



Recebido em:  
05/08/2017  
Aprovado em:  
09/08/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NA BAHIA E EM SALVADOR: DOS COMPUTADORES AOS TABLETS EDUCACIONAIS

HANDHERSON LEYLTTON COSTA DAMASCENO

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

### RESUMO

Na tentativa de acompanhar as rápidas transformações oriundas do desenvolvimento tecnológico há intenções governamentais materializadas no investimento em políticas públicas que visam ao uso das mais distintas tecnologias: como os microcomputadores, os laptops e os tablets educacionais. Essa proposta de comunicação localiza, de forma sucinta, a trajetória das políticas públicas brasileiras na área de Educação e Tecnologia, através de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, na qual documentos oficiais serviram de terreno para análise. Por fim, esse trabalho conclui que tais políticas careçam de um olhar para o chão das escolas e clamam pela necessidade de tomarem os dispositivos tecnológicos como elementos de uma cultura, a fim de se experimentar as potencialidades e possibilidades que a tecnologias digitais oferecem.

### ABSTRACT

In an attempt to keep up with the rapid changes brought about by technological development, there are governmental intentions materialized in the investment in public policies aimed at using the most different technologies: microcomputers, laptops and educational tablets. This communication proposal succinctly locates the trajectory of Brazilian public policies in the area of Education and Technology, through a qualitative research of a bibliographic nature, in which official documents served as a field for analysis. Finally, this work concludes that such policies lack a look at the school floor and call for the need to take technological devices as elements of a culture in order to experience the potentialities and possibilities that digital technologies offer.

### INTRODUÇÃO

De um modo bastante genérico, se pode afirmar que toda e qualquer política advém de interações humanas, desenvolvidas em determinados contextos históricos que reverberam e se cristalizam nos espaços para os quais foram designadas. É importante, também, compreender que as políticas são elaboradas considerando uma série de fatores, desde a concepção de sociedade e crença de quem está à frente dessa construção até os elementos externos que influenciam as tomadas de decisões e os caminhos que deverão ser trilhados, como as agências de fomento ou órgãos internacionais. Por esse motivo, o conceito de “política pública” adotado neste trabalho se aproxima do olhar de Bonetti (2007, p.74), sendo “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder”.

Nesse sentido, sigo a linha de pensamento de que não se pode analisar uma política sem se considerar a relação bastante íntima entre Estado e classe dominante. Sobre esse assunto, Bonetti (2007) alerta que existe uma ligação demasiadamente peculiar entre o Estado (aqui materializado pelos seus projetos de sociedade, que são as políticas

públicas) e os objetivos particulares da classe dominante mencionada, que estão alicerçados em interesses de instituições capitalistas mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para Bonetti (2007) e Ball e Mainardes (2011), existem alguns fatores de suma importância dos quais depende a elaboração e implementação das políticas públicas: são os interesses de maior ampliação do capitalismo internacional, originados no contexto nacional, e a instância local. Sob a ótica deste autor, a expansão do capitalismo internacional acontece mediante a dependência econômica – ocasionada por empréstimos de grandes montantes de dinheiro, aplicados conforme os ditames de tais instituições, bem como os parâmetros avaliativos cujos indicadores de qualidade justificam a necessidade dos empréstimos – e, fatalmente, enraíza uma ideologia homogênea, que tanto descaracteriza os países periféricos e cria uma imagem asséptica da bondade dos que lideram essa dinâmica de empréstimo.

Assim, para potencializar as estratégias de visibilidade da “bondade” das agências financiadoras, a educação entra em cena à luz dos holofotes, quando se constitui como foco de investimento e de terreno fértil para que políticas sejam criadas, com intuito de resgatar aquele país da zona da ignorância. É preciso que haja, por intermédio da educação, uma alavancagem de conhecimentos, produtividade, desenvolvimento econômico e tecnológico, tudo quantificado por índices e padrões numéricos ditados por tais órgãos financiadores, o que reforça de forma contundente o processo de homogeneização. Nesse sentido, as políticas públicas despontam como mais um lugar de negociação de interesses privados (BIANCHETTI, 2001), como mecanismo de manutenção do sistema.

## **TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO BRASIL**

No Brasil, o debate sobre a inserção da tecnologia na educação não é recente. Moraes (1997) informa que há relatos de usabilidade do computador em esferas educativas desde os anos 60, quando ocorreu uma das primeiras experiências educacionais na área de física na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse movimento foi gerado pelo contato de pesquisadores brasileiros com as experiências exitosas realizadas principalmente pelos Estados Unidos e pela França e, como a escola também recebe influência de fatores que lhes são externos, a economia brasileira, à época em efusivo movimento de industrialização, apontou (mesmo que timidamente) a necessidade de uma discussão um pouco mais aprimorada sobre as tecnologias digitais.

Assim, ante necessidade de se ter mão de obra especializada e apta para essa nova sociedade industrializada e informatizada que despontava, mais uma vez a escola servia de lugar onde sujeitos deveriam ser formados, considerando o preenchimento das lacunas de emprego, numa estratégia de formação e qualificação para o trabalho (BONILLA, 2005)

Surge no Brasil, então, em meados da década de 80, o projeto “Educação e Computador” - EDUCOM, que nasceu com o objetivo de desenvolver pesquisas de caráter interdisciplinar no que concerne à efetivação de ações voltadas à informática no campo da educação, como instrumento potencializador do ensino-aprendizagem e como elemento de formação de recursos humanos. Para a sua efetivação, no ano de 1983, 26 instituições públicas de ensino superior se candidataram como centro-piloto, e delas cinco foram escolhidas, considerando a infraestrutura apresentada, bem como a pertinência dos objetos de pesquisa e atividades a serem desenvolvidas mediante o projeto.

A partir da experiência do EDUCOM, é lançado, no ano de 1989, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), que visava ao uso da informática no ensino de 1º, 2º, e 3º graus, além da criação de núcleos para o atendimento à educação especial. O PRONINFE trabalhava na perspectiva de descentralização geográfica para a formação de professores e contava com a participação dos Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus (CIED), os Centros de Informática na Educação Tecnológica (CIET) e os Centros de Informática na Educação Superior (CIES).

O PRONINFE, assim como quase todos os programas e projetos que trabalham na área de educação e tecnologias, não traz muitas informações acerca do seu fim, ou seja, como os demais, acabou se incorporando aos outros projetos. Sofrendo algumas modificações neste aspecto, surgiu o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), lançado em abril de 1997, quase uma década após o PRONINFE. Considerando a conjuntura social da época, é interessante contextualizar que a década de 90 trouxe uma preocupação consubstancial no que tange ao movimento

nacional de diminuição do analfabetismo, haja vista o seu alto percentual em comparação com os outros países. Agregue-se a isso o fator mundial de desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, além da alfabetização da população, outra preocupação que emerge com esse desenvolvimento tecnológico é o desenvolvimento de aptidões para o uso das tecnologias.

Subordinado à Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), o PROINFO tinha como objetivo principal a introdução da informática nas redes municipal e estadual de educação. Nas metas estabelecidas para o início do programa, era proposta a aquisição de 100 mil computadores, que seriam distribuídos nos 27 estados da União, considerando as escolas que aderiram ao programa, com taxa mínima de matrícula de 150 alunos. As perspectivas apontadas pelo PROINFO, consoante ao que se previa no SOCINFO (informatização da sociedade e alfabetização digital), possibilitariam o acesso às TIC para os alunos das escolas públicas, criando habilidades mínimas com informática e softwares educacionais, o que nos leva a crer que existem limitações ao PROINFO para construção de uma cultura digital no ambiente público escolar em vista de uma concepção meramente instrumental das TIC.

O desenvolvimento tecnológico relacionado ao ciberespaço (tecnologias móveis, banda larga, conexões *Wi-Fi*) gerou demandas sociais em torno de políticas mais efetivas de universalização das TIC, além de aspectos conjunturais que envolvem as mudanças de governo e as reformulações das políticas públicas, que levaram a um período de esvaziamento do SOCINFO, concepção que permaneceu até o início dos anos 2000.

### **AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA MOBILIDADE: DO LAPTOP AO TABLET**

Considerando o contexto da elaboração de políticas públicas que viabilizassem tanto a inserção das tecnologias nas escolas, como a necessidade da inclusão digital e a mudança na percepção da informática estruturada nos laboratórios (que segue a fixidez de horários, tempos e espaços estanques dos currículos), devido à mobilidade oferecida pelo laptop surge o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

Em 2003, já a partir do governo Lula, as iniciativas e programas voltam-se para a “inclusão digital” e envolvem ações setorializadas nos vários ministérios, entre eles o Ministério da Educação, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações. Dois anos depois, mais especificamente em janeiro de 2005, quando da realização do Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, o projeto One Laptop per Child (OLPC) foi apresentado ao governo brasileiro, que o recebeu de forma bastante positiva. Tal aguçada foi a curiosidade do presidente que alguns pesquisadores, que lideravam OLPC, vieram ao Brasil com o intuito de expor mais amiúde o já citado projeto, que logo fora acatado, criando-se um grupo para avaliá-lo.

Nesse ínterim, a responsabilidade da validação do projeto ficou a cargo da Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação (FacTI) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Para fazer parte do grupo técnico e elaborar um estudo mais aprofundado sobre o OLPC, em fevereiro de 2006 a FacTI convidou o Centro de Pesquisa Renato Archer (CenPRA), a Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras (CERTI) e o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI). Nascia assim o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA) – que nunca deixou de ser uma experiência “piloto” – e, de certa forma, iniciava-se um investimento nas tecnologias móveis para a educação.

No ano seguinte, 2007, cinco escolas, em cinco estados, foram selecionadas para compor a fase experimental (chamada de “pré-piloto”) do projeto:

1. São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS) receberam da OLPC o laptop modelo XO;
2. Brasília (DF) recebeu da empresa Indiana Encore o modelo Mobillis;
3. Pirai (RJ) e Palmas (TO) foram contempladas pela Intel com o modelo Classmate.

Em 2010, o projeto foi ampliado e 300 escolas brasileiras receberam os laptops e foram agregadas ao PROUCA. Na Bahia, os docentes de dez escolas, de nove municípios, fizeram parte do projeto, cuja formação ficou a cargo da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, dentre outras atividades, desenvolveu um ambiente no *Moodle* para interação dos professores cursistas onde pudessem socializar as produções concernentes ao referido projeto.

No ambiente virtual, os professores discutiram e interagiram com os seus pares e, com os colegas de outras escolas, socializaram atividades, produções, textos, dúvidas, enfim, decerto aprenderam colaborativamente, contabilizando, ao longo de dois anos de efetivo processo de formação continuada, um total de 1.245 comentários nos fóruns, conforme estudo de Damasceno, Bonilla e Midlej (2012).

Após o PROUCA, veio a promessa do então ministro da Educação na época (2012), Aloísio Mercadante, de *tablets* para os professores. De acordo com o ministro, os *tablets* fazem parte de um programa denominado “Educação Digital – Política para Computadores interativos e *tablets*”, cujo objetivo principal é “oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas públicas para o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem”. Ainda segundo ele, a escola do novo milênio precisa ser atrativa para esses jovens que usam as tecnologias digitais de forma intensa, e a inclusão digital na educação deve começar com o professor. Contudo, essa concepção de inclusão digital significa preparar aulas[4] e material didático, usando o dispositivo e acoplá-lo a aparelhos de TV ou projetor multimídia, a fim de socializar para os alunos.

Para o recebimento dessas *gadgets*, alguns critérios foram estabelecidos e merecem uma sucinta problematização: 1. Escola urbana de ensino médio: de acordo com o INEP (2012), a matrícula de estudantes do ensino médio de escolas urbanas foi de interessantes 8.054.373 indivíduos; 2. Ter internet de banda larga: consoante a pesquisa TIC-Educação (CGI, 2012), apenas 36% das escolas públicas possuem o mínimo de 1Mbps sugerido pelo programa de Banda Larga nas Escolas (PNBL); 3. Ter laboratório do PROINFO, quando o Mapa de Inclusão Digital informa que, nas escolas urbanas há 3.175 laboratórios. Não há necessidade de uma leitura mais aprofundada para perceber que esses dados já se configuram como indicadores para possíveis intempéries à operacionalização desse projeto.

Dois anos depois, os *tablets* chegaram para os professores e sofreram mudanças, sendo totalmente “esquartejados” da sua essência, talvez por isso o seu valor unitário foi relativamente mais baixo do que o real, custando, conforme o resultado do pregão eletrônico N° 81/2011, R\$278,90 quando de 7 polegadas e R\$461,99 o de 9,7 polegadas.

As empresas brasileiras vencedoras da licitação foram a CCG Digibrás - que vendeu 250 mil aparelhos, num custo total de R\$69.725.000,00 - e a Positivo Informática – que abarcou o restante dos 117 milhões, repassados do Governo Federal aos 24 estados e Distrito Federal para a compra, mediante solicitação, adesão e aprovação junto ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Lançado em 2014, o edital 65/2013 que visa à compra de mais 1.335 mil *tablets* pelo FNDE aguarda a plena efetivação (DAMASCENO, 2014).

No estado da Bahia a realidade da educação não foi diferente, e os *tablets* chegaram com objetivos meramente instrucionais, como se constata no site do Instituto Anísio Teixeira, órgão responsável pelo acompanhamento do projeto na rede estadual de Educação:

Observa-se que esse uso em nada contribui para superar a visão de “escola única”, como alerta Pretto (2002, 2006, 2012). Corroboro com o autor, pois creio que as tecnologias digitais podem proporcionar, consubstancialmente, aprendizagens longitudinais que extrapolam os conteúdos conceituais, enjaulados nos currículos em voga das escolas. Contudo, refuto toda e qualquer manifestação de culpabilidade concebida ao professor ou à escola, pois, como indica Elmore (1996), ao se analisar uma política se esquece, de forma conveniente, que outras políticas/questões estão presentes nesse contexto, como formação/qualificação docente, remuneração, infraestrutura das escolas e a própria concepção de educação que transpira nesses ambientes.

Logo, concordo com Bonilla (2005, p.32) quando esta afirma que as tecnologias digitais contribuem para “reorganizar a visão de mundo de seus usuários, impondo outros modos de viver, pensar e agir, modificando hábitos cotidianos, valores e crenças, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais”. No entanto, é impossível experimentar essa vivência quando os dispositivos móveis vêm bloqueados, com exigências de conta de e-mail em determinado domínio e de assinar um termo de compromisso e ressarcimento caso o dispositivo seja danificado.

Acrescenta-se a isso, a obrigatoriedade em participar de um curso que tratava o *tablet* como um objeto totalmente distante da realidade docente, possível de constatar a partir de um vídeo, o qual materializa o total desconhecimento do professor mediante o dispositivo.

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR, BAHIA**

Um pouco antes do processo de inserção de projetos e programas de uso da tecnologia na educação na esfera estadual, a realidade do município de Salvador era diferente. Desde 1995, por intermédio do Projeto Internet nas Escolas (PIE), as discussões e o efetivo trabalho em relação ao uso das tecnologias já tinham sido iniciados através desse projeto no modelo piloto. Conforme Lima Júnior (1997), esse projeto foi dividido em fases: experiência piloto, grupo experimental e fase operacional, fruto do Plano Diretor de Informática (PDI) da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e do projeto “Alavancagem da Informática Educacional” - apresentado a UNESCO como forma de solicitar recursos.

Passos (2006), por sua vez, informa que o PIE teve seu início a partir da experiência-piloto na Escola Municipal Novo Marotinho, conectada à internet através da Rede Nacional de Pesquisas da Bahia:

As atividades na Escola Novo Marotinho foram acompanhadas por reuniões que envolviam um pequeno grupo de professores da rede pública municipal, técnicos e assessores da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Na fase inicial de implantação do projeto, houve a capacitação dos professores da escola-piloto e o acompanhamento do Grupo Suporte, sem, contudo, haver uma sistemática de formação e acompanhamento. Em 1995, a capacitação envolveu 18 professores de 5 escolas e técnicos da Secretaria. No ano seguinte, a necessidade de formar professores para 12 escolas e técnicos da Secretaria fez a coordenação do Projeto optar por contratar o treinamento sobre conexão e uso da Internet junto ao Centro de Processamento de Dados da Universidade Federal da Bahia (CPD/UFBA), pioneiro da Internet na Bahia, totalizando 41 professores e diretores treinados (PASSOS, 2006, p.94).

Os objetivos do PIE centravam-se em:

- Possibilitar aos educandos a construção do conhecimento a partir da interação com as redes de comunicação;
- Implementar nas escolas públicas municipais a cultura tecnológica a partir da interação com o kit tecnológico e com o computador conectado à Internet;
- Despertar a visão crítica para a internet com as novas tecnologias.

A visão de tecnologia da informação presente no PIE estava subjacente à ideia de suporte, apoio, uma vez que “se trata de uma visão instrumental, como um suporte do processo pedagógico, ou talvez fosse melhor dizer do processo funcional e organizacional da escola” (LIMA JÚNIOR, 1997, p.80).

À época, o Grupo de Suporte da Secretaria Municipal de Educação, junto aos pesquisadores do Núcleo de Educação e Comunicação (hoje Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias - GEC) da FAGED/UFBA realizavam encontros de formação com os professores envolvidos. A partir de 1998, esse grupo passou a se encontrar semanalmente a fim de discutir, com os professores participantes direta e indiretamente do PIE e com os pesquisadores da UFBA, questões relacionadas às demandas do Projeto. Nessa dinâmica de aprendizado e formação constantes, foram contabilizados 37 professores.

Contudo, mesmo diante desse movimento, a “fantasia de globalização dos formuladores de políticas” (BALL e MAINARDES, 2001, p.37), presente no texto, ainda trazia uma visão reducionista e racional da tecnologia, ou seja, ainda era tratada de forma instrumental ou como adorno. Também se utilizando dessa análise, Pretto (2012, p.114) afirma que “o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir”.

Parece correto dizer que, desde essa época, a visão da tecnologia da informação estava resumida à mera adequação da informática às questões utilitárias, desconsiderando o aspecto cultural e focando apenas nas benesses oriundas do seu uso, como um fim em si mesmo ou, como denuncia o citado pesquisador Lima Júnior (1997, p. 83), a garantia da “eficácia e da produtividade da educação formal” mediante o uso da tecnologia da informação, no caso, da internet.

Isto reflete uma opção política que coloca as TIC na educação pública como uma forma de inserir os sujeitos que dependem da educação pública de forma limitada na sociedade atual, atendendo apenas às exigências do mercado por indivíduos com conhecimento mínimo dessas tecnologias (apenas treinamento técnico), e não como sujeitos que podem apropriar-se de suas linguagens e dar um sentido de mudança à realidade com a qual convivem (PASSOS, 2006, p.93).

Agrega-se a isso, também, os problemas de descaso dos governantes para com a implementação do PIE; como a internet era discada, o projeto fora parado em algumas escolas “por falta de pagamento da conta telefônica” (PASSOS, 2006, p.91).

Porém, houve avanços consubstanciais na discussão sobre tecnologias na educação municipal, e a parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Educação e Comunicação da FAGED/UFBA contribuiu de forma proativa e, como fruto dessa simbiose, houve uma ampliação do conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tanto dos professores como da própria política pública municipal, que “possibilitava aos pesquisadores refletir criticamente sobre uma experiência que começava a se constituir em bases mais democráticas do que é comum nas políticas públicas” (PASSOS, 2006, p.96).

Paralelamente a esse movimento (talvez arrisque dizer que também por meio dele), em 1998, o Ministério da Educação (MEC) reconheceu o Núcleo de Educação e Tecnologia (NET) como 17<sup>o</sup>. Núcleo de Tecnologia e Educação/NTE- Salvador.

Em meio às oscilações do PIE (já citadas anteriormente), no segundo semestre de 1999 a rede municipal é contemplada com os laboratórios do PROINFO e, conseqüentemente, com a exigência da elaboração de novos projetos para o efetivo uso dos laboratórios é criado o Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI). Colateralmente ao surgimento do PETI, nasce o Núcleo de Educação e Tecnologia (NET), que objetiva as seguintes ações, conforme informações do site da Secretaria Municipal de Educação:

1. Assessorar as escolas envolvidas no PETI e PIE, possibilitando a interação da comunidade escolar com a Internet, a maior rede de comunicação do mundo;
2. Construir projetos pedagógicos que articulem a temática educação e comunicação;
3. Estimular o processo ensino/aprendizagem em ambientes interativos, contribuindo para a produção e socialização de conhecimento e cultura.

De acordo com a pesquisa de Passos (2006), para o PETI são mantidas todas as diretrizes e objetivos do PIE, principalmente no que concerne à formação dos professores. Importa dizer que, mesmo diante das novas demandas – surgidas pelo contexto histórico, pelo percurso formativo dos envolvidos na implementação do antigo projeto (PIE), pelo amadurecimento ocasionado pela experiência advinda daquele projeto e pelos novos recursos surgidos naquele contexto para a implantação do “novo” projeto, o PETI, – quase tudo fora mantido, deixando clara a intenção de apenas mudar o nome, mantendo as mesmas práticas, denotando uma postura antidiferencialista dos governantes (BONETI, 2007).

Para Boneti (2007), essa postura simplesmente ignora e nega as diferenças, ou seja, desconsidera toda a jornada já construída, faltando aos governantes uma postura de proatividade no sentido de se criar ou reelaborar políticas públicas que considerem a jornada já trilhada, aproveitando as experiências vivenciadas e os conhecimentos construídos pelos próprios sujeitos envolvidos.

Fica clara, nesse quesito, a escassez de conhecimentos sobre as engrenagens da escola pública, principalmente por parte dos legisladores de políticas públicas, bem como dos governantes eleitos pelo povo para criar mecanismos de melhorias nas esferas públicas. Na história do município de Salvador/BA, sobretudo no que se refere aos projetos e programas municipais, as mesmas experiências foram se repetindo a cada mudança de gestão, com a total descontinuidade dos programas e projetos já implementados, que foram subjugados e, simplesmente, aniquilados, suspensos, como forma de apagar da memória da educação algum feito do administrador anterior. A lógica governamental e constante do “começar do zero” efetivada pelos políticos brasileiros parece ser a primeira meta de

governo.

Devido à alternância das militâncias políticas que geriam o município de Salvador, consequência das eleições e mudança de partido (e, conseqüentemente, de toda uma ideologia de gestão), todos os projetos e programas que estavam sendo implementados foram suspensos. Passos (2006) denuncia que corridos dez anos após a sua implementação, os projetos e programas já implementados pela Secretaria Municipal de Educação foram marginalizados, mesmo diante das contribuições, das parcerias com a FAGED/UFBA, da consolidação do NTE-17, ignorando uma história, até aquele momento, construída de forma colaborativa entre os envolvidos, o que fora retomado tempos mais tarde.

A partir do jogo de poder materializado pela política pública e em suas implicações, atualmente o PETI - em parceria com o Ministério da Educação e o PROINFO - abrange 26 escolas de Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental II (9º. Ano), além da Educação de Jovens e Adultos, e totaliza um atendimento para aproximadamente 20.00 alunos da rede municipal de educação, conforme dados apresentados no site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

No mote da empolgação causada pela declaração da entrega dos *tablets* aos professores, pelo então ministro de Educação, Aloísio Mercadante, a Prefeitura Municipal de Salvador, através do Núcleo de Gestão da Informação (NGI) – hoje chamado de Núcleo de Gestão e Tecnologia da Informação (NTI) – adquiriu 400 *tablets* para serem usados num projeto-piloto, envolvendo professores, gestores escolares, estudantes e professores de tecnologia da rede municipal, totalizando, inicialmente, mais de 6 mil alunos e 350 professores e, no segundo ano, mais de 7 mil estudantes e 300 professores, que resultou na dissertação de mestrado de Damasceno (2014).

Finalmente, parece que desde o início do processo de elaboração da políticas públicas que versam sobre Educação e Tecnologias, o Brasil segue cometendo os erros rotineiros: desconsiderar o professor como ator/autor de conhecimento – relegando-o o mero papel de reprodutor de aulas programadas hermeticamente por pessoas que desconhecem a realidade da escola pública; tratar os artefatos tecnológicos sob o prisma de simples ferramentas de cunho pedagógico, onde lhes são usurpadas as principais características; desconsiderar a tecnologia como elemento fundante no processo sociocultural tanto dos estudantes, como de professores e trazer cursos de capacitação desconexos com o contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de acompanhar as rápidas transformações oriundas do desenvolvimento tecnológico há intenções governamentais materializadas no investimento em programas que visam ao uso das mais distintas tecnologias: como os microcomputadores aos *tablets* educacionais, muito embora tais políticas careçam de um olhar para o chão das escolas e tomarem os dispositivos tecnológicos como elementos de uma cultura, ao invés de servirem como meros adornos pedagógicos, que pouco podem contribuir para fortalecer as aprendizagens dentro das escolas, quando entregues aos estudantes. É de suma importância que projetos aconteçam e experiências sejam desenvolvidas nas escolas, a fim de se experimentar as potencialidades e possibilidades que a tecnologias digitais oferecem.

Contudo, tão importante quanto distribuir *laptops*, *tablets* e toda sorte de tecnologias móveis, é oferecer infraestrutura adequada a fim de que as potencialidades desses artefatos sejam, de fato, usufruídas. Há, também, que se pensar no contexto em que as políticas públicas que direcionam a chegada desses dispositivos nas escolas e oferecer suporte adequado aos atores educacionais, quer sejam estudantes, professores, comunidade escolar. Todos, absolutamente todos devem estar inseridos nesse processo e a partir do efetivo uso, (re)qualificar o direcionamento de tais políticas públicas!

Por fim, reafirmo a crença na necessidade de que se invista na pluralidade de ações, pedagogias diversas e políticas públicas férteis voltadas para a instituição escolar, para os sujeitos, considerando seu percurso individual e coletivo, suas necessidades, de modo a valorizar e fortalecer sua cultura e, talvez assim, a diversidade e riqueza de pedagogias, bem como outras educações possam surgir nos espaços educativos.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson. (Orgs). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez,

2011.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí (RS): Unijuí, 2007.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRASIL, CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil –TIC Domicílios e Empresas** 2012/Survey on the use of information and communication technologies in Brazil–ICT Households and Enterprises. 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-domicilios-e-empresas-2012.pdf>. Acesso em 10.07.2017.

BRASIL, **Programa Nacional de Informática na Educação**. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/proinfo>. Acesso em 15.07.2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil –TIC Domicílios e Empresas** 2011. São Paulo: Núcleo de Coordenação do Ponto BR, 2011.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa. **Os tablets chegaram: as tecnologias móveis em escolas de Salvador – Ba**. Dissertação: Mestrado em Educação. Faculdade de Educação: UFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16420mode=full>. Acesso em 12.07.2017.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; BONILLA, Maria Helena Silveira; ARAUJO, Maristela Midlej Santos. **Formação colaborativa entre professores: o caso do PROUCA - Bahia**. CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2012, Rio de Janeiro. Anais dos Workshops... Rio de Janeiro, 2012.. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1905/1668>. Acesso em 15.07.2017.

BIANCHETTI, Roberto J. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 2001.

ELMORE, R.F. School reform, teaching and learning. **Journal of Education Policy**, II, p. 499 – 505, 1996.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **As novas tecnologias e a educação escolar: um olhar sobre o projeto Internet nas escolas**. 1997. Dissertação (mestrado) – Universidade, Salvador, 1997.

MORAES, Maria Candida. **Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor\\_aplic\\_educ.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf). Acesso em 15.07.2017.

PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. **Uma análise crítica sobre as políticas públicas de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação: a concretização nos NTEs em Salvador – Bahia**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PRETTO, Nelson De Luca; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.19-30, jan/abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Professores-autores em rede. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. (Org.) **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas, políticas públicas**. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores exige rede!. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25/07/2017.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação de. **Núcleo de Educação e Tecnologia**. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/escola-net.php>. Acesso em: 18 abr. 2013.