

Volumen 4 - Número 2 - Abril/Junio 2017

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0716-4706

*Homenaje a*

*Adolfo Omar Cueto*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

**221 B**

**WEB SCIENCES**

#### CUERPO DIRECTIVO

##### Directora

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Subdirectora

**Lic. Débora Gálvez Fuentes**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Relaciones Humanas

**Héctor Garate Wamparo**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Cuerpo Asistente

##### Traductora Inglés

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

*221 B Web Sciences, Chile*

##### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*221 B Web Sciences, Chile*

##### Diagramación / Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**

*221 B Web Sciences, Chile*

##### Portada

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

*221 B Web Sciences, Chile*

#### COMITÉ EDITORIAL

##### Dra. Carolina Aroca Toloza

*Universidad de Chile, Chile*

##### Dr. Jaime Bassa Mercado

*Universidad de Valparaíso, Chile*

##### Dra. Heloísa Bellotto

*Universidad de San Pablo, Brasil*

##### Dra. Nidia Burgos

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

##### Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

##### Dr. Lancelot Cowie

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

##### Lic. Juan Donayre Córdova

*Universidad Alas Peruanas, Perú*

##### Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

##### Dr. Francisco José Francisco Carrera

*Universidad de Valladolid, España*

##### Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de  
México, México*

##### Dr. Pablo Guadarrama González

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

##### Mg. Amelia Herrera Lavanchy

*Universidad de La Serena, Chile*

##### Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**

*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan Manuel”, España*

**Dr. Carlos Tulio Medeiros da Silva**  
*Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil*

**Dr. Antonio Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dra. Yolanda Ricardo**  
*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**  
*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**  
*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**  
*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**  
*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
*Director Revista Cuadernos Americanos, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**  
*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

#### Comité Científico Internacional

**Mg. Paola Aceituno**  
*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**  
*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**  
*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*  
*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**  
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**PhD. Juan R. Coca**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**  
*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**  
*Universidad de Oviedo, España*

**Dra. Andrea Minte Münzenmayer**  
*Universidad de Bio Bio, Chile*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**  
*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad de Varsovia, Polonia*

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:  
**221 B Web Sciences**  
Santiago – Chile

Revista Inclusiones  
Representante Legal  
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA  
INCLUSIONES  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

221 B  
WEB SCIENCES

  
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
CAMPUS SANTIAGO

### Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



THOMSON REUTERS



CATÁLOGO

Information Matrix for the Analysis of Journals

MIAR 2014  
Live

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS



  
REDIB | Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

  
biblat  
Bibliografía Latinoamericana  
en revistas de investigación científica y social

  
CLASE  
Citas Latinoamericanas en  
Ciencias Sociales y Humanidades

  
CiteFactor  
Academic Scientific Journals





**WZB**

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque  
Library



**REX**

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA  
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Presidencia  
de la Nación

Ministerio de  
Ciencia, Tecnología  
e Innovación Productiva



Secretaría de Articulación  
Científica Tecnológica



Uniwersytet  
Wrocławski



Stanford University  
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY  
**LIBRARY**

**WESTERN**  
THEOLOGICAL SEMINARY

ISSN 0719-4706 - Volumen 4 / Número 2 Abril – Junio 2017 pp. 167-178

**AULAS ATRAENTES E ALUNOS CONECTADOS:  
MITIFICAÇÃO DE UMA POLITICA DE INSERSAO DE TDIC NO COTIDIANO ESCOLAR  
MARCADA PELA DISTRIBUIÇÃO DE COMPUTADORES PORTÁTEIS**

**CLASES ATRAYENTES Y ALUMNOS CONECTADOS:  
MITIFICACIÓN DE UNA POLITICA DE INSERCIÓN DE TDIC EN EL COTIDIANO ESCOLAR MARCADA  
POR LA DISTRIBUCIÓN DE ORDENADORES PORTÁTILES**

**Dra. Marta Lucia de Souza Celino**

Universidad Estadual de Paraíba, Brasil  
celinomarta7@yahoo.com.br

**Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago**

Universidad Estadual de Paraíba, Brasil  
zeliasantiago@yahoo.com.br

**Fecha de Recepción:** 27 de febrero de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 25 de marzo de 2017

**Resumo**

O presente trabalho toma como objeto de estudo a política brasileira de distribuição de computadores portáteis em escolas públicas de ensino médio, no Estado da Paraíba. A investigação teve como objetivo analisar os desdobramentos da inserção de tecnologias digitais (TDIC) no cotidiano de duas escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande/PB. O estudo é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, orientando-se pelas narrativas dos estudantes inseridos na pesquisa. A coleta de dados foi realizada através de questionários, com questões objetivas e subjetivas, de modo a potencializar a liberdade dos sujeitos, ao se posicionar frente às questões propostas.

**Palavras-Chaves**

Tecnologias – Computadores portáteis – Política pública – Inclusão digital – Ensino

**Resumen**

Esta investigación presenta como objeto de estudio la política brasileña de distribución de computadores portátiles en escuelas públicas de la enseñanza media, en la Provincia de Paraíba. Su objetivo es analizar las consecuencias de la inserción de tecnologías digitales (TDIC) en el cotidiano de dos escuelas públicas estatales de la ciudad de Campina Grande. El estudio es cualitativo, descriptivo y exploratorio, basado en las narrativas de los estudiantes participantes en la investigación. La colecta de datos fue realizada a través de formularios, con preguntas objetivas y subjetivas, a fin de potencializar la libertad de los sujetos ante a las preguntas propuestas.

**Palabras Claves**

Tecnología – Computadores portátiles – Política pública – Inclusión digital – Enseñanza

## Introdução

A política de inclusão digital de jovens brasileiros pela via da escola teve início no ano de 2010, durante a gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva. Com efeito, o Ministério da Educação (MEC), implantou nas escolas o Projeto Um Computador por Aluno (Prouca), com a finalidade de intensificar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

O Prouca também é considerado um registro de preços (RPN) do Fundo Nacional de Educação (FNDE) para que os estados e municípios possam comprar equipamentos com recursos próprios ou com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES). 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 ou *tablets*.

O equipamento adquirido contém sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso e garantem a segurança dos estudantes e foi desenvolvido especialmente para uso no ambiente escolar.

Assim, o Prouca viria a complementar as ações do MEC com vistas à inclusão digital, já em andamento nos laboratórios de informática, bem como a 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.

Em matéria publicada no Jornal da Paraíba (Brasil), de 31 de março de 2014, a jornalista Isabela Alencar afirma que o Governo do Estado da Paraíba fez investimentos na ordem de R\$ 67.000.000,00 (sessenta e sete milhões de reais) para adquirir 61.000 (sessenta e um mil) computadores portáteis para atender aos estudantes do Ensino Médio, neste Estado.

Na verdade, a aquisição dos computadores supracitados foi suficiente apenas para atender à demanda de distribuição aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio. No momento de distribuição dos computadores portáteis aos alunos foi desenvolvida uma propaganda eleitoral no interior das escolas, sob a promessa do uso do computador conectado à internet, por banda larga.

A possibilidade de receber um *tablet* na escola e poder levá-lo para casa provocou o encantamento dos estudantes que, pelas poucas condições materiais de seus familiares, não tinham a menor probabilidade de adquiri-lo com recursos próprios. Muitos daqueles alunos nunca haviam sequer visto um computador portátil fora da publicidade na TV aberta ou nos panfletos distribuídos no Centro da Cidade.

Por um lado, o deslumbramento dos estudantes para usar os computadores nas aulas; por outro, o desolamento dos professores, frente à eminente necessidade de inseri-los em suas práticas docentes. A maioria dos professores também não tinha intimidade com as TDIC.

A realidade em tela nos anunciou as questões que geraram a pesquisa:

- a.- A presença de TDIC na escola garante a inclusão digital?
- b.- Os professores possuem os conhecimentos necessários para mediar o conhecimento dos estudantes com as TDIC?
- c.- O uso de TDIC garante que as aulas sejam atraentes?
- d.- Quais as implicações da experiência com o uso dos computadores portáteis para inclusão dos estudantes na cultura digital?

As questões acima direcionaram a nossa ação para a estruturação da pesquisa e para as escolhas dos procedimentos investigativos, cujo detalhamento é discutido no próximo item.

### Procedimentos investigativos

A pesquisa seguiu parâmetros da abordagem qualitativa, visto que ela garante flexibilidade ao pesquisador no momento da escolha dos procedimentos investigativos e do tratamento dos dados<sup>1</sup>.

Gonzaga afirma que através da abordagem qualitativa, o pesquisador tem liberdade para:

“Observar o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto do seu passado e das situações nas quais se acham”<sup>2</sup>.

A abordagem qualitativa admite muitos tipos de estudo, dentre eles a pesquisa de campo, de natureza exploratória e descritiva, que foi nossa opção científica. A pesquisa de campo é definida por Marconi e Lakatos como:

“[...] aquela que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos, ou as relações entre eles”<sup>3</sup>.

A construção do conhecimento resulta do esforço consciente do homem, enquanto sujeito histórico, para desvendar a essência dos fatos e fenômenos que constituem a realidade do mundo em que está inserido. Para tal, selecionam-se procedimentos, de natureza científica, para acessar o conhecimento disponível. Portanto, decidimos abordar a realidade mediante a aplicação de um questionário, contendo questões objetivas e

---

<sup>1</sup> A. M. Gonzaga, “A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa”. Em: Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (org.) (Edições Loyola, 2006); Robert Bogdan y Sari Knoppe Biklen, Investigação qualitativa em educação (Porto: Porto Editora, 1997) y Maria Cecilia Minayo, Pesquisa social: teoria, método e criatividade. (Petrópolis: Vozes, 1994).

<sup>2</sup> A. M. Gonzaga, “A pesquisa em educação: um desenho metodológico... 76.

<sup>3</sup> Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi, Fundamentos da metodologia científica (São Paulo: Atlas, 1985), 167.

subjetivas, direcionadas a estudantes do 2º ano do Ensino Médio, de duas escolas públicas, da cidade de Campina Grande/PB (Brasil).

As escolas selecionadas para a pesquisa são as duas maiores escolas da cidade, sendo as mais antigas e que gozam de muito prestígio junto à comunidade campinense. Considerando que o estudo foi realizado no segundo semestre do ano de 2014, utilizamos como critério de inclusão estudantes que receberam o computador portátil no ano anterior (2013) e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, selecionamos 28 estudantes da escola A e 26 estudantes da escola B.

Os dados emergentes da investigação foram organizados e interpretados à luz de estudos teóricos que enfocam a relação dos professores com as TDIC e considerando o novo perfil dos sujeitos em meio à cultura digital e as necessidades formativas dos professores no século XXI.

### **A educação no século XXI, professores e tecnologias digitais**

A educação no século XXI tem sido propagada como aquela que deve desenvolver junto aos alunos competências e habilidades para lidar em um mundo, em constante mudança. Como marco para se pensar tais mudanças situa-se o estágio de desenvolvimento das tecnologias digitais, que tem gerado nos sujeitos atitudes e comportamentos que se distanciam daquelas desenvolvidas na cultura do século XX.

As produções bibliográficas em torno das tecnologias digitais no contexto escolar brasileiro podem ser pensadas a partir das contribuições de autores como Valente<sup>4</sup>, Moran<sup>5</sup>, Bonilla<sup>6</sup>, Almeida e Prado<sup>7</sup>, dentre outros.

Estudos desenvolvidos por Celino<sup>8</sup> dão conta de que os professores nascidos na cultura digital tem mais facilidade em interagir com a nova geração de estudantes do que os professores nascidos na cultura analógica.

Veen e Vrakking<sup>9</sup> fazem uma caracterização do contexto atual em que as gerações de crianças e jovens se movem: segundo os autores, é por intermédio da cultura da imagem

---

<sup>4</sup> José Armando Valente, “Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas”. Em: O computador na sociedade do conhecimento. José Armando Valente. (Org.) (Campinas: NIED- Unicamp, 1999) y Carlos Valente e João Mattar. Second life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias (São Paulo: Novatec, 2007).

<sup>5</sup> José Manuel Moran, “Os novos espaços de atuação do professor”. Em: ABCDEducatio: a revista da educação. São Paulo: Criarp Editora e Comunicação. Ano 5. 35, Junho (2004) 10-14.

<sup>6</sup> Maria Helena Souza Bonilla, “Escola aprendente: comunidade em fluxo”. Em: Cibercultura e formação de professores. Maria Teresa de Assunção Freitas (Org.) (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009).

<sup>7</sup> Maria Elizabeth Biancini de Almeida e Maria Elisabette Brizola Brito Prado, “Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola”. Em: O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. Fátima Maria Bagatini et al (Orgs.) (São Paulo: Avercamp, 2011).

<sup>8</sup> Marta Lúcia de Souza Celino, “Ensinar e aprender na idade média: quando alunos e professores assumem as duas dimensões do processo”. Tese (doutorado) (Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012).

<sup>9</sup> Wim Veen e Ben Vrakking, Homo Zappiens: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira (Porto Alegre: Artmed, 2009).

e do instantâneo que elas se expressam melhor. Tais informações nos instigam a pensar em gerações de sujeitos aprendentes, onde a cultura do professor como detentor do saber tende a desaparecer, como condição para manutenção do emprego.

A cultura digital carrega consigo inúmeras possibilidades dos sujeitos se experimentarem na vida, inclusive por meio da simulação. A escola não está fora deste contexto, visto que também se torna um ambiente propício para professores e estudantes desenvolverem novas experiências de aprendizagem e de relacionamento com a mediação das TDIC.

Celino<sup>10</sup> aponta para a necessidade dos professores inserirem em suas práticas artefatos da cultura digital, tendo em vista que os estudantes da escola contemporânea se relacionam com o mundo, mediados pela cultura de seu tempo – a cibercultura. Nesse sentido, o uso de artefatos técnicos próprios da cultura digital, por parte dos professores, em sala de aula, se configura como um caminho para mediação da aprendizagem de crianças e jovens.

Entendemos que a natureza da educação é trabalhar com/na cultura e a que a escola deve atuar, junto aos estudantes, na transformação dos saberes socialmente construídos e na produção de novos saberes. Ao tomarem-se como referência os jovens contemporâneos e suas formas de construir conhecimentos, deve-se levar em consideração o mundo culturalmente digital e as novas subjetivações de crianças e jovens. Assim, descobrir uma maneira para tornar a escola atrativa para os jovens, hoje, deve ser a grande preocupação da escola.

Diversas pesquisas, geradas no interior da escola, associando interfaces da cultura digital (celular, redes sociais, *blogs*, *webquests*, *hagaquês*, *tablets*, câmaras fotográficas, *ipads* etc.) à prática docente dão conta de que é possível aprender com motivação, utilizando aportes metodológicos da cultura digital. Ocorre que, historicamente, nós professores, herdeiros da modernidade, fomos acostumados a ensinar os conteúdos programáticos de modo linear; colocando-nos como a principal fonte de conhecimento na sala de aula.

O que os novos artefatos trazem de positivo para o uso em sala de aula, quando conectados à internet, é o fato de que o conhecimento pode ser buscado em outras fontes e de outras formas; e isso enriquece muito a qualidade das aprendizagens dos alunos. Quanto à medida certa do uso de TDIC para tornar o ensino atraente, quem vai determinar é o plano de ensino de cada professor, em diálogo com as questões da prática docente cotidiana.

A questão que se impõe, nesse estudo, é pensar em que medida a presença de TDIC no cotidiano escolar tem, de fato, gerado mudanças nas práticas dos professores e representado uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Mesmo sabendo que os alunos têm muito a nos dizer sobre como eles aprendem, entendemos que os professores devem planejar o processo de ensino, considerando os saberes produzidos pela Didática, enquanto reflexão das teorias para se pensar/planejar o ensino, acrescidos dos saberes próprios das culturas de cada geração.

---

<sup>10</sup> Marta Lúcia de Souza Celino, "Ensinar e aprender na idade mídia..."

A produção de conhecimento no campo do ensino tende a ser ampliada a partir dos estudos que vem se desenvolvendo, onde as aprendizagens com o uso das tecnologias contemporâneas são o cerne da preocupação. São elas, as pesquisas, que nos falam da sensibilidade do professor frente aos novos sujeitos: o uso da tecnologia para ensinar tem necessariamente que está associado ao sujeito que aprende e ao conhecimento que será trabalhado. Assim, entendemos que as tecnologias digitais, por si só, não garantem a aprendizagem; porém, o fato de um aluno se relacionar, cotidianamente, com interfaces dessa cultura, coloca para o professor o imperativo de inseri-las em sua prática docente. Isso não implica em usar exclusivamente tecnologias digitais em sala de aula. Visto que são os objetivos de ensino quem dizem sobre: o que, quando e em que proporção interfaces digitais como recursos didáticos.

### Os resultados do estudo

Para Thais Pacievitch<sup>11</sup>, a inclusão digital se configura pela garantia do acesso às tecnologias da informação e comunicação a todas as pessoas, principalmente as de baixa renda. É o acesso às TDIC que possibilitam as pessoas de fazerem pesquisas na *web*, a buscar os mais variados tipos de informações, entretenimento e interação, opinar na rede *www*, participar de fóruns de discussão, desenvolver projetos colaborativos, solucionar problemas; enfim, facilitam sua vida, fazendo uso da tecnologia.

Além das possibilidades acima, outras podem ser realizadas pela via da internet, como: fazer compras em supermercados e lojas virtuais que entregam em domicílio, efetuar operações bancárias, fazer cursos à distância (EAd), programando seus horários e os adequando à necessidades individuais. Por isso, uma pessoa incluída digitalmente, tende a ganhar em qualidade de vida, na medida em que ganha tempo fazendo uso da tecnologia. Em uma sociedade onde a cultura digital é predominante, podemos afirmar que os que estão fora do contexto da inclusão digital estão excluídos socialmente. É de conhecimento geral que as TDIC equalizam oportunidades, do ponto de vista técnico; e, no caso de pessoas com deficiências, promovem principalmente a acessibilidade à comunicação, à mobilidade e produção de conhecimentos, dentre outras formas de acesso.

A escola pública brasileira, em seus documentos oficiais, está fundamentada em princípios democráticos e de cidadania. Nesse sentido, a operacionalização do Prouca, cabe dentro da perspectiva de inclusão digital, ao mesmo tempo em que pode contribuir para tornar as aulas atraentes. Entretanto, a pesquisa realizada nas duas escolas de Ensino Médio da cidade de Campina Grande evidenciou que não houve mudanças nas práticas de inclusão digital, conforme o esperado. Consequentemente, os estudantes permanecem excluídos digitalmente, ou pela falta de acesso ao computador, ou pela inexistência de uma prática docente afirmativa, com o uso desse equipamento.

### A distribuição dos computadores

A Figura 1 demonstra o quantitativo de estudantes que receberam os computadores portáteis em cada uma das duas escolas. A legenda R diz respeito ao recebimento dos e a NR não recebimento dos computadores.

---

<sup>11</sup> Brasil, Ministério da Educação. Portal de Inclusão Digital. Acessado em 1 de mar. de 2008. Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/>

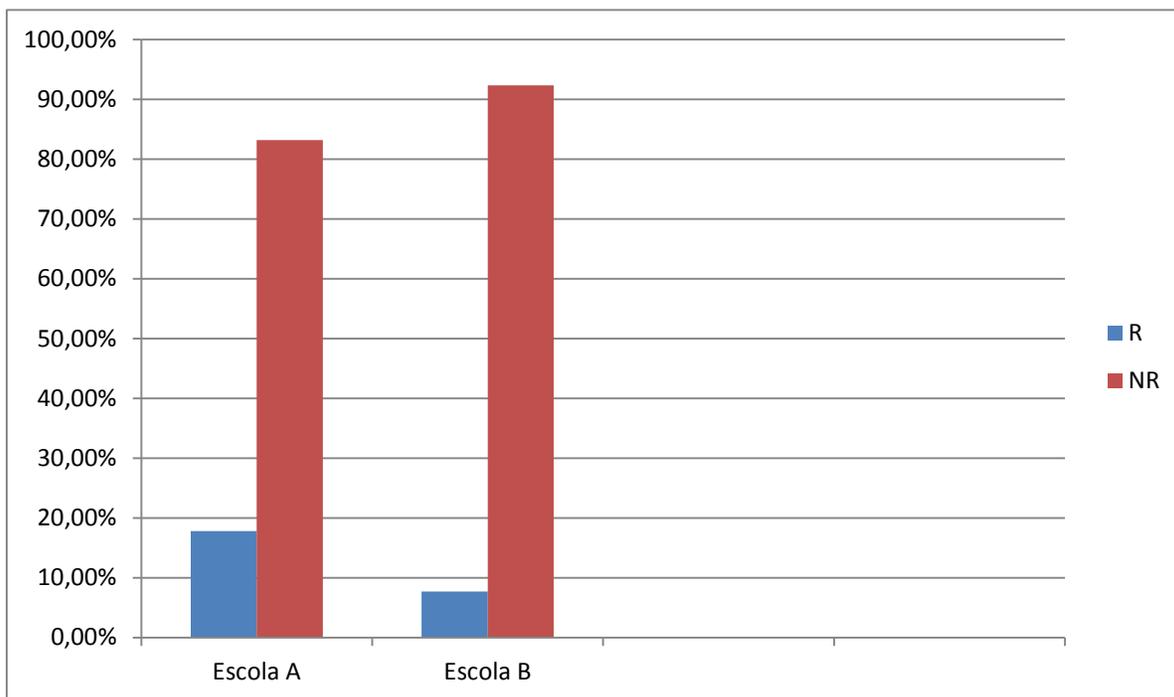


Figura 1

Distribuição dos computadores portáteis das Escolas A e B

Fonte: Questionário dos estudantes

A figura acima nos mostra que um percentual muito reduzido recebeu o computador. Na Escola A o quantitativo que recebeu (R) totaliza 17,85% dos estudantes e na Escola B, 7,69%. A informação representada no gráfico revela que a exclusão, em relação ao recebimento dos computadores é evidente e absurda.

A justificativa dada em relação aos que não receberam os computadores foi que os mesmos vieram danificados e que seriam devolvidos para fazer a manutenção. Entretanto, transcorreu todo o ano de 2013 e não foram distribuídos os equipamentos entre aqueles que não o receberam.

### A finalidade do uso dos computadores

Mesmo diante do número reduzido de estudantes que recebeu o computador, questionamentos sobre o uso do mesmo. As respostas dos estudantes são representadas na Figura 2 e tem como base as orientações que foram dadas pelos professores em sala de aula, referente à finalidade do computador.

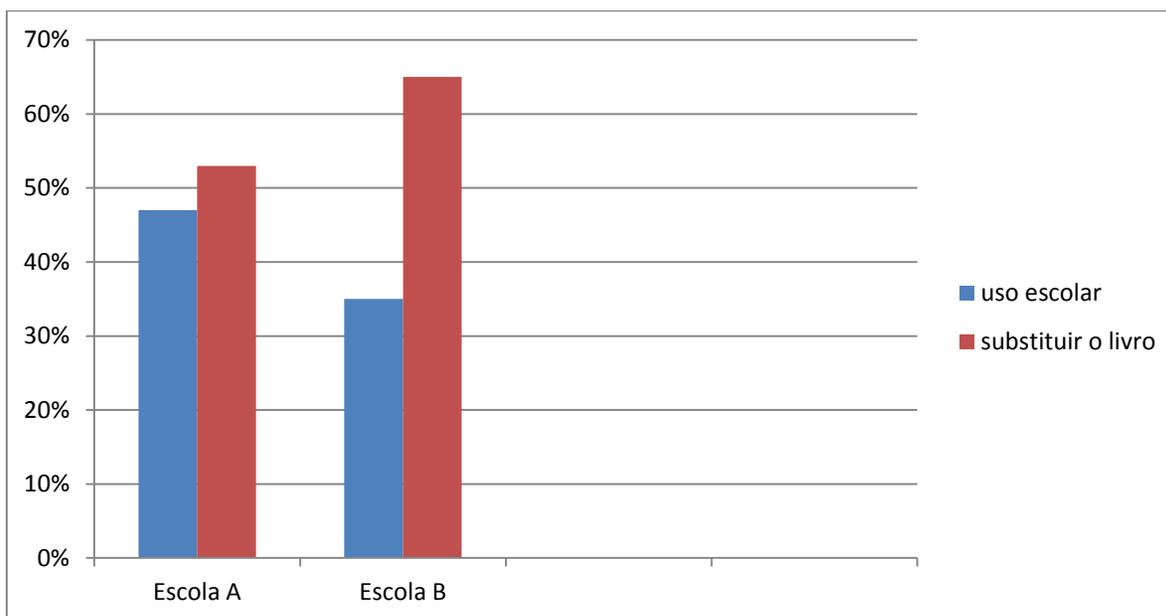


Figura 2

Finalidade do uso do computador pelos professores das Escolas A e B

Fonte: Questionário dos estudantes

Como se pode verificar, as explicações dos professores aos estudantes pesquisados diferem. Porém, em relação ao seu conteúdo, os mesmos estão presentes nas duas escolas: Na Escola A, 47% dos professores explicaram que o computador será usado para a realização de atividades escolares, enquanto 53% afirma que o computador substituirá o livro didático. Na escola B, o percentual que diz que o computador será usado para a realização das atividades escolares é inferior, representando 35% dos pesquisados. Os que dizem que o computador será usado para a substituição do livro somam 65% dos professores.

A pesquisa revelou que dentre os estudantes que receberam o computador portátil, a maioria não o leva para a escola. Como justificativa, os estudantes alegam o perigo de assaltos e a “inutilidade do computador em sala de aula”. Além destes, há os resistentes – aqueles que levam consigo os computadores. Talvez sejam os que ainda acreditam que algum professor possa solicitar alguma atividade ou para jogar com os colegas. Arriscamos ficar com a última opção.

Ween e Vrakking<sup>12</sup> discorrem sobre o comportamento da juventude, mostrando que os jovens são ativos e impacientes. Então, a escola que pretende agradar a esse novo público, precisa empregar novas estratégias de ensino, de modo a manter a motivação dos estudantes e sua conquistar atenção.

Insistindo na questão se algum professor já havia encaminhado em sala de aula alguma atividade com o uso do computador portátil, 78,26% dos pesquisados da escola A, afirmou que o computador nunca foi usado em sala de aula. Na escola B, 75% dos que estudantes que receberam o computador afirmou que um professor realizou atividade com o equipamento. Os estudantes da escola B dizem que a aula foi muito interessante,

<sup>12</sup> Wim Veen e Ben Vrakking, Homo Zappiens: educando na era digital...

Aulas atraentes e alunos conectados: mitificação de uma política de inserção de TDIC no cotidiano escolar marcada pela... pág. 175

interativa, porém o que prejudicou a melhoria da aula foi a ausência da internet. Tais práticas reforçam a ideia postulada por Veen e Vrakking<sup>13</sup> ao afirmarem que “o retorno que oferecemos na educação não parece refletir o que esperamos dos indivíduos na sociedade”.

Para Veen; Vrakking, há um novo homem, desta geração: o *homo sapiens*. Este “vê a tecnologia como uma aliada e considera todas as possibilidades que ela oferece de fazer coisas antigas e novas”. Como apenas alguns dos discentes tiveram unicamente uma aula utilizando o *tablets*, verificamos, conforme o respondido na questão 10 (dez), que há indiferença ao se colocar que artefatos digitais são inseridos em sala de aula, de modo tradicional.

Uma condição observada durante a aplicação dos questionários, e mediante as respostas obtidas, é que para a utilização profícua das TDIC se faz necessária a disponibilização da internet, pois, “a globalização implica que os seres humanos estejam mais conectados, que estejam ligados em redes”<sup>14</sup>.

Verificamos que as escolas não disponibilizam internet via *wifi* para seus alunos. Acreditamos que a parcela de 30,43% e 12,50% que respondeu que a instituição oferece a internet, escola “A” e “B” respectivamente, possam ter se confundido com a internet via cabo, utilizada no laboratório de informática e/ou seja, uns dos poucos alunos que, como nos informou a direção da escola “A”, tenham conseguido a senha da internet que é disponibilizada apenas para a secretaria e direção.

Sabemos que para um bom funcionamento das TDIC é essencial a existência de programas e aplicativos que atentam para as necessidades dos usuários. Como a entrega dos computadores portáteis adveio de uma parceria entre o Governo do Estado e o Ministério da Educação, já era previsto e foi confirmado, que a maioria dos aplicativos constantes do computador provém da TV Escola. Contudo, apesar dos programas educativos instalados e também da vasta possibilidade de pesquisas para o estudo escolar que esse instrumento potencializa, sobretudo quando conectado à internet, 52,17% dos estudantes da escola A e 66,66% da escola B, responderam que em suas residências, utilizam o computador para entretenimento, de modo geral. Com isso, percebemos que a entrega do *tablet* não foi satisfatória do ponto de vista escolar. O que pode ser comprovado na próxima questão, que tratou dos motivos para a distribuição dos *tablets*.

a.- “Para mim, foi um tipo de *marketing*. O governo deu esses computadores apenas para ganhar créditos, porque, de modo geral, não serviu para nada”. (Aluno da escola B-1).

b.- “Bom, achei que seria mil maravilhas, mas não foi nada do que pensei, que porcaria de computador”. (aluno da escola B-7).

c.- “Acho meio desnecessário já que os professores não sabem usar...” (Aluno escola A-8).

d.- “Um bom comércio na feira da Prata”. (Aluno da escola A-10).

<sup>13</sup> Wim Veen e Ben Vrakking, *Homo Zappiens: educando na era digital...* 97.

<sup>14</sup> Wim Veen e Ben Vrakking, *Homo Zappiens: educando na era digital...* 28.

Este último aluno, refere-se aos computadores que são roubados e vendidos em uma feira popular da cidade.

Por ser uma questão subjetiva, a última pergunta suscitou a crítica dos alunos frente à proposta da inclusão digital pela via da escola. Muitos se sentiram enganados; decepcionados, apontam que a entrega dos *tablets* se deu como uma jogada de *marketing*, eleitoreira. O estudante A-10 enfatiza o comércio do computador na feira da Prata, que de certa forma está conectado com os defeitos e quebras do mesmo.

Diante da frustração dos estudantes frente à proposta de inclusão digital e do ensino atraente, motivador, foi possível inferir que a entrega dos computadores portáteis não proporcionou benefícios educacionais efetivos, por falta de gerenciamento do gestor da escola, que não supervisionou o processo de recuperação dos computadores, nem denunciou o descaso com o bem público maior, que é o sujeito. Tais práticas contribuem para o aumento da descrença na melhoria da qualidade da educação, para estudantes de camadas sociais mais pobres, para os quais o acesso aos bens sociais permanece um mito.

## Conclusão

A realização da pesquisa em epígrafe revela um distanciamento entre o discurso propagado em relação à política de inclusão digital as escolas públicas que oferecem educação básica, particularmente as de Ensino Médio, como também um vazio pedagógico nas salas de aula, decorrente das práticas de professores sem o uso de *tablets*. Tal distanciamento desvirtua a real intenção Governo ao entregar os computadores para estudantes do Ensino Médio, a saber, melhorar o ensino, fazendo com que os estudantes acompanhem as TDIC, usando-as e contribuam para o desenvolvimento da prática docente em sala de aula, como meio de diversificar as aulas ministradas.

Nesse contexto, o objetivo da entrega de computadores era de tornar as aulas atraentes e menos exaustivas, tanto para estudantes quanto para professores. No entanto, o *tablet* não foi utilizado por fatores, como: a maioria dos computadores vieram quebrados e não houve conserto posterior; os professores nunca utilizam os computadores em suas práticas docentes, dentre outros. Diante das respostas emitidas pelos estudantes, podemos concluir que não é concreto o uso do *tablet* na sala de aula. A não utilização dos computadores é um fato extremamente lamentável, pois as aulas poderiam ser muito atraentes com o seu uso efetivo.

A pesquisa nos possibilitou refletir sobre o quanto a educação ainda necessita qualificar seus profissionais para inserir as TDIC no espaço escolar, como também, de outros profissionais especializados e capacitados para inserir em suas práticas as interfaces da cultura digital.

Por fim, entendemos que a distribuição de computadores portáteis aos estudantes sem a devida preparação dos docentes se torna uma ação infrutífera. Esse fato foi apontado por um dos pesquisados, quando afirmou; “achei prematura a entrega dos *tablets*” (Aluno B-4). Também concordamos com o mesmo, visto que além da falta de capacitação dos professores para usarem as TDIC, faltou a adequação do espaço tecnológico no momento em que não se propiciou o uso da internet para conexão dos computadores à rede *www*.

Aulas atraentes e alunos conectados: mitificação de uma política de inserção de TDIC no cotidiano escolar marcada pela... pág. 177

Desta experiência, fica a certeza de que uma política de educação inclusiva deve ser rigorosamente acompanhada pelos protagonistas da escola e seus gestores, que denunciarão as necessidades e anunciarão alternativas de superação das dificuldades.

## **Bibliografia**

Almeida, Maria Elizabeth Biancini de e Maria Elisabette Brizola Brito Prado. “Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola”. Em: O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. Fátima Maria Bagatini et al (Orgs.). São Paulo: Avercamp. 2011.

Bogdan, Robert y Knoppe Biklen, Sari. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora. 1997.

Bonilla, Maria Helena Souza. “Escola aprendente: comunidade em fluxo”. Em: Cibercultura e formação de professores. Maria Teresa de Assunção Freitas (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Portal de Inclusão Digital. Acessado em 1 de mar. de 2008. Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/>

Celino, Marta Lúcia de Souza. “Ensinar e aprender na idade média: quando alunos e professores assumem as duas dimensões do processo”. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

Gonzaga, A. M. “A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa”. Em: Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (org.). Edições Loyola. 2006.

Jornal da Paraíba. Ano 43. Nº 12.299. Campina Grande. 2014.

Lakatos, Eva Maria e Marina de Andrade Marconi. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Atlas. 1985.

Minayo, Maria Cecília. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

Moran, José Manuel. “Os novos espaços de atuação do professor”. Em: ABCDEducatio: a revista da educação. São Paulo: Criarp Editora e Comunicação. Ano 5. 35, Junho de (2004) 10-14.

Valente, Carlos e João Mattar. Second life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec. 2007.

Valente, José Armando. “Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas”. Em: O computador na sociedade do conhecimento. José Armando Valente. (Org.). Campinas: NIED-Unicamp. 1999.

Aulas atraentes e alunos conectados: mitificação de uma política de inserção de TDIC no cotidiano escolar marcada pela... pág. 178

Veen, Wim e Ben Vrakking. Homo Zappiens: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed. 2009.

**Para Citar este Artículo:**

Celino, Marta Lucia de Souza y Santiago, Zélia Maria de Arruda. Aulas atraentes e alunos conectados: mitificação de uma política de inserção de TDIC no cotidiano escolar marcada pela distribuição de computadores portáteis. Rev. Incl. Vol. 4. Num. 2, Abril-Junio (2017), ISSN 0719-4706, pp. 167-178.

**221 B**  
**WEB SCIENCES**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.