaram docentes em questionário:

Avalie a qualidade técnica do tablete educacional para a prática pedagógica:



Muito bom	8	3.9%
Bom	52	25.5%
Regular	60	29.4%
Ruim	84	41.2%

Gráfico 8: avaliação de qualidade do tablete educacional

É possível compreender por meio do gráfico que 41,2% das respondentes do questionário avaliam o tablete como ruim e 29,4% como regular. Somente 25,5% e 3,9% consideram o dispositivo bom e muito bom, respectivamente. Ao externar perspectivas governamentais quanto à política do tablete educacional, o MEC exemplifica possíveis usos dos dispositivos, como por exemplo, aqueles relacionados a vídeos da fundação Khan, que permitiriam a professoras e professores aperfeiçoarem sua prática pedagógica. Além disso, o então ministro menciona portais com conteúdos educacionais, sobre os quais discorreremos brevemente nesse trabalho. Em suma, assim percebamos que as expectativas de usos pedagógicos do tablete por parte do governo tocam desde formação à articulação do dispositivo a outras TIC e ao cotidiano escolar.

Não obstante, em entrevista, ao avaliar o dispositivo P2, assim como P1, acredita que o tablete educacional é mais lento que os *smartphones* disponíveis no mercado atual, o que possivelmente constrangeria usos previstos pela política em textos governamentais. Percepções como essa podem nos levar a refletir sobre a incidência de não uso do tablete de 66,4% apresentada no questionário *online*:

O tablete educacional como material didático, na verdade, eu nunca usei. Em princípio a gente ia fazer registro de classe com ele e tal. E é uma ferramenta, assim... eu diria que ele é inferior a qualquer *smartphone* de qualquer marca hoje. [...] o som dele também é bem fraquinho (...) é muito ruim, né? (P2)

Ao afirmar que nunca utilizou o dispositivo como material didático, o professor (único homem no grupo), assim como P1 aponta sua preferência por seu *smartphone* pessoal para a realização de atividades profissionais. P1 também aponta uma questão interessante: o tamanho do tablete. Ao dizer que prefere seu telefone por ser menor, a professora também indica que talvez não tenha se interessado tanto pelo tablete por suas características físicas. P2, ao mencionar possíveis usos do tablete (tema explorado no eixo alternativas) relata que o som do tablete também não vai ao encontro de suas necessidades, o que pode indicar limitação de *hardware*.

Indo na contramão de tais apontamentos, P3 possui traz uma percepção diferente em relação ao tablete:

Ele funciona bem até... os recursos disponíveis são bacanas. Ele tem uma proposta com atividades ali já prontas... então ele tem material interessante, assim, pra uso com o aluno. (P3)

Sendo professora em contexto hospitalar e usuária do tablete, embora não demonstre muita satisfação e até sugira a troca do dispositivo no eixo questionamentos da política, P3 adjetiva os recursos do dispositivo como interessantes. O relato de P3 não está identificado na tabela acima sobre constrangimentos, uma vez que ela não aponta características do tablete educacional como constrangimentos para a política. Isso indica que iremos trazer também excertos que tragam diferentes olhares sobre nosso objeto de estudo. P4, por exemplo, não pôde opinar sobre a qualidade do tablete educacional em face de problemas de funcionamento do dispositivo:

Olha, infelizmente, a minha experiência com o tablete não foi boa, porque o meu tablete nunca funcionou. (P4)

Esse tipo de relato pode indicar, sim, má qualidade do dispositivo, mas isso é algo que não se pode dizer com certeza, uma vez que problemas de funcionamento não são exclusividade do tablete educacional. Entretanto, similarmente, em relatos no questionário, professoras apontam ocorrência semelhante:

Meu tablete estragou. Veio com problemas no *plug* do carregador. Mandei para o conserto, porém, logo em seguida retornou a acontecer o mesmo problema. (Respondente do questionário)

Embora acreditemos ser possível associar tais apontamentos a uma possível qualidade insuficiente do tablete, também cogitamos a possibilidade de que esses problemas podem ter sido causados pela ineficácia da manutenção da TIC (aspecto melhor explorado em categoria posterior):

Estragou e já foi pro conserto e voltou a ter o mesmo defeito. (Respondente do questionário)

Em postagem *online* no grupo de professores da rede pública do Estado do Paraná, uma professora aponta que seu tablete não funciona. Além disso, se refere ao dispositivo com um adjetivo pejorativo. Outro internauta afirma que a qualidade do dispositivo é péssima, justificando o fato de seu dispositivo estar sem uso. Já outra professora questiona na comunidade: “quem está ansioso para receber um tablete que não funciona?”. Em questionário, professoras apontaram que o dispositivo apresenta defeitos com certa regularidade:

Meu tablete nunca apresentou defeitos

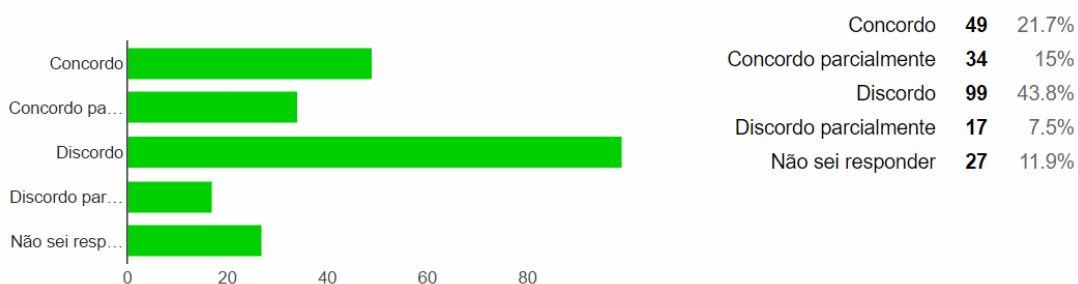


Gráfico 9: experiência com dispositivos defeituosos

Nesse caso, ao apresentamos a afirmativa “meu tablete nunca apresentou defeitos”, nota-se que 43,8% das respondentes apontam que sim. 21,7% afirmam nunca terem tido problemas com o dispositivo ao passo que 11,9% não sabem responder, 15% concordam parcialmente e 7,5% discordam parcialmente da afirmação. Já P5 em

entrevista aponta má característica técnica da TIC, classificando as TIC em geral de sua escola como fracas. A entrevistada relata o uso de seu tablete pessoal para substituir aquele distribuído pelo governo brasileiro:

Entrevistador: E qual a qualidade dessas tecnologias? Você acha que elas são suficientes? As que existem?

P5: São bem fraquinhas, né? Sabe aquele tablete [...]? Ele tá dentro de uma gaveta, dentro de um escritório guardadinho. O que ganhei do governo americano: um Ipad. E olha a qualidade, olha a diferença. Eu trouxe de lá isso dois anos atrás.

Evidentemente, comparar a distribuição dos dispositivos nesse contexto de pesquisa seria incoerente. Os tablets educacionais foram distribuídos em território nacional a professores do ensino médio e fundamental, em grande escala. Já no caso de P5, seu Ipad foi fornecido em uma oportunidade de intercâmbio a partir de uma parceria entre o governo brasileiro e americano. Entretanto, o que podemos apontar nesse relato é que ambos os tablets possuem datas de distribuição aproximadas, 2013. Não obstante, o tablete de qualidade superior ainda está em uso, enquanto o educacional encontra-se em uma gaveta, assim como o de P1:

Não vejo quase ninguém com o tablete. Eu vejo... no começo, lá no ano passado. Eu vi, ouvi algumas professoras, que disseram que... alguns já não estavam mais funcionando... outras devolveram... outras deram pros filhos brincarem e...sabe? E foram, assim, absurdos que ouvi. O meu... tá na gaveta. (P1)

Lamentavelmente, P1 além de apontar o não uso do dispositivo, também afirma que colegas não usam e deram inclusive para os filhos brincarem. Os motivos pelos quais os colegas não usam são desconhecidos por nós, mas um dos motivos de P1 seria a lentidão do dispositivo, que segundo a professora torna-se um constrangimento para a política do tablete educacional. Em relato no questionário, outra professora também aponta situação semelhante em um tom de frustração quanto ao uso empregado ao dispositivo:

Quando o tablete chegou às escolas, a promessa é que dinamizaria as aulas, porém, o que se percebe hoje é que maioria está nas gavetas, sem uso, pois não funcionam. Enfim mais um investimento inútil do dinheiro público. (Respondente do questionário)

Ainda que não saibamos o porquê de a professora acima considerar que o tablete não funciona, lançando um olhar sobre relatos no questionário, temos apontamentos mais específicos como esse:

O tablete distribuído não tem boa qualidade. Trava a todo momento. É muito lento. Reinicia sozinho. A bateria dura muito pouco. E não temos *Internet* nas escolas para poder usá-lo. Gostaria de usá-lo, mas ainda não é possível. (Respondente do questionário)

Em apontamento semelhante, P6 nos disse em entrevista que o uso do dispositivo não é feito por sua lentidão:

P6: [...] para uma pesquisa pessoal, para eu preparar as minhas aulas, alguma coisa pessoal eu já uso meu próprio *notebook*.

Entrevistador: Por quê?

P6: Porque eu acho mais prático. O tablete é mais lento, ele não dá certo. Na nossa escola também o *wi-fi* está sempre ruim, você nunca sabe se você vai contar com ele ou não [...]

Nesse caso, P6 indica a lentidão do dispositivo como um constrangimento para seu uso. Para nós, a professora diferencia a lentidão do dispositivo com a lentidão da conexão, uma vez que utiliza a palavra **também**, nos dando a ideia de que ela adiciona um novo problema no uso do tablete (questões voltadas à conectividade são muito mencionadas pelas professoras e por isso as abordaremos em uma categoria exclusiva a elas). Quanto às limitações do dispositivo, P6 complementa:

Ele é mais lento [...] e por isso acabando sendo substituído por outros aparelhos, por outras tecnologias que eu acho mais viáveis ou mais interessantes. (P6)

P7 afirma que o tablete em si traz consigo problemas de conexão, atribuindo ao dispositivo parte da culpa em relação à falta de conectividade, e não à conexão em si, como aparentemente P6 faz:

Ele não tem um alcance muito bom, né? Ele não pega, acho que o roteador tem que quase em cima dele para ele funcionar bem, então fica meio complicado. (P7)

Nesse sentido, P7 parece relatar que o tablete não possui capacidade de *hardware* para conexão suficiente, tendo problemas para conectar-se a redes *wi-fi*:

[...] Para eu usar na minha casa, vamos supor. Eu estou usando ela na minha casa, eu tenho que... o roteador estar em um cômodo e se eu for na sala, dois cômodos depois, ele já não pega muito bem. É muito fraquinho. (P7)

Em resposta ao questionário, uma professora também aponta tal ocorrência com o seguinte relato:

Está lento, um pouco ultrapassado para o acesso das redes de *Internet*.
(Respondente do questionário)

A categoria conectividade a ser descrita é uma das que mais possuem turnos de professores apontando aspectos negativos quanto à *Internet* na escola. Se o tablete não possui condições técnicas suficientes para proporcionar uma conexão de qualidade na residência de P7, nos questionamos sobre como seria a experiência de conexão na escola, que segundo relatos de professoras a serem explorados em categoria abaixo, não possui conexão de qualidade.

Curiosos sobre relatos como esses, sugerimos, então, que professoras PDE em uma ocasião formativa utilizassem o tablete para realizarem uma atividade em uma universidade estadual situada no norte do Estado do Paraná⁶⁸. Enquanto os *smartphones* estavam conectados e eram capazes de navegar (mesmo que em velocidade baixa), o tablete não se conectou à rede sem fio. Esse fato isolado não é capaz de nos permitir generalizar dizendo que isso ocorre em todas as escolas. Entretanto, nessa experiência formativa, o tablete apresentou, sim, menos condições técnicas de conectividade, causando, inclusive, visível estresse em uma das professoras que diziam sentir vontade de arremessá-lo contra a parede.

Assim como a professoras supracitadas, esse relato em questionário também se refere ao tablete educacional em tom negativo:

Eu gosto muito e entendo bastante do uso de dispositivos móveis em minhas aulas, porém, o tablete educacional não tem a qualidade ideal, o que desestimula muito. Por exemplo, já utilizei o recurso realidade aumentada, porém, nunca com total satisfação, pois em todas as vezes o tablete travou. Tenho o cabo de conversão para utilizar o dispositivo no *datashow*, isso é legal, e prefiro utilizar o meu celular do que o tablete. (Respondente do questionário)

Embora aponte ter conhecimentos sobre TIC e condições para articular o tablete ao projetor, essa respondente afirma que prefere usar seu *smartphone*. Assim como o relato acima, P8 também se refere à má qualidade do dispositivo:

[...] o tablete até poderia ser bom, mas ele é tão difícil, porque acho, assim, que a qualidade dele não é boa [...]. (P8)

⁶⁸ Essa experiência tratou-se de um curso de conversação em língua inglesa para professoras PDE com duração de 3 meses, promovido por um projeto de extensão na referida universidade.

Acreditamos que tais relatos possam significar que na opinião das professoras o tablete apresenta limitações de *hardware*. P9, que utiliza o dispositivo, o chama indiretamente de lento, dizendo que opta por um computador mais rápido:

[...] o tablete é uma ferramenta legal, só que [...] no final das contas, às vezes você usa ele, mas você acaba deixando ele pra usar um computador mais rápido, né? [...] Ele é bem fraquinho. Talvez a gente vá ter limitações no uso, né? Porque muita coisa... você não vai poder acessar tudo que você precisa. (P9)

É importante salientar que P9 e P3 fazem parte de uma minoria das entrevistadas que utiliza o tablete. Ainda assim, P9 aponta limitações no dispositivo, sugerindo que seu uso não é tão frequente. P10 utilizou o tablete, mas não o utiliza mais, pois afirmou em entrevista que seu dispositivo parou de funcionar. Entretanto, a professora também aponta as seguintes limitações do tablete:

O tablete também, ele não tem memória suficiente. Às vezes nem pra rodar muita coisa. Ele não tem conexão HDMI... não, HDMI ele tem... ele não tem conexão USB, entrada USB... aí os professores, alguns diziam pra mim: “ah, então não vou poder colocar meu *pen drive*, não sei o quê!” Parece que tudo sempre falta alguma coisa. (P10)

Para a professora, embora identifiquemos uma alternativa para a resolução desse problema⁶⁹, o tablete educacional apresenta características que limitam o seu uso, como a não existência de uma entrada USB ou sua memória insuficiente. Com base nos excertos das entrevistas e dados do questionário, compreendemos que o tablete apresenta características técnicas limitadas. Para as professoras entrevistadas, tais características culminam principalmente em lentidão e limitação de conectividade.

4.3.1.2. Articulação do tablete a outras TIC e ao cotidiano escolar

A categoria seguinte desse eixo é **articulação do tablete a outras TIC e ao cotidiano escolar**, que conta com as seguintes subcategorias: a) características das TIC; b) conectividade; c) tempo necessário para uso; d) demanda quantitativa; e) suporte de uso de TIC; f) cultura de uso de TIC; g) manutenção de TIC; h) infraestrutura; e i) comunidade escolar. Consideramos essa categoria e subcategorias que se referem mais amplamente às TIC e desdobramentos de seus usos importantes, uma vez que os próprios textos que representam a política indicam o uso do tablete em articulação com outras TIC como um de seus objetivos.

⁶⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=HHYtkbwYxhw>

4.3.1.3. Características das TIC

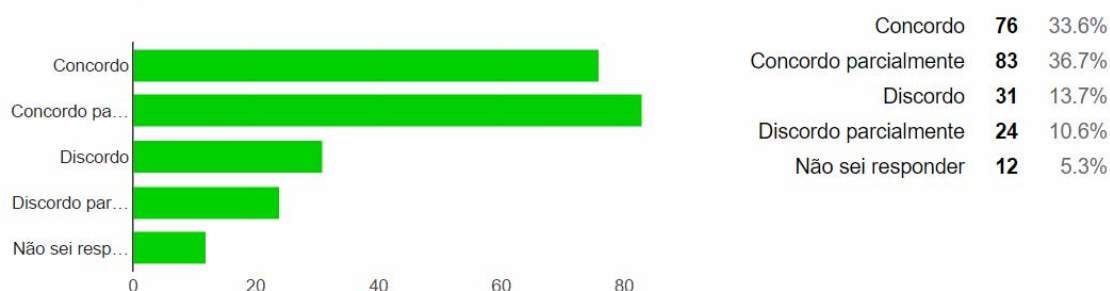
Além de textos na modalidade escrita presentes no *site* do FNDE que defendem o uso articulado do tablete, em uma de suas entrevistas sobre o tablete em 2013, o ministro da educação Aloizio Mercadante também se refere ao uso de outras TIC relacionado ao tablete, nos permitindo compreender por meio de sua fala que a articulação do dispositivo a outras TIC é uma das expectativas permeiam a representação da política do tablete educacional:

“[...] nós vamos ter computador na escola, vamos ter TIC na escola, e o professor no Brasil vai ter todas as chances de se modernizar se quiser [...]” (BRASIL, 2013)

A primeira subcategoria a ser descrita, portanto, é a **características das TIC**, que poderiam influenciar a esperada articulação do tablete educacional a outros dispositivos existentes na escola. Nessa categoria, consideraremos como características tanto questões voltadas à obsolescência quanto à natureza técnica das TIC. Em questionário, a maioria das professoras respondentes aponta que a articulação do dispositivo ao cotidiano escolar e às outras TIC é (parcialmente) possível:

Gráfico 10: articulação do tablete a outras TIC e ao cotidiano escolar

Sinto que é possível integrar o tablete educacional ao cotidiano escolar e ao uso de outras novas tecnologias



Entretanto, P1 refere-se a um dos laboratórios de informática de sua escola mencionado negativamente essa articulação. É importante apontar que P1 atua em um contexto em que é ofertado o ensino médio técnico, o que nos levaria a pensar, pelo menos em um primeiro momento, que sua escola estaria bem equipada quanto às TIC para todos os alunos:

Tem um laboratório de informática que não dá pra usar, porque as máquinas são lentas, antigas [...]. O que eu me refiro apenas é que a máquina... ela não tem quantidade, não sei... de memória... (P1)

Entretanto, nesse contexto, a professora esclarece que existem outros laboratórios, sendo o melhor deles reservado aos alunos que fazem o curso técnico, que o utilizam diariamente. O outro laboratório é utilizado somente por professores de Matemática, por motivos não esclarecidos na entrevista. Sobram, segundo ela, computadores mais lentos para a sua prática docente:

P1: Os (professores) de Informática e os (professores) de Matemática usam com certa frequência, né? Então pra nós sobra o outro laboratório, que eu não sei como é que chama o outro... Eu acho que esse outro aí é o que fica lá, que ninguém entra. O Paraná Digital.

Entrevistador: É o Paraná Digital, talvez?

P1: Esse, esse, o Paraná Digital!

Segundo a professora, o laboratório ofertado à escola a partir de iniciativa federal (laboratório do ProInfo) não fica disponível para o seu uso, estando disponível somente o laboratório distribuído pelo Governo do Paraná por meio do programa Paraná Digital. Isso também pode tocar em uma questão de demanda quantitativa ou até mesmo à própria comunidade escolar (afinal, por que o laboratório do ProInfo não está disponível para toda comunidade escolar, se esse é um objetivo da política?).

Entretanto, infelizmente, essas são asserções que os dados não nos permitiriam fazer. O que podemos interpretar por meio do excerto é que o laboratório do Paraná Digital, distribuído a partir de iniciativa estadual, não possui qualidade suficiente para o uso em práticas de ensino e aprendizagem na opinião dessa professora. Sendo o objetivo da política do tablete articular o dispositivo a outras TIC e ao cotidiano escolar, podemos dizer que nesse contexto, para a professora, sua escola não está preparada para articular o dispositivo aos laboratórios, o que permitiria o uso do tablete e outras TIC.

P2 refere-se a esse aspecto classificando negativamente os laboratórios de sua escola e também mencionando outras TIC presente na escola pública paranaense: a TV *pen drive*⁷⁰

Quanto às TVs *pen drive*, estão obsoletas, né? Eu mesmo não (...) é um desperdício, mas... tem muito pouca utilidade, né? Agora quanto os computadores, os laboratórios também... um laboratório com vários computadores com defeito, não tendo som, por exemplo, pras pessoas poderem ouvir [...]. (P2)

⁷⁰ Conforme descrição do Governo do Estado do Paraná (2007), trata-se de “TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf

A TV *pen drive*, objeto da política Paraná Digital, teoricamente, também poderia ser articulada ao tablete educacional, inclusive podendo o dispositivo móvel ser utilizado como *pen drive* em conexão com a TV. Entretanto, há quem reclame de sua qualidade, afirmando que a reprodução de vídeos a partir do dispositivo não é uma tarefa tão simples como parece. Em relato no questionário, essa professora afirma:

O tablete é uma ferramenta que foi disponibilizada de forma incompleta, pois a primeira coisa de aprendemos no curso é que precisamos adquirir alguns cabos para poder usar o aparelho em sala de aula. Sem citar, que seu processador é muito lento e sua bateria tem um tempo determinado de vida útil. (Respondente do questionário)

A falta de cabos não é um apontamento relativo às características das TIC em si, e sim unicamente à falta do recurso. Entretanto, além da má qualidade do tablete, autora do excerto acima aponta que não possuir os cabos para a adaptação com outras TIC em sua escola. Assim sendo, consideramos que a presença desse recurso poderia ser útil, uma vez que o professor não precisaria utilizar um computador ou poderia conectá-lo a um projetor para auxiliá-lo em sua transposição didática. Outro relato aponta situação semelhante quanto ao problema:

Quando recebi achei que seria uma ferramenta a contribuir com meu trabalho pedagógico, no entanto, este não possui cabo para conexão a outras tecnologias (*datashow*, projetor) [...]. (Respondente do questionário)

Voltando às características das TIC, P3 indica que, em geral, a qualidade delas em seu contexto hospitalar é suficiente. A professora também indica que o hospital recebe doações TIC de outras fontes. Assim, embora P3 avalie as TIC em seu contexto, consideramos, pelo motivo citado, que sua situação é diferenciada⁷¹ em relação às outras professoras que discorreram sobre o tema, uma vez que não sabemos de que dispositivos a professora fala:

Eu não sei os que as escolas receberam, porque nós recebemos no hospital doações da Receita Federal. Então os tablets disponíveis são alguns tablets que foram de doações, então nessa remessa que recebemos tem alguns melhores outros que são mais... fraquinhos, que são inferiores. (P3)

Quanto à articulação entre a TV *pen drive* e o tablete, P9, que utiliza o tablete educacional, relata:

⁷¹ Ao avaliar o tablete na primeira categoria dessa análise intitulada **características do tablete educacional**, tivemos o cuidado de verificar se a professora se referia realmente ao tablete educacional, objeto de nossa pesquisa.

P9: [...] antes nós conseguíamos baixar programas no caso, né. *Youtube Catcher*⁷², nesse sentido, e dava pra gente passar recortes de filmes, música, documentários, atividades pra serem feitas. Agora tá bem complicado. Tá fechado, assim, a gente não consegue acessar... Se você acessa, ele não consegue... como é que vou dizer, esqueci a palavra... você não consegue baixar o programa porque a TV...tá feio, né?

Entrevistador: Entendi. Então você tá indicando um problema com a TV?

P9: Não tem como você converter.

Aparentemente, a TV não tem sido mais funcional para a reprodução de conteúdo na escola de P9. Entretanto, embora isso possa indicar obsolescência e incapacidade para reproduzir determinados formatos de vídeo, pode igualmente indicar problemas na TV não resolvidos por falta de manutenção naquele determinado contexto. P9 complementa suas colocações, mas dessa vez se referindo ao tablete e à TV, indicando a obsolescência desta:

Como por exemplo, a TV laranja. A TV laranja, a tecnologia dela não comporta... eu não tenho como trabalhar com o meu tablete unindo a ela. Eu não consegui. [...] Uns 8 10 anos atrás, nós não tínhamos tudo isso, né? Temos o material, só que, assim, já quando vem, ele já tá meio paradinho, né? Meio ultrapassado. (P9)

Pensando na articulação tabletes e TIC, em questionário, uma professora critica a inserção da TV e do tablete na escola:

Como as TVs *pen drive* que foram adquiridas pelo governo do Paraná no mesmo período em que se expandiam as TVs de tela plana, sendo assim úteis, mas ultrapassadas e com poucas funções, os tabletes que o governo do Paraná ofertou aos professores tem um bom *software* (Android), mas um péssimo *hardware*. Os quesitos de tela e dimensões são aceitáveis, porém o principal (processador) é muito lento e a memória muito baixa, o que o faz ser lento e travar com frequência. (Respondente do questionário).

No relato acima, além de criticar a má qualidade dos tabletes, a professora aponta a obsolescência das TVs. Indo nessa mesma direção, P6 parece concordar com P9 e aponta:

No caso das TVs, de fato, estão extremamente ultrapassadas, nessa questão até, apesar de estarem ali montadas, mas então, desses arquivos que muitas vezes não lê. (P6)

⁷² *Software* de conversão de vídeos

Contribuindo com o questionário, uma professora justifica o não uso do tablete que, para ela, está ligado à baixa qualidade das TIC em geral:

O fato de não usar o aparelho está ligado ao baixo padrão de qualidade. É muito lento. Isso ainda encontra-se em muitas escolas estaduais: há computadores, TVs, mas sem qualidade. Como competir com tanta tecnologia, se a escola sempre está com os piores produtos tecnológicos? (Respondente do questionário)

Dizendo algo semelhante ao supracitado, P8 aponta limitações em práticas de ensino e aprendizagem por meio do uso de TIC em sua escola. Nesse excerto, a professora parece não atribuir o funcionamento não satisfatório dos dispositivos à falta de manutenção, mas sim à sua obsolescência:

A questão dos computadores que vieram... a gente já tá, assim, com a minoria funcionando... acho que já deu o prazo de validade. A gente vê que as aulas têm uma diferença grande, né? Quando se usa a tecnologia. Algumas TVs *pen drive* já não estão mais funcionando. (P8)

P10 refere-se à TV *pen drive* apontando os avanços rápidos da tecnologia e também relatando problema similar:

[...] tudo os professores achavam difícil, porque a gente tinha que converter pra formatos, depois as televisões foram ficando obsoletas porque a tecnologia avança com uma velocidade incrível, e a TV não, né? Ela é estática, não tem *software* de atualização. (P10)

Conforme apresentado no gráfico 10, respondentes do questionário apontaram a possibilidade de usos de TIC conectadas ao tablete. Entretanto, compreendemos que as professoras entrevistadas apresentam constrangimentos no uso de TIC em articulação com o dispositivo em suas práticas profissionais. Nesse sentido, entendemos, portanto, que a falta de qualidade das TIC e sua obsolescência torna-se também um constrangimento para a realização da política do tablete educacional nos contextos contemplados sob a percepção das entrevistadas.

4.3.1.4. Conectividade

De acordo com a política do tablete, para que docentes recebessem o dispositivo era necessário que todas as escolas possuíssem *Internet* banda larga e *wi-fi*. Por isso e também pelo fato de as entrevistadas se posicionarem negativamente quanto à qualidade da *Internet* em suas escolas, a terceira categoria construída a partir de nossos dados aborda o tema **conectividade**.

Meu contexto de trabalho possibilita acesso à internet banda larga e conexão wifi de qualidade nos locais onde isso é necessário

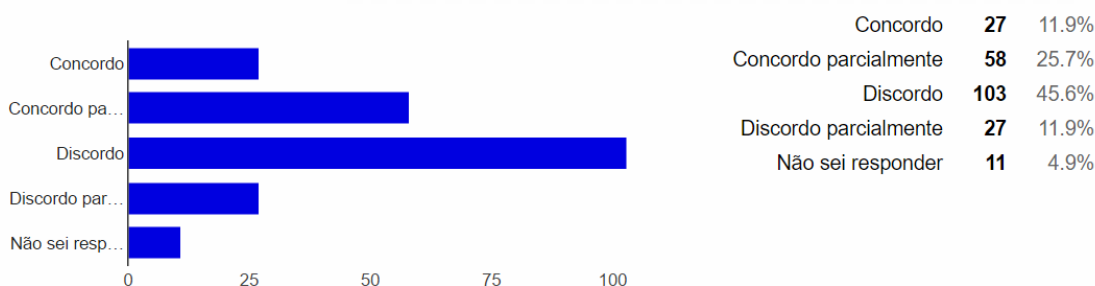


Gráfico 11: respondentes do questionário sobre conectividade

Como é possível ver, 45,6% das respondentes do questionário apontam limitações quanto à conectividade em suas escolas. Somente 11% concordam com a possibilidade de acesso à internet e conexão *wi-fi* em locais em que são necessários. Em entrevista, essa categoria possui um grande número de turnos, tendo 8 das 10 professoras mencionado essa especificidade, indicando que limitações de conexão em suas escolas públicas apresentam-se como um constrangimento para a realização da política do tablete. Em entrevista, após questionar políticas públicas de inserção de TIC em sua escola, P1 aponta a má qualidade da conexão em seu contexto de trabalho:

Eu acho que... eu acho não, eu vejo que muito se fala e pouco se faz, porque a *Internet*, ela precisa... todos usam, os professores usam... ela faz parte da vida, não é, assim, um *plus* a mais, assim, na vida do cidadão, ela faz parte. De qualquer classe, né? Social, enfim... E já é de direito, torna-se de direito como uma luz, eu acho, hoje em dia, porque a comunicação é imediata, né? A pesquisa, então... Eu acho que a tá péssima. [...] se usar cai a *Internet*, a qualidade é lenta, aí o trabalho de pesquisa e estudo mesmo cai por terra. Então vamos papel, né? Vamos a... né? Outros meios...

Nesse excerto, a professora justifica o uso de recurso impresso ao invés de TIC em seu contexto de trabalho, alegando não só a má qualidade dos dispositivos presentes na escola relatados na categoria acima, como também da conexão com a *Internet*. Continuando sua reflexão em um momento posterior da entrevista, a professora reforça a ideia de que a inserção das TIC na escola não é suficiente. Assim, inferimos que, em sua avaliação, a entrevistada acredita que a qualidade dos recursos presentes é importante para que seus usos ocorram na escola pública:

Como eu avalio na escola em que eu trabalho? Eu avalio de qualidade ainda inferior. Nesse sentido, de tudo que tem, eu avalio que ela existe, mas ela ainda é... digamos o que se oferece é muito pouco ainda. Todas elas estão presentes: nós temos. *Yes, we have!* Sim, temos, mas

a que custo temos...? A 1% de qualidade? Uma turma usa, as outras trinta não podem usar porque a *Internet* não é boa? (P1)

Os apontamentos de P1 quanto ao questionamento da qualidade das TIC são interessantes, uma vez que nos levam a pensar sobre aspectos que vão para além da inserção das TIC no contexto escolar. Também, avaliando negativamente a conexão de sua escola, P2 aponta:

P2: [...] O problema é que se você sai da sala dos professores e dá alguns passos, você não tem mais acesso à *Internet*. É muito ruim. Entende?

Entrevistador: O *wi-fi* não cobre toda escola...

P2: É muito ruim. A gente tem muita dificuldade (...) os pedagogos querem passar alguma coisa pela *Internet*, temos que puxar um cabo extenso pra sala porque o *wi-fi* mesmo não consegue alcançar.

Entretanto, P2 não ilustra com o excerto abaixo necessariamente a falta de velocidade da *Internet*, mas sim o alcance limitado da rede *wi-fi*, o que possivelmente requer adaptações para que a *Internet* seja utilizada em sua escola. Similarmente, P4 não só aponta as limitações relativas aos dispositivos em sua escola, mas também concernentes à conectividade como elemento constrangedor do uso de TIC (articulada ao tablete ou não) em sua escola:

[...] um dos maiores problemas que enfrentamos é que, por exemplo, na minha escola, se você quiser usar o laboratório de informática, raramente ele está funcionando. E quando tá funcionando, tem 5 ou 6 computadores funcionando, a *Internet* é lenta... (P4)

Em entrevista, a professora P4 critica a qualidade insuficiente das TIC na escola, inclusive da *Internet*, fazendo esse relato e um tom que nos pareceu de frustração:

Olha... eu penso assim: tudo que vem é melhor do que nada, né? Então, quando não tinha nada, era pior. Mas, enfim... não atende plenamente as necessidades. (P4)

Pelo contexto da entrevista, foi possível perceber que esses relatos nos indicaram não só o desejo da professora de inserção de TIC de qualidade superior para suas práticas de ensino e aprendizagem, mas também de conectividade. O problema de qualidade insuficiente da *Internet* não só se configura como um constrangimento no contexto de P4, mas também no de P5, que relata curiosamente o mesmo problema em um tom semelhante ao da outra professora supracitada:

Entrevistador: E a qualidade do *wi-fi*, você disse que os alunos usam o *wi-fi*, a qualidade é suficiente?

P5: É bastante lento, mas eles estão tentando melhorar pro ano que vem. (...) mas é melhor do que não ter, como muitas escolas não têm. [...] Embora seja precário, a gente tem. O *wi-fi* é fraquinho, mas funciona, é um colégio muito grande.

Diferentemente de P1 que parece questionar a diferença entre o **ter** e o **poder utilizar a contento**, a ideia de que **o que tem é insuficiente, mas melhor que nada** permeia a percepção das duas últimas professoras, que indicam insuficiência em semelhante tom de frustração. Em falas similares às das professoras supracitadas, P6 também aponta limitações de conexão em seu contexto de trabalho:

Na nossa escola também o *wi-fi* está sempre ruim, você nunca sabe se você vai contar com ele ou não. Ele sempre cai. (P6)

Embora o *wi-fi* seja um requerimento para que escolas sejam contempladas pela política tablete educacional, é possível compreender que esse recurso é representado de forma limitada. Em um relato em nosso questionário *online*, uma professora em tom similar aponta a conectividade como um constrangimento no uso do tablete educacional:

Não há *Internet* de qualidade na escola, o tablete fica sem serventia. (Respondente do questionário)

Ainda em tom semelhante, essa outra respondente do questionário questiona a potencialidade do tablete em face dos constrangimentos de seu contexto:

O tablete educacional deveria ser uma revolução no cotidiano escolar, porém as escolas não têm sequer *Internet* de qualidade para que os professores pesquisem em seus próprios *notebooks*. O laboratório de informática não funciona. Não há um contexto adequado para que os tablets sejam aproveitados. (Respondente do questionário)

Não obstante, P7 nos permite olhar para a questão a partir de um ponto de vista diferente, uma vez que aparentemente a conectividade não parece ser um problema em sua escola:

P7: [...] a gente tem acesso a hora que a gente precisa.

Entrevistador: Mas você considera a qualidade ok? A *Internet* funciona a contento?

P7: Funciona bem.

Entretanto, P8 descreve como é *Internet* em sua escola e aponta a alternativa que a direção encontrou para driblar o problema:

O *wi-fi* também é público, mas é, assim, não tem acesso aos alunos... tem, assim, na sala da direção, sala dos professores, mas daí como tava bem precário, a escola botou uma particular, mas os alunos não têm acesso ao *wi-fi*, não e nem na sala de aula de aula pra trabalho, pra pesquisa. [...] a (conexão) particular da escola vai muito bem, mas antes que a gente só tinha do estado era muito precário. Bem difícil... principalmente no saguão e na sala dos professores ficava muito lento. A direção optou por uma particular e agora a gente não tem do que reclamar. (P8)

Todavia, ao mesmo tempo em que a contratação de um serviço particular solucionou um problema, outro indicado pela professora se manteve: segundo a entrevistada, os alunos ainda continuam sem possibilidades de se conectarem para a realização de atividades. A partir da leitura de textos que apresentam a política do tablete, nos questionamos: seria possível articular o tablete educacional às outras TIC *off-line* dessa escola?

P9, usuária do tablete educacional, se referindo parcialmente às TIC e também à *Internet* especificamente, faz uma crítica aos recursos, mas revela uma posição mais positiva, afirmando ser possível o trabalho em seu contexto apesar das limitações existentes:

[...] você vai precisar de uma pesquisa, você vai precisar de uma música, você vai precisar de alguma coisa nesse sentido, naquele momento, naquele dia, a *Internet* não funcionou. Daí você sempre tem que ter alguma coisa extra porque podem acontecer esses imprevistos, né? (...) mas de qualquer jeito ele pode ser usado legal, só que ele não comporta tudo, muitas ferramentas que você vai baixar é pesado demais, não tem como você trabalhar, né? (P9)

Embora de maneira mais sutil, P9 relata dificuldades no uso da *Internet* para desenvolver atividades que requeiram maior velocidade, como aquelas que envolvam músicas. Já P10 também se refere aos usos da *Internet* em sua escola, apontando limitações no trabalho com vídeos em sua prática pedagógica:

A nossa conexão não é suficiente pra desenvolver nada, porque na escola... numa das escolas em que eu trabalho a conexão é razoável, mas quando resolve se conectar por algum motivo uma sala inteira, digamos assim, 40 alunos, aquele tráfego fica tão intenso que não é suficiente pra acessar nem o *Youtube* pra assistir um documentário, por exemplo. Os tais dos 2 megas não estão sendo suficientes pra gente atuar em sala de aula. E ainda que essa escola que eu trabalho nós temos o *wi-fi*, muitas nem tem, mas a conexão, realmente, não é boa.

A partir dos excertos apresentados, consideramos que, para essas professoras, a conectividade é um recurso constrangedor, não só para a política do tablete educacional,

como também para outras políticas de inserção de TIC na escola, como o laboratório do ProInfo – que deve ser usado em articulação com o tablete, uma vez que também é requerimento da política para que os professores recebam os dispositivos móveis. Contribuindo para esse raciocínio sobre em que medida uma política pode estar limitando a outra, uma professora traz sua percepção em relato no questionário sobre conectividade e tablete educacional:

Aqui (o tablete) não teve serventia nenhuma. Uma que é um equipamento muito frágil, ou seja, de péssima qualidade. Outra que a *Internet* não funciona.

Acreditamos ser extremamente importante apontar novamente que a conectividade (*wi-fi* e banda larga) é uma exigência da política para que as professoras e professores da educação básica recebam o tablete. Isso significa que, embora articulados em textos representativos da política do tablete educacional, essas políticas têm apresentado limitações para que sejam realizadas nas escolas descritas pelas professoras entrevistadas e respondentes do questionário.

4.3.1.5. Tempo necessário para uso

A próxima categoria a ser descrita intitula-se **tempo necessário para uso**. Como o nome indica, essa categoria refere-se a apontamentos das professoras em relação ao tempo de preparação que o uso da TIC demanda em sala de aula. Relembramos que a articulação do tablete às TIC e ao cotidiano escolar também se refira a um dos objetivos da política. Embora não tenhamos tido apontamentos específicos quanto a esse aspecto no questionário, podemos perceber que, para a entrevistada P2, essa articulação não se trata de uma tarefa tão simples em virtude do tempo demandado:

Depois você leva na sala, leva um monte de tempo pra instalar, você uns perde 15 minutos no mínimo instalando, daí precisa de extensão... tomada que não funciona... ah, outro aluno corre lá (...) a gente perde muito tempo com isso, então já deveria cada sala ser equipada, como nas universidades, ter lá o seu telão em cima do quadro negro, você puxa ele. Já ter um projetor ali, você simplesmente com o controle você já aciona... Isso aí é tempo, né? (P2)

Nesse excerto, o professor relata que a falta de projetores em salas de aula de sua escola pode tornar a utilização do recurso mais difícil. Entre outros aspectos, como a falta de equipamentos distribuídos por sala (assunto que trataremos na categoria **demanda quantitativa e TIC**), percebemos que a adaptação com cabos que aparentemente não

estão pré-instalados nas salas também resulta em perda de tempo para o uso de TIC. Constrangimentos que se constroem pelo tempo requerido para o uso de TIC também parecem ser comuns ao cotidiano de docentes que P1 afirma conhecer:

[...] E eu acho que muitos professores ainda, pelo seu dia-a-dia, não usam por não preparar, por não querer sair da sala, por não perder tempo. Pra evitar confusões, né? (P1)

Complementando motivos talvez pelos quais isso ocorra no contexto de P1, o professor P2 afirma:

[...] meu sonho é que cada escola tivesse, cada sala tivesse seu projetor, pra você estar saindo, mudando de sala, né? Ou carregando toda aquela parafernália, o aluno busca aqui, o outro busca outra coisa, você acaba por perder muito tempo. (P2)

Por estar inserida em um contexto distinto, o hospitalar, P3 não cita problemas como os mencionados por P2. Entretanto, P4 traz alguns apontamentos sobre esse constrangimento:

Se você quiser usar o laboratório de informática, raramente ele está funcionando. E quando tá funcionando, tem 5 ou 6 computadores funcionando, a *Internet* é lenta... [...] Você tira uma turma de trinta alunos e leva lá, e não consegue acessar uma página, então ao invés de ganhar tempo, tá perdendo. Então, eu acho que é muito importante nós estarmos em consonância com a atualidade. Nós precisamos das tecnologias, não só do computador, né? Ter um bom aparelho de multimídia... Interessante você usar o multimídia... conectar na *Internet*, né? Senão acaba se tornando uma dificuldade pros professores também atuarem com as tecnologias. Então eu acredito que falta um pouco de estrutura. (P4)

Diferentemente do relato anterior de P2 em que a questão do tempo parece esbarrar em falta de manutenção de tomadas, pré-instalação de cabos ou limitações quanto à quantidade de TIC na escola, P4 sugere que o tempo perdido se dá pela má qualidade das TIC. Entretanto, no excerto seguinte, P4 também menciona o fator tempo, mas dessa vez pode nos abrir margens a interpretar que o problema também possa estar relacionado à manutenção dos dispositivos:

[...] Acredito eu que não é só a minha escola. Com todos os professores de outros municípios que a gente conversa, assim, a história é a mesma. Os laboratórios, os professores muitas vezes não usam porque é tão complicado você pegar aquilo funcionando que a maioria nem inclui no planejamento pra não correr o risco de perder um tempo até lá e...

Além disso, a professora se refere a outros colegas que, ao conversarem, relatam o mesmo problema. P5 também traz algumas percepções segundo as quais as TIC não são utilizadas também pelo tempo requerido:

Primeiro, até você juntar todo mundo e colocá-los na sala de informática, até botar todo mundo quietinho, em ordem, e começar a fazer, você perde muito tempo. Nosso cronograma é muito apertadinho pra dar conta do material.

Embora P5 relate em outros excertos já trazidos nessa análise a sua opinião sobre as limitações de conectividade em sua escola, nesse excerto, aparentemente, o tempo requerido para a realização de atividades pedagógicas está relacionado à organização (ou disciplina) dos alunos no laboratório. Após relatar uma experiência de trabalho em que a professora encontrou dificuldades para conseguir utilizar o *notebook* e projetor da escola, P5 menciona o fator tempo como constrangimento no uso das TIC em suas aulas:

Com o uso da tecnologia os trabalhos ficam muito mais legais, muito mais interessantes, mas só que talvez pela escassez de material, pelo... não sei, se aí a escola não ter montado uma sala assim para a gente se organizar, se agilizar, né, assim, de duas aulas de quarenta e cinco, cinquenta minutos cada aula até a gente montar esse trabalho esse trabalho e começar a desenvolver ia vinte minutos, vinte e cinco minutos da aula, a gente perdia muito tempo com essa organização do material. (P5)

Ao término da atividade que durou aproximadamente 30 dias, P6 dizia já estar estressada com o que o uso de TIC em sua aula acarretou. Entre os problemas relatados, a professora menciona os aproximadamente 20 minutos que perdia para instalar os dispositivos. Assim como o relato de P2, esse aspecto também pode estar relacionado à falta de suporte de uso nas escolas, categoria também construída a partir de apontamentos das professoras. Complementando sua fala, ao mencionar a má qualidade das TIC, P6 relata:

As tecnologias são muito positivas, só que ainda as tecnologias que nós temos disponíveis nas escolas são muito precárias. São muito precárias, que ainda nos causam assim, muitos problemas, muito trabalho [...] Mas é... Nós temos casos na nossa escola de professor que nunca usa nem um tipo de tecnologia talvez por conta disso. Talvez a pessoa já fala: "não, dá muito trabalho!", "vai demorar, chegar aqui não vai ler e tal, não sei o que, deixa pra lá...(P6)

Pelo excerto acima, relata que essa percepção sobre o uso das TIC e o tempo demandado é comum em seu contexto de trabalho. P7 parece olhar para a mesma

direção, enfatizando o tempo de instalação dos dispositivos com a indisciplina de seus alunos.

[...] gostaria de levar bem mais, mas pelo fato de a gente ter que ir lá montar. Daí como no caso, eu tenho bastante ensino fundamental, tenho médio à noite, então a gente não tem os multimídias lá, então cada vez você tem que montar, tem que instalar, e como os alunos já são mais indisciplinados, me incomoda um pouco, porque acho que enquanto você monta, você perde a disciplina do aluno. (P8)

Além de relatar a indisciplina, a professora também parece se queixar da falta de projetores nas salas de aula em que trabalha (aspecto a ser considerado na descrição da categoria **demanda quantitativa e TIC**). P10 também relata problemas quanto aos usos de TIC e tempo requerido por eles, que tocam aspectos como gestão escolar e suporte de uso:

Isso, projetor. Projetor, projetor, isso. Apesar de a escola ter bastante... são três, né? Tem que ter uma pessoa que monte, que ligue os cabos, porque o professor não tem intervalo pra fazer isso, né? Os dias que ele tem hora atividade são centrados em sua hora atividade. E daí ele tem que dar uma aula 7:30 da manhã e tem que já tá montado aquele projetor pra ele. E não tem ninguém que faça isso porque todo mundo começa a trabalhar 7:30. Ou então ele planeja pra segunda aula, digamos assim, 8:00, mas ele sai de uma sala e vai ter que ir pra outra, daí até montar, tal, tal, tal até ver onde é que tá, trazer cabo... A gente sabe como funciona escola, desaparece o T, dali a pouco quando você vai ver o local onde está a tomada tá sem a capinha, pode dar choque, tá com o fio pra fora. Esses entraves, assim, que são de gestão é que atrapalham a gente, sabe?

Assim como os outros professores que precisam buscar e instalar o projetor multimídia em sala (que inclusive pode ser articulado ao tablete com cabos adaptadores), P10 também aponta um aspecto interessante: as mudanças de salas ocorrem frequentemente nas escolas públicas, portanto o professor teria que instalar o projetor multimídia para articulação com o tablete ou um *notebook* em cada uma dessas mudanças de sala. Entretanto, nos pareceu que a questão do tempo pode nos indicar que o uso de TIC nas escolas esbarra em outros aspectos como a falta de um suporte de uso e insuficiência quantitativa dos dispositivos. Abordaremos, por esse motivo, nas categorias abaixo justamente esses temas.

4.3.1.6. Demanda quantitativa e TIC

Como foi possível inferir pelos excertos acima, a demanda quantitativa também se apresenta como um constrangimento para o uso do tablete educacional e de outros

dispositivos a serem integrados a ele em processos de ensino e aprendizagem. Se a escola, por exemplo, não possui projetores suficientes, o uso do tablete para reproduzir imagens a toda uma turma de alunos torna-se inviável, o que pode limitar as opções de uso do dispositivo. Embora o questionário não tenha contemplado tal aspecto, em entrevista, P1 menciona o problema da demanda quantitativa quando relata a má qualidade de alguns laboratórios de sua escola que oferece ensino médio técnico em informática.

Como já trazido em nossa análise, a professora aponta que os melhores laboratórios ficam disponíveis aos professores de Matemática e Informática. Nesse sentido, embora esse problema possa estar relacionado a uma questão de gestão, a professora evidencia a indisponibilidade dos recursos para uso de outros professores na escola:

Entrevistador: Ah, tá! Entendi. Ah, então você acha que o número de computadores não atende à demanda, talvez?

P1: Não... não, atende. Claro que não, né?

Como uma possível solução para a indisponibilidade do laboratório, a professora comprou com seu próprio dinheiro um projetor multimídia, que é utilizado com seu *notebook* pessoal:

P1: Eu comprei o meu próprio multimídia pra eu usar com meus próprios alunos.

Entrevistador: Um projetor, você diz?

P1: Uhum, um projetor. Gastei o meu dinheiro com isso. Quer dizer... pra você entender o quanto eu acho interessante porque faz parte já, né?

Entrevistador: Uhum, entendi. E você comprou esse projetor porque acha que os da escola não dão conta da demanda?

P1: Isso mesmo. Aí eu levo a hora que eu quero, eu tenho a hora que eu quero... eu tenho um kitzinho (...) era meu sonho.

A solução pessoal adotada permitiu a P1 articular o projetor ao tablete educacional, embora prefira um *notebook* (percepções quanto à escolha do dispositivo serão abordadas no terceiro eixo denominado **questionamentos da política**). P8 que menciona que as salas de sua escola não possuem projetores pré-instalados. Similarmente, tal problema também parece relacionar-se aos projetores no contexto de P2:

[...] Temos um número pequeno de multimídia, então quando você precisa tá com outro professor, tem que agendar, você precisava naquela hora.

Assim como P1, P2 utiliza a palavra sonho ao se referir ao projetor em sala de aula de maneira facilitada:

Pois olha, como te falei, eu uso o meu *notebook* mesmo, já pensei, não comprei ainda um projetor, mas talvez acabe comprando, meu sonho é que cada escola tivesse, cada sala tivesse seu projetor. (P2)

Aparentemente, os constrangimentos das políticas de inserção de TIC podem levar professores a buscarem soluções individualizadas. Justificando a compra de seu *notebook* pelo mesmo motivo, o professor não descarta a possibilidade de comprar seu próprio projetor em face das limitações quantitativas presentes em sua escola.

P3 faz uma observação quanto ao uso do tablete educacional, tocando na questão do número de alunos. Por se tratar de um contexto em que o atendimento ocorre de maneira individualizada ou com no máximo dois alunos, P3 indica que o número de TIC no hospital é condizente com suas necessidades. P4 faz uma observação semelhante ao se referir ao laboratório de sua escola:

O laboratório é complicado, nem sempre funciona. Então, alguns que, por exemplo, vêm na sala de apoio, às vezes, na sala de apoio tem computador. Então os que vêm na sala de apoio, às vezes têm mais acesso do que os outros. Então, esses, assim, fazem usos pra jogos, atividades de reforço. Então como são poucos alunos, então a professora consegue utilizar o laboratório pra eles trabalharem... (P4)

Como é possível perceber pelo excerto, a professora indica que o uso do laboratório com um número reduzido de alunos torna-se mais viável. Externa também, em um excerto trazido acima, que uma única caixa de som não é suficiente para trabalhar com 30 alunos, o que acaba gerando indisciplina. P6 também afirma que o próprio laboratório não dá conta da demanda em sua escola:

P6: A nossa escola tem um bom espaço físico a meu ver, mas o nosso laboratório, a gente deve ter assim funcionando bem em torno de oito a dez computadores, no máximo.

Entrevistador: De quantos?

P6: De uns vinte, eu acho. Então aí, por exemplo, se eu levo uma turma que nós temos na faixa de, nesse período da tarde, na faixa de vinte e três a vinte e cinco alunos com oito computadores funcionando, é quase impossível trabalhar porque eles vão brigar para querer estar ele no computador, aí é como eu estou te dizendo, como eles têm essa dificuldade de seguir regras, os que se organizam em grupos, os outros não vão ter paciência para ficar esperando. É complicado. (P6)

Nesse excerto, embora a professora possa também estar indicando um problema de manutenção ou até mesmo qualidade das TIC, fica evidente que o número de

computadores disponíveis para uso também não dá conta da demanda. Por meio dos excertos trazidos nessa categoria, é possível compreender que, das 10 professoras entrevistadas, 6 apontam aspectos quantitativos de dispositivos como constrangimentos ao uso de TIC na escola, o que culmina em limitações na articulação com o tablete educacional prevista pela política.

4.3.1.7. Suporte de uso de TIC

Entre os constrangimentos apontados pelas professoras entrevistadas, existe a falta de suporte de uso de TIC nas escolas em que algumas professoras estão inseridas. Essa questão pode se esbarrar, inclusive, na categoria **tempo necessário para uso das TIC**, uma vez que o suporte de uso poderia auxiliar as professoras na montagem, entre outros procedimentos para uso das TIC.

Em questionário, respondentes nos permitem compreender suas percepções acerca de tal aspecto:

Minha escola oferece suporte técnico para o uso de novas tecnologias

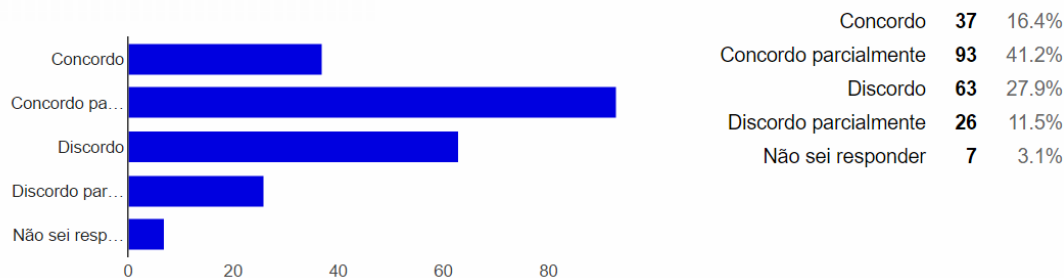


Gráfico 12: suporte de uso de TIC

Assim, compreendemos que a afirmativa **minha escola oferece suporte técnico para o uso de novas tecnologias**, obteve 41,2% de concordância parcial e 16% concordam plenamente com a afirmativa. Entretanto, 27,7% das professoras discordam, 11% discordam parcialmente e 3,1% não sabem responder. Entretanto, ao abordamos o tema **manutenção**, uma das categorias existentes nesse eixo, P3 indica que o problema de seu contexto, o hospitalar, é a falta de suporte de uso das TIC:

P3: (me refiro à necessidade de) um suporte técnico que tivesse mais tempo pra esse apoio nos hospitais, porque, eu sou uma pessoa que tenho essa interação com a tecnologia, mas conheço colegas que não têm, né? Pelo menos pra fazer... pra reunir esse grupo e trabalhar com essa da tecnologia.

Entrevistador: Ah, então você tá falando de suporte em relação ao uso pedagógico?

P3: Isso

Embora não tenha classificado a manutenção negativamente, inclusive mencionando que esta não é só feita pelo governo, mas também por funcionários do hospital, P3 aponta a necessidade de funcionários capazes de auxiliar os professores e professoras no uso pedagogicamente situado das TIC. Essa percepção de P3 parece apresentar aspectos similares aos de P4, que aponta:

[...] infelizmente, o que eu vejo é que alguns professores, por exemplo, os da minha escola, talvez, pessoal um pouco mais de idade, eles não conseguem muitas vezes converter... então, até converter um vídeo, até baixar um vídeo é um entrave pra esses professores, sabe? Eu, muitas vezes, tentei ajudar, só que, infelizmente (...) você tenta fazer o download, por exemplo, dum vídeo pra passar na TV laranja, aí demora duas horas, você tem uma hora atividade, você não consegue fazer o download do vídeo. Tem professores que sozinhos não conseguem. Então, eles precisam de ajuda, então o que falta é investimento. Não adianta disponibilizar um laboratório de informática, e não disponibilizar um funcionário pra cuidar desse laboratório. (P4)

Como é possível inferir, ambas as professoras acreditam que o suporte para uso poderia ser útil. É importante salientar que os constrangimentos aqui apresentados podem ou não se articular. Por exemplo, o fato de o vídeo demorar duas horas para ser baixado pode nos levar a pensar sobre a lentidão na conexão já relatada por P4. Já a necessidade da conversão dos vídeos se dá por talvez a TV *pen drive* não reproduzir facilmente formatos mais populares de vídeo, o que pode indicar sua obsolescência. Além disso, as dificuldades podem estar ligadas à má formação (ou à ausência dela) de docentes, que não dominam conhecimentos técnicos para o uso das TIC. Inferências à parte, o que a professora indica claramente é a necessidade de alguém responsável pelo laboratório. A importância do suporte pode ser exemplificada por P6 em cujo contexto aponta a existência de um funcionário para o desempenho dessa função:

Nós temos um profissional, que eu acredito que seja o responsável por esses computadores do laboratório, por esse *wi-fi*, por toda essa questão, então quando a gente precisa de alguma coisa a gente recorre a ele. Só que é um funcionário só, que não sei a questão dos horários dele, que às vezes ele está, às vezes ele não está, porque tem os outros períodos e ele deve fazer um revezamento entre período da manhã, tarde e noite. Então para você ter uma ideia, quando eu comentei sobre a questão do *datashow*, que os meus alunos desenvolveram o trabalho, o terceirão, quem montava a aparelhagem comigo eram os próprios alunos. A gente nunca nem chamava ele, porque ou ele não estava, ou ele estava envolvido em outra coisa, ou

estava atendendo outros professores, porque era uma pessoa só atendendo uma escola inteira, também não é culpa dele. Então os próprios alunos já sabem onde fica o telão, no caso do *datashow*, já iam lá buscar o telão, dois meninos já iam, eu já pegava o data show na secretaria onde fica, o outro já ia pegar a extensão com o pessoal onde ficava guardado, então nós mesmo que já montávamos o aparelho. (P6)

Embora no contexto de P6 exista alguém responsável pelo suporte de uso das TIC, a professora enfatiza a indisponibilidade do funcionário, indicando a necessidade de mais pessoas responsáveis pelo suporte de uso. Ao questionarmos se esse funcionário era designado a realizar funções mais gerais ou a estar responsável pelo suporte com as TIC, P6 responde que sua função é auxiliar os no uso das TIC unicamente:

Entrevistador: Mas você considera esse funcionário importante? Você acha que ele está desempenhando sua função a contento, ele está na escola unicamente para suporte as novas tecnologias ou ele auxilia de uma forma geral?

P6: Não, ele está na questão da tecnologia, a parte dele seria essa daí. Eu acho o trabalho dele tão importante que eu acho que um funcionário só para atender uma escola com o nosso porte, são quase mil alunos e setenta e tantos professores, muito pouco. Eu acho que deveria ter pelo menos duas pessoas. Como eu te disse, tem professores na minha escola que eu percebo assim que tem muita dificuldade em lidar com a dificuldade em lidar com a tecnologia, que precisam de um maior apoio mesmo, até para montar um *datashow*, montar a TV laranja, às vezes até se confundem, tem uma certa dificuldade. E às vezes se tivesse mais um profissional, que tivesse sempre ali orientando, explicando já estaria preparando esse professor para esse uso no dia-a-dia de uma forma mais prática. Então eu acho que até faltam profissionais nessa área, já que a tecnologia está vindo com tudo mesmo, veio para ficar com certeza, a tendência é só aumentar, só ser aprimorada, melhorada, eu acredito que deveriam ter mais profissionais nessa área para dar suporte para gente tanto para preparar nós mesmos profissionais quanto para ver essa questão dos computadores que nem todos estão funcionando, por culpa de quem... É um trabalho que eu considero de extrema importância, pelo menos da minha parte...

Embora P6 no excerto anterior a esse afirme que o responsável pelo suporte de TIC às vezes esteja ausente realizando outras tarefas, no excerto acima, a professora comenta que sua função seria unicamente auxiliar no uso das TIC. Isso poderia indicar um problema de gestão escolar, aspecto sobre o qual discorreremos a partir de excertos mais claros em **comunidade escolar** nesse mesmo eixo.

Além disso, isso também poderia apontar a falta de um contingente maior para a realização de outras atividades, o que poderia levar o funcionário a desempenhar atividades que vão para além de suas funções. Entretanto, no excerto seguinte, a professora admite desconhecimento sobre a real função desse funcionário que presta o

auxílio em sua escola, o que nos leva questionar se realmente existe em seu contexto alguém responsável pelo suporte de uso do tablete ou das TIC em geral:

Eu não sei te dizer, porque eu não sei assim, qual é o alcance da função dele. “Qual a função dele dentro da escola? “. É assessorar professores e profissionais? É cuidar dos computadores? É atender outras coisas que eu não sei se a própria secretaria manda, resolve coisas da secretaria e quando às vezes tem problemas relacionados ao sistema, a secretaria depende do sistema o tempo todo, então assim, eu não sei até que âmbito é da alçada dele para se dizer se ele está cumprindo realmente com as obrigações para dizer se ele está fazendo mais ou menos. Isso realmente eu não sei te dizer. (P6)

Embora indique insuficiência no trabalho prestado e também aponte que existe um suporte de uso em sua escola, a professora parece não saber a real função do funcionário. Isso também, para nós, pode denotar a necessidade de a professora tentar compreender melhor seu contexto de trabalho. O que a professora sabe até o momento é que o suporte de uso não tem sido feito a contento, mas a docente parece não saber o motivo pelo qual isso ocorre.

Essa questão também pode estar relacionada a uma possível falta de gestão democrática, que poderia constranger a participação de docentes nas tomadas de decisão quanto à escola. Sob tal perspectiva, todos poderiam sugerir melhorias e modificações a partir de necessidades do grupo. Nesse caso, saber mais e participar nas tomadas de decisão acerca desse aspecto poderia inclusive permitir à professora questionar o porquê de as coisas serem como são em seu contexto. Aspectos dessa natureza serão tratados adiante na categoria **comunidade escolar**.

Já P8 relata que existe alguém responsável pelo suporte de uso do laboratório e parece apresentar um cenário um pouco diferente daquele apresentado por P6:

Entrevistador: [...] Você acha que existe na verdade um suporte na escola pro professor utilizar as TIC ou não?

P8: Não... Acho que não existe um suporte.

Entrevistador: E você sente falta desse suporte? Você pode falar um pouquinho sobre isso?

P8: Sim. Sim, até agora a gente tem uma funcionária que foi designada pra ficar na sala de informática, e a gente vê que ajuda muito, porque às vezes dá um problema, você chama, ela já sabe e soluciona. Mas antes quando a gente não tinha ninguém, era difícil. Muito difícil, porque às vezes dava problema (...)

Entrevistador: Entendi. Então você acha que esse suporte é bem importante pro professor, quando você não tinha, você avaliava o uso como mais difícil?

P8: Sim

Entrevistador: A frequência aumentou depois que houve esse suporte de uso?

P8: Aumentou. Porque até mesmo quando a gente vem com os alunos tem a pessoa pra te auxiliar, né? Porque a gente não sabe resolver todos os problemas, às vezes acontece algo com o computador, você não sabe como faz. Esse suporte é muito importante.

No excerto acima, é possível perceber que P8 indica que a frequência de uso das TIC melhorou em comparação àquela de quando o suporte não existia. Ainda, a professora avalia as atividades da laboratorista como muito importantes e afirma que antes da existência da funcionária o uso do laboratório era mais difícil. Por fim, P10 faz suas colocações sobre o suporte de uso, enfatizando a necessidade de um laboratorista em seu contexto de trabalho:

Mas existem, assim, certos medos dos professores em relação a como mexer, e se estragar? Até do próprio gestor da escola, sabe? Não existe um laboratorista. O governo nunca liberou uma pessoa responsável pelo laboratório, eles chamam de ADM aqui, que é aquilo que controla entre aspas. Ele cria senhas pra alguns professores... ele faz uma assessoria, assim, muito, muito light. E eu acho que isso deixa os professores inseguros, de repente eles estão trabalhando num texto, o texto some. Eles não sabem mais onde achar mais. E isso faz com que eles se desestimulem, né? Porque não tem apoio nenhum, aí vai catar uma pessoa ali “ai, não sei, não sei, vamos chamar um aluno”, ah, mas na certa, pronto, chamou aluno tá resolvido o problema, mas a gente não pode tirar aluno da sala de aula pra ajudar professor a resolver problema técnico e simples, às vezes até de formatação de uma prova, né? (P10)

P10 indica que existe um funcionário que lida com questões de TIC em sua escola. Entretanto, a professora adjetiva seu suporte como *light*, evidenciando o desejo de uma assessoria mais voltada ao cotidiano escolar e à prática docente. Talvez o contexto de P6 e P10 possuam algumas similaridades: o suporte de uso existe, mas ele não ocorre a contento segundo as professoras. É importante salientar que P10 aponta na categoria **tempo necessário para uso de TIC** que um funcionário responsável pelo suporte seria importante no trato com cabos e projetores, uma vez que a professora diz não haver um intervalo entre as trocas de salas, o que dificulta seu uso.

Não descartamos, também, a hipótese de que as limitações de professoras e professores para a realização de atividades simples (como a dificuldade de produção de uma prova mencionada por P10 quanto a seus colegas de trabalho) possa também indicar que esses sujeitos não possuem interesse em buscar tutoriais *online* ou fazer um curso para o domínio técnico das TIC de modo a se tornarem mais independentes, o que

aparentemente defende uma perspectiva de inserção de TIC enquanto único fator para a inclusão.

Em suma, as professoras indicam a necessidade de suporte de uso em suas escolas, sugerindo que esse suporte diminui a frequência de uso das TIC. A questão que fica seria se o suporte de uso se constituiria como uma medida paliativa para amenizar as fragilidades de outras ações governamentais que parecem não ter sido tão bem pensadas para a inserção de TIC nas escolas públicas dessas professoras participantes desta pesquisa.

4.3.1.8. Cultura de uso de TIC

Embora exista na literatura uma dicotomia denominada **imigrantes** e **nativos digitais** amplamente difundida na literatura de TIC e ensino (a exemplo, ver Prensky, 2008) e no senso comum, ao invés de se apoiar em tais terminologias, essa categoria intenciona apresentar a falta de uma cultura de uso de TIC por parte de professores e professoras descritos pelas entrevistadas. Evitamos os termos **nativos** e **imigrantes digitais**, haja vista que, na nossa concepção, esse termo não lida com a complexidade dos usos de TIC.

Em outras palavras, isso significa que entendemos que nascer em uma determinada época não indica necessariamente que alguém possa ou não utilizar TIC de modo a realizar ou aprimorar suas práticas sociais. Ademais, essa percepção nos parece um tanto quanto hegemônica no sentido de que desconsidera práticas sociais de localidades em que as TIC não são difundidas, onde naturalmente os então denominados nativos digitais não promovem seus usos. Por isso, nessa categoria utilizamos os termos **cultura de uso de TIC**, que se constrói a partir de experiências socialmente situadas de uso que podem aumentar graus de familiaridade quanto às TIC.

Assim como existem apontamentos de entrevistadas que mencionam essa visão dicotômica sobre nativos e imigrantes digitais, ao mencionarem professoras e professores de determinadas faixas etárias, apresentamos abaixo o relato de P9 que desestabiliza essa noção ao apontar que seus alunos, por serem do interior, não dominam as TIC, muito embora sejam considerados **nativos** digitais pela literatura:

[...] Na outra escola (os alunos), já tem mais acesso (às TIC) ... buscam procurar em casa o uso dessa tecnologia, né? Muitos moram no interior e mesmo já no interior eles já têm acesso à *Internet*, a computador e

tudo. Outros ficam bem distantes, ficam bem aquém. Entre todos eles, ainda nós podemos encontrar alguns que não sabem nem teclar, não sabem nem ligar o computador, não sabem mexer com o mouse, não tem experiência nenhuma. Fica bem aquém uma realidade da outra. Uma já sabe fazer programa, coisas assim. Outro nem sabe ligar o computador. (P9)

Relatos como esse nos levam a questionar a superficialidade dos termos nativos e imigrantes, que parecem contemplar a data de nascimento de usuários em detrimento de uma cultura em que os sujeitos se inserem. Esse posicionamento não ignora a possibilidade de pessoas com menores graus de familiaridade com as TIC possuírem dificuldades quanto a seus usos, mas sim de questionar a automaticidade dessa classificação. No relato acima, a professora aponta a pluralidade em sua sala de aula, já que alunos de um contexto sem TIC não sabem nem como ligar um computador. Nesse sentido, é de se esperar que professoras e professores, assim como a escola, estejam aptos a propiciarem aos alunos experiências de usos significativos de TIC. Entretanto, relatos como de P2 indicam outros pontos de vista sobre a inserção e constrangimentos de usos de TIC na escola:

Muitos professores que não querem aderir ao novo, né? Então a gente percebe algumas barreiras que têm que ser quebradas. E por parte do Estado, acho que precisava, assim... pessoas mais dedicadas pra orientar. (P2)

P2 indica dois lados da moeda, apontando que, se por um lado pode haver resistência ao novo, por outro, falta orientação por parte do Estado. Até que ponto o que é visto como desinteresse poderia ser atribuído aos vários constrangimentos na escola? Por exemplo, ao sugerir que pessoas mais dedicadas orientassem docentes, estaria P2 sugerindo algum tipo de **suporte de uso**? Em outras palavras, poderia a falta de cultura de uso do tablete ou de outras TIC na escola estar articulada a algumas limitações já descritas nesse trabalho? P2 complementa seus apontamentos sugerindo que professoras e professores com menos experiências de uso em seu contexto apresentam limitações no uso das TIC:

As pessoas mais antigas têm um pouco de... mais resistência ao novo.
(P2)

Como já dito, não desconsideramos a ideia de que professoras e professores com menores graus de familiaridade com as TIC terem dificuldades em seu uso, mas não gostaríamos de generalizar aqui essa percepção tão difundida na academia e na sociedade. Todas as participantes dessa pesquisa seriam imigrantes digitais segundo a

classificação de Prensky (2008). Entretanto, curiosamente, todos se referem a limitações no uso de TIC remetendo a outros colegas, e não a si, como foi o caso de P2 no excerto acima ou de P3, no excerto a seguir:

[...] eu sou uma pessoa que tenho essa interação com a tecnologia, mas conheço colegas que não têm, né? (P3)

Nesse caso, embora a professora aponte dificuldades no uso de TIC em seu contexto de trabalho, acaba se autotransformando como proficiente em seu uso. Essa similaridade não é só uma ocorrência na fala de P3:

[...] infelizmente, o que eu vejo é que alguns professores, por exemplo, os da minha escola, talvez, pessoal um pouco mais de idade, eles não conseguem muitas vezes converter... então, até converter um vídeo, até baixar um vídeo é um entrave pra esses professores, sabe? Eu... muitas vezes tentei ajudar [...] (P4)

P4 também aponta limitações no uso de TIC por parte de alguns de seus colegas de trabalho, o que pode indicar uma falta de cultura de uso de TIC na escola. Essa percepção parece também estar presente nos apontamentos de P5, que afirma:

[...] não querendo ser discriminatória, mas até assim dos professores um pouco mais velhos, um pouco mais antigos que não gostam do uso de tecnologias, então eles não estão preparados, já não gostam muito e já não tem um certo preparo, vão falar: "ai, eu já nem sei mexer nisso, não vou ficar quebrando a cabeça com isso, perdendo tempo e tal". [...] Como eu te disse, tem professores na minha escola que eu percebo assim que tem muita dificuldade em lidar com a dificuldade em lidar com a tecnologia, que precisam de um maior apoio mesmo, até para montar um data show, montar a TV laranja, às vezes até se confundem, tem uma certa dificuldade (P6)

Nesse caso, a professora P6 também atribui a colegas, e não a si, a falta de uma cultura de uso de TIC em sua escola. P7, que afirma utilizar TIC 2 vezes por semana, relata ter feito um curso para poder utilizar as TIC em suas aulas, já que inicialmente apresentava dificuldades. A professora aponta limitações de colegas, mas também coloca em xeque a ideia de que o uso de TIC é sempre melhor do que o de recursos mais tradicionais para professores:

Não sei se é a falta de domínio do aparelho, de repente ele acha que é melhor de outra maneira. Fica meio complicado assim dizer a razão pela qual, mas a gente vê que os que têm um pouco de domínio já estão procurando usar mais, né, mas tem uns que ainda são meio limitados, né? (P7)

Nesse caso, acreditamos ser possível inferir em tal excerto a falta de uma cultura de uso de TIC estar relacionada não somente a constrangimentos de políticas ou à falta de uma cultura de uso, como também a um possível ceticismo no que se refere ao seu uso na educação. P8 reforça a ideia de que professores com menos experiências de uso possuem diferenças ao comparar-se a docentes com um maiores graus de familiaridade:

Até a gente vê, assim, eu que sou já, né, assim, mais tempo de trabalho, até a gente não...parece que não vê tanta necessidade, mas como aqui na escola tem vários professores novos, a gente sempre vê eles (...) tão direto com as pastinhas, com o *notebook*, com o *datashow*, né? A gente usa também, mas menos que eles. Mas eu vejo que é muito importante. (P8)

Para P8, esses professores veem mais necessidade de utilizarem TIC. Entretanto, no excerto anterior ao de P8, vemos que P7 afirma que alguns professores podem achar melhor trabalhar de outras maneiras, sem uso TIC. Sendo assim, a possível falta dessa cultura de uso por professores com menos experiências de uso poderia estar articulada à preferência de recursos mais tradicionais e não às suas limitações ou de seu contexto?

P10 foi professora formadora para o uso de TIC. As oportunidades de formação continuada por ela ofertadas foram resultado de sua pesquisa de PDE voltada às TIC e realizada em 2007, quando os dispositivos começaram a ser inseridos na escola relata:

Eu capacitei os colegas, eu capacitei ao final do meu PDE vários colegas, não só na escola em que trabalhava, mas fui convidada pra capacitar em outros colégios, em outros municípios também, mas infelizmente os laboratórios não tem até hoje muita manutenção. E a dificuldade, então, dos professores quando levavam seus alunos, preparando suas aulas, com toda metodologia adequada, não funcionava, tinha monitor estragado, sumia mouse ou a conexão com a *Internet* era péssima, era muito ruim... E quando começaram acontecer essas dificuldades, os professores simplesmente abominavam o tal do laboratório.

Aqui é possível ver que os colegas formados começaram a abominar, como relata, os usos de TIC na escola por motivos de má qualidade do laboratório. Nesse contexto, inferimos que cultura de não uso de TIC em contextos de ensino possa estar articulada a outra categoria aqui elencada, às **características das TIC**. Nesse excerto, P10 menciona diferenças na cultura de uso entre alunos e professores:

Com relação aos alunos, é inegável que eles sabem muito mais do que a gente, porque eles estão conectados 24 horas, e os docentes, não, né? Os docentes só se conectam pra ver mensagem ou pra ler um e-mail ou pra fazer um curso *online*... E os adolescentes usam muito mais

rede social, os aplicativos, então essa distância que fica entre o discente e o docente em relação à tecnologia dificulta na hora do aprendizado, porque se o professor... eu acredito que quanto mais a gente se aproxima do aluno, mais fácil esse processo ocorre. E com o advento do uso das tecnologias essa distância entre professor e aluno prejudica, sabe? (P10)

A diferença entre as práticas sociais poderia ser a razão entre o distanciamento entre professores e alunos quanto à cultura de uso de TIC? Nesses excertos, P10 aparenta descrever diferenças nos usos e frequência das TIC, além de sua má qualidade, mas não limitações de professores por possuírem menos experiências de uso. É muito importante salientarmos mais uma vez que não desconsideramos a não familiaridade de professoras e professores como um possível fator que influencia a cultura de uso de TIC. Dessa forma, além de levar em conta graus de familiaridade com as TIC, não descartamos a possibilidade de uma cultura de não uso ser influenciada por aspectos voltados aos constrangimentos da política e também às visões dos sujeitos quanto às potencialidades das TIC em relação a processos de ensino e aprendizagem.

4.3.1.9. Manutenção de TIC

A manutenção (ou a falta dela) foi um aspecto presente nas falas das professoras participantes de nossa pesquisa. Nessa categoria contemplamos não só o tablete educacional, mas também outras TIC. Como já dito algumas vezes, tentamos lançar um olhar sobre as TIC de uma maneira geral pelo fato de que a política do tablete prevê usos articulados de dispositivos. Entretanto, por meio dessa categoria, percebemos que a manutenção provida pelo governo ainda é insuficiente e é significada como um constrangimento na percepção de algumas professoras.

Ao externar suas percepções sobre o tema, P1 não traz essa questão de maneira tão enfática, o que pode significar que esse não é um problema em seu contexto. Referindo-se ao tempo de manutenção em seu colégio (que oferece curso técnico em informática), P1 diz que as máquinas ficam quebradas por um curto tempo. Ao ser questionada sobre quem faz essa manutenção, a professora diz não saber dar a resposta. Com isso, podemos cogitar a possibilidade de que os professores do curso técnico em informática possam prestar auxílio em relação a isso. É importante lembrar que, na categoria **características das TIC**, a professora reclama dos laboratórios disponíveis a professoras e professores de outras disciplinas, uma vez que os com melhor funcionamento ficam à disposição das disciplinas de Matemática e Informática.

Portanto, acreditamos poder inferir, que os laboratórios disponíveis a ela não funcionam pela questão da qualidade técnica, e não da falta de manutenção. P2 refere-se à manutenção em seu contexto positivamente, indicando satisfação com o serviço prestado:

Entrevistador: E como ocorre a manutenção das tecnologias na sua escola? Quando elas estragam, é fácil? É um processo tranquilo? Como funciona?

P2: Tem um pessoal que é responsável pelo laboratório de informática, são professores técnicos, e eles são capacitados, são bem competentes nessa questão. Quando o caso é muito complexo, daí geralmente é levado pro... é encaminhado pra um conserto aí na cidade mesmo via núcleo, via SEED.

P2: E você que esse processo é fácil, é tranquilo?

Entrevistador: Sim, sim...

P2 parece contar com mão de obra especializada na própria escola para a manutenção das TIC. No caso de P3, a professora também diz não ter sérias dificuldades quanto à manutenção por estar inserida em contexto hospitalar, sendo a equipe do hospital também responsável pelas TIC à sua disposição:

P3: [...] o próprio hospital tem a equipe que faz (a manutenção), mas quando é equipamento do Estado tem... situações eles não podem mexer, aí vai pra própria secretaria para os reparos.

Entrevistador: E você considera esse reparo eficiente, rápido?

P3: Mais ou menos...

Entrevistador: É...?

P3: Às vezes ele é rápido, às vezes demora. Depende da demanda.

Já P4, quando se refere ao tema desta categoria, indica que além de alguém responsável pelo suporte de uso, a sua escola deveria ter alguém que auxiliasse no suporte técnico, assim como no contexto de P2 e P3:

[...] muitas vezes fica semanas sem funcionar, aí você chama o técnico, chama o pessoal responsável do núcleo, aí eles vêm, arrumam, fica um dia, meio dia funcionando, no outro dia não funciona mais. Eu acho importante, eu acho melhor do que nada, mas eu acho que precisaria melhorar muito a questão da estrutura e a questão do pessoal, porque acho que seria imprescindível ter pessoas trabalhando ali. Ter um técnico ali que ficasse o tempo todo lá, até mesmo pra dar a manutenção dessas máquinas. Se tivesse alguém que entendesse um pouquinho, eu acredito que poderia resolver muitos problemas. (P4)

O fato de o suporte técnico consertar as máquinas e elas voltarem a estragar em um curto período de tempo pode significar muitas outras coisas além de um mau serviço prestado. A qualidade das peças a serem substituídas pode não ser boa ou as máquinas podem ser muito antigas (o que é indicado pela entrevistada em outro momento). Entretanto, o que nos pareceu interessante nesse relato é a necessidade apontada pela

professora de haver responsáveis pelo suporte técnico na escola. Além disso, posteriormente, P4 também avalia o tempo de conserto negativamente.

[...] Infelizmente, já ficou questão de uma semana uma impressora estraga, os computadores que não funcionam... aí tem alguns que não funcionam mesmo, nem que venha a manutenção. Então, assim, realmente, não é uma coisa, assim, é uma coisa que estragou hoje e amanhã vai tá consertado. Às vezes fica uma semana, duas semanas, até que o pessoal vem. [...] depende do núcleo pra eles virem [...] Aí não vai ser de um dia pro outro. Eu entendo que eles também não têm só a na escola pra atender. Então acho que na verdade, a infraestrutura é insuficiente pro tanto de necessidade que tem (P4)

No caso de P5, a professora parece indicar insatisfação com a manutenção, apontando a descontentamento com o tempo levado para a prestação do serviço, assim como P4 o fez:

(A manutenção) às vezes demora, depende da possibilidade da escola. Depende do que o governo manda, dos recursos. Às vezes não consegue, fica um tempão sem arrumar, às vezes a gente consegue. (P4)

P6 também sugere a necessidade de um profissional em sua escola responsável pelo suporte de uso pedagógico e manutenção das TIC. É importante lembrar que P6 indica a existência de um funcionário que lida com a questão das TIC em sua escola, mas não sabe precisar exatamente pelo quê.

Eu acredito que deveriam ter mais profissionais nessa área para dar suporte para gente, tanto para prepararem nós mesmos profissionais, quanto para ver essa questão dos computadores que nem todos estão funcionando, por culpa de quem... É um trabalho que eu considero de extrema importância, pelo menos da minha parte...

Indo na contramão dos apontamentos negativos quanto à manutenção, a professora P7 classifica a estrutura de sua escola como muito boa. Sendo assim, para P7, a manutenção acontece a contento, e é interessante apontarmos que as escolas de P6 e P7 estão situadas no mesmo NRE. Já em relato para o questionário, uma professora aponta demora na manutenção de seu tablete:

[...] este (tablete) que recebemos é muito lento e com pouco tempo de uso para de funcionar e quando mandamos para os técnicos o conserto é muito demorado. (Respondente do questionário)

Nesse excerto, a professora aponta o conserto demorado de seu dispositivo, e parece não aprovar a escolha do tablete educacional para seu uso. Entretanto, já nesse

próximo relato, outra professora aponta satisfação quanto à manutenção de seu dispositivo:

[...] o meu (tablete) deu problema e foi encaminhado ao Núcleo Regional de Educação, onde foi arrumado com eficiência. (Respondente do questionário)

Aparentemente possuindo um posicionamento próximo ao do relato acima, P8 aponta que a manutenção de TIC em sua escola acontece de maneira satisfatória:

Entrevistador: [...] como acontece a manutenção das TIC na sua escola, P8?

P8: É pelo o núcleo. (...) daí vem os profissionais do núcleo.

Entrevistador: E como você avalia essa manutenção?

P8: Boa... Eles são esforçados, eles vêm na medida do possível, mas também não é, assim, tão demorado... então boa.

Como é possível ver, a professora classifica a manutenção de TIC em sua escola como boa. Entretanto, assim como P10 que classifica a manutenção como não muito boa, ao fazermos a mesma pergunta à P9 sobre seu contexto de trabalho, obtivemos o seguinte relato:

Entrevistador: [...] como acontece a manutenção das tecnologias na sua escola? Você acha que isso é feito a contento?

P9: Olha [...] depois da greve [...] foi enxugado bastante (o número de técnicos). Quem faz essa manutenção pra nós é o NRE, e o núcleo em si, agora parece que só tá com 1 ou 2 técnicos pra fazer isso, pra 16 municípios, eu não sei precisar quantas escolas nesse núcleo, né? Eles vêm quando tem tempo, mas às vezes a gente fica lá com laboratório encostado como ficou um bom tempo, com as portas fechadas pra fazer manutenção. Daí ele (NRE) levou as CPUs trouxe também com uma tecnologia, com um sistema novo, mas ainda não era compatível, não tá a contento o laboratório, não.

Já essa professora relata que seu tablete encontra-se há mais de um ano na manutenção:

Nunca usei o tablete porque nunca funcionou, mandei para manutenção há mais de um ano e até hoje não recebi de volta. (Respondente do questionário).

Sendo assim, a manutenção avaliada pela outra professora respondente do questionário como positiva parece não ter sido a mesma ofertada à professora responsável pelo excerto acima. Percebemos também pela fala de P9 que a falta de técnicos em seu NRE resulta em uma manutenção que, sob o olhar da professora, parece

ser falha. Já outra respondente do questionário aponta que seu aparelho nunca funcionou:

O potencial é grande, quando o equipamento e a *Internet* na escola funcionam. O meu nunca funcionou e não houve reposição.
(Respondente do questionário)

De acordo com a Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais do Estado do Paraná, os tablets que não podem ser consertados são substituídos por outros tablets novos desde que o estrago não tenha ocorrido por mau uso. Embora não saibamos o que houve nesse caso, a partir do relato acima, essa professora diz não ter tido seu tablete substituído ou consertado, muito embora nunca tenha funcionado.

O caso de P6 e P7 é interessante, uma vez que as professoras possuem opiniões diferentes, mesmo estando atuando em escolas pertencentes ao mesmo NRE. O problema, por exemplo, poderia talvez relacionar-se à gestão escolar, embora a professora P6 não aponte tal aspecto. Além disso, não descartamos a possibilidade de P6 e P7 terem diferentes percepções sobre o que seria uma boa manutenção. Não podemos descartar, também, a possibilidade de o NRE não oferecer de fato o mesmo suporte a essas escolas, uma vez que a localização de P7 é central e na cidade em que está sediado. Quanto às outras professoras, de modo geral, as percepções sobre as escolas em que estão inseridas parecem variar. Para algumas, a manutenção ocorre de maneira satisfatória, ao passo que para outras, não.

4.3.1.10. Infraestrutura

A infraestrutura é aspecto mencionado por 4 das 10 professoras, que o justificam como constrangimento no uso de TIC. Em um apontamento mais vago, P2 aponta aspectos infraestruturais como obstáculos para o uso de TIC em sua escola:

[...] as escolas geralmente tentam fazer o possível, mas eu acho que realmente falta mais investimento, infraestrutura e pessoal capacitado pra prestar suporte. (P2)

Já P1, professora que atua em contexto que oferta curso técnico em informática, também justifica o não uso do laboratório disponibilizado a ela e a outras professoras e professores além dos de Matemática e Informática por aspectos infraestruturais:

Nós temos muitas salas de aula. Eu não sei te dizer quantas, mas é...no laboratório.... tem um laboratório de informática que não dá pra

usar, porque as máquinas são lentas, antigas e é escuro. Além disso, é um ambiente bem precário, dentro daquela sala, né? Então, quase não usamos. (P1)

No excerto, a professora aponta a falta de preparo da sala para receber os computadores. Embora não saibamos o que precário signifique para a ela, é possível perceber que considera o ambiente impróprio para o uso dos computadores, que classifica como lentos e antigos. Já também P9 menciona problemas com o laboratório:

[...] nós tivemos, agora, em uma das escolas problemas de infiltração, todos os computadores tavam comprometidos. [...] a gente precisaria de sala de aula pra aluno e precisaria de laboratório... só laboratório, onde tivesse ventilação melhor, onde tivesse... que comportasse melhor, né?

Nesse relato, a professora menciona a infiltração no laboratório de uma das escolas em que trabalha, que segundo ela foi adaptado para ter condições de receber os computadores. Além da infiltração, a professora menciona a falta de ventilação da sala, alegando que precisariam de um espaço que comportasse melhor os alunos e as TIC. A falta de adaptação dos espaços parece ser um problema também em um dos contextos em que P10, professora PDE e ex-formadora em escolas da região, se inseriu:

[...] em uma das escolas em que trabalhei era a sala dos professores junto. Então, tinha café, tinha água, tinha gente entrando e saindo, então se você quisesse levar os alunos, daí os professores não podiam tomar café ali, causava um transtorno.

P10, assim como as outras professoras, identificam tais ambientes como inadequados para o uso do laboratório, seja pela falta de ventilação, infiltração ou, como no caso de P10, utilização compartilhada do espaço. Assim sendo, como a política inclusive exige a existência do laboratório do ProInfo como um requerimento para a entrega dos tabletes, compreendemos que, para essas professoras mencionadas nessa categoria, a infraestrutura parece ser um constrangimento para o uso de TIC em articulação com o tablete.

4.3.1.11. Comunidade escolar:

A comunidade escolar também pareceu exercer influência quanto ao não uso de TIC nas escolas das professoras entrevistadas. Aspectos tratados nessa categoria apresentam constrangimentos voltados ao engajamento docente, limitações da gestão escolar e indisciplina discente. P5, por exemplo, relata restrições da gestão quando traz o seguinte apontamento:

[...] contra todas as normas da escola, eu faço eles usarem o celular também dentro da sala de aula, porque nós temos *wi-fi* no colégio, daí eles podem assistir pelo celular mesmo e... por incrível que pareça, eles, assim, dentro da sala de aula, como eles estão dentro do contexto deles, eu consigo controlar melhor, eles não saem daquilo que eles estão... é... estão propostos... se tem uma proposta pra eles pesquisarem tal coisa, eles realmente pesquisam, e isso tem funcionado

A professora aponta que a escola restringe o uso de celulares para práticas e ensino aprendizagem. Entretanto, P5 afirma burlar a regra para poder realizar as atividades e apresenta resultados com os quais parece estar satisfeita. Após apontar problemas com a indisciplina causada pelos celulares, a professora P4 menciona a mesma proibição em sua escola:

O celular, por exemplo, muitos têm. Muitos levam pra escola. Esse é um problema, né? Porque o aluno ao invés de estar fazendo aquela atividade, tá embaixo da mesa mexendo no celular Então, na minha escola, o celular... o aluno não pode permanecer com o celular durante as aulas. Nós temos uma caixinha que fica na mesa, o aluno entra na sala, larga o celular lá e só vai poder pegar a hora que sai pro recreio. (P4)

Aqui fica mais claro que o não uso de celulares pessoais para práticas pedagógicas parece não só estar voltado à proibição da gestão, uma vez que anteriormente a indisciplina por parte dos alunos também é apresentada como fator constrangedor, classificando os dispositivos como um problema. Acreditamos que o uso de *smartphones* em sala de aula talvez pudesse suprir de certo modo a falta da distribuição do tablete para alunos, muito embora a distribuição desses dispositivos já esteja prevista a 1000 escolas paranaenses⁷³. A indisciplina parece também ser um aspecto constrangedor no uso das TIC na escola de P6:

Há uns quinze dias, mais ou menos, eu estava dando aula em um desses sétimos anos e um aluno de outra turma passou no corredor e lançou uma bomba dentro da sala de aula. E nessa quinta-feira passada, eu tive que atender um aluno que até então estava como desistente, no período da tarde também, e que ele retornou. A gente achou que ele tivesse desistido, já fazia acho que mais de um mês que ele não vinha para a escola, e na verdade ele estava preso e agora ele foi solto e o juiz determinou que ele voltasse para a escola.

Nesse relato, a professora, que trabalha também com alunos inseridos em contextos de vulnerabilidade, afirma que a depredação das TIC por parte dos discentes

⁷³ Fonte: Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais do Estado do Paraná

seria um impeditivo no uso de TIC em seu contexto. Seguindo esse raciocínio, a professora comenta:

Eu não sei como te dizer como seria o comportamento deles, mas normalmente eles não zelam muito pelas coisas da escola. Pelo próprio prédio da escola, pelo material escolar, sabe? Então assim, a gente fica até com um pouco de receio de trabalhar com um material diferenciado, né? Primeiro teria que conversar bastante com eles, ver se eles estão interessados nisso. Conquistar de uma forma até antes de levar no laboratório e começar uma atividade, eu acho. (P6)

Além de mencionar o público escolar como um fator constrangedor no uso de TIC e, por conseguinte, da política do tablete educacional, a professora também aponta que os docentes não possuem a senha do *wi-fi*, classificando tal ocorrência como absurdo:

O profissional da educação que é o agente educacional que mexe com essa parte das tecnologias, para você ter uma ideia, ele não passa nem a senha do *wi-fi* para nós. Se quiser, no caso, quando ele o smartphone, quando levo o celular, ele coloca a senha, mas ele não passa a senha para a gente. Eu acho isso um absurdo, porque tipo assim, não sei se acha que vai passar a senha para os alunos, não sei... Ninguém tem acesso, acho que só o diretor. (P6)

Além de classificar a conexão de sua escola como ruim, a professora afirma que não possui a senha do *wi-fi*. Em um momento posterior da entrevista, P6 relata que a senha é mudada regularmente, o que demanda sempre a busca por esse profissional para reinserir a senha. É importante mencionar que na categoria **suporte de uso**, P6 aponta que encontrar o funcionário na escola não é tarefa fácil, uma vez que ele divide suas horas de trabalho entre diferentes períodos em uma escola que possui mais de mil alunos.

Nesse sentido, sugerimos a P6 que questionasse a gestão (que deveria ser democrática, conforme curso promovido pela SEED)⁷⁴, sobre a senha do *wi-fi* e também sobre outros aspectos. Então, a professora comenta:

P6: Não, não tenho conhecimento de como a escola recebe ou receberia ou requereria no caso, que você está dizendo, né, para fazer um pedido para mais computadores, para mais profissionais, não sei te dizer como funciona isso. Não é passado nada para a gente.

Entrevistador: E você sente falta de saber sobre isso? Você gostaria de estar a par dessa situação, de saber o que é da alçada de cada um? Como que funciona?

P6: Eu acho que sim, seria bom, porque tendo conhecimento, de repente a gente poderia cobrar mais ou até do próprio profissional ou da própria direção da escola, ou até do próprio núcleo regional, da

⁷⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=hFSOHEagFP4>

secretária. De repente, nós teríamos até direito de ter mais computadores ou uma outra sala, ou um outro profissional para ajudar, como eu estou dizendo que eu acho que um, único é muito pouco, de repente o porte da nossa escola comportaria até mais funcionários, mais equipamentos, coisas assim, mas a gente não sabe, o que é mandado é o que a gente tem ali e pronto.

É interessante apontar que a professora reconhece que o saber sobre mais sobre as especificidades de sua escola para poder cobrar melhoras seria importante. Nesse caso, alguns problemas desse contexto poderiam não só estar voltados à falta de uma gestão escolar, mas também à falta de engajamento de docentes quanto aos problemas dessa comunidade:

De repente seja uma falha nossa, a gente comenta entre a gente, mas, acredito eu, não sei, eu nunca fiz isso, mas acredito que em geral, os professores não chegam num patamar mais alto do que eles são, do próprio núcleo, como eu estou dizendo, para questionar isso aí: “Porque a nossa escola só tem um profissional envolvido em tecnologias? Será que nossa escola não comportaria pelo menos mais um?”, ou “A nossa sala está com muitos computadores que não estão funcionando. E aí, quem é o responsável por isso?”. Então assim, muitas vezes, de repente o erro seja nosso mesmo porque a gente fica nessa conversa, mas entre nós, que não vai resolver nada. Porque isso teria que ir à uma pessoa que resolveria ou que buscaria resolver esses problemas. (P6)

A falta de gestão democrática fica mais clara quando P6 mostra que acredita que para a busca de informações e cobrança de melhoras é necessário ocupar outros papéis na escola ou esfera educacional estadual. P2, fazendo apontamento semelhante traz a seguinte fala:

Entrevistador: Você considera o espaço físico da escola adequado pra, por exemplo, laboratório que ela tem? Como você avalia isso?

P2: Sim, sim, é adequado e tem espaço pra ampliar. Basta projeto, basta conselho, direção, equipe docente, pois se movimentarem um pouco e cobrarem um pouco mais das autoridades, porque as autoridades às têm culpa em alguns pontos, em alguns pontos não podem ser oniscientes, onipresentes pra saber o que os alunos necessitam, né?

Assim como P2, acreditamos que a participação da comunidade em geral para a busca de soluções e melhorias para a escola é importante. No caso de P2, a professora não sabe os horários do funcionário responsável pelo suporte de uso, não sabe o porquê de não ter a senha do *wi-fi* ou do porquê de muitos computadores não estarem funcionando.

P10 parece também desconhecer algumas razões pelas quais o laboratório do ProInfo de sua escola está encaixotado há 1 ano e meio:

P10: Em uma das escolas que eu trabalho, que é ensino regular, ela tem o Paraná Digital, e há três, dois anos atrás, ela sofreu um incêndio e queimou tanto o (laboratório do) Paraná Digital, quanto do ProInfo, do outro programa que veio posteriormente. E o governo repôs isso, né? Nós conseguimos reinstalar o Paraná Digital, mas o do ProInfo faz um ano e meio que estão os computadores na caixa.

Entrevistador: Mas vocês não conseguiram instalar?

P10: Não, não. Eu não sei, assim, em detalhes o que acontecer com a CRTE, o que está acontecendo, mas eu lembro, assim, de anos atrás de virem técnicos do CRTE com frequência visitar a escola, ver como é que tava, dar uma assistência. Eu nunca mais vi nenhum técnico aqui. Não sei se é porque nossa escola não fica no NRE, na cidade do núcleo, é uma cidade pertencente ao núcleo de Ponta Grossa, e eles não se deslocam, ou não há verba pra deslocamento. Então a gente tá... eu sinto, assim, que os professores e as escolas estão sem assessoria nenhuma.

No relato, P10 parece não saber explicar tanto o porquê de sua escola estar com o laboratório encaixotado, quanto o motivo pelo qual profissionais responsáveis pela manutenção da escola não apareceram mais lá. Ao entrarmos em contato com o E-sic, fomos informados de que instalação e manutenção dos dispositivos comprados da empresa Positivo Informática devem ser prestadas pela própria empresa no período de dois anos após a compra. Isso poderia, talvez, indicar que a gestão da escola de P10 não solicitou a instalação, que a empresa não ofereceu o suporte apesar de solicitado ou que o laboratório, embora na caixa, tivesse sido comprado há mais de dois anos e devesse ter sido montado pelos próprios técnicos do NRE de P10.

Acreditamos, que a busca de informações sobre as políticas públicas de inserção de TIC nas escolas públicas seja essencial para a cobrança por mudanças e o engajamento em uma comunidade escolar democrática. Assim como P6 afirma não ter acesso à senha da *Internet*, P10 afirma que o uso do laboratório já foi limitado pelo próprio diretor de sua escola:

Entrevistador: Esse gestor ou gestor ou gestora que você conheceu impediu acesso ao laboratório, impediu o uso?

P10: Sim! "Não levem aluno, por favor!"

Entrevistador: Talvez por falta de manutenção já tem medo de estragar...?

P10: Isso, porque um ou outro gestor contou que os alunos foram lá e sumiu a bolinha o mouse (...) então às vezes não é só o professor que não está preparado pra utilizar o laboratório. Às vezes os alunos também não.

A professora aponta outro problema quanto à gestão democrática escolar nessa categoria. Ao afirmar que o diretor não permite o uso do laboratório em sua escola, aponta também um aspecto não previsto pela política do tablete educacional quando esta prevê o uso do dispositivo articulado a outras TIC e ao cotidiano escolar. Enfatizando a importância da gestão para o uso das TIC em processos de ensino e aprendizagem, a professora complementa esse raciocínio com o seguinte excerto:

[...] muitos dos professores se esforçam e buscam a utilização dessas tecnologias, sabe? Mas com incentivo da equipe gestora.

P7 parece concordar com a importância da equipe gestora no uso de TIC no seguinte excerto:

Entrevistador: E você acha então que a direção é essencial para o funcionamento da inserção das novas tecnologias?

P7: Eu acho, eu acho.

Entrevistador: Por quê?

P7: Eu acho porque ele procura, ele vai atrás, essa direção, né? Ele procura, ele arruma, ele procura quem vai arrumar, o custo, o que vai ficar, o que dá para fazer, então sempre a gente está tendo um respaldo dele na parte da reparação de tudo o que a gente precisa dentro da escola. Esses dias atrás uma impressora deu problema, ele viu que deu problema, falou: “já sei o que é, já vou mandar arrumar.”. Então sempre tentando manter aquele material que a gente tem em condições de uso, né?

Entrevistador: E você já teve algum diretor de escola, algum gestor que não fosse assim, que tornasse todo esse processo mais difícil?

P7: Ah sim! Já, né! É, não tem essa visão. Acho que é o problema maior, né? Não tem a visão de deixar isso em condições de uso. Eu fui usando esses aparelhos que eu te falei, que é um computador e um data show tudo junto em um aparelho só e de repente parou de funcionar, e eu não sabia o que aconteceu e eu fiquei: “ai e agora, como é que vai ficar?”, “Não, nós vamos ver.”. Depois de três, quatro semanas eu perguntei e: “Ah, nós nem fomos ver ainda, não deu tempo...”. Ali não. Ali estragou, se tem conserto ele já providencia.

Esse último excerto, assim como toda essa análise, nos mostra como os textos representativos das políticas podem se distanciar da realidade dos contextos micro em que elas são realizadas.

P7, que avalia a manutenção de sua escola como boa e afirma que sua escola adota o modelo de gestão democrática:

P7: [...] vem uma verba do governo anualmente, até ano passado veio uma verba boa, mas é só para comprar esse tipo de material, entendeu? Então, se a gente precisa comprar uma impressora, vamos comprar, faz uma cotação, manda, eles vão dando baixa naquele

dinheiro até gastar o dinheiro que eles mandam. É um dinheiro do PDDE⁷⁵, um negócio assim.

Entrevistador: E os professores participam de como esse dinheiro vai ser gasto?

P7: Ah, tem uma comissão, né? A escola tem uma comissão de professores que atuam nessa área.

A professora também afirma que tomadas de decisão são feitas por uma comissão composta por professores que deliberam sobre TIC na escola. Acreditamos que a ideia de que basta cobrar para acontecer ou de que a culpa dos problemas da escola pública está unicamente voltada à falta de participação da comunidade nas escolas aqui descritas é simplista e injusta. Entretanto, além da indisciplina, entendemos pelas falas das professoras trazidas nessa categoria a falta de uma gestão democrática em sua comunidade escolar pode se configurar como constrangimento para o uso de TIC. Ao questionados sobre como suas escolas são contempladas com recursos ou equipamentos advindos de políticas de TIC, 9 das 10 professoras disseram não saber nada sobre o tema, algumas das quais justificando tal ocorrência por não fazerem parte de nenhum cargo além do docente.

4.3.1.12. Formação

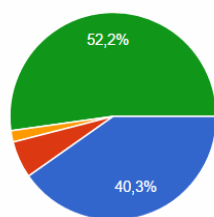
Na categoria **formação** construímos subcategorias que podem nos ajudar a descrever a política do tablete educacional e seus constrangimentos quanto às oportunidades formativas ofertadas pelo Estado do Paraná para o uso do dispositivo. As subcategorias são 2, a saber: a) **curso do tablete: oferta**; e b) **curso do tablete: características**.

4.3.1.13. Curso do tablete: oferta

A oferta do curso do tablete educacional foi um dos aspectos apontados por professoras em relação aos constrangimentos dessa política. A partir das percepções aqui trazidas, é possível compreender que, segundo elas, a ação formativa para uso do tablete educacional apresentou limitações em sua oferta. Em questionário, é possível apontar que 52,2% das respondentes não fizeram o curso para uso do dispositivo:

⁷⁵ <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>

Quantos cursos de formação você fez para a utilização do tablete educacional ofertados pelo Estado do Paraná?



1	91	40,3%
2	13	5,8%
Mais de 3	4	1,8%
Nenhum	118	52,2%

Gráfico 13: percentual de respondentes que fizeram o curso do tablete

Esse percentual talvez possa ser justificado por apontamentos que identificamos em entrevista. A exemplo disso, P3, inserida em contexto hospitalar afirma que não soube da oferta do curso, e que ações formativas nem sempre são divulgadas em seu contexto de trabalho:

Entrevistador: Você fez o curso pro uso do tablete educacional? Esse amarelinho...?

P3: Não, eu não fiz esse, não.

Entrevistador: Por quê?

P3: Porque por estar no contexto do hospital, a gente não tem acesso a todas as informações que a escola tem. [...] Tem [...] programação de cursos que nem sempre no hospital chega pra nós. É uma outra organização. Nós estamos no hospital, somos em três professores do Estado e a pedagoga. Então não temos um diretor, uma secretaria...É tudo organizado pós nos mesmos.

No excerto acima, P3 identifica uma limitação na oferta do curso do tablete: em seu contexto de trabalho o curso não foi ofertado. Isso pode indicar falta de organização por parte de seu NRE, responsável por essa ação formativa. Como já dito nesse texto, o ProInfo prevê oportunidades de formação a docentes, e essas oportunidades são feitas de maneira descentralizada, sendo cada região responsável pela formação continuada dos professores por meio dos NRE e NTE.

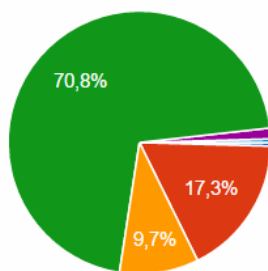
Já P5 aponta que não fez o curso, por não ser compatível com sua carga horária:

Entrevistador: E você fez o curso pro uso do tablete educacional?

P5: Não. [...] quando havia esse curso... eu tenho aula o dia inteiro todos os dias, então acaba não... eu acabo não conseguindo fazer, eu tenho 46 horas por semana, é muito difícil, e eu ainda tenho academia, né?

Essa aparentemente é uma realidade semelhante à de grande parte de respondentes do questionário, já que 70,8% indicaram assumir 40 horas-aula:

Número aproximado de horas-aula dadas por semana no setor público neste ano:



10 horas	1	0.4%
20 horas	39	17.3%
30 horas	22	9.7%
40 horas	160	70.8%
50 horas	3	1.3%
60 horas	1	0.4%
Mais de 60 horas	0	0%

Gráfico 14: carga de trabalho de respondentes do questionário

Com base no exposto, acreditamos que a simples oferta do curso pode não ser suficiente para garantir frequência. Isso pode indicar a necessidade de se planejar a oferta de cursos de modo a incluir a formação dentro da carga horária de trabalho docente e não considerar esta uma atividade a ser desenvolvida em seu tempo livre. Entretanto, em outros casos, a oferta não existiu:

Os tabletes foram assim, foram entregues em uma cerimônia, foram entregues e foi tipo assim: “então o material está aí, agora vocês tratem de se habilitar e usar em sala de aula, usar para sua pesquisa.”. Mas assim, voltando na mesma questão, não houve, pelo menos na minha escola, não sei em outras, mas assim, no meu município, que eu saiba e na minha escola em questão, não houve um curso, um preparo, eu pelo menos não tive acesso a isso, mostrar assim, o que a gente poderia fazer de interessante, de diferente e tal. (P6)

Embora P6 não tenha recebido a oferta do curso em sua escola, a professora afirma em parte posterior da entrevista que soube de docentes que fizeram, mas acredita que o número limitado de vagas ou a falta de oferta de outras turmas posteriores tenha sido um problema em seu NRE:

Eu não tive acesso. Não tive disponibilidade assim, ninguém nos ofereceu um curso. Alguns professores só que fizeram. Parece que teve uma vez só, uma demanda, não sei te dizer o número exato dos professores que participaram, mas foi logo que foi entregue. Mas foi um número bem reduzido. Disseram que iria haver mais, mais cursos, mais acesso, mais preparação e tal, mais depois nunca mais teve. (P6)

É interessante, mais uma vez, apontar que P6 e P7 pertencem ao mesmo NRE. Já no questionário, outra professora afirma que em seu contexto de trabalho professoras e professores não fizeram o curso, o que também poderia explicar as limitações de oferta do tablete educacional e impactos negativos em seu uso:

Apenas recebi o tablete, mas não recebi orientação alguma de como usá-lo. Trabalho numa escola com mais de 100 professores ninguém usa. Absolutamente ninguém. (Respondente do questionário)

Aparentemente, o contexto de P7 foi privilegiado em relação ao contexto de P6 e da respondente acima, uma vez que recebeu a oferta do curso e o realizou. Já P8 apresenta uma diferente limitação, já que o curso do tablete foi ofertado em dias em que a professora tinha aula:

Mas acho que a gente precisava ter feito treinamento, pra todos que receberam deveriam ter tido acesso ao treinamento. Teve, mas como eu no dia sempre tinha aula, tinha que ir no dia que não tinha aula, eu nunca fiz treinamento. Até vejo que os que fizeram acabaram usando, e ainda tem alguns até usando, né? Mas muito pouco. (P8)

No excerto, a professora, além de indicar a baixa incidência de uso do tablete em seu contexto por docentes que fizeram o curso, apresenta também o conflito nas ações de seu NRE, uma vez que o curso do tablete foi ofertado em dias em que lecionava. Essa fala nos pode nos levar a pensar que o governo acabou não liberando docentes para a realização de cursos formativos sem que levassem falta no trabalho. Posteriormente, a professora complementa suas colocações ao expor seu posicionamento quanto à oferta do curso do tablete educacional:

Não fiz (o curso) por quê? Porque era assim, ó, era em (...) na cidade vizinha que formavam os grupos e tinha que ser no dia que você não tinha aula. E tinha que formar sempre grupos. Então formou uma etapa, duas ou três só, daí parou, daí nenhum dia era o dia que eu não tivesse aula pra poder ir fazer esse curso, daí parou. (P8)

Nesse relato de P8, acabamos nos lembrando do que disse P6 sobre a continuidade de oferta de poucas turmas para atender à demanda de professores no curso do tablete educacional. Já P4 aponta um problema semelhante ao de P8 ao justificar a sua não realização do curso:

O professor não tem como sair porque ele não pode se deslocar. Ele não pode por um substituto pra fazer um curso. É uma coisa, assim, é até, eu não sei... é até engraçado... o núcleo oferece um curso num horário de aula. Como é que o professor vai fazer? É impossível, era curso presencial, é impossível. Eu tô dando aula, eu não posso sair fazer curso. (P4)

P4, portanto, afirma, assim como P8, que os horários ofertados para a realização do curso não foram compatíveis com a carga horária de docentes de sua escola. Entretanto, a professora salienta que não fez o curso por ter estado de licença

maternidade à época. Sendo assim, é possível inferir que a problematização da professora quanto os horários do curso e das aulas foi feita a partir de relatos de outros professores, e não de sua experiência.

P10, que participou da formação, ao se referir sobre a programação do curso aponta:

Ele foi insuficiente, eu acho que talvez a carga horária foi pequena. [...] eu acho que foram 16 se não me engano ou 8. Não tenho bem certeza, o professor foi muito bacana e tudo, mas a gente não conseguiu explorar todas as capacidades do tablete. (P10)

É possível compreender, portanto, que para P10 o curso ofertado possuiu carga horária menor do que acreditava ser necessário. Aparentemente, ou o NRE de P10 apresentou uma proposta reduzida de carga horária ou os NRE do Estado do Paraná possuíram autonomia para definir a carga horária do curso do tablete, já que no NRE de nossa região o curso teve a duração de 30 horas.

Em relato para questionário, uma professora não apontou uma possível baixa carga horária do curso, mas sim a baixa demanda atendida por ele:

O tablete causou impacto, despertou curiosidade, otimismo/pessimismo e também resistência. Não ocorreram oficinas práticas suficientes. Em meu município somente uma turma foi ofertada com cerca de 20 participantes em 2013. Não conheço nenhum colega que utilizou o tablete. Acho que fui só eu. (Respondente do questionário)

Assim como P6, a professora também parece questionar o número limitado de turmas ofertadas para a formação para uso do tablete. Dessa forma, percebemos que os apontamentos trazidos pelas professoras parecem variar, indicando conflitos entre horários do professor e oferta do curso e sua divulgação em seus contextos de trabalho.

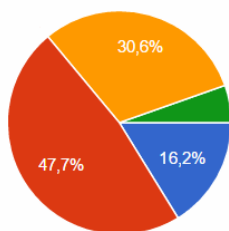
4.3.1.14. Curso do tablete: características

Além da oferta, o objetivo do curso do tablete também foi questionado pelas professoras entrevistadas, tendo algumas delas indicado limitações do curso quanto ao uso pedagógico da ferramenta⁷⁶. Acreditamos que a formação docente seja aspecto importante para a realização da política do tablete, uma vez que a utilização do dispositivo

⁷⁶ No ano de 2014, um curso sobre mobilidade foi ofertado pelo Estado do Paraná a docentes de escolas públicas. Entretanto, não conseguimos obter maiores informações sobre o curso por meio da Secretaria Estadual de Educação, que se recusou a fornecer informações sobre o alcance do curso, seu escopo e pauta, alegando que ele estaria no momento passando por modificações para formações futuras.

requer conhecimentos técnicos e pedagógicos. Curiosamente somente 108 das respondentes afirmaram terem feito o curso em questionário (gráfico 13). Entretanto, 111 pessoas avaliam o curso positivamente, tendo sido considerado **muito bom** por 16%, **bom** (47,7%), **regular** (30,6%) e **ruim** (5,4%):

Caso tenha feito o (s) curso (s), como você avalia o (s) curso (s) de formação para o tablete educacional ofertado (s) pelo Estado do Paraná?



Muito bom	18	16,2%
Bom	53	47,7%
Regular	34	30,6%
Ruim	6	5,4%

Gráfico 15: percepções sobre o curso do tablete educacional

Apontando para uma direção contrária, em entrevista, ao comentar sobre tal aspecto, P1 menciona a instrumentalidade do curso ofertado:

Eu conhecia muita coisa, mas não vi além dum curso de como mexer com uma máquina, só. É como mexer com uma máquina de lavar louça, você faz assim e assim. E agora? Tá! E agora? Vou fazer o que com ele com o aluno?

O motivo pelo qual percepções sobre o tema sejam tão diferentes entre entrevistadas e respondentes do questionário poderia estar relacionado à oportunidade de abordar essa questão mais profundamente por meio da entrevista. Por exemplo, embora P1 avalie o curso como bom, também questiona seu objetivo, que foi, para ela, voltado ao domínio técnico do dispositivo:

P1: O curso que fiz, foi no ano passado. Foi há dois anos. Ele foi bom. Foi bom, mas ele ficou lá.

Entrevistador: Você mudaria alguma coisa?

P1: Se eu mudaria? Sim. Eu mudaria... digamos... vamos aprender a mexer com essa máquina. Tá. Tudo bem, faz assim, liga aqui, faz tal programa, parará. Vamos fazer mais uma semana de como usar isso em sala de aula. Você vai pedagogicamente... ou na aula de Inglês você vai fazer o quê, na aula de Português o que você vai fazer... O que você vai fazer... Não apenas dar dicas, agora vamos dar essa aula aqui. E fazer a aula mesmo. Tipo uma prática mesmo, né? Uma prática. Só assim, só na prática funciona. Não adianta dizer: - vai por esse caminho. Vai, mas agora vamos praticar, e vamos errar juntos e vamos acertar juntos.

Indo para além de comentários sobre a natureza instrumental da formação, a professora sugere que o curso para uso do tablete deveria ter tido enfoque prático. Já P2 também avalia a experiência positivamente:

O curso foi bom. O curso teve uma duração boa. A pessoa que deu o curso também fez tudo que tinha que ser feito. Eu não só não consigo entender porque ninguém da minha escola, eu pelo menos nunca vi ninguém usando o tablete. (P2)

Embora avalie o curso como bom, o professor P2 parece não entender o porquê de o tablete não ser utilizado. Entretanto, é válido lembrar que ele classifica o dispositivo como muito ruim na categoria **características do tablete educacional** e avalia as TIC de sua escola negativamente na categoria **características das TIC**.

P3 não comentou sobre o curso, uma vez que, conforme seu relato na categoria anterior a essa, não o fez por limitações na oferta. P4 não trouxe contribuições para essa categoria por, assim como P3, não ter feito o curso, já que estava em licença maternidade. P5 também não frequentou o curso por ter considerado sua jornada de trabalho incompatível com a carga horária do curso. Já P6, conforme relatado acima, não fez o curso pela não oferta deste em sua escola. P8 não fez o curso por este ter ocorrido em seus horários de aula. Já P7, que realizou o curso, classifica-o como insatisfatório:

P7: Ah, eu achei (o curso) fraco. [...] Ah, eu achei fraco. [...] não satisfaz, não. Depois usando, mexendo bastante eu consegui mexer melhor do que foi no curso lá.

Entrevistador: E porque você achou fraco?

P7: Ah, não sei! Era muito difícil. Como eu te disse, demorava demais para acessar, não acessava, quando acessava, acessa de um e de outro não, então assim, umas coisas meio fora de... não tinha jeito de usar aquilo.

Entrevistador: E o que você gostaria que esse curso tivesse trazido que ele não trouxe?

P7: Não sei, não posso te dizer o que. Não sei o que poderia melhorar ali. Eu acho que meu problema maior com o tablete e com todos os professores com o tablete que receberam é a questão mesmo de potencia dele para funcionar melhor.

Nesse excerto, a professora classifica a formação como fraca, embora sua percepção negativa sobre o curso pareça também se articular com a que tem sobre o tablete educacional. Em apontamento similar, P9 parece olhar para direções próximas às de P1, afirmando que o curso deveria ter contemplado aspectos mais práticos:

P9: O que o curso trouxe pra nós foi o básico, né? A gente aprender toda... a mexer com ele, a conhecer o tablete, a não ter medo dele.

Muitas vezes você vai ter medo de mexer, medo de ligar, vai acontecer isso tudo ou não. O que eu gostaria agora no momento é que trouxesse mais novidades, assim, o que mais posso trabalhar com ele. Mais funções, mais coisas, o que eu posso fazer.

Entrevistador: Mas você não tem nada em mente, por exemplo: gostaria de fazer tal coisa, gostaria de saber fazer tal coisa com o tablete... uma função que você gostaria de poder executar com o tablete que você não consegue no momento por conta da não continuidade do curso.

P9: Aprimorar mais o que a gente já viu, né? Deixa eu ver o que mais... se tivesse como fazer algum programa, alguma coisa diferente pra gente poder começar com a TV, né? Você com ele ali, você poderia acessar a TV laranja, ver o prático, né?

Em entrevista, a professora sugere que o curso deveria ter considerado a articulação entre o tablete e a TV *pen drive* (chamada de TV laranja no excerto acima). Nesse sentido, a P9 aponta que o curso falhou ao não trazer a articulação de outras TIC ao tablete, já que esse é um dos objetivos da política.

A perspectiva instrumental que norteou o curso é também identificada por P10, que menciona a lacuna:

A utilizá-lo como ferramenta pedagógica, não como um apoio, como pesquisa, como salvar, como fechar, como abrir, como escutar música, acessar a *Internet*, mas o que ele pode ajudar no dia a dia dele na sala de aula. (P10)

Em relato similar, uma respondente do questionário aponta a mesma limitação:

O curso oferecido pelo NRE para uso do Tablet foi apenas o básico, manuseio, e conhecer alguns aplicativos, deixou muito a desejar. (Respondente do questionário)

Dessa forma, concluímos que, não só para a professora cujo relato acima trouxemos, mas também para outras, o objetivo do curso poderia ter ido para além das funções técnicas do dispositivo e contemplado mais aspectos voltados ao cotidiano escolar. É importante salientar que não acreditamos que conhecimentos técnicos sobre o tablete educacional não deveriam ter sido explorados. O que questionamos aqui é o enfoque no técnico em detrimento do prático, o que pode se constituir como um constrangimento na realização da política do tablete educacional.

Os relatos das professoras trazidos nessa análise podem indicar como as categorias apresentadas se articulam na descrição dos constrangimentos. Como exemplo disso, P4 sugere que o **suporte de uso** seria interessante pelo tempo necessário para baixar um vídeo, por exemplo, o que também pode tocar no tema **conectividade**. Além

disso, sugere que a conversão dos vídeos para a TV laranja é difícil, uma vez que o dispositivo já não lê mais formatos atuais (o que talvez se esbarre na categoria **características técnicas das TIC e/ou manutenção**).

P10 sugere que a falta de **suporte de uso** torna sua prática mais difícil também pelo fator **tempo necessário para uso de TIC**. Talvez isso também possa nos levar a pensar sobre a questão da **demanda quantitativa e TIC**, uma vez que se cada sala tivesse seu próprio projetor instalado, o uso das tecnologias seria mais fácil. P6, ao mencionar que desconhece as funções do funcionário supostamente responsável por TIC em sua escola, pode estar indicando a falta de uma gestão mais democrática, que pode se relacionar à categoria **comunidade escolar**. Já a necessidade de auxílio de suporte que professoras e professores têm para formatar uma prova no contexto de P10 pode indicar lacunas na **formação**? Com a categoria **formação**, finalizamos a análise das subcategorias relacionadas à categoria **articulação do tablete a outras TIC e ao cotidiano escolar**, situadas no primeiro eixo denominado **constrangimentos no uso do tablete educacional**. É interessante perceber como os constrangimentos podem se interrelacionar ao longo dessa análise, criando diferentes obstáculos ao uso de TIC em articulação com o tablete e ao cotidiano escolar.

4.3.2. Eixo alternativas:

Nesse eixo, contemplaremos categorias que se referem às alternativas de uso do tablete educacional. Para tanto, traremos duas categorias criadas a partir dos apontamentos das professoras entrevistadas, a saber: a) **descrição de aplicações práticas do dispositivo**; e b) **possíveis usos em caso de qualidade superior do tablete educacional**.

4.3.2.1. Descrições de aplicações práticas do dispositivo

Nessa categoria, serão descritas percepções de professoras que indicam as formas como usam o tablete educacional. No caso das entrevistas, somente 3 professoras indicam que usam ou já usaram o tablete (P3 e P9 usam e P10 usou, mas não usa mais). P3 apresenta diferentes formas de uso quanto ao dispositivo no contexto hospitalar:

Com o tablete recentemente, eu tenho algumas preferências, né. Então tenho alguns aplicativos que selecionei, que foram

instalados nesse tablete, que eu utilizo com eles, que são: formação de palavras, um outro que trabalha a questão da... é... da sequência pra produção de histórias em quadrinhos: tipos de balões, tipos de informação e tal. Então é um dos materiais que gosto de trabalhar com eles. E... que mais? Os aplicativos de língua inglesa... alguns de língua inglesa, tem o dicionário *online* e *sites* educativos também. Também os *sites* pra língua inglesa que são interessantes, que um deles é o *English... English.org*, tem várias atividades virtuais e que criança consegue interagir ali, ouvindo, assistindo um vídeo, que proporciona que ele (...) quase que pronto ali, que daí propicia essa interação. (P3)

É possível observar que a professora utiliza o tablete com os discentes do hospital. Esse uso é viável, segundo a professora, pelo atendimento individualizado propiciado por esse contexto, já que não utilizou o tablete quando trabalhou em uma escola pública. Entre os usos, a professora menciona pesquisa em dicionários, realização de atividades em um *site* e aplicativos educacionais. Ao apontar possíveis usos empregados ao tablete, P9 menciona jogos e possibilidades de domínio técnico do dispositivo:

Sim, eu uso o tablete o tablete, assim, só, assim... tem que reconhecer que ele não tem todas as ferramentas necessárias pra que a gente atue. Mas dá pra gente brincar com ele, planejar algumas atividades, algumas, assim... Eu trabalhei bastante ano passado com o ensino médio com ele e... de que forma? Eu fazia programinha e joguinhos e ia baixando pra eles e ia mostrando. Outra forma de trabalhar com o tablete: ensinar as ferramentas pra eles, porque muitos não têm acesso, nem computadores, nem celular, com todos os recursos e tudo, mas nem sempre a *Internet* me ajudava. Caía bastante, sabe? E... nas escolas a *Internet* não é bem... aquela coisa. Poderia ser melhor, né? (P9)

Embora mencione problemas quanto à conexão de seu contexto e aponte limitações do dispositivo, a professora afirma que fazia programas e jogos para mostrar aos alunos. É importante enfatizar que o relato de P9 na categoria cultura de uso de TIC nos mostra que em seu público discente existem alunos de contextos em que não têm acesso às TIC e que, segundo ela, não sabem nem ligar ou desligar um computador. Apesar de o objetivo pedagógico dos jogos e programas não ter ficado claro para nós, P4 expõe que utiliza o tablete educacional para auxiliar os alunos quanto ao domínio técnico do dispositivo também. Quanto aos usos do dispositivo para si, a professora afirma:

Olha, eu vejo, assim, que eu posso trabalhar com ele, eu arquivo minhas aulas, planejo elas, deixo minhas aulas já prontinhas como se fosse um fichário, né? É... deixo registradas todas as coisas, mostro pra eles quando consigo baixar um joguinho, alguma coisa, eu mostro pra eles: "olha, pode fazer aqui, você vai utilizar", eu posso fazer joguinho, além de joguinhos, assim, atividades, né? (P9)

No excerto acima, P9 aponta que além de utilizar o tablete com seus alunos, também o utiliza em seus registros e planejamentos de aulas. P10, que fez uso do tablete, mas não o utiliza mais porque seu dispositivo quebrou, também aponta alguns usos feitos:

Eu usei (o tablete) com o cabo HDMI quando tinha as televisões nas escolas, que tinham as televisões LCD nas escolas com entradas adequadas, eu usei pra acessar vídeos e pra mostrar imagens, também. Daí, ao invés de usar *pen drive*, eu usava ele.

A professora afirma ter utilizado o tablete para uni-lo às TVs LCD que foram fornecidas à escola a partir de uma parceria com uma empresa privada. Complementando suas descrições de aplicações práticas do tablete, a professora posteriormente aponta outros usos e limitações:

É... só a questão da memória que às vezes ele não permite rodar certas coisas, sabe? Alguns aplicativos, mas eu achei ele bem interessante... inclusive ele até tem opção pra textos, pra pequenos textos, pra digitar alguma coisa assim, sabe? Na verdade, eu percebi que utilizava mais como quase um *pen drive*, pra conectar na TV e usar como uma tela e os outros colegas usavam mais pra acessar e-mail. Só que depois, logo a seguir da distribuição do tablete, ficou muito fácil o acesso aos smartphones, e os smartphones têm as mesmas funções do tablete, sabe? Com exceção que não tem essa conexão com a TV. (P10)

P10 afirma que seus colegas utilizavam o dispositivo para acessar seus e-mails, enquanto ela o utilizava geralmente como um *pen drive*. Além disso, a posteriormente a professora menciona que também já utilizou o tablete para tirar fotos. Embora não use o tablete, P4 também aponta o uso da câmera fotográfica do tablete educacional entre os usos do dispositivo por docentes com quem trabalha:

[...] o meu tablete praticamente nunca funcionou. Então alguns professores usaram, mas, assim, pra registrar alguma aula, pra fazer alguma foto, pra fazer alguma coisa que precisava, mas efetivamente pra pesquisa, não... uma que aqui na escola poucos conseguiram conectar o tal do tablete na *Internet*. (P4)

Por essa categoria, é possível perceber que os usos empregados pelas professoras estão entre o uso de aplicativos educacionais, conexão com TV LCD adquirida com recursos privados, fotos e instrumentalização técnica dos alunos. Entretanto, ao longo das entrevistas, percebemos que o não uso do dispositivo ou até mesmo as limitações de usos foram relatadas muito frequentemente pelas professoras

em virtude da baixa qualidade do dispositivo e de outros motivos, o que resultou na criação da próxima categoria.

4.3.2.2. Expectativas de uso do dispositivo

8 das 10 entrevistadas apontaram a baixa qualidade do tablete educacional como um aspecto constrangedor da política. Ao apontarem tal aspecto, questionamos o que as professoras fariam caso a qualidade do tablete educacional fosse superior. Ao descrever tais usos, além de sugerir, em outro momento da entrevista, que os alunos devessem ter o tablete educacional para fazer atividades de *listening* em *podcasts*, utilizar dicionários *online*, navegar em *blogs* e fazer atividades de pronúncia, a professora apresenta um uso que gostaria de fazer do dispositivo caso sua qualidade fosse superior:

Então que ele seja usado pra preencher livros de chamada, né? Então, nosso trabalho mais burocrático que a gente precisa, o tablete, não sei... não sei se ia ajudar... Mas na sala de aula, então, né? O aluno ter... penso... não parei pra pensar em possíveis soluções. Agora com as suas perguntas, eu fiquei pensando... Já me fez pensar, viu? (P1)

O livro de chamadas virtual não é só mencionado por P1, como também por outras professoras entrevistadas. Entretanto, além de apontar que o livro de chamadas virtual já está sendo implementado em algumas escolas de sua região, P2 apresenta diferentes usos para o dispositivo caso sua qualidade fosse melhor:

Eu acho que pra você acessar um vídeo, acessar uma sequência didática, por exemplo. Alguns slides já preparados sobre o assunto pra discussão, tal. E claro, pra poder ouvir uma música, trabalhar os gêneros, né? Só que o som dele também é bem fraquinho (...) é muito ruim, né? (P2)

Já P4 parece indicar que se o tablete possuísse uma melhor qualidade, assim como a *Internet* de sua escola, poderia articulá-lo à sua aula de acordo com as necessidades que emergissem em seu contexto:

Olha, eu acho que o tablete, se nós tivéssemos, por exemplo, uma boa *Internet* na escola que conectasse e tal [...], o aluno quer escrever uma palavra, ele não sabe, às vezes ele não tem um dicionário, se eu tivesse o tablete funcionando, eu dou tablete pra ele, ele pesquisa na hora. Ele sana aquela dúvida na hora ou então qualquer coisa. Um mapa, por exemplo: quero falar a alguma coisa que remeta ao mapa, eu não tenho mapa, até que vou mandar meu aluno buscar um mapa lá na salinha que tem que buscar e achar alguém pra arrumar esse mapa pra ele, e ele voltar, terminou minha aula, ao passo que se tivesse tablete ali, eu posso achar o mapa na hora, mostrar aquilo pro aluno no mapa, o aluno viu, pronto. Sabe? Eu acho que ele seria muito útil. (P4)

Além de mencionar a possibilidade de realizar pesquisas de maneira mais rápida, a professora também expressa o desejo de realizar chamadas ou anotações a partir do dispositivo:

[...] deveriam pensar seria em uma forma de criar um sistema, alguma coisa em que os cadernos de chamada fossem utilizados através dos tablets, criar um caderno de chamadas virtual. Porque o caderno de chamadas nosso com o papel, ele é muito complicado. Qualquer errinho que você faz ali... não pode ter rasuras, né? Então, qualquer errinho que você faz... eu já vi muita gente tendo que passar caderno de chamada a limpo em 2015. Então, se nós tivéssemos uma ferramenta adaptada ao tablete, um livro de chamada virtual que você pudesse fazer os registros de chamada ali, você facilitaria muito a vida do professor. Porque você tá em 2015 tendo que passar o caderno de chamada a limpo? Eu acho incoerente, eu acho. [...] Eu acho que ele seria muito útil se ele realmente funcionasse e se na escola também a gente conseguisse utilizar ele conectado à *Internet*. (P4)

Ao questionar sobre o porquê de os tablets não possuírem um aplicativo (ou sistema, como a professora coloca) capaz de transformar o tablete em um livro de chamadas, P4 aponta que o tablete deveria ser melhor e que pudesse ser conectado à *Internet* para que isso acontecesse. Embora esse excerto tenha sido retirado de um contexto diferente daqueles das entrevistas, ele ilustra aspectos similares àqueles do excerto de P4, que seriam a má qualidade do dispositivo e a falta do livro de chamadas:

O Tablet educacional tecnicamente é muito inferior aos piores dispositivos disponíveis no mercado. Trava, tem acabamento ruim, processamento péssimo. As escolas não possuem banda larga de boa qualidade e os livros de chamada ainda não estão *online*. (Respondente do questionário).

Embora P6 tenha dito que prefere usar seu *smartphone* ao tablete, o relato acima pode ser articulado tanto aos outros já trazidos como ao de P8, que afirma:

É isso aí, eu acho que ele deveria ser diferente, e ele deveria servir pra mais coisas... Inclusive, a gente poderia registrar as notas, mandar as notas pra secretaria... O que me incomoda um pouco é que nós estamos numa era tão tecnológica, e a gente ainda tá ainda com aquele caderninho de chamada de não sei quantos anos atrás, aí você não pode borrar a nota, não pode borrar uma falta do aluno no caderno, mas daí a hora que você resolve: “não, mas agora meu aluno progrediu, vou mudar a nota dele”, você vai lá na secretaria e você pode mudar, né? Se você viu que seu aluno evoluiu. Mas daí como que não posso... meu caderno de chamada não pode ser borrado... tem que ser feita uma observação... Então, porque não usar os tablets também pra tornar mais prática essa (...) ir pra secretaria ou o tablete pros bancos de dados, pros alunos, notas... (P8)

Aparentemente, as professoras gostariam que o tablete educacional trouxesse melhorias tanto em termos de qualidade técnica quanto em relação a um possível aplicativo integrado ao dispositivo para o trato com burocracias escolares. No excerto abaixo, P9 aponta aspecto semelhante em sua fala:

Entrevistador: O que você poderia fazer num tablete melhor, num *notebook* melhor, que você não consegue com tablete educacional?

P9: Ah, joguinho... Um joguinho, no caso, em inglês, ou uma pesquisa, ou alguma coisa assim, sabe? Ele torna-se lento demais. E até a intenção seria baixar mais uns aplicativos, algumas coisas assim até pra nos auxiliar no caso da frequência, no caso de ter um diário de classe, né? Ele é bastante limitado nesse sentido. (P9)

A professora, além de sugerir o uso do dispositivo para pesquisas e apontar sua lentidão, também menciona o uso do tablete educacional como um livro de chamadas. Já P10 parece apontar usos mais individualizados do tablete com alunos de seu contexto:

Entrevistador: E haveria usos diferentes que você faria caso o tablete tivesse mais memória, por exemplo?

P10: Ah, sim... Eu utilizaria com alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Porque como estou fora de função agora, além de auxiliar os professores na parte da tecnologia na escola, eu também auxilio os alunos com necessidades especiais. Eu tenho uma aluna disléxica, eu tenho outro com síndrome de *down*, que às vezes vem fazer avaliações comigo, porque necessitam de um atendimento mais personalizado, e eu acho que o tablete seria ideal nesse momento. [...] Eu instalaria alguns aplicativos que são ideais pra quem tem necessidades especiais e utilizaria com esses alunos.

Nesse caso, a professora defende vantagens no uso do tablete com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e portadores de Síndrome de *Down*. Entretanto, isso seria possível caso o tablete possuísse mais memória. De modo geral, os usos do tablete educacional, em caso de qualidade superior seriam voltados a jogos, dicionários e pesquisas. Além disso, o uso do dispositivo como um livro de chamadas, caso possuísse diferentes características técnicas e/ou um aplicativo capaz de viabilizar essa função, aparentemente seria bem-vindo na opinião das professoras participantes da entrevista.

4.3.3. Terceiro eixo: questionamentos da política

O terceiro e último eixo se refere a questionamentos da política do tablete educacional feitos em entrevista. Enquadra-se nesse tema a categoria **escolha do dispositivo**, que traz percepções acerca do objeto da política do tablete.

4.3.3.1. Escolha do dispositivo

Por meio dos relatos de professoras, é possível perceber questionamentos quanto à escolha do tablete educacional, o que pode indicar a necessidade de permitir que docentes de escolas públicas tenham maior autonomia nas escolhas das TIC presentes em seus contextos de trabalho. Em questionário, a escolha do dispositivo para a preparação de aula também não pareceu ser de grande interesse:

Para mim, preparar aulas no tablete educacional é mais prático e interessante do que utilizar outras tecnologias

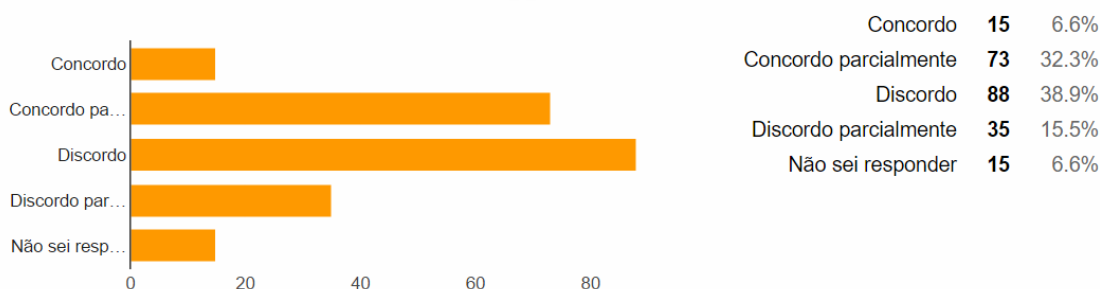


Gráfico 16: interesse de respondentes pelo dispositivo

Diante da afirmativa **para mim, preparar aulas no tablete educacional é mais prático e interessante do que utilizar outras tecnologias**, 6,6% respondentes escolheram concordo; 32,3%, concordo parcialmente; 38,9%, discordo; 15,2%, discordo parcialmente; e 6,6 não souberam responder. Em entrevista, houve unanimidade com relação à substituição do tablete educacional. Ao mencionar tal aspecto, P1 não substituiria o tablete por outra TIC, mas o substituiria por outro tablete de qualidade superior:

Eu daria um jeito de melhorar essa máquina... Não, eu não... eu... eu agregaria. Eu melhoraria o tablete. Devolve todos e vamos melhorar esse tablete, porque essa máquina não é boa. Ela é boazinha..., né? Eu melhoraria... eu gostaria que tivesse o tablete. Eu acho que é interessante.

Esse posicionamento de P1 diferencia-se desse relato em questionário, que questiona a escolha do dispositivo em si:

Esse dinheiro deveria ser investido em *datashow* para as escolas ou então em *notebook* para os professores. Os *notebooks* são mais eficientes aos professores do que tablets, pois as versões modernas são fáceis de carregar, manusear, acessar *Internet* e possuem todos os recursos que um tablete possui. (Respondente do questionário)

A autora do excerto acima desafia a política do tablete na medida em que sugere a troca do dispositivo por *notebooks* e projetores para a escola. No excerto abaixo, outra

professora aponta ter experienciado uma baixa incidência de uso do tablete em seu contexto de trabalho, já que o dispositivo foi trocado por *notebooks*:

Sinceramente, não vejo mais nenhum colega utilizando o tablete educacional. Muitos adquiriram *notebook*, acredito devido à capacidade de armazenamento de dados ser maior. (Respondente do questionário).

Ainda, a professora sugere que a capacidade de armazenamento do tablete escolhido não é tão indicada para os usos que o contexto educacional demanda, diferentemente de um computador portátil. É importante salientar que a simples substituição dos dispositivos não seria suficiente para essa professora, uma vez que indica que o *notebook* deveria ter capacidade de armazenamento maior do que do tablete.

Embora se interesse por substituir o tablete por um *notebook*, o aspecto que emerge na fala da professora também parece relacionar-se às características técnicas do dispositivo. Ao sugerir que um *notebook* teria capacidade de armazenamento maior, a professora não menciona outras características técnicas do *notebook*, como entradas USB, capacidade de ler CDs e DVDs ou teclado maior. Nesse sentido, acreditamos poder inferir que um tablete de qualidade superior talvez pudesse ir mais ao encontro de suas necessidades do que o atual tablete educacional.

Ao ser questionado sobre a escolha do dispositivo, P2, assim como P1, também afirma substituiria o tablete educacional por um tablete de qualidade superior:

Poderia até ser o tablete, mas com maior potência, né? Com mais recursos, né? Como temos hoje nos Iphones, Ipods, I pads, né, porque hoje se você tiver um (...) se você tiver um daquele ali, aposto que vai preferir usar o celular dele mesmo. Todos eles têm celulares de grande qualidade, né? (P2)

Como é possível compreender a partir do excerto supracitado, para P2 um tablete com diferentes características técnicas poderia ir melhor ao encontro de suas necessidades enquanto professor. Já P3 substituiria o tablete educacional por um *netbook* devido às características técnicas deste e talvez de seu contexto de trabalho, o hospitalar:

Entrevistador: [...] Você considera a escolha do tablete acertada? Você escolheria uma outra nova tecnologia pra substituir o tablete? Como você vê isso?

P3: Olha, eu vejo que ele tem possibilidades ali, mas, a meu ver, falta a questão, né, de... ele exige algumas coisas. Por exemplo, pra baixar um aplicativo, eu tenho que criar um *login*, uma senha e tudo mais. Pelo sistema de tecnologia que ele tem, né? Isso limita um pouco. Por exemplo, um editor de texto, eu preciso baixar e instalar no aparelho pra que ele funcione. Aí considerando essas questões, ele acaba sendo limitado. Você comparar com um *netbook* que serve tanto quanto, ele já vem com os recursos disponíveis instalados. Então essa questão da instalação de programas, essa noção de aplicativos é que acaba atrapalhando um pouco [...].

Entrevistador: Então você acha talvez que em termos de praticidade um *netbook* seria melhor? Você substituiria o tablete por um *netbook*, é isso?

P3: Sim, eu substituiria, eu uso muitas vezes, como a gente tem acesso a esse recurso, quando eu preciso da produção, por exemplo, eu vou... eu recorro ao *netbook*. Ele é leve e ele já tem os programas instalados e já facilita o acesso à digitação ali ele facilita.

Embora utilize o tablete, a professora P3 expressa clara preferência pelo *netbook*, tanto por este dispositivo já possuir programas pré-instalados e importantes na concepção da professora, quanto por ter um diferente sistema operacional e teclado, que auxilia na digitação. P4 aponta semelhantes aspectos ao falar sobre suas preferências:

Olha, eu acho que se eu pudesse escolher, eu acho que eu não escolheria o tablete, porque acho que ele é um recurso limitado. Então, um *notebook* teria muito mais serventia, porque, por exemplo, o *notebook* tem várias saídas, você poderia usar o teu *notebook*, por exemplo... nós temos o multimídia na escola, então, se tivéssemos uma boa *Internet*, então você tá com teu *notebook* ali é muito mais prático pra você conectar ali, passar o teu conteúdo porque o tablete não tem tantas saídas, né? É difícil pra você... Ele não aceita periféricos, então não é todo mundo que consegue trabalhar com ele. Eu acho que um *notebook*, por exemplo, seria algo mais aproveitável, né? Então, talvez, eu, se eu pudesse trocar, trocaria por um *notebook*. (P4)

No caso de P4, a substituição do tablete seria interessante pelo fato de o dispositivo não possuir entradas, o classificando como um recurso limitado. Além disso, em um momento posterior da entrevista, a professora sugere que até mesmo um celular seria melhor que o dispositivo e que o envio de *notebooks* sem possibilidades de formação também constrangeria essa política hipotética.

É um investimento grande, que muitas vezes, sei lá, talvez não vai ter aquele retorno que poderia ter simplesmente por uma questão operacional. Eu acho que só comprar não chega. Se você me perguntar... você me perguntou, né, se eu substituiria, eu falei que substituiria por um *notebook*, mas só mandar *notebook* e não dar uma formação sobre como utilizar, como isso pode contribuir talvez também não vai adiantar nada. [...] Só mandar lá e largar na escola, eu acho que não dá tanto resultado, e eu acho que precisa pensar. Muitas vezes acho que quem organiza os cursos é pessoa que nunca trabalhou numa

escola, porque qual o sentido de você organizar um curso pra professores em horário de aula que muitos não vão poder participar (P4)

O apontamento de P4 soou muito pertinente. Aqui a professora não parece só questionar o dispositivo, mas também todas as ações conjuntas à distribuição. Indo ao encontro da escolha de P4, P5 também substituiria o tablete educacional por um *notebook*:

Entrevistador: E você trocaria o tablete por uma outra TIC caso você pudesse?

P5: Eu acho que por um *notebook* com uma potência melhor, que dê pra ligar com *datashow*, com um monte de coisa... eu acho que seria mais útil do que o tablete em si. Você não tem muita coisa que você possa fazer em sala de aula, né?

A professora P5 sugere a troca do tablete educacional por *notebooks* pela possibilidade de articulá-los ao projetor, por exemplo. Embora o tablete apresente essa possibilidade por meio de cabos adaptadores, a professora ou parece desconhecer tal opção ou simplesmente acha o *notebook* melhor para suas práticas em sala de aula. P6 faz uma sugestão diferente ao mencionar a troca dos tablets educacionais por outra TIC:

Entrevistador: Você escolheria então uma outra nova tecnologia no lugar do tablete?

P6: Eu não sei se eu escolheria. Eu no caso uso mais o *notebook*, né. E no caso esse laboratório de informática em que nos temos os computadores disponíveis aí seria uma coisa muito legal. A gente levaria esses alunos e daria aula ali, orientando eles tal, mas o número teria que ter pelo menos uns vinte computadores funcionando, pelo menos. Porque com oito, nove é complicado.

Entrevistador: Então você trocaria o tablete por um laboratório que atendesse a demanda?

P6: Isso. Seria muito melhor, eu acho.

No excerto acima, a professora sugere a troca dos tablets por mais computadores no laboratório de sua escola, considerando que seu contexto não dispõe de um número suficiente de computadores. Aparentemente incerta dessa decisão, ao longo da entrevista, a professora menciona acreditar que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná deveria enviar TIC às escolas a partir de uma sondagem, como ela mesma coloca.

P8 também aponta o interesse em substituir o tablete educacional por um *notebook*, assim como P9, usuária do tablete educacional. Ao ser questionada sobre substituir o dispositivo, a professora parece em dúvida e coloca:

P9: Não... No momento, agora, talvez. Mas, assim, o tablete é uma ferramenta legal, só que [...] no final de contas, às vezes você usa ele, mas você acaba deixando ele pra usar um computador mais rápido, né?

Entrevistador: Entendi. Então você talvez substituiria...?

P9: Ou talvez um note mais rápido ou alguma coisa mais rápida ou ele com mais potência, né? Porque ele é bem fraquinho. Talvez a gente vá ter limitações no uso, né? [...] Você não vai poder acessar tudo que você precisa.

Em tom de incerteza um pouco semelhante ao de P6, a professora indica que talvez substituisse o tablete por um *notebook*. Além disso, a professora posteriormente menciona que preferiria ter um espaço melhor em sua escola a ter o tablete educacional à sua disposição. Por fim, P10 aponta que substituiria o tablete por um *smartphone*:

P10: [...] logo a seguir da distribuição do tablete, ficou muito fácil o acesso aos smartphones, e os smartphones têm as mesmas funções do tablete, sabe? Com exceção que não tem essa conexão com a TV.

Entrevistador: Então você acha que smartphones poderiam substituir o tablete?

P10: De uma maneira, sim, porque uns que são enormes, né? A tela é boa e tem foto também.

Como é possível ver pelos excertos, as professoras apontam diferentes alternativas ao questionar o objeto da política do tablete: *netbook*, *notebooks*, smartphones e projetores. Independentemente das escolhas apontadas, o que fica claro é que a escolha pela substituição do dispositivo é unânime entre as entrevistadas.

4.3.4. Discussão dos resultados

A seguir, pretendemos refletir sobre tais aspectos em face da categorização apresentada dos dados a partir da teoria fundamentada. Evidentemente, mesmo que os tablets fossem substituídos por outras TIC, estas deveriam possuir características técnicas superiores e ações articuladas à sua distribuição, uma vez que relatos presentes nesse trabalho indicam que até mesmo outras TIC, como computadores do laboratório com todos seus periféricos, podem tornar-se ineficientes em face dos constrangimentos apontados.

A exemplo de pesquisas que discorrem sobre uso de TIC na escola, Ribeiro (2016) aponta a distância entre ambas:

Mesmo concedendo um voto firme de confiança em que as TICs poderiam oferecer aspectos vantajosos ao ensino, tanto para o professor em seu trabalho quanto para os estudantes que desejam aprender, é preciso refletir sobre as razões pelas quais a adesão da escola às tecnologias digitais ainda não aconteceu em larga escala, como quiseram muitos

pesquisadores, vinte anos atrás, até mesmo prevendo uma mudança radical que nunca ocorreu (RIBEIRO, 2016, p.98).

Para responder as perguntas acima, a partir dessa experiência de pesquisa, defendemos a necessidade de um refletir mais holístico no emprego das TIC na escola pública, propondo reflexões que nos levem a pensar, sim, sobre nossas atribuições enquanto indivíduos, mas também sobre aquelas que residem, ou melhor, que transitam entre toda negociação e especificidades que ocorrem entre contextos de influência, produção e realização das políticas. Com base no decreto Nº 6.300, relembramos as atribuições que seriam do ProInfo e do Estado do Paraná quanto à realização da política do tablete e de demais políticas de inserção de TIC na escola pública. Além disso, apresentamos novamente objetivos específicos da política do tablete educacional a partir de textos que a representam trazidos no capítulo 2:

Atribuições do ProInfo.	Atribuições de estados, do Distrito Federal e municípios.
<p>a) Implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas;</p> <p>b) Promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores;</p> <p>c) Disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações.</p>	<p>a) Prover a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;</p> <p>b) Viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;</p> <p>c) Assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;</p> <p>d) Assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.</p>
Objetivos específicos da política do tablete educacional	
<p>a) Articular o dispositivo à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas (a inclusive projetores distribuídos pelo FNDE);</p> <p>b) Propiciar uso do dispositivo para assistir a vídeos educacionais da Fundação Khan;</p> <p>c) Facilitar acesso a todo conteúdo do portal do professor, todo conteúdo o material da TV Escola, todos os periódicos (revistas e jornais) entre outros conteúdos;</p> <p>d) Preparar aulas. Possibilitar a docentes ver boas aulas para ter parâmetros de práticas exitosas. Enriquecer e apresentar aulas no dispositivo.</p>	

Quadro 10: Objetivos das políticas do ProInfo e tablete educacional

Em linhas gerais, de acordo com o ProInfo, a infraestrutura, capacitação, recursos humanos, suporte técnico e manutenção para uso de TIC são responsabilidades do Estado do Paraná e seus municípios. Entendemos, entretanto, que a qualidade insuficiente do tablete e das TIC presentes na escola é de responsabilidade da própria política, que pareceu também não prever a necessidade de articulação entre uma considerável gama de recursos educacionais produzidos e as próprias TIC que distribui na escola pública. Nesse sentido, pudemos compreender que as funções delegadas a cada esfera governamental não foram cumpridas adequadamente para a realização da política. A articulação do tablete com outras TIC se mostrou insuficiente nesse estudo, já que a Fundação Khan, Portal do Professor, TV Escola, periódicos e revistas não foram mencionados uma única vez nos usos do dispositivo e em expectativas de uso. Já a preparação de aulas foi mencionada por 1 das 10 entrevistadas, o que significa que as expectativas presentes em discursos governamentais não foram alcançadas na realização da política.

Entretanto, acreditamos que a solução para esse problema não seja simplesmente apontar instâncias e sujeitos culpados, mas talvez aquilo que parecem todos ter em comum: uma cultura de não engajamento e planejamento na execução da política do tablete e, aparentemente, de outras TIC. Essa cultura parece estar presente tanto em esferas governamentais quanto, inclusive, na própria escola pública, quando, por exemplo, a direção não assume uma perspectiva de gestão democrática, proibindo o uso de laboratórios ou não disponibilizando a senha do *wi-fi*. Essa ausência de engajamento ou planejamento também emerge em nossas análises quando, por exemplo, a maioria das docentes entrevistadas não faz ideia de quais procedimentos são necessários para requerer a simples manutenção de um computador ou quando não sabem como suas escolas recebem recursos governamentais.

Entretanto, acreditamos ser importante considerar que esse não engajamento da comunidade escolar poderia também se relacionar a possíveis formas de resistência às políticas educacionais, cujas tomadas de decisão não fazem parte do cotidiano escolar. Levando em conta críticas, sugestões e questionamentos quanto à política do tablete, percebemos aqui que o discurso pró-TIC apresentado no contexto de influência e produção de textos representativos da política acaba não se sustentando a partir da inserção das TIC na escola pública, muito embora o senso comum considere que tais

ferramentas possuem um poder inato para a melhoria de processos de ensino e aprendizagem.

A padronização de políticas educacionais apontada por Libâneo (2016) e Ball (2012) pode surgir a partir de influências de modelos educacionais de outrem, que governos podem importar sem compreender ou considerar as especificidades de seu(s) próprio(s) contexto(s) na tentativa de seguir tendências mundiais. Nesse sentido, acreditamos que em uma dinâmica voltada no consumo, a escola pode passar de agência de letramento (BRAGA, 2010) para consumidora de TIC, que, por sua vez, aparentemente, são distribuídas sem muito se pensar em suas potencialidades e viabilidades pedagógicas. Não criticamos a inserção de TIC nas escolas públicas descritas por sujeitos dessa pesquisa, mas sim sua inserção a partir de uma tendência de enaltecimento e simples consumo das ferramentas. Essa tendência parece celebrar as TIC a ponto de estas não serem suficientemente consideradas em termos práticos e pedagógicos por políticas que as tornam discursivamente objeto de mudança e avanço.

Ao não alicerçarmos essa pesquisa na distribuição de TIC enquanto único fator decisivo para seu (des) uso ou em classificações superficiais que justificam (des) usos de tais ferramentas (como os termos imigrantes e nativos digitais), acreditamos que lançamos um olhar mais cuidadoso sobre a inserção e (des) usos de uma TIC em escolas públicas paranaenses. Corroboramos, portanto, com Selwyn (2010) quando o autor defende a necessidade de levantarmos as seguintes perguntas em uma análise crítica de TIC: a) quais usos das TIC têm de fato ocorrido no contexto educacional? b) Por que esses usos das TIC no contexto educacional ocorrem dessa forma? c) Quais as consequências do que acontece nos contextos educacionais em face de tais usos? Acreditamos que nossa pesquisa pôde explorar e responder tais perguntas quanto ao uso do tablete educacional nos contextos contemplados nesse trabalho.

Respondendo às duas primeiras perguntas levantadas por Selwyn (2010), como P10 utilizou, mas não utiliza o tablete mais, o uso do dispositivo é relatado unicamente por 20% das entrevistadas (P3 e P9) e por 33,6% de respondentes do questionário. Com efeito, o impacto da política do tablete nos contextos explorados é insuficiente. Já a forma como o uso ocorre e consequência da distribuição do dispositivo no contexto de P3 são positivas, uma vez que a professora relata a funcionalidade do tablete para o trabalho individualizado com crianças e adolescentes no contexto hospitalar.

P9, que utiliza aplicativos e jogos com os alunos, também aponta que o dispositivo foi útil para seu contexto ao torná-lo uma ferramenta para o ensino de suas funcionalidades técnicas. Além disso, a professora relata sua aplicação prática na preparação de aulas. Por fim, ao criticar a qualidade e características técnicas do dispositivo (que quebrou) P10 aponta seu uso principalmente como *pen drive* e para acessar e-mails. Ao verificarmos que a expectativa quanto ao tablete seria articular-se às outras TIC e ao cotidiano escolar, percebemos que P10 empregou poucos usos da ferramenta enquanto funcionava – talvez pela sua falta de qualidade técnica. Caso tal uso tenha sido motivado pela necessidade de um *pen drive*, podemos ilustrar nesse exemplo o quanto a participação docente na criação de políticas é imprescindível para a boa aplicação de recursos. Afinal de contas, caso o contexto de P10 não precisasse de um tablete educacional e sim de *pen drives*, seria muito mais econômico aos cofres públicos distribuir de *pen drives* aos docentes dessa escola.

Os porquês de os usos ocorrerem da forma relatada por P3, P9 e P10 ou os não usos apresentados pelos demais podem ser compreendidos por meio do eixo **constrangimentos da política**. Aspectos tais como características do dispositivo, conectividade precária ofertada pelo Estado do Paraná, demanda quantitativa maior do que o número de TIC, tempo necessário para uso escasso ou mal administrado, suporte de uso ineficaz ou inexistente, falta de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da política e cultura de uso não presente no contexto escolar (o que pode ser reforçada pela formação continuada insuficiente, aspecto também apontado) foram razões que tentam justificar o problema. Além disso, a manutenção, que é de responsabilidade do Estado do Paraná após o prazo 2 anos de garantia das empresas vencedoras do pregão, aparentemente constrange usos do tablete, principalmente em articulação com outras TIC.

Dessa forma, esse problema pode esbarrar tanto em questões voltadas ao contexto micro, quanto macro, já que a manutenção hipoteticamente poderia não ter nem sido requerida pelas escolas ao governo ou empresas responsáveis. Levantamos essa possibilidade uma vez que foi possível notar em entrevista a falta engajamento e conhecimento das professoras quanto à natureza da aquisição e manutenção das TIC em suas escolas, ocorrência que inviabiliza a fiscalização do recurso público. A impossibilidade de tomadas de decisão em políticas TIC por comunidades escolares - ou a falta de engajamento e/ou planejamento para tal - pode ser apontada como aspecto

negativo na política do tablete, já que todas as entrevistadas afirmaram o desejo de substituir o dispositivo e sugeriram diferentes alternativas de realização da política – como, por exemplo, o uso do dispositivo para substituição do livro de chamadas.

Em suma, mais do que para aspectos unicamente voltados ao tablete, as consequências do que acontece nos contextos educacionais em face de tais (des) usos apontam para uma direção em que o quadro negro, o papel e a caneta, embora não sejam novidades, ainda são as tecnologias do momento nas escolas públicas contempladas em nossa pesquisa. Apontando para direções semelhantes, nosso levantamento inicial de estudos feitos em outros contextos sobre a política do tablete apresenta constrangimentos de diferentes naturezas em sua realização que acabam se relacionado aos dados dessa pesquisa (ABREU & NOGUEIRA, 2013); (NEVES & CARDOSO, 2013); (REAL, TAVARES & PICETTI, 2013); (TYBEL, NOBRE & NUNES, 2014); (FREIRE & NASCIMENTO, 2014); (CRUZ & NERI, 2014); (GIACOMAZZO & FIUZA, 2014); LUCAS & MOITA, 2014).

Na tabela abaixo, articulamos constrangimentos apontados em outras pesquisas às categorias apresentadas nesse trabalho:

Autoria	Constrangimentos apontados em outras pesquisas	Categorias desse estudo
Abreu & Nogueira	<ul style="list-style-type: none"> a. Falta de objetivos de uso do dispositivo de participação da comunidade escolar na criação da política. b. Formação unicamente técnica c. Infraestrutura d. Carga de trabalho docente e. Acesso à <i>Internet</i> f. Qualidade do dispositivo. g. Discentes não receberam o dispositivo no contexto estudado 	<ul style="list-style-type: none"> a) Questionamentos da política b) Formação c) Infraestrutura d) Sem categoria e) Conectividade f) Características do tablete educacional g) Sem categoria
Neves & Cardoso	<ul style="list-style-type: none"> a. Docentes considerados imigrantes digitais b. Grande número de tablets não distribuídos c. Qualidade do dispositivo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Cultura de uso b) Sem categoria c) Características técnicas do dispositivo
Real, Tavares & Picetti	<ul style="list-style-type: none"> a) Formação docente 	<ul style="list-style-type: none"> a) Formação
Tybel, Nobre &	<ul style="list-style-type: none"> a) Infraestrutura física, b) Rede banda larga 	<ul style="list-style-type: none"> a) Infraestrutura b) Conectividade

Nunes	c) Manutenção d) Formação docente. e) Conscientização dos alunos sobre o uso pedagógico da ferramenta. f) Organização do espaço, tempo, currículo e planejamento.	c) Manutenção d) Formação e) Comunidade escolar f) Comunidade escolar
Freire & Nascimento	a) Falta de engajamento ou interesse docente em curso de 180 horas (5 meses). b) Carga de trabalho docente	a) Formação b) Sem categoria
Cruz & Neri	a) Formação docente b) Internet c) Falta de tablets para docentes	a) Formação b) Conectividade c) Sem categoria
Giacomazzo & Fiuza	a) Formação docente b) Problemas quanto à infraestrutura c) Carga de trabalho docente	a) Formação b) Infraestrutura c) Sem categoria
Lucas & Moita	a) Formação docente b) Problemas quanto à infraestrutura	a) Formação b) Infraestrutura

Tabela 5: Constrangimentos em estudos prévios sobre o tablete educacional comparados às categorias desse trabalho.

Embora nenhum dos contextos investigados localize-se no Estado do Paraná, por meio da tabela acima, é possível compreender que muitos dos constrangimentos apontados em estudos anteriores não se distanciam daqueles apresentados nesse trabalho. Já constrangimentos apontados por outros estudos que não se encaixam em nossas categorias não parecem estar tão distantes de nossos contextos de pesquisa.

A exemplo disso, Abreu e Nogueira (2013) apontam que o fato de os alunos não terem recebido o dispositivo pode ter sido um constrangimento para usos do tablete. Já em nossa entrevista, P1 sugere que alunos deveriam ter recebido o tablete para atividades de *listening* em *podcasts*. P10 sugere o uso do tablete com discentes disléxicos ou com Síndrome de *Down*, tornando o dispositivo uma ferramenta facilitadora no processo da transposição didática. Já Freire e Nascimento (2014) apontam a falta de interesse docente em curso formativo e carga horária elevada. Nesse caso, embora a carga horária elevada não se relacione especificamente a nenhuma categoria, podemos apontar que esse aspecto, inclusive, foi o motivo pelo qual P5 não fez o curso do tablete educacional.

Estamos em uma era em que a ideia de livre informação, TIC e meritocracia fundem-se a um discurso que responsabiliza sujeitos pelo seu próprio aprendizado a

partir do simples acesso às TIC. Apesar de as expectativas estabelecidas na criação do ProInfo voltarem-se à equidade por meio do uso de tais ferramentas, acreditamos ser possível que as TIC possam acentuar ainda mais a distância social entre os ditos cidadãos globais, cujas (des) privilegiadas realidades podem facilitar ou constranger o acesso a práticas e espaços sociais hegemônicos.

Em face de discursos eufóricos sobre a competitividade global por meio das TIC, acreditamos que enquanto documentos representativos dessas políticas educacionais e suas ações se produzirem a partir de visões utópicas do que venha a ser a escola pública brasileira em um mundo sem fronteiras (para quem?), nossa educação pode ficar à margem – ou à deriva, caso empreguemos o uso da infeliz metáfora das TIC enquanto caravelas coloniais, utilizada pelo próprio governo do Estado do Paraná e trazida na página 10 desse trabalho.

Longe de querermos padronizar os constrangimentos presentes em contextos das pesquisas acima apresentadas, acreditamos que a comparação de nossos resultados aos estudos supracitados pode nos levar a refletir sobre como a política do tablete tem ocorrido em nível nacional a partir de influências transnacionais, cuja chegada à escola pública se dá principalmente em nível de discurso e entrega de produtos obsoletos. Isso significa que o enaltecimento e simples acesso às TIC não propiciam à escola recursos para formar agentes letrados digitalmente e preparados para agirem criticamente na dita nova era da informação e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por objetivo geral analisar criticamente a política do tablete educacional em sua realização na escola pública do Estado do Paraná. Além disso, esperamos que possamos ter respondido em seu desenvolvimento suas 3 principais perguntas, a saber: a) como a política do tablete é representada pelo governo; b) quais são as percepções de professoras e professores de escolas públicas no Estado do Paraná no que diz respeito a essa política de modo geral? e; c) quais são os constrangimentos e possibilidades mencionados por professoras e professores de inglês para realização da política, bem como suas consequências?

A análise dos dados sugere que a política de distribuição de tabletes educacionais deveria ser melhor articulada à escola pública e a outras políticas de inserção de TIC. A maioria das entrevistadas e respondentes indicou que distribuição dos dispositivos por si só não pôde de promover práticas de ensino e aprendizagem significativas nos contextos analisados. Os dados apontam que os constrangimentos no uso da ferramenta ainda assumem diferentes contornos. O questionário *online* indicou que, dos 225 professores respondentes, 66,4% não utilizam o tablete embora o tenham recebido. Esse número cai entre as participantes de nossa entrevista: das 10 colaboradoras, 2 utilizam e 1 já utilizou o dispositivo.

A criação de categorias a partir de uma perspectiva fundamentada nos dados nos permitiu contrapor expectativas governamentais e individuais não alcançadas, (des) usos, constrangimentos e suas consequências em relação à política do tablete educacional. Em textos oficiais, compreendemos que o Governo Federal espera que tablete seja articulado a outras TIC, ao cotidiano escolar, à formação do professor, infraestrutura entre outros aspectos identificados nas categorias analisadas nesse texto. Entretanto, diante do aparente não cumprimento de responsabilidades atribuídas à ao Governo Federal, Estado do Paraná e municípios, os resultados indicam conflitos entre os propósitos da política e as ações relatadas por docentes quanto à sua realização em escolas públicas.

Os principais desafios relacionam-se às características técnicas do tablete e das demais TIC presentes na escola, conectividade precária, necessidade de mais equipamentos na escola, tempo necessário para uso das TIC escasso ou mal administrado, suporte de uso de TIC praticamente inexistente, raro uso de TIC,

manutenção de TIC e infraestrutura escolar insatisfatórias, comunidade escolar pouco engajada ou despreparada, formação escassa e questionamentos docentes que aparentemente não foram ouvidos por instâncias responsáveis por planejar a política do tablete.

Concluimos que os objetivos da política do tablete educacional apontados pelo MEC e FNDE parecem não ir ao encontro das percepções de participantes dessa pesquisa, que, por sua vez, podem ser resistentes à política pelo embate de suas expectativas com aquelas definidas pelo próprio governo. Pelo evidente desencontro de ações e expectativas individuais e governamentais, a política do tablete representa mau emprego do dinheiro público nos contextos contemplados nesse trabalho. Em suma, além da premente necessidade de refletir e superar os obstáculos mencionados, a alta incidência de não uso também torna evidente a necessidade de ter havido maior participação da comunidade escolar em tomadas de decisão na elaboração da política do tablete educacional, bem como seu engajamento na realização da política.

Esperamos que essa pesquisa possa incitar reflexões sobre agência, pluralidade de interpretações e ações, bem como sobre os embates de expectativas quanto ao planejamento e realização de políticas educacionais. Além disso, apontamos a necessidade de futuros estudos quanto ao planejamento e realização de políticas de inserção de TIC e suas implicações na escola pública, ainda a principal agência de letramento da sociedade atual. Enquanto profissionais que lidam com a pesquisa e formação de professores em (trans) formação, talvez ainda precisemos melhor compreender onde estamos e para onde queremos ir com o auxílio das TIC, que podem tanto se tornar ferramentas para a promoção de equidade por meio de práticas pedagógicas e politicamente situadas na escola pública brasileira, quanto meros objetos de desejo e consumo no mercado escolar.

Já que em muitas das vezes temos de realizar políticas que nascem a partir de influências transnacionais, acreditamos também ser relevante discutirmos amplamente e nos engajarmos no que se refere às nossas (im) possibilidades de colaboração enquanto sujeitos envolvidos com a educação na criação de discursos e expectativas que se atrelam às políticas educacionais. Em suma, sem desconsiderar a relevância de estudos que abarcam teorias que lidam diretamente com questões pedagógicas no uso de TIC, enfatizamos que tomadas de decisão, negociações, percepções e expectativas políticas

que transitam entre textos, diferentes esferas sociais e práticas também deveriam fomentar mais pesquisas e promover reflexões no campo da formação docente quanto ao uso de TIC na escola, suas viabilidades e implicações.

REFERÊNCIAS:

ABREU, C. C. F. de; NOGUEIRA, D. X. P. **O uso dos tablets na educação: estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola privada no Distrito Federal**, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/7861>. Acesso em: 19 jun. 2015.

ABREU, K. C. K.; KRAEMER, K. **História e usos da Internet**. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 2009, p. 01-09, 2009.

BALL, S. J. **Global Education Inc: policy networks and the neo-liberal imaginary**. Nova Iorque: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactment in secondary schools**. Nova Iorque: Routledge, 2012.

BARCELOS, G. T. et al. Uso educacional de tablets: estudo de caso na formação inicial de professores de matemática. **Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.1-10, jul. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41652/26422>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BONILLA, M. H. S. **Políticas públicas para inclusão digital nas escolas**. Motrivivência (Florianópolis), v. 34, p. 40-60, 2010.

BRAGA, D. B.. Tecnologia da informação e comunicação e novos letramentos. In: BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Apresentação**, 201-. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/tablet-educacional/tablet-educacional-apresentacao>. Acesso em: 19 jun. 2015

BRASIL. **Decreto nº 5.542**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5542.htm. Acesso em: 22 abril. 2016

BRASIL. **Preços Registrados**, 201-. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/tablet-educacional/tablet-educacional-precos-registrados>. Acesso em: 22 jun. 2015

BRASIL. **Pregões Anteriores**, 201-. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/tablet-educacional/tablet-educacional-pregoes-anteriores>. Acesso em: 19 jun. 2015

BRASIL. **Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)**, 201-. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-ProInfo/ProInfo-programa-banda-larga-nas-escolas-pble>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BRASIL. **Programa um computador por aluno (PROUCA)**, 201-. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-ProInfo/ProInfo-tablets>. Acesso em: 22 jun. 2015

BRASIL. **Projeto um computador por aluno (UCA)**, 201-. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-ProInfo/ProInfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>. Acesso em: 22 jun. 2015

BRASIL. **Sociedade da Informação no Brasil**. Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

BRASIL. **Tablets**, 201-. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-ProInfo/ProInfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>. Acesso em: 26 maio. 2015

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Tradução: DIAS, Maria Carmelita Pádua. Revisão técnica: VAZ, Paulo.

CHARMAZ, K. **Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis**. Londres: SAGE Publications, 2006.

CRUZ, A. G. da; NERI, D. F. de M. **A inserção de tablets em escolas da rede pública estadual na cidade de Petrolina-PE: uma percepção dos educadores educandos**. *Revista de Educação do Vale do São Francisco - Revasf*, Petrolina, v. 4, n. 6, p.06-26, dez. 2014.

CUBAN, L., KIRKPATRICK, H., & PECK, C. (2001). **High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox**. *American Educational Research Journal*, 38, 813-834. doi:10.3102/00028312038004813

GIACOMAZZO, G. F.; FIUZA, P. J. **A implantação do tablet educacional na perspectiva dos professores**. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 11, p. 1-10, 2014.

LEMOS, A. **Ciber-Cultura-Remix**. In: Denize Correia Araújo. (Org.). **Imagem. (Ir) Realidade, Comunicação e Cibernética**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006, v. 1, p. 52-65.

LIBÂNIO, José C.. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 46, p. 38-62, 2016.

LUCAS, L. M.; MOITA, F. M. G. de S. C. **Tablets em sala de aula: análise das percepções dos professores de matemática na escola pública de Taperoá-PB**. 2014. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

MAGALHÃES, C.M. (org). 2001. **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 1, nº 2, p. 94-105, 2006

MARCELINO, G. F. **Avaliação do alinhamento estratégico do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil**. In: XIII Seminário Latino- Ibero Americano de Gestão Tecnológica-ALTEC, 2009, Cartagena/Colômbia. Anais do XIII Seminário da ALTEC-2009. Cartagena /Colômbia, 2009.

NASCIMENTO, U. L. S. do. FREIRE, M. L. de F. Um relato da experiência da capacitação de professores para o uso do tablet educacional. 2014. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Itabaiana, 2014.

NEVES, A. M.; CARDOSO, R. C. SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4, 2013, Pernambuco. Os desafios do uso do tablet pelos professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal. [Pernambuco]: Ufpe, 2013. 22 p. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

PEREIRA, E.; KOROBINSKI, R. R. **Novas tecnologias de informação e gestão em tempos de globalização**. Informação & informação (UEL. *Online*), v. 6, p. 109-120, 2001.

PIERRE, L. A nova relação com o saber. In: PIERRE, Lévy. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em . Acesso em 13/Março/2008.

SELWYN, N. **O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido**. Educ. Soc., Campinas , v. 29, n. 104, p. 815-850, Oct. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300009>.

SELWIN, N. **Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technologycal**. Journal of computer assisted learning, England, v. 26, n.1, p. 65 – 73, 2010.

UNESCO. **Brasil no rumo da inclusão**, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001585/158502por.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2015.

REAL, L. M. C. TAVARES, M. N. R.; PICETTI, J. dos S. WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Campinas. **Formação de Professores para o Uso Educacional de Tablets no Ensino Médio: possíveis mudanças na prática pedagógica**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas Campinas, 2013. 9 p. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/2729/2383>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação**. Revista Linguagem & Ensino (*Online*), v. 19, p. 91-111, 2016.

TYBEL, A. J. NOBRE, I. A. M. NUNES, V. B. USO DE TABLETS NA EDUCAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. In: XIX Conferência Internacional sobre Informática na Educação - TISE 2014, 2014, Fortaleza/CE. XIX Conferência Internacional sobre Informática na Educação - TISE 2014, 2014. v. 10. p. 21-29.

Anexo A**Pesquisa sobre uso de tablete educacional****Questionário *online******Obrigatório**

Parte 1 – informações pessoais

Perfil:

1. Cidade em que leciona ***2. Gênero ***

- Feminino
- Masculino

3. Idade: assinale a faixa correspondente à sua idade *

- 18 a 20
- 21 a 25
- 26 a 30
- 31 a 35
- 36 a 40
- 41 a 45
- 46 a 50
- 51 a 55
- 56 a 60
- 61 ou mais

Parte 2 - perfil e prática docentes

4. Por favor, identifique a sua formação: *

- Graduação
- Pós-doutorado
- Doutorado
- Mestrado
- Formação PDE
- Especialização
- Outro:

5. Anos de experiência em ensino: *

- Menos de um ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- Mais de 35 anos

6. Anos de experiência em ensino no setor público: *

- Menos de um ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- Mais de 35 anos

7. Número aproximado de horas-aula dadas por semana no setor público neste ano: *

- 10 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- 50 horas
- 60 horas
- Mais de 60 horas

8. Número médio de alunos por turma: *

- 5 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- 21 a 25
- 26 a 30

- 31 a 35
- 36 a 40
- 41 ou mais

9. Perfil socioeconômico da maioria dos alunos de sua (s) escola (s): *

- Classe A - acima 20 salários mínimos (R\$ 14.500 ou mais)
- Classe B - 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 7.250,00 a R\$ 14.499,99)
- Classe C - 4 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.900,00 a R\$ 7.249,99)
- Classe D - 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.450,00 a R\$ 2.899,99)
- Classe E - até 2 salários mínimos (até R\$ 1.449,99)

10. Qual disciplina você ministra? *

- Arte
- Biologia
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Filosofia
- Física
- Geografia
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Outra língua estrangeira moderna
- Química
- Sociologia

Parte 3 – informações sobre o tablete educacional

11. Você faz uso do tablete educacional? *

- Sim
- Não

12. Se você respondeu NÃO, indique se nunca usou ou já usou e não usa mais:

- Nunca usei
- Usei, porém não uso mais

13. Se já usou, mas não usa mais, por favor, explique o porquê:



14. Se sua resposta foi SIM para a pergunta 11, há quanto tempo usa o tablete educacional?

- 1 a 2 meses
- 3 a 4 meses
- 1 ano
- mais de 1 ano

15. Se sua resposta foi SIM para a pergunta 11, com que frequência você utiliza o tablete educacional?

- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- Mais de 4 vezes por semana

16. Avalie a qualidade técnica do tablete educacional para a prática pedagógica:

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

17. Caso ocorra, selecione as opções relacionadas ao uso do seu tablete educacional

- Acessar materiais de apoio para planejamento de aulas
- Redigir plano de aula
- Fazer cursos *online*
- Fazer chamada ou anotações em sala
- Utilizar o Portal do Professor do MEC
- Outro:

18. Quantos cursos de formação você fez para a utilização do tablete educacional ofertados pelo Estado do Paraná? *

- 1
- 2
- Mais de 3

- o Nenhum

19. Caso tenha feito o (s) curso (s), como você avalia o (s) curso (s) de formação para o tablete educacional ofertado (s) pelo Estado do Paraná?

- o Muito bom
- o Bom
- o Regular
- o Ruim

20. Por favor, leia as afirmações abaixo e assinale sua opinião *

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não sei responder
Acho que o tablete educacional me ajuda na prática profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto que é possível integrar o tablete educacional ao cotidiano escolar e ao uso de outras novas tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escola disponibiliza outras novas tecnologias para utilização junto com o tablete educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minha escola oferece suporte técnico para o uso de novas tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mim, preparar aulas no tablete educacional é mais prático e interessante do que utilizar outras tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero o (s) curso (s) de formação ofertado (s) pelo estado para o uso do tablete educacional suficiente (s) para a minha prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não sei responder
Considero a utilização do tablete importante para a minha prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meu tablete nunca apresentou defeitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O suporte técnico para o conserto do tablete é rápido e eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vejo que o uso do tablete educacional é uma prática recorrente entre meus colegas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto que meu trabalho é enriquecido pelo uso do tablete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto que a escolha do tablete, ao invés de outra nova tecnologia, foi acertada para o meu contexto de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho conhecimento sobre os recursos didáticos disponíveis no Portal do Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho tempo suficiente para preparar aulas no tablete educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possuo conhecimento suficiente para preparar aulas no tablete educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meu contexto de trabalho possibilita acesso à internet banda larga e conexão wifi de qualidade nos locais onde isso é	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não sei responder
necessário					
Caso houvesse novos cursos para o uso do tablete educacional, eu os faria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já ouvi falar sobre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Programa Um Computador por Aluno está implementado e funcionando em minha escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Você gostaria de comentar algo sobre o tablete educacional, seus usos e potencialidades? Aqui você inclusive pode comentar o porquê de fazer ou não fazer uso dele de maneira mais detalhada:

Car@ professor@ de inglês, se você tem mais a dizer, deixe seu telefone, e-mail ou Skype para nos conceder uma breve entrevista. Essa informação é somente para o nosso uso e não será incluída de maneira alguma nos dados. Mais uma vez, agradecemos pela sua colaboração!

Insira seu telefone, e-mail ou Skype:

Anexo B

A política do tablete educacional no ensino de inglês nas escolas públicas do Paraná Roteiro de entrevista

Perguntas gerais sobre políticas de inclusão:

- 1- Na sua opinião, qual o papel das tecnologias digitais nas escolas?
- 2- Como políticas de inserção de TIC acontecem no ensino de sua disciplina? Isto é satisfatório?
- 3- O que você acha da escolha de distribuição do tablete educacional a professoras e professores de inglês? Você escolheria outra nova tecnologia?
- 4- Qual a sua relação com as novas tecnologias? O que elas propiciam a você?
- 5- Com que frequência você faz uso de novas tecnologias na escola? Por quê?
- 6- Qual a relação de seus alunos com as novas tecnologias? O que a escola propicia a eles?

Potencialidades do tablete educacional:

- 7- Você usa o tablete educacional? Por quê?
Caso ocorra: Quais usos do tablete você faz? Por quê?
Caso respondam que não usam pela qualidade do aparelho: Quais usos você faria do tablete se sua qualidade fosse superior? Quais objetivos teriam esses usos?
- 8- O que o tablete propicia ou deveria propiciar a você enquanto professora ou professor de língua inglesa? Quais seriam formas de uso interessantes para a sua prática pedagógica?

Articulação com outras TIC:

- 9- Sua escola possui outras novas tecnologias para integrar ao tablete? (ex: *notebooks*, *datashows*, tela interativa, lab do ProInfo, banda larga, *wi-fi* etc). Como você avalia a qualidade técnica dessas tecnologias?

10- Caso você pudesse substituir a distribuição do tablete por outros benefícios para a escola (não necessariamente TIC), o que você faria?

Suporte técnico e de uso de tecnologias:

11- Como ocorre a manutenção de novas tecnologias em sua escola?

12- Com que frequência sua escola participa de editais para ser contemplada por políticas de inserção de TIC? Você possui conhecimento sobre esses processos?

Formação:

13- Você fez o curso para uso do tablete educacional?

Se sim: como o avalia? Mudaria algo no curso? O quê?

Se não: por quê?

14- Você tem algo a mais para dizer sobre a política do tablete educacional e seu impacto nas aulas de língua inglesa na escola pública?

ANEXO B

A política do tablete educacional no ensino de inglês nas escolas públicas do Paraná
Roteiro de entrevista**Perguntas gerais sobre políticas de inclusão:**

- 1- Na sua opinião, qual o papel das tecnologias digitais nas escolas?
- 2- Como políticas de inserção de TIC acontecem no ensino de sua disciplina? Isto é satisfatório?
- 3- O que você acha da escolha de distribuição do tablete educacional a professoras e professores de inglês? Você escolheria outra nova tecnologia?
- 4- Qual a sua relação com as novas tecnologias? O que elas propiciam a você?
- 5- Com que frequência você faz uso de novas tecnologias na escola? Por quê?
- 6- Qual a relação de seus alunos com as novas tecnologias? O que a escola propicia a eles?

Potencialidades do tablete educacional:

- 7- Você usa o tablete educacional? Por quê?
Caso ocorra: Quais usos do tablete você faz? Por quê?

Caso respondam que não usam pela qualidade do aparelho: Quais usos você faria do tablete se sua qualidade fosse superior? Quais objetivos teriam esses usos?
- 8- O que o tablete propicia ou deveria propiciar a você enquanto professora ou professor de língua inglesa? Quais seriam formas de uso interessantes para a sua prática pedagógica?

Articulação com outras TIC:

- 9- Sua escola possui outras novas tecnologias para integrar ao tablete? (ex: *notebooks*, *datashows*, tela interativa, lab do ProInfo, banda larga, *wi-fi* etc). Como você avalia a qualidade técnica dessas tecnologias?
- 10- Caso você pudesse substituir a distribuição do tablete por outros benefícios para a escola (não necessariamente TIC), o que você faria?

Suporte técnico e de uso de tecnologias:

- 11- Como ocorre a manutenção de novas tecnologias em sua escola?
- 12- Com que frequência sua escola participa de editais para ser contemplada por políticas de inserção de TIC? Você possui conhecimento sobre esses processos?

Formação:

- 13- Você fez o curso para uso do tablete educacional?

Se sim: como o avalia? Mudaria algo no curso? O quê?

Se não: por quê?

- 14- Você tem algo a mais para dizer sobre a política do tablete educacional e seu impacto nas aulas de língua inglesa na escola pública?